

CURRÍCULOS COTIDIANOS: questões quanto aos processos formativos e a produção de conhecimentos com professores

DAILY LIFE CURRICULUMS: issues related to training processes and knowledge building with teachers

Alexandra Garcia¹

Nathália Botelho²

Resumo: O artigo parte da compreensão de que escolas são espaços de produção de conhecimentos, sentidos e valores que tensionam a hegemonia na produção dos currículos. Compartilha do entendimento de que os saberes docentes produzem e operam redes de *fazeressaberes* que se constituem ao longo das trajetórias e em múltiplos contextos com os quais nos tornamos professores. Traz para a discussão resultados de pesquisa articulada a um projeto de extensão realizado com professores da Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – em escolas de rede pública de dois municípios do Rio de Janeiro. Através do trabalho com narrativas docentes discute a contribuição da produção de práticas formativas e curriculares mais solidárias e democráticas como formas de resistências a partir do cotidiano das escolas, produzindo conhecimentos que contribuam com uma formação de professores comprometida com a justiça cognitiva e social. A partir da pesquisa, se discutem caminhos teórico-metodológicos com os currículos, problematizados em processos de formação coletivos com os professores e pensados diante das imprevisibilidades, heterogeneidades e complexidade dos cotidianos escolares. Dentre os métodos priorizados para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos estratégias de estudo e intervenção que incluem rodas de conversa e produção de narrativas (escritas e orais) que trazem à tona as redes de produção de saberes entre os professores. O estudo dos processos vividos pelo coletivo através das narrativas permitiu perceber que compreensões iniciais relacionadas às visões mais hegemônicas de currículo e mesmo mais influenciadas pelo conservadorismo passaram a ser colocadas sob suspeita e discutidas na medida em que se tornaram mais evidentes para os professores. Com isso, consideramos que as narrativas contribuíram para o mapeamento das produções curriculares, bem como de suas afiliações epistemológicas, mobilizando a produção de interrogações e o pensar coletivo das alternativas como processo de formação contínuo.

Palavras-chave: Currículo. Cotidiano. Processos formativos. Narrativas.

Abstract: The article assumes that schools are spaces for producing knowledge, meanings and values which challenge the hegemony in curriculum production. It shares the understanding that school knowledges produce and operate networks for action and knowledge which are constituted throughout the trajectories and in multiple situations by which we become teachers. It brings awareness to the results of a research articulated with an extension project made with Basic education teachers - who teach elementary school - in public schools of two Rio de Janeiro towns. Through working with scholar narratives, it debates on the contribution of producing more solidary and democratic construction practices as forms of resistance based upon the schools' daily routine, producing knowledge which contributes to the training of teachers committed to social, cognitive justice. Based upon the research, it discusses theoretical-methodological paths for the curriculum, problematized through collective training processes with teachers and developed before the unlikeabilities, common denominators and complexity of schools' daily routines. Amongst the methods prioritized for research development, we have adopted strategies

¹ Doutora em Educação, Professora Associada, Procientista UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), professora do Programa de Pós-graduação em Educação - processos Formativos e Desigualdade Sociais (PPGedu/FFP/UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd-UERJ). E-mail: alegarcialima@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação -Processos Formativos e Desigualdades sociais da Faculdade de Formação de Professores (PPGedu/FFP/UERJ), na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. Professora efetiva nas Redes Municipais de Duque de Caxias e Niterói. E-mail: nathalia.azevedo21@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9261-201X>.

of study and intervention which include debate circles and production of narratives (written and oral) which raise the network for knowledge production amongst teachers.

Keywords: Curriculum. Daily routine. Development processes. Narratives.

Resumen: El artículo asume que las escuelas son espacios de producción de conocimientos, significados y valores que desafían la hegemonía en la producción curricular. Comparte el entendimiento de que los conocimientos escolares producen y operan redes de acción y conocimiento que se constituyen a lo largo de las trayectorias y en las múltiples situaciones en las que nos convertimos en maestros. Da a conocer los resultados de una investigación articulada con un proyecto de extensión realizado con docentes de educación básica -que imparten primaria- en escuelas públicas de dos localidades de Río de Janeiro. A través del trabajo con narrativas académicas, se debate sobre la contribución de producir prácticas de construcción más solidarias y democráticas como formas de resistencia basadas en el día a día de las escuelas, produciendo conocimientos que contribuyan a la formación de docentes comprometidos con la justicia social y cognitiva. investigación, discute trayectorias teórico-metodológicas para el currículo, problematizadas a través de procesos de formación colectiva con docentes y desarrolladas ante las desigualdades, denominadores comunes y complejidad de la rutina diaria de las escuelas. Entre los métodos priorizados para el desarrollo de la investigación, se han adoptado estrategias de estudio e intervención que incluyen círculos de debate y producción de narrativas (escritas y orales) que elevan la red de producción de conocimiento entre los docentes.

Palabras clave: Currículum. Rutina diaria. Procesos de desarrollo. Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda processos de produção de *fazeressaberes*³ docentes entendidos como conhecimentos que se produzem ao longo de toda a vida como um *continuum* (NÓVOA, 2017) e que envolvem *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) incontáveis e singulares que emergem com as produções cotidianas dos currículos nas escolas. Pensar os processos formativos e os saberes docentes a partir dos diálogos entre escolas e universidade, tendo os cotidianos das práticas curriculares e docentes como ponto de partida e chegada das pesquisas e políticas é um movimento que se faz na contramão dos mais recentes golpes sofridos pela formação docente com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019). O documento que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e revogou as Diretrizes instituídas em 2015 (BRASIL, 2015). A BNC-Formação, entre outros problemas, reflete uma adesão a projetos de reformas educacionais que visam afinar a educação aos parâmetros de desenvolvimento estabelecidos em acordos internacionais. Ela aponta para a instrumentalização da formação ao dar um caráter reducionista e meramente técnico aos saberes entendidos como necessários a essa formação. Ainda, implica em forte retrocesso na medida em que desarticula a formação dita inicial da formação continuada e visa intensificar o controle e a centralização sobre os currículos e práticas docentes, fechando o círculo desse controle ao atrelar: Formação de Professores-Currículo⁴-Avaliação (Avaliações Nacionais). Contrapondo-nos a esses processos, buscamos, através de narrativas docentes pensar processos em que os saberes docentes possam ser percebidos e compartilhados, de modo a contribuir para a formação docente em uma perspectiva mais horizontalizada e solidária, também com isso, chamando atenção para as escolas como *espaçotempo* prioritário da produção e debate dos currículos e da formação de professores.

As narrativas presentes nesse artigo foram produzidas a partir dos encontros realizados com professores da Educação Básica em rodas de conversa realizadas em escolas públicas de dois municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Os encontros fazem parte das ações do projeto de Pesquisa e extensão que se articula a partir do princípio dos diálogos entre as escolas e universidades em processos de formação compartilhada com esses dois *espaçotempos*. O projeto envolve, além dos professores das escolas e equipe da universidade, licenciandos do Curso de Pedagogia de uma

³ A expressão se refere ao entendimento de que as palavras separadas não expressam adequadamente a relação imbricada na produção simultânea dos fazeres e saberes docentes. Faz parte de um recurso estilístico adotado pelas Pesquisas com os cotidianos criando neologismos – juntar palavras e grafá-las em itálico para propor sentidos diferentes do que teria cada palavra separadamente - que será utilizado nesse artigo. Este movimento foi iniciado por Nilda Alves é mantido pelos estudiosos do campo dos estudos com os cotidianos.

⁴ Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2017).

universidade pública. Prioriza como temática das rodas questões curriculares e sentidos de docência pensados com as práticas e narrativas docentes dos cotidianos escolares.

No contexto das pesquisas e propostas que desenvolvemos em parceria com as escolas as *artes de fazer docentes* são pensadas e percebidas como as sutilezas da própria urdidura cotidiana dos currículos e dos saberes docentes que se produzem nesse fazer. Para Certeau, as artes de fazer nos remetem ao modo como o cotidiano se reinventa, com modos próprios de criar, sendo operado como uma arte, nas palavras do autor “[...] Nesses estratagemas de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tenacidade” (Certeau, 1994, p. 79).

Essa noção é por nós apropriada para pensar as práticas docentes cotidianas e o modo como elas operam e produzem saberes docentes e curriculares a partir das destrezas e artimanhas de suas praticantes, por vezes, inscrevendo-se como resistência à lógicas e determinações envolvidas na regulação e centralização dos currículos. Pensamos essa produção instituinte em seu potencial de mobilizar deslocamentos de compreensões e práticas hegemônicas nos currículos e nos processos formativos que acontecem com essas produções, sobretudo quando existem *espaçotempos* que favoreçam aos docentes compartilhar suas práticas e compreensões e conversar com elas. Entendemos, também, ser a defesa dos *espaçotempos* de formação coletiva nas escolas e entre escolas e universidades importante para as pesquisas no campo da formação docente e dos currículos por contribuir para perceber os processos de produção dos saberes docentes e dos currículos nos cotidianos das escolas. Cabe esclarecer que os saberes docentes são por nós compreendidos com a ajuda do pensamento de Nilda Alves (2001) e Antonio Nóvoa (2017), como saberes profissionais muito peculiares. Eles envolvem aprendizagens quanto aos modos de inventar a docência vividos desde os primeiros contatos com a escola, ainda na condição de estudantes, representações de “bom professor” e de escola culturalmente circulantes – em filmes, em charges, em obras de arte, em discursos midiáticos – conhecimentos teóricos explícitos aprendidos na formação acadêmica e se fazem em processo permanentes de produção e negociação de sentidos ao longo das trajetórias. Esses saberes enredam muito mais do que as aprendizagens teóricas ou instrumentais vivenciadas em cursos de formação. Os saberes docentes abrangem minúcias e sutilezas incorporadas no fazer, em hábitos, práticas e outras miudezas da profissão, geralmente pouco perceptíveis como saberes profissionais. Percebê-los e com eles dialogar nas conversas com professores vem contribuindo para pensar tanto a formação com os professores em atuação, quanto com os currículos das licenciaturas e a formação com os licenciandos. Considerando que o terreno onde a atuação docente se dá – na escola pública, sobretudo – é árido pela precariedade de investimentos e pela valorização insuficiente do magistério, as conversas e narrativas docentes pensadas em processos formativos coletivos contribuem com fortalecimento político dos professores e das escolas e com a percepção do que os professores produzem como currículos e resistências. Como cantado na voz de Maria Bethânia: “No deserto me acho, faço cobra morder o rabo, escorpião virar pirilampo”⁵.

O modo como nos aproximamos dessas produções se faz através das narrativas docentes, produzidas em rodas de conversas. É importante destacar que as resistências não são tomadas apenas como respostas intencionais ao hegemônico ou instituído, embora isso também aconteça. Pensamos as resistências como ato permanente e processual de fazer existir as escolas cotidianamente. Afirma-se a partir daquilo que cada professor assume como necessário e que se coloca com base em seus saberes docentes, refletindo compreensões políticas e pedagógicas quanto aos conhecimentos e processos de sua produção nas escolas, bem como quanto à própria compreensão de escola e de seu fazer profissional docente. Por isso, afirmamos que as produções curriculares das escolas são políticas de currículo em fluxo e que essas produções necessitam ter *espaçotempo* para serem compartilhadas e discutidas entre os professores como parte integrante de seus processos formativos e da permanente discussão quanto aos currículos a partir das escolas. A pesquisa filia-se teoricamente ao campo das pesquisas com os cotidianos

⁵ Trecho da Canção Carta de Amor.

adotando o entendimento de formação como processo que acontece, também, com as práticas, tecidas nas escolas e enredadas em meio às incertezas que nelas se apresentam por suas imprevisibilidades, que necessitam ser cotidianamente enfrentadas e pensadas pelos docentes, *praticantes*⁶ (CERTEAU, 1994) das escolas. Com isso, seu pensamento nos leva à necessidade de que as pesquisas com os cotidianos busquem dar visibilidade às operações de uso e criação de normas e produtos por esses praticantes. O termo *praticantes* nos ajuda, assim, a dar outro sentido à ideia de sujeito, referindo-se àqueles que a princípio não fabricam o que usam, no entanto, agem de forma inventiva e não submetida ou sujeita a um controle permanente.

É neste sentido que compreendemos as escolas, seus professores, estudantes e demais membros que a integram - praticantes que criam e produzem, inclusive currículos, articulados a modos próprios e conexões que não se repetem ou conservam. A partir dessa noção, a compreensão de currículo nas pesquisas com os cotidianos problematiza o entendimento dominante de currículo como um documento ou texto somente, e sobretudo, concorda com as críticas que problematizam currículo como mera questão técnica e de organização de conteúdos em um percurso. Assim, nos debruçamos em compreender as escolas como *espaçostempos* (ALVES, 2008) de invenção e produção de conhecimentos que continuamente também mobilizam a produção de sentidos. Problematizamos o pensamento hegemônico que considera o *espaçotempo* dos cotidianos das escolas e da produção cotidiana dos currículos como espaço acrítico e de reprodução e subserviência, buscando o que as práticas cotidianas produzem. Desta forma, compreendemos os cotidianos como espaço ativo e inventivo, onde conhecimentos são tecidos em meio às redes de saberes dos praticantes que o formam. Isso, no entanto, não significa negar a força e a presença da hegemonia e da reprodução nas práticas sociais, mas considerar o tensionamento ou desvio da hegemonia que se faz presente nos cotidianos e nem sempre por resistência intencional, também pelo necessário movimento de fazer as escolas acontecerem a cada dia.

Pensamos com a articulação entre pesquisa e extensão que ao discutirem suas práticas e produções com os currículos entre si os professores mobilizam deslocamentos em suas compreensões e produzem outros novos saberes docentes de forma mais coletiva e solidária. Como narra uma de nossas parceiras nessa caminhada, uma jovem professora de uma das escolas, localizada na periferia de uma das regiões metropolitanas com que trabalhamos:

Antes de começarmos a conversar sobre isso [As práticas e produções curriculares da escola] eu escutava a secretaria [de educação do município] vir aqui e dizer que não sabíamos alfabetizar. [...] jogavam o resultado do IDEB em cima da gente e eu pensava: “Como pode ser? Com tantos professores com formação superior e até pós, por que a gente não consegue ensinar?” Eu acreditava no que diziam porque era só o que via... não me dava conta do tanto que estamos fazendo e o que essas crianças aprendem. Era como se alguma coisa me impedisse de ver o que a escola faz todo dia! (N. - Professora dos anos iniciais)

Mobilizadas por falas como essa, bem como pelos estudos dos currículos no campo das *pesquisas nos/dos/com*⁷ os cotidianos (ALVES e OLIVEIRA, 2002), adotamos como ponto de partida para pensar a relação entre formação e currículo no cotidiano o entendimento de currículo como *produção* (GARCIA, 2015). Entendemos, a partir dessa compreensão, para o que discutimos nesse texto que o currículo é uma produção que se faz cotidianamente na negociação de sentidos entre os tantos praticantes das escolas e suas redes de saberes. Os tantos conhecimentos, saberes e valores que operamos e produzimos nos diferentes contextos sociais e culturais nos quais estamos imersos formam repertórios de que lançamos mão para agir, nos posicionar, dar sentido às experiências vividas. Essa produção cotidiana tanto lança mão dos saberes que trazemos da formação em nossas redes, como produz novos saberes que passamos

⁶ Termo empregado pelo autor ao entender que os homens e mulheres comuns operam em atos, não entregues à passividade e disciplina integralmente.

⁷ A grafia do campo passou a substituir a escrita com barras pela escrita unindo as preposições e em itálico a partir de 2008, com a publicação de nova edição do livro que é referência desse campo: *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*, organizado por Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, cuja primeira edição foi em 2001.

a incorporar em nosso repertório de saberes docentes, portanto, a produção dos currículos mobiliza, também, nossos processos formativos. Pensar que as práticas cotidianas nas escolas são *espaçostempos* de formação docente nos ajuda na busca pela ampliação de dois dos *espaçostempos* que envolvem a formação: As escolas e universidades. Acreditamos que os cotidianos escolares são espaços férteis para a formação docente, bem como lugar privilegiado para práticas e políticas de *transformação social* (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005).

2 AS NARRATIVAS COMO CAMINHO PARA PENSAR OS SABERES DOCENTES NA PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS

“Eu não ando só, só ando em boa companhia”

Vinicius de Moraes

Quando nos debruçamos sobre as questões metodológicas da pesquisa, entendemos ser importante discutir nesse artigo como em nossas pesquisas estamos tecendo alternativas metodológicas a partir das conversas e narrativas docentes. Esse não é um caminho que temos produzido isoladamente. O campo do trabalho com narrativas, em especial na articulação feita pelos pesquisadores que pesquisam os cotidianos escolares, tem avançado e amadurecido a reflexão quanto à pertinência política, epistemológica e metodológica desse trabalho e dado a ele uma ênfase com relação a um modo particular de nos apropriarmos do trabalho com narrativas em nossas metodologias que se faz através das *conversas*.

Assumimos a conversa como metodologia nas pesquisas porque acreditamos que aquilo nos move são os processos como tais e os horizontes de possibilidades que as narrativas tecidas em conversas nos permitem pensar com as escolas e seus professores (CARVALHO, 2006; GARCIA, 2019). Sendo a conversa uma *metodologia menor* (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018), ela possibilita perceber a força e a multiplicação dos lados, pela circulação da palavra ao apostar na singularidade do *aprenderensinar* e do *pesquisar(se)*. Assim, ao apostarmos na conversa como metodologia que favorece o investimento político e epistemológico nas pesquisas com os cotidianos por desinvisibilizar as produções dos praticantes tecidas diante das imprevisibilidades. No movimento contínuo sem rastreo, o ato de conversar possibilita *outrasnovas* possibilidades de produzir conhecimentos *com e não sobre* os cotidianos, movidos pela abertura, pela criação e pela percepção das redes de negociações entre os sentidos circulantes. Na medida em que cada um de nós tece suas compreensões e ações com base nas redes de saberes que compomos ao longo de nossas trajetórias e experiências, tais redes alimentam os sentidos que atribuímos ao que fazemos, ao que nos cerca e no caso da docência à educação, ao conhecimento nas escolas e aos currículos. Todo esse conjunto de saberes e sentidos é de algum modo mobilizado para pensar as práticas e os estudantes em seu processo de aprendizagem. Como as composições de nossas redes são necessariamente combinações singulares, pensar o projeto político pedagógico em ação nos currículos cotidianamente produzidos envolve embarcar um pouco nas redes de cada um, interrogar um pouco as compreensões nelas tecidas, se interrogar um pouco sobre suas próprias redes e sentidos e na conversa, entre um café e outro, ser embalados pelas redes que se embolam nos coletivos, pensando e repensando sentidos, compreensões práticas em função do que politicamente se defende no percurso pedagógico e nas urdiduras curriculares. Essas são dimensões importantes quando pensamos “o que podem as produções coletivas de saberes entre escolas e universidade”. É nesse sentido que nos juntamos a outros pesquisadores que vem buscando as conversas como caminho nas pesquisas, um caminho que reflete o modo como prioritariamente os professores buscam compartilhar suas práticas e questões, podendo ser

Às vezes, uma longa e interessante conversa. Outras vezes, nem longa e até pouco interessante, ou mesmo conversas curtas e intensas, potentes; mas que possuíam em comum o fato de que seguiam por caminhos inicialmente não pensados por nós. As conversas mobilizavam o pensamento, provocavam-nos a pensar o não pensado e alteravam, uma e outra vez, o rumo da própria pesquisa. Isso nos assustava. Assustava-nos e, ao mesmo tempo, encantava-nos! (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 26)

Neste sentido, encontramos nos diálogos com as narrativas docentes o elo necessário para compreendermos a produção de práticas formativas e curriculares mais solidárias e democráticas como formas de resistências aos processos de centralização curricular - que temos vivenciado na Educação Básica mesmo antes da Base Nacional Comum Curricular - a partir dos cotidianos das escolas. Isto porque, esses relatos expressam a multiplicidade das redes, bem como sua polifonia e complexidade. Essas narrativas se revelam em suas potencialidades e diferentes lugares praticados pelos sujeitos. Neste sentido, Alves e Garcia (2002) alertam-nos:

Parece-nos necessário observar que a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à "descrição" que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a "obrigação" de se aproximar da "realidade", mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: "era *uma vez...*". É preciso, pois, que incorporem a ideia de que, ao dizer uma história, somos "narradores praticantes" traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar [g.n.]. Exercemos, assim, a "arte de contar histórias", tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? [...]. Defendemos ser possível dialogar com o cotidiano da escola dentro de sua própria "música", com a inventividade e as repetições que comporta. Mas, para isso, precisamos contá-lo a partir de relatos orais que são, em tudo, diferentes das fontes escritas [...]. (ALVES e GARCIA, 2002, p. 274-277)

O trabalho com narrativas permite adentrar em sentidos outros, reconhecendo o saber existente na oralidade do *homem comum* (CERTEAU, 1994), ao possibilitar o *mergulho* (ALVES, 2008) nas práticas e nos modos como esses praticantes operam com sentidos, valores e saberes culturais que circulam nos *espaçostempos* escolares. Esse caminho tem se tornado cada vez mais frequente nas pesquisas com formação e também no campo das pesquisas com os cotidianos. No campo da formação docente o uso de narrativas nas pesquisas recorre, entre outras influências, às contribuições da (auto)biografia, posto que se considera que

[...] Narrativas (auto) biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si. (SOUZA, 2014, p.43)

É neste sentido que ao desinvisibilizar os currículos produzidos a partir das narrativas de seus praticantes que com frequência remetem suas práticas às suas trajetórias na docência, reforçamos a compreensão de que escolas são espaços de produção contínua de conhecimentos, enredadas pelas múltiplas e complexas redes cotidianas.

Esse é um entendimento quanto aos modos de produção dos conhecimentos que se contrapõe ao entendimento advindo da ciência moderna, em que se pensa, predominantemente, o conhecimento como produto exclusivo da ciência e seu modo próprio de produzi-lo. Tal pensamento, herdeiro da ciência moderna, ao restringir o sentido de conhecimento àquilo que resulta do modo de produção científico, divide e estabelece uma hierarquia quanto aos conhecimentos existentes no mundo e suas diversas formas de produção, relegando tudo que não é produzido aos moldes da ciência ao senso comum, crendices ou outras classificações demeritórias.

Para Santos (2010) este é um dos processos que ao estabelecer divisões e hierarquias quanto aos conhecimentos, também produz como efeito injustiças cognitivas e sociais. O autor defende que a justiça social só é possível se andar lado a lado com a justiça cognitiva. O que implica a percepção e reconhecimento da diversidade de saberes existentes no mundo e que para nós podem ser percebidos nas mais diversas práticas cotidianas, dentre elas, as das escolas. Esse é um aspecto importante, na medida em que o conhecimento científico se perpetuou como única forma reconhecida de conhecimento embaçando a percepção quantos às inúmeras formas de produção e os incontáveis saberes social e

culturalmente produzidos, em especial, aqueles saberes que se produzem nas práticas comuns cotidianas.

Entendemos que os saberes presentes e operados pelos praticantes das escolas na produção cotidiana dos currículos recorrem a múltiplos contextos (ALVES e OLIVEIRA 2002) em que esses praticantes estão inseridos e que, no caso dos professores, essa inserção ao longo de suas trajetórias tece as redes com as quais entretecem os currículos. Assim, pensamos que o processo de formação se faz de modo contínuo e ininterrupto, entrelaçado pelas diferentes redes e tessituras que cada professor urde ao produzir cotidianamente os currículos. Esse processo acontece necessariamente ao materializarem em práticas as concepções e compreensões de conhecimentos que informam suas noções de currículo, escolas, sociedade, sujeitos e que compõem os encaminhamentos político-pedagógico de cada *fazersaber* docente.

As redes, que cada docente aciona e traz, podem ser potentes aos processos de formação se mobilizadas por questões e saberes de outros docentes, estudantes, textos que expressam referências curriculares, sobretudo quando o *espaçotempo* para as reflexões coletivas quanto ao processo (projeto) político-pedagógico é viabilizado através de processos formativos coletivos e regulares nas escolas. Neste sentido, também, vemos esse espaço como central à formação dos licenciandos e para pensamos a formação docente a partir da interlocução entre professores da escola básica e entre esses professores e alunos em cursos de formação⁸. Desta forma defendemos *espaçostempos* que possibilitem essa formação, entendida como construída na coletividade da profissão.

No contexto dos princípios defendidos pelo Grupo de Pesquisa ao qual essa pesquisa se filia, está a necessidade de produzir articulações entre escolas e universidade que visam superar os distanciamentos produzidos entre esses espaços. Tais distanciamentos refletem outros distanciamentos herdados pelo modo como aprendemos a entender a produção do conhecimento (ALVES, 2008). Isso afeta nossa forma de perceber o que escolas e professores produzem nos cotidianos. Para a autora, além da forma de produzir conhecimento da ciência, há outras maneiras de se produzir conhecimentos. Com a modernidade aprendemos, não somente a pensar que a ciência é o único caminho para se produzir aquilo que chamamos de conhecimento – e que se distingue por essa compreensão do senso comum – como aprendemos com isso a não perceber ou reconhecer os conhecimentos que se produzem nas práticas cotidianas. Dentre esses conhecimentos estão aqueles que as escolas e seus praticantes produzem. Por isso, seria necessário, ao reconhecer os limites que o modo dominante de compreender as formas de produção dos conhecimentos traz, pensarmos as escolas, seus cotidianos, os currículos e a docência, buscar outras formas de se pesquisar com esses cotidianos.

A separação abordada por essa autora também tem reflexos variados na formação, dentre eles a desarticulação entre os *espaçostempos* da universidade (e seus saberes) das escolas (e seus saberes), comumente expressa pela desarticulação entre teoria e prática, posto que as escolas são predominantemente vistas como espaço das práticas e as práticas nessa compreensão, por sua vez, não são percebidas como formas de produção de conhecimentos. Talvez seja por essas compreensões implícitas nas formas de pensar práticas, conhecimentos, escolas e universidades que se crie a distorção que faz pensar a universidade como o lugar da teoria e a escola como lugar da aplicação dessa teoria nas práticas. Buscando nos deslocar dessas premissas modernas, apostamos em formas de pesquisa e diálogos entre escolas e universidades que, sobretudo, favoreçam a desinvisibilização dos saberes produzidos pelas escolas e professores.

Nesse sentido, a pesquisa a partir da qual produzimos os dados com os quais dialogamos para esse artigo propõe a discussão sobre formação como atividade contínua de transformação e produção de *fazeressaberes* docentes. Pensa a formação em um *espaçotempo* de movimento que não busca um fim definido, posto que o que interessa são os processos e o que produzem. Podemos dizer que nos filiamos a uma compreensão processual da formação. Concordamos que o movimento de formação que é

⁸ Embora essa seja uma das questões caras ao projeto, para esse artigo, não aprofundaremos tal discussão.

permanente e contínuo precisa ter espaço para sua discussão, para potencializar os processos de formação e refletir sobre suas possíveis direções. Entendemos que os diferentes *espaçotempos* nos quais as reflexões e os saberes sobre a escola e a docência se produzem são férteis para diálogos e práticas de formação instituintes propiciando a criação de conhecimentos, práticas e sentidos de escola e docência que respondam às questões que nos colocamos sobre a educação e a formação de professores na contemporaneidade. (GARCIA, 2015, p.3)

Os diálogos intencionais mobilizados pelo trabalho com rodas de conversa que reúnem professores das escolas, da universidade e licenciandos e mobilizam à produção de narrativas docentes são, assim, caminhos potentes para pensarmos práticas de formação e pesquisa compartilhada entre docentes e entre escolas e universidades. Nesse diálogo, defendemos que a produção curricular e os processos de formação não se separam. Pois, é, também, neste processo complexo e singular de produção cotidiana dos currículos que os professores se formam enquanto docentes ao mesmo tempo em que exercem suas práticas profissionais, recorrendo a repertórios de seus saberes e produzindo com suas práticas outros saberes que se incorporam aos repertórios, ainda que nem sempre se façam registrar essa produção e esses saberes. Por isso, também, as pesquisas que recorrem às narrativas docentes mobilizadas em torno dos cotidianos favorecem mapear, registrar e discutir essa produção. Na pesquisa realizada recorreremos à gravações das rodas de conversa em vídeo, posteriormente transcrevendo as narrativas e com elas dialogando a partir das temáticas centrais à pesquisa: questões e compreensões quanto aos currículos; sentidos de docência; produções curriculares. Também é realizado o mapeamento dos temas que emergem nas narrativas docentes das produções e discussões quanto aos currículos e que nos permitem pensar que questões e conhecimentos os professores consideram importantes de serem desenvolvidos nos currículos.

No caminho desses diálogos nos colocamos a pensar os currículos tecidos cotidianamente com os professores nas escolas. Entendendo os cotidianos escolares como espaço de formação e produção contínua pelas mãos dos praticantes. A esse respeito Zeichner e Diniz-Pereira (2005) também nos ajudam a dialogar com os pressupostos dos diálogos entre escolas e universidade, tendo em vista que pensar a formação docente é pensar as escolas como ponto de partida e de chegada dessa formação. Essa posição justifica a necessidade de buscarmos com as escolas tecer espaços de pesquisa e formação que contribuam para superar

o isolamento entre os professores nas escolas e os acadêmicos nas universidades e reafirma[r] a necessidade da construção de alianças entre eles para a melhoria da educação e, mais especificamente, do ensino, e para a transformação social (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 71-72).

Desta forma, é acreditando na potência presente nesses cotidianos escolares e da articulação entre escolas e universidade que pensamos a produção das narrativas docentes em encontros entre os professores nas escolas voltados para compartilhar e discutir as produções curriculares e os saberes docentes que as embalam e que a partir delas podem ser coletivamente mobilizados, nos dedicamos a compreender as escolas e seus praticantes.

Cabe destacar que as narrativas com as quais dialogamos nesse artigo foram produzidas na articulação entre o projeto de pesquisa e extensão envolvendo 43 professores de escolas da rede pública de São Gonçalo e Niterói, municípios da região metropolitana fluminense. A equipe do projeto foi formada por doze pesquisadores dentre eles três professores de universidades públicas, além de doutorandos, mestrandos e mestres – todos professores da rede pública – e bolsistas de iniciação científica. Foram realizados 10 encontros com frequência mensal em rodas de conversa, gravadas e posteriormente transcritas para a produção de dados.

3 ENREDAMENTOS DE CONHECIMENTOS NOS ENCONTROS

Certeau (1994) nos traz a provocação quanto às impossibilidades do olhar hegemônico e de sua pretensão em captar o todo. O faz a partir da ideia do “olho solar”, caro ao método científico. O autor nos ajuda a compreender que quando se vê do alto, de longe, não é possível captar vida em suas minúcias e nuances, ou seja, as ações e táticas dos praticantes, responsáveis por inscrever uma outra história,

capaz de trazer as singularidades presentes em cada contexto.

No diálogo com o autor nos entregamos a acompanhar alguns dos “procedimentos multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam a disciplina sem ficarem mesmo assim de fora do campo onde se exerce” (Certeau, 1994, p. 175). Assim, nos dedicamos a essas ações microbianas, ou seja, as práticas incontáveis, como as que o autor se refere metaforicamente a uma sociedade de formigas.

Mergulhamos nessa pesquisa com os estudos *nos/dos/com* os cotidianos, ao compreendermos a complexidade inerente aos processos de *ensinoaprendizagem* (ALVES, 2008). Desta forma, concordamos com Oliveira (2003) quando ao defender os praticantes (CERTEAU, 1994) das escolas como sujeitos *políticopraticantes* (OLIVEIRA, 2013), afirma que o cotidiano escolar é:

Espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensinoaprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69 apud OLIVEIRA 2013)

Sobre essas formas criativas e particulares com as quais os professores produzem currículos nas escolas com seus alunos, nos remetemos à narrativa de uma professora ao contar-nos um pouco de sua prática em um de nossos encontros.

A turma dele também desenvolveu muito pra essa convivência de forma respeitosa, a deficiência visual dele e a interagir também, quanto com ele, quanto comigo, que também sou deficiente visual. A turma é participativa, a gente chega na sala e eles já sabem onde nós vamos ficar mais ou menos. Já falam antes que o professor fale. Desenho no quadro e eles falam: “tia como você vai fazer um alto relevo para ele?”, fala umas cores, e o nosso mundo só tem como ser um mundo melhor se toda escola conseguir interagir. A gente só consegue realmente desmistificar a ideias discriminatórias quando a gente também trabalha isso nos nossos alunos, juntos da escola. Aluno é um solo fértil para essas discussões e para esse entendimento de que o mundo com mais inclusão ele é um mundo que soma, que acrescenta para todos nós, porque agora o Daniel também contribui para a sala ainda mais. Ele também fala de uma coisa que o colega esqueceu, ele também participou do projeto robótica e está sempre participando ativamente. Isso é muito legal também porque a escola acredita em mim como profissional e o ambiente é muito bom, principalmente isso. (Professora Vanessa – Anos iniciais do Ensino Fundamental)

Enquanto a professora Vanessa narra como seu *fazersaber* cotidiano acontece, destacando as relações tecidas e os outros saberes circulantes nesse *espaçotempo* (ALVES, 2008), os outros professores e professoras, bem como as alunas de graduação presentes naquele *encontro* (GARCIA, 2015) emocionam-se.

A noção de encontro apoia-se numa compreensão dialógica da relação entre esses campos da formação [escolas e universidades] através de propostas que permitam o relato, a narrativa e os diálogos entre alunos em formação e professores em atuação, como também entre esses alunos no contexto da universidade, principalmente por observarmos que muitos deles já atuam como professores na Educação Básica. (GARCIA, 2015, p.14)

A temática da Roda de conversa que teve como eixo condutor a prática vivida em sala de aula pelos professores proporcionou diversas narrativas que foram tecidas naquele momento. Angústias, reflexões e sentidos de docência e de currículos entrelaçaram-se nas narrativas, proporcionando um ambiente rico de trocas e acolhimento. As narrativas docentes vêm nos permitindo pensar o modo como nossas práticas e escolhas estão enredadas por aquilo que nos atravessa e também pelas possibilidades que se colocam como permanentes potencialidades.

Para Zeichner e Diniz-Pereira (2005) o processo de compreensão do fazer profissional docente,

bem como de seu aprimoramento se inicia com a reflexão sobre a própria prática. Entendemos que essa reflexão é inerente ao próprio fazer docente, mas que ela se potencializa em processos coletivos entre pares. As rodas de conversa como caminhos que mobilizam encontros entre saberes e a produção de outros-novos saberes trazem produções anônimas dos professores que tecem a escola cotidianamente.

4 FIOS E DESAFIOS COM OS COTIDIANOS

Não são novos os dilemas que enfrentamos nos cotidianos das escolas, e nem precisam ser. Contudo, destacamos o conjunto de sentidos provocados a partir deles e que permitem, quando compartilhados nos processos coletivos de formação, pensar nas questões que os envolvem e tecer alternativas em nossas práticas para enfrenta-los. Nas rodas de conversa, um desafio puxa outro leva a uma reflexão, a um questionamento, a uma provocação. Assim, o trabalho com narrativas e mostra singular quanto ao que possibilita nos estudos com os cotidianos. Não buscamos com a narrativa produzir confirmações de verdades apriorísticas ou hipóteses, mas sim acompanhar os processos formativos e de produções curriculares, ao mesmo tempo em que as conversas tecidas entre narrativas mobilizam deslocamentos e novas produções de compreensões entre os docentes. Quando uma das professoras relata sua dificuldade no processo de alfabetização, outras narrativas complementam suas colocações, solidarizando-se, identificando percepções semelhantes e tecendo compreensões, interrogações e proposições frente às questões que emergem. O processo ali mobilizado nos faz considerar a centralidade daquele *espaçotempo* na formação e no investimento contínuo na educação básica implicado na relação entre formação e produção dos currículos nas escolas. Na conversa que segue, as professoras trazem suas angústias e dificuldades e também apontam suas táticas para lidar com as diferenças, constitutivas de uma escola que é para todos. Nos permitem perceber suas compreensões quanto ao que entendem ser o papel das diferentes teorias quando as confrontam com suas práticas cotidianas. Além de nos provocarem a pensar sobre o que ensinamos nos cursos de formação que faz as docentes em início de carreira se espantarem com as realidades que encontram nas salas de aula das escolas públicas. Ainda que em suas falas outras problematizações pudessem ser feitas, o que nos interessa pensar com elas é o modo como esses processos são centrais para pensarem em suas práticas e currículos a partir de suas experiências, percepções e questões e entre aqueles que compartilham vivências e desafios naquele mesmo *espaçotempo*.

Professora 1: [...] E não é só isso também não, sabe? Na escola particular, chamadas de escolas “top”, o nível de estímulo em casa é absurdo, né? E você passa para o município e dá de cara com uma outra realidade.

Professora 2: Não só no município, mas de uma escola para outra, de uma realidade para outra, de uma comunidade para outra.

Professora 1: É muito gritante. Eu peguei turma de segundo ano em que as crianças não estavam alfabetizadas e eu não via isso na escola particular. Teve uma vez que eu fui passar atividades e eles estavam assim parados olhando para mim e eu perguntava: Será que eles não sabem escrever? E aí você fala: E agora? Você recém-chegada na rede e recém-formada. Como é que eu faço com isso?

Professora 3: Tem essa coisa! E de quem é esse espaço da escola pública? É um espaço para todos. Diferente da escola particular que é uma escola para alguns. Você chega no chão que é pra todos e é nesse lugar, que é pra todos, que você tem que ser muito bom! Porque na escola “tal” sendo mediano já é uma boa professora no chão que já está dado, arrumado, tem uma família organizada... Mas agora aqui, nesse chão duro... Nesse chão da escola pública onde todos têm que florescer você tem que ser um excelente professor! Mesmo porque, os desafios são enormes, diários, cotidianos e a *teoriaprática* tem que estar ali o tempo todo.

Professora 2: Muitas vezes você se acha no dilema: onde foi que eu errei? O que eu estou fazendo de errado? Por que essa turma não está caminhando? Aí você começa a questionar o seu trabalho: “eu tenho que procurar outro caminho para que isso floresça”. Por que a gente não pode dizer que é um papel em branco que você vai escrever, porque não é. E aí você tem que ir...

Professora 4: É o que eu acho da teoria, eu acho que a gente estuda pra caramba as melhores das teorias e nem todas são praticadas, são diferentes. Então, no momento em que você conhece seu aluno, a realidade dele, a realidade da escola, você começa a incluir as teorias que fazem sentido ali. Às vezes na turma de 20 e 25 você vai atuar de três, quatro, cinco, seis maneiras diferentes... Porque nem todo mundo vai alcançar da mesma forma, pelo mesmo caminho. Então eu acho que a teoria é para isso, para nortear por onde você vai começar e dependendo também da criança, não é pela turma, mas é um processo individual.

Assim, na tessitura dos encontros através das conversas em rodas, percebemos os professores pensando e problematizando coletivamente suas práticas, desafios e angústias. A potência gerada neste momento guarda a possibilidade de ser força impulsionadora de novos *fazeressaberes* e deslocamentos nos saberes docentes. Ao refletirem sobre os contextos e diferentes caminhos para o trabalho com cada criança, cada potência, suas falas apontam para um esforço em tecer práticas comprometidas com a justiça cognitiva e social. Compartilhar esse sentido na escola e com a escola pública através de um processo coletivo de formação entre professores também favorece que sentidos assim se multipliquem como forma de resistência frente a sentidos hegemônicos que se intensificam com os recentes processos de centralização curricular.

As narrativas docentes contribuem, assim, para pensarmos na formação coletiva dos professores que acontecem com as práticas e que podem ser potencializadas pelo encontro. Ao narrar suas dificuldades a professora 1 encontra neste momento, na coletividade constitutiva da profissão, espaço para colocar medos, anseios e perspectivas. O saber docente é um saber eminentemente coletivo, porque constituído de outros tantos saberes e aprendizagens com as escolas e com os professores que compõem nossas memórias e marcas. A produção de práticas formativas e curriculares mais solidárias e democráticas é um caminho latente e viável, seja para investir em processos formativos contínuos e coletivos nas escolas, seja para estabelecer práticas formativas com os cursos de licenciatura através dos diálogos escolas-universidade. Na roda de conversa em que as narrativas trazidas para esse artigo emergiram, também participavam licenciandos de Pedagogia e de Geografia que realizavam estágio em uma das escolas parceiras do projeto. Os saberes e sentidos de docência, escola pública e currículo que eles tiveram a possibilidade de perceber e tecer em meio às conversas também trouxe questões significativas para seus processos formativos, embora nesse texto não seja o foco da discussão.

Assim, torna-se viável pensar nos currículos *possíveispraticados* que emergem nas produções curriculares quando colocadas em debate pelas professoras as concepções políticas que enredam as práticas docentes frente aos contextos em que essas práticas se realizam. Quando nos debruçamos nas narrativas tecidas nas rodas de conversa, tensionamos a concepção hegemonicamente difundida de que as escolas são “apenas” um espaço para ensinar um conhecimento previamente instituído e que o fazer docente consiste numa atividade meramente instrumental de execução de algo proposto em outras esferas.

TESSITURAS COTIDIANAS POSSÍVEIS

Tecemos com essa discussão uma conversa quanto as produções curriculares cotidianas que se produzem no “chão da escola”. Com a conversa aqui proposta, defendemos a necessidade e a viabilidade de que nossas pesquisas e ações junto aos processos formativos, possa investir nas possibilidades de produzir saberes e práticas de forma mais coletiva e solidária. Neste sentido há urgência em divulgar estes saberes, contribuindo para o trabalho docente na produção de práticas sociais mais democráticas e *emancipatórias* que não se esgotam em determinado lugar, mas como processo contínuo de transformação com aquilo que produzimos nas escolas.

Procuramos destacar o que é invisibilizado nos cotidianos escolares. Para isso os encontros subsidiaram uma metodologia compatível aos nossos anseios. Defendemos este exercício como importante para que as pesquisas em educação, sobretudo nos/dos/com os cotidianos das escolas públicas, possam ser compreendidas a partir de dentro. Desta forma, é possível buscar outras aproximações com os conhecimentos que circulam e são produzidos nos cotidianos, e mergulhar em

outras lógicas que ajudem na compreensão desse espaço de vida. Neste sentido,

Isso não significa desvalorizar a teoria. Muito ao contrário. Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é, portanto, o critério de verdade: é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. (Garcia 2003, p. 12 apud Oliveira, 2016, p. 44).

O fazer da pesquisa caminhou com os professores como um processo formativo em que se pôde conversar quanto às práticas docentes e com elas mapear as produções curriculares, bem como os sentidos circulantes no *fazerpensar* das miudezas dessas produções. Nesse percurso, pudemos perceber a presença marcante de visões hegemônicas que permeiam os currículos e que convivem com desejos e práticas que desafiam a hegemonia. Também percebemos que conversar como forma de pensar junto o fazer cotidiano profissional e os desdobramentos desse fazer nos currículos ampliou entre os professores a percepção das filiações pedagógicas e políticas das escolhas e das produções curriculares. Ainda, contribuiu para o reconhecimento, no sentido da identificação, daquilo que estavam produzindo efetivamente como currículo em suas práticas, pelo feito e pelo abdicado. Não pode dizer, no entanto, que esse processo impacta de forma permanente e determinante a força do pensamento hegemônico nos cotidianos e nos currículos. Percebemos que o impacto é lento e processual e que justamente por colocar sob suspeito visões e práticas naturalizadas torna-se necessário de ser mantido, em especial frente à centralização curricular que a intensificar a naturalização do que é hegemônico.

Compreendemos que as matizes que compõem os cotidianos escolares envolvem diferentes tematizações críticas que circulam nesses *espaçostempos*, enredadas pelas defesas políticas que firmamos. Para Zeichner e Diniz-Pereira (2005) as escolhas que fazemos diariamente em nossos ambientes de trabalho revelam nossos compromissos morais em relação à continuidade ou transformação social. Sendo assim, não podemos ser neutros.

O que sugerimos é que precisamos desempenhar um papel politicamente consciente em qualquer esfera que se escolha trabalhar, que examinemos as implicações sociais e políticas das nossas ações e, finalmente, que atuemos de modo a promover os valores democráticos. (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 75)

Foi propósito desta pesquisa, deslocar sentidos de currículo escolar, afastando-se de compreensões prescritivas que desvalorizam e ameaçam a autonomia dos professores nas escolas públicas brasileiras. Entendemos a necessidade desta defesa ao nos posicionarmos contra os mecanismos de controle das práticas cotidianas, caracterizados pelas análises generalizantes que fazem dos cotidianos escolares. Acreditamos na impossibilidade de compreensão das diferentes realidades e das complexidades que as enredam a partir de visões exteriores aos cotidianos, buscando falar em nome dele e não com ele.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redescotidianas. In: ALVES, N; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p.130-151.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, Jan./Dez. 2003. p.1-8.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p.128.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao currículo. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. São Paulo: Cortez, 2002. p.78-102.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em 04 abr. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 -Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pd>. Acesso em: Acesso em 04 abr. 2020

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. (2018). Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. *Revista De Ciências Humanas*, 2(2). Recuperado de <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>

CERTEAU, Michel. *A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.319.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 de abr. 2019.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166, out./dez. 2017. p.1106-1133.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, set./dez. 2013. p. 375-391.

_____. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *Momento*, v. 25, n. 1, jan./jun. 2016. p. 33-49.

SANCHES, Carmen; RIBEIRO, Tiago e SOUZA, Rafael de. (org.) *Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor?* In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SANCHES, Carmen. *Conversa como metodologia de pesquisa por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31- 83.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014. p. 39-50.

Zeichner, Kenneth; Diniz-Pereira, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos Pesquisa* vol.35, n.125, 2005. p.63-80.

Recebido em: 08/06/2020

Aceito em: 30/09/2020

Publicado em: 09/11/2020