REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230054

Conversas Escolas-Universidade e Formação Docente: questões curriculares e articulações metodológicas nas pesquisas com os cotidianos

Schools-Universities Conversations and Teacher's Gaduation: curricular issues and metodological articulations in researches with daily lives

Conversaciones Escuela-Universidad y Formación Del Profesorado: cuestiones curriculares y vínculos metodológicos en la investigación sobre la vida cotidiana

Alexandra Garcia
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
alegarcialima@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8285-471X

RESUMO

O artigo busca discutir o tema das conversas e dos encontros no campo das pesquisas com os cotidianos para pensar questões curriculares, processos formativos e saberes docentes. Recupera algumas das contribuições em torno da defesa das conversas entre pesquisadores desse campo e seus interlocutores e propõe pensar que conversar envolve contar e ouvir histórias como forma de compor e interrogar aquilo que sabemos. Articula, ainda, o tema à contribuição de noções teóricas das novas epistemologias e que favorecem pensar aspectos relacionados ao potencial de processos formativos mais coletivos e solidários. Metodologicamente, trabalha com narrativas inspiradas em princípios das pesquisas com os cotidianos.

Palavras-chave: Pesquisas com cotidianos. Saberes docentes. Currículos. Conversas.

ABSTRACT

This article seeks to discuss the themes from conversations and meetings in the field of research with daily lives to think about curricular issues, formative processes and teaching knowledge. It recovers some of the contributions around the defense of conversations between researchers from this area and with their interlocutors and proposes to think that talking involves telling and listening to histories as a way of composing and interrogating what we know. It also

articulates the theme with the contribution of theoretical notions of the new epistemologies that favor thinking aspects related to the potential of more collective and solidary formative processes. Methodologically works with narratives inspired in fundamentals from daily lives researches.

Key-words: *Daily lives researches; Teaching knowledge; Curriculums; Conversations.*

RESUMEN

El artículo busca discutir el tema de las conversaciones y encuentros en el campo de la investigación de la vida cotidiana para pensar cuestiones curriculares, procesos de formación y enseñanza del conocimiento. Recuerda algunos de los aportes en torno a la defensa de las conversaciones entre los investigadores de este campo y sus interlocutores y propone que conversar implica contar y escuchar historias como forma de componer y cuestionar lo que sabemos. También vincula el tema al aporte de nociones teóricas provenientes de las nuevas epistemologías que favorecen pensar aspectos relacionados con el potencial de procesos de formación más colectivos y solidarios. Metodológicamente, trabaja con narrativas inspiradas en los principios de la investigación cotidiana

Palabras clave: La investigación en la vida cotidiana. Enseñanza del conocimiento. Planes de estudios. Conversaciones

Introdução

O texto é proveniente da fala proferida na abertura de evento que teve como tema aquilo que, no campo das pesquisas com cotidianos e narrativas, temos nomeado como "conversações", aliado aos caminhos para se pesquisar-pensar com as escolas[1]. Ao iniciar a escrita dessas linhas, lembro o quanto as palavras e ideias estão prenhes daqueles com quem fomos caminhando ao longo das trajetórias das "Pesquisas *nosdoscom* os cotidianos" - que de um tempo para cá parece termos

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES/ CAPES-PrInt) - Código de Financiamento 001/*This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001* e com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq). Agradecemos também à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) o apoio na realização das pesquisas que deram origem ao artigo através da bolsa Jovem Cientista do Nosso Estado.

concordado em nomear somente como “Pesquisas com os cotidianos”. As conversas há algum tempo já eram sinalizadas por Nilda Alves (2003) como prática de movimentação e produção de ideias e saberes que melhor expressavam aquilo que nós, professores, fazemos como parte de nossos modos de criar conhecimentos nos cotidianos das escolas e da docência. Conversar, além de ser aquilo que fazemos e gostamos de fazer para circular nossas experiências, questões e reflexões, como apontado pela autora, também é um caminho que lembra a oralidade como uma das marcas culturais que nos constituem. A tradição da oralidade é uma forma de produção de conhecimento identificada por muitos pesquisadores com a matriz africana e que no Brasil tem, até hoje, a importante função de manter vivas na criação cotidiana as memórias que nos tornam nós e sempre singulares nas alquimias dos modos de ser e fazer.

Certeau vai lembrar que a arte de contar histórias e inverter na narrativa os lugares de poder exaltando os vencidos como heróis ordinários nessa atmosfera paralela dos “relatos de milagres” (Certeau, 1994) é um feito bem brasileiro. Neste ponto, cabe lembrar que nossa oralidade se expressa pelo conversar e pelo “contar histórias” como prática formativa de si e do outro. Contar histórias não é algo presente somente nas pulsantes manifestações culturais brasileiras; outros povos e outros tempos já recorriam à prática antes de a escrita se colocar como possibilidade de registro e preservação da história e da cultura para alguns e coexiste se reinventando em formatos, estéticas e linguagens a outros recursos da comunicação.

Sobretudo entre povos e grupos em que a oralidade sempre foi o recurso mais presente, talvez porque para muitos o corpo e a voz eram tudo o que tinham de “seu”, cujas práticas educativas e culturais são fortemente marcadas pelo “contar histórias”, isto é, pela narratividade. A oralidade explora modos de aprender, guardar e circular saberes, afetos, dentre outros repertórios que nos movem e que prescindem do explicacionismo, tão caro ao pensamento ocidental moderno e tão obsessor em representações hegemônicas de docência, ensino ou escola. Tal como nos provocou a pensar sobre tais aspectos Rancière (2003), a razão explicadora que

habita a premissa de "mestre" na docência, também habita as representações de "professor" e "escola" que se alimentam em textos culturais com os quais estamos em contato ao longo da vida e que reforçam ideários de "bom professor". Frequentemente essas representações e ideários estão relacionados a discursos que alimentam a ideia de "crise" quanto à escola e a profissão docente (Costa, 2003). Ou, ainda, quando essas representações se materializam em imagens e imaginários que reforçam percepções demeritórias sobre a docência e a escola enquanto instituição, especialmente quanto à escola pública (Garcia, 2011).

Conversar quanto ao que vem nos movendo a criar e pensar caminhos em nossas pesquisas, remexidos pelo desejo de fazer circular as façanhas invisíveis e ordinárias dos cotidianos, com suas personagens anônimas (Certeau, 1994) em permanentes invenções de si e do mundo é começar sem a intenção de finalizar. Porque é assim que as conversas são: fontes de provocações, perturbações e, com sorte, inspirações. O que elas não são e não podem pretender ser, mesmo quando assumimos a conversa na pesquisa, é um reflexo de pretensão e equivocadas certezas.

Assim, o objetivo dessa conversa-escrita é levantar alguns pontos em torno das peculiaridades e potencialidades das conversas como modos de produção de conhecimentos "sem dono" entre escolas e universidade. Buscamos provocar a pensar nos aspectos políticos e epistemológicos aos quais essa vertente se articula metodologicamente a partir de narrativas da pesquisa em pauta.

Estamos nesse caminho "Atrás novas formas de pesquisar com as escolas." Como propôs o evento "Seminário Internacional Conversações: pesquisar e pensar com a escola" também nos juntando para "pensar com" (Ferraço, 2003) as escolas, outros *professorespesquisadores,* os caminhos teóricos, metodológicos, epistemológicos e políticos que têm nos embalado mais recentemente no campo das pesquisas em educação e que se propõem a desconfiar dos modos convencionais de "ver" e falar "sobre" as escolas, os professores e suas redes de conhecimentos.

Algumas das questões que buscarei abordar são fruto do trabalho que temos desenvolvido no grupo "Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidianos" (CNPq), tendo como princípio as articulações entre pesquisa-ensino-extensão e as colaborações em pesquisa com a Universidade do Minho[2] no contexto do Projeto CAPES-PrInt-UERJ. Parte do que permite levantar as questões e reflexões desse artigo estão relacionadas a essa etapa de pesquisa mais recente, mas integram uma trajetória mais longa de estudo e de discussões em torno das relações escolas-universidades, pensando principalmente a potência dos encontros, e a ideia da formação "com-partilhada" (GARCIA, 2015) que, com eles, pode -se fazer.

Interlocuções e implicações das pesquisas com professores e escolas na interrogação dos currículos e processos formativos

A proposta de pensar os processos formativos nas articulações, criações e interrogações nos diálogos escolas-universidade tem, simultaneamente, a escola como ponto de partida e também de retorno. Esse é um ponto central que me parece caracterizar as pesquisas que estão hoje empenhadas em buscar caminhos metodologicamente mais coerentes com a horizontalização e solidariedade na produção de conhecimentos e com a busca por metodologias não extrativistas (Santos, 2019). Em nossas maneiras de criar com base no princípio de que as formas não extrativistas são essencialmente expressões de cocriação, encontramos nos dispositivos institucionais a possibilidade de operar colaborações e mobilizar aprendizagens partilhadas por meio das ações de extensão e das possibilidades criadas pelo trabalho com estágios. Em nosso grupo, essa articulação se faz com professores da Educação Básica e licenciandos por meio do projeto mais conhecido como "Café com currículo"[3]. E é de certo modo a possibilidade que a extensão traz

[2] Centro de Investigação em Educação (CIED), através da parceria com a Profª Drª Maria Alfredo Moreira.

[3] Diálogos universidade-escola: redes de conversação e formação continuada – "Café com currículo".

de tornar essa parceria um *espaçotempo* de formação reconhecido pelas redes públicas e válido para os professores também em termos oficiais, o que em muitos casos viabiliza suas participações.

Um dos desafios que penso mobilizar nossas reflexões atualmente a partir dos contextos em que professores e escolas *fazempensam* suas redes de saberes, práticas e afirmações cotidianas de existência diz respeito às questões presentes nas salas de aula a partir dos sujeitos que nelas estão. Nesse ponto, é preciso considerar que os currículos se fazem em entrelaçamentos, presenças e silenciamento das redes de saberes e sentidos que circulam nos *espaçostempos* escolares com as crianças, os jovens, os adultos e os idosos que lá estão. Por sua vez, suas redes são tecidas com experiências e afetos que permeiam suas vidas cotidianas. Assim, os conflitos, as guerras, as mazelas sociais, as invencionices e as riquezas mais ou menos miúdas dos contextos sociais diversos e das incontáveis redes culturais estão nas salas de aula e precisam ser percebidos, pensados, sentidos, porque são com esses meninos, essas meninas, esses menines que estão nas salas de aula das escolas que nós, professores, fazemos a cada dia.

A discussão quanto aos encontros "escolas-universidades" nos processos de formação, e buscando abordar a contribuição das ações e concepções de formação compartilhada, entre estudantes da formação de professores e professores da Educação Básica são pesados no caso do Brasil entre os *espaçostempos* e cooperações com os processos formativos na licenciatura. Já no caso de Portugal, especificamente da Universidade do Minho, se referem a tais processos que, desde 2014, em função do Acordo de Bolonha, se fazem em cursos em nível de mestrado, entre esses estudantes e os professores da educação básica. Também pensando nas contribuições das narrativas que podem se produzir em redes de conversações, no processo de formação e para as pesquisas que se interessam em estudar com as escolas e com os professores as narrativas docentes e discentes.

Nesse sentido, temos pensado e buscado praticar alguns princípios, que assim eu chamava até escutar a última fala de Boaventura de Sousa Santos[4], em que ele faz uma crítica à ideia de princípios, chamando atenção para o fato de que, muitas vezes, sobretudo na história da modernidade ocidental, os princípios são nobres mas as práticas são condenáveis. Penso que esse é um alerta que se faz pertinente quando pensamos também em nossas pesquisas. Então, essa discussão se dá inspirada na ideia original dos currículos praticados (Oliveira, 2003), penso hoje em "princípios praticados"[5] nas nossas ações de pesquisa e formação. São princípios que, sobretudo, buscam corresponder à ideia de que o que a gente faz precisa ter coerência, precisa que a origem e retorno das pesquisas, nesse caso, se faz "com" as escolas e seus professores. Esse é um diálogo que, dada a urgência com que as questões se impõem às escolas e professores cotidianamente, precisa buscar se fazer o mais simultaneamente possível. Isto porque, a defesa das escolas públicas e da valorização do magistério ao qual nossas pesquisas aderem são pautas urgentes. Em outras palavras:

> Atuando com formação de professores, ouvindo os professores e estando nas escolas compreender parece não suficiente. Porque não parece mesmo possível que nossos saberes não partilhem do princípio da solidariedade em sua produção, *agimospensamos*: junto (Garcia, 2015, p. 73).

Portanto, eles são os princípios e a finalidade dos trabalhos que fazemos aqui, eles precisam ser a nossa primeira preocupação, quando a gente pensa nas questões éticas das pesquisas e nas contribuições que elas podem dar. Sobretudo na possibilidade da simultaneidade dessas contribuições, posto que diante dos

[4] Fala proferida na Aula Magistral *Descolonizar a história em* 22 de abril de 2022, no Auditório da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

[5] Grifo do autor.

contextos que as escolas e os professores enfrentam, essas contribuições e tessituras que podem ser feitas entre as escolas e as universidades são urgentes.

Então, dentre os nossos princípios, temos a articulação das reflexões entre os saberes docentes e a produção dos currículos e o reconhecimento das práticas como espaço de produção político-emancipatório, pensando a escola como espaço da re-existência. Isto é, *espaçotempo* da afirmação da existência e da criação nos cotidianos. Nesse sentido, quando estudamos os processos de formação docente e a formação dos currículos, alguns posicionamentos político-epistemológicos precisam da nossa preocupação e atenção. Um deles se refere às expressões que repetimos, por vezes em função do pensamento hegemônico nos habitar e nos fazer estar vigilantes quanto à sua presença. Outras vezes porque, ao repetirmos expressões que em algum dado momento se tornaram canônicas, podemos estar recaindo em equívocos ou contradições. No caso das pesquisas com professores e cotidianos das escolas, escutamos com alguma frequência a expressão "dar voz ao professor", e essa expressão, de algum modo, por mais que expresse a necessidade da legitimidade dos processos que trazem a voz da escola e a fala dos docentes, a necessidade de ter no centro dos processos de pesquisa os sujeitos das pesquisas e suas vozes, também traz como premissa algo de não horizontal. Venho pensando sobre essa expressão e tenho destacado, com base na ideia de justiça cognitiva como indissociável da justiça social, bem como da hierarquia que pode estar implícita nesse caso na relação entre pesquisador e pesquisado, que não se trata de “dar voz” e legitimidade ao que dizem os professores. Eles têm voz e o que eles dizem é legítimo a despeito da (in)capacidade de escuta e das cegueiras epistemológicas que (Oliveira, 2007) podem nos limitar. O que precisamos, talvez, seja superar os ruídos e obstáculos que dificultam a nossas percepções. Os professores estão sempre a dizer desde que alguém se coloque a ouvir.

A fala de uma professora de Inglês do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal denuncia em tom de cumplicidade e contentamento esse movimento que precisamos fazer, quando nos diz durante uma conversa: "Que bom que alguém quer

me ouvir falar sobre isso!" Ela estava se referia ao que contava quanto às diferenças curriculares que vivenciou e que interrogava entre o que estava estabelecido para Portugal continental e o que é praticado como experiência na produção curricular na Ilha da Madeira.

Especialmente, destacava a possibilidade de que na "Madeira se começasse o ensino da língua [inglesa] muito antes [...]" (Professora G. 1º Ciclo do Ensino Básico) – algo que em sua opinião permitia que na passagem do 1º ao 3º ciclo do ensino básico fosse mantida uma aprendizagem mais orgânica e coerente com o que passava a ser cobrado como capacidades no uso da língua a partir do 3º ciclo no restante do país. Outro aspecto que expressou não compreender o porquê não ser do mesmo modo "no continente" se referia às estratégias e ferramentas de colaboração entre docentes que permitiam alimentar repertórios de práticas que poderíamos nomear como um "Banco de alternativas pedagógicas".

Ela confidenciou que foi muito importante poder falar sobre isso, porque, em sua compreensão, habitualmente, não encontrava espaço onde esse assunto despertasse interesse. Pensando no que a professora falou e no quanto aprendemos a cada vez que ouvimos uma narrativa docente ou conhecemos experiências produzidas com currículos nos cotidianos – seja em suas narrativas, seja nas oportunidades de estarmos nas escolas – quantas questões, quantos assuntos e quantas aprendizagens os professores têm para compartilhar desde que existam espaço e escuta para as conversas? Nesse sentido, concordo com a premissa de Maria Alfredo Moreira (2011) quando diz que é necessário "contrariar a submissão das suas vozes às dos investigadores", o que muitas vezes distorce e desumaniza a voz dos professores. Ainda, que suas narrativas nos provocam a pensar

> [...] de que modo os processos formativos podem ser facilitadores ou inibidores de processos de transformação e inovação nas escolas. As narrativas profissionais, ao sinalizar movimentos de resistência e de desafio ao *status quo* no trabalho docente e nas vidas dos professores, servem ainda para evidenciar o modo como os discursos do senso comum operam no sentido de constranger o que é possível no campo

> da formação e da investigação, com impacto evidente na autonomia e profissionalismo dos professores (Moreira, 2011, p. 3).

Diante disso, outros três princípios que se ligam a essas preocupações são a escola pública como ponto de partida e chegada do ato de pesquisar, a valorização dos *fazeressaberes* produzidos pelos professores em suas práticas e o reconhecimento da forma narrativa como expressão peculiar e privilegiada de produção e compartilhamento dos saberes e fazeres da docência. Além disso, é uma forma peculiar e privilegiada de produção e compartilhamento dos *fazeresaberes* da docência, porque já aprendemos há muitos anos, com a professora Nilda Alves, que conversar é o que nós, professores, fazemos e é assim que, muitas vezes, os professores tecem a possibilidade de troca e criação de suas experiências, de seus *fazeressaberes*. Por isso, eu entendo que a narrativa que se produz nas conversas, com as conversas e provocadas pelas conversas, têm essa narrativa como escrita, como oral ou como imagética e são formas privilegiadas de produção e registro dos saberes docentes.

Caminhando nesse sentido, é importante destacar uma preocupação que parece ser coerente com as pesquisas feitas com as escolas e com os professores, sobretudo pensando na ideia da horizontalidade e dessa contribuição mútua, dessa colaboração que se pode fazer pelo ato de pesquisar e pela articulação entre pesquisa e formação. A busca e a criação de metodologias não extrativistas estão também implicadas em ter em considerar que se a escola e os professores colaboraram com as pesquisas, os processos de pesquisar e os conhecimentos que cocriamos também tenham algum sentido para essas escolas e esses professores. As alternativas metodológicas precisam refletir, portanto, uma coerência quanto ao posicionamento ético-político que corresponda a essa contribuição. Ainda, necessitam expressar um posicionamento epistemológico quanto à complementaridade entre os saberes (Santos, 2010). Nesse sentido, defendemos metodologias que possibilitem que, ao mesmo tempo que se pesquisa, aquilo que a gente está produzindo como pesquisa possa ser compartilhado e tecido junto com

os professores, que os saberes que nós estamos tecendo e aprendendo, possam ser partilhados nesse processo. Ter uma contribuição mais imediata possível para os professores e para as escolas, me parece ser um caminho importante do ponto de vista metodológico das pesquisas com as escolas, com os professores e com a educação pública.

Reafirmamos, assim, que é inegociável política e epistemologicamente que os conhecimentos produzidos com os professores e escolas não partilhem do princípio de formas mais coletivas e solidárias dessa produção. Nessa direção venho propondo a ideia do encontro e mais recentemente identificada com a noção de "bons encontros" (Spinoza, 2010) como *espaçotempo* dos diálogos entre escolas-universidades. Essa é uma proposição que começou a tomar forma inspirada por uma parte da letra de um samba de Chico Buarque, que diz: "tem mais samba no encontro que na espera"[6]. Então é nesse espaço do encontro, se podemos fazer algo ou pensar em fazer algo juntos, que "algo" singular e encarnado em práticas mais afinadas à justiça cognitiva e social pode acontecer.

Entendo que os processos formativos acontecem por meio de encontros, sejam estes com leituras, experiências, outros colegas, ocasionais, eventuais ou propositalmente pensados para que os espaços de partilha e de produção coletiva dos saberes docentes possam acontecer. Mas, necessariamente, os processos de formação se dão pelo encontro. Por isso, as noções e ideias com as quais eu dialogo para pensar os encontros são as de Afeto, do pensamento de Spinoza, principalmente a de "bons encontros"; as noções de justiça social e justiça cognitiva e a ideia de ecologia de saberes, estas últimas do pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2010). Também compartilha da premissa, como já foi dito, da incompletude e da complementaridade dos diferentes conhecimentos existentes no mundo (Santos, 2002), e o campo das pesquisas com os cotidianos (Alves; Oliveira, 2008), a partir

[6] BUARQUE, C. Tem mais samba. Álbum: **Chico Em CY**. Gravadora CID, 1991.

de onde aprendi *sentirpensar* os cotidianos das escolas, dos docentes e dos processos de formação docente.

Perceber os saberes docentes na sua continuidade, no seu contínuo de produção e na sua complexidade, nos traz algumas possibilidades para compreendermos e interagirmos com as produções de sentidos de docência, a ideia de ser professor, tecidos nos processos de formação e com o modo com que os professores *fazempensam* sua atuação e os currículos. Desse lugar da percepção, no sentido ampliado do "*sentirpensar*" mais do que compreender os saberes docentes como algo que se produz na continuidade e na complexidade da produção do fazer que nos traz a possibilidade de interagir com esse processo de produção e de pensar com ele, tanto os processos de formação docente, quanto os processos de produção curricular.

É importante refletir que esses processos de formação contínuos se fazem em meio a contextos, em boa parte, adversos. Então, olhamos os contextos nos quais a educação e as escolas existem e re-existem desde sempre. Mas vamos pensar nos contextos contemporâneos, podemos pensar um pouco em que questões tensionam cotidianamente no dia a dia da sala de aula, a prática profissional docente, os currículos que são produzidos com essas práticas. Perceber e lidar cotidianamente com a presença dos mundos no mundo e com os desafios que se colocam nesse viver contemporâneo, é algo que faz parte da profissão do professor. E para pensar a formação e a produção dos currículos cotidianos, precisamos entendê-las imersas nesses contextos, e o modo como essas vivências tensionam o viver, provocam e afetam as práticas docentes e o que se pode produzir com elas.

Então, pensar a produção de conhecimentos, saberes e visões de mundo, mobilizadas com as práticas pedagógicas e com os currículos que produzimos é algo que tem a ver com pensar essa relação entre produção de currículo e formação docente, que se faz intencionalmente, ou não, mas está acontecendo. Também é importante perceber os tensionamentos que os professores vivenciam cotidianamente no âmbito das relações com as políticas de Estado. Então, as

disputas nas políticas curriculares, tanto voltadas para a formação do professor, quanto para a formação básica também tensionam esse campo do processo de formação e da produção curricular.

Como falado, os nossos pontos de partida nas pesquisas com os currículos e a docência são os cotidianos das escolas. É importante destacar esse contexto em que os professores e as escolas mobilizam suas redes de saberes e produzem cotidianamente os currículos, e o que eles nos exigem para pensar com os currículos e fazer pensar a formação de professores. Quais são as questões que esses contextos trazem para os professores e que eles nos trazem hoje? O que essas questões nos provocam pensar quando olhamos para a formação de professores e para os currículos, para os *fazeressaberes* presentes e necessários de serem problematizados ou criados juntos desses professores e dessas escolas?

Para pensarmos essas questões, nossas compreensões de currículo e cotidiano se pautam no entendimento de que o existir cotidiano das escolas é "ordinário", no sentido de que é "comum" – ambos os termos trazidos do pensamento de Michel Certeau sobre os estudos do cotidiano. Isto pode ser entendido, em outras palavras, também como uma desconstrução dos modelos com os quais aprendemos a olhar o mundo e a analisar as manifestações da criação cotidiana, inclusive nas formas de olhar para as escolas em nossas pesquisas. Ter os modelos de práticas e pertencimentos como parâmetro gera, muitas vezes, o contraste entre idealizações e o que se encontra e se faz (pode fazer) no viver cotidiano. Quando se propõe a estudar os cotidianos, é importante lembrar que a existência cotidiana das escolas é a existência ordinária. Ou seja, é válido observar o que eles produzem de forma ordinária e não dá expectativa do extraordinário, embora este também possa se fazer presente. Então, esse é um posicionamento importante em nosso exercício contínuo nas pesquisas contra a arrogância do discurso (e da expectativa) que se apoia na hierarquização dos conhecimentos elevando o conhecimento científico a uma condição de suposta superioridade. O que, combinado a outros fatores, pode resultar em desperdício do que se passa na vida

cotidiana e da experiência que a alimenta, como aprendemos há muito com Machado Pais e Boaventura de Sousa Santos. Esse ponto é relevante quando estudamos a produção dos currículos e a formação de professores nos cotidianos, sobretudo quando pensamos na formação compartilhada e na contribuição que o encontro entre a escola e a universidade pode trazer para o processo formação de ambos os lados. Isto porque, são as miudezas e os vestígios que desviam rotas e sentidos hegemônicos e ampliam os repertórios possíveis dos processos formativos e currículos.

Outro ponto que cabe explicitar diz respeito ao entendimento de currículo como produção e a aproximação que, recentemente, temos feito entre o campo dos estudos com os cotidianos e o campo das pesquisas com narrativas na formação. A ideia de currículo como produção merece um destaque, para esclarecer que chamamos de "produção" por ter a ver com a ideia desenvolvida com Michel de Certeau (1994) com base no entendimento de cultura ordinária. Ao falar da cultura em sua discussão quanto à invenção do cotidiano, Certeau (1994) a define como uma produção ordinária que mobiliza formas de fazer e utilizar regras, atos e valores, bem como por esse movimento criar outros conhecimentos, outras práticas e regras, desvelando uma forma de poder instituinte que, contudo, também se caracteriza por não se conservar como tal. Ao mesmo tempo, alimenta outros sentidos e repertórios que, aos poucos, podem corroer estruturas dominantes ou que, minimamente, criam modos de coexistência ao instituído.

Ao nos apropriarmos desse pensamento para pensar os currículos, buscamos nos voltar para as produções materializadas ou não de conhecimentos, sentidos, práticas e valores que emergem com as narrativas docentes inspiradas nos cotidianos e referenciadas nos desejos e entendimentos políticos e epistemológicos dos sujeitos de cada grupo. Essa relação com a ideia de cultura é que a gente chama de produção, com o entendimento de que o currículo é fundamentalmente uma produção de circulação cultural e de criação cultural. Então, pensamos o currículo como processo de produção e criação das práticas curriculares cotidianas que, como

tais, são processos culturais, porque é a partir dos modos próprios de criação e atribuição dos sentidos, aquilo com que se está em contato, que essas são criadas e modificadas. Também, lembrando que os usos modificam os sentidos e modos de compreensão possíveis dos textos e dos discursos que os originam. Isso se aplica, inclusive, aos documentos curriculares que com frequência se colocam para os professores, em suas percepções, como limite ou representação de limite ao que se entende ser importante de ser trabalhado como conhecimento nas escolas. Sendo, portanto, os processos curriculares nos cotidianos circulares e permanentemente movimentados pela atribuição, modificação e criação de sentidos, usamos a expressão "currículo como produção" ou "currículos produzidos".

É a partir dessa formulação e da relação entre o que se faz nas práticas e os conhecimentos que esse fazer mobiliza ou exige, que estudamos as interfaces entre a formação e a produção dos currículos no cotidiano das escolas. E que também pensamos a formação compartilhada nos diálogos entre escolas-universidades. Pensando de que modo os processos formativos podem mobilizar processos de transformação nas escolas, partindo dessa questão, e pensando esses currículos como espaços de produção de conhecimento que vão trazer sempre os sentidos políticos e epistemológicos, além de mobilizar a produção de outros novos sentidos, sendo também espaço de disputa e negociação de novos sentidos. Então, estudar essa produção envolve os sentidos de docência e escola que podem estar relacionados àquilo que se produz como currículo em última instância.

Essa prática docente cotidiana é a inspiração, a fonte e o *espaçotempo* a partir do qual, e com o qual, a gente pensa os processos de formação dos estudantes dos cursos de formação e os processos de reflexão e produção dos currículos. Essa prática docente é vista como o *espaçotempo* das problematizações e criações cotidianas que vão expor diretamente, ou não, as compreensões de escola, docência, currículo, conhecimentos, bem como as diferentes visões de mundo que aí circulam. Também é ela que vai trazer as dificuldades e os limites enfrentados cotidianamente

e os desejos e as composições possíveis, sejam elas pedagógicas, políticas e epistemológicas, independentemente de em que escala elas aconteçam.

A prática docente e as narrativas que nela se inspiram ou dela emergem é, ainda, um dos *espaçostempos* de formação dos docentes e estudantes da formação de professores. Então, pensando com os cotidianos das escolas, é possível estudar e pensar os processos de formação que, com esses cotidianos, estão acontecendo. Ao fazer a escola a cada dia, o professor também está se inventando a cada dia· Este é o "material" mais rico, fértil e vivo do qual a formação de professores pode se valer. Esse é o espaço prioritário e privilegiado para pensar a formação docente desse professor em atuação, dos estudantes dos cursos de formação e para problematizar as políticas para a formação docente que podem ser produzidas em diálogo com esse processo formativo. É nessa direção que pensamos a ideia de produção partilhada desses processos, tanto para a formação do professor que está em atuação quanto para a formação dos estudantes dos cursos de formação. E aí se colocam os espaços das relações entre escolas-universidades que, no nosso entendimento, nos permite pensar a produção curricular no cotidiano das escolas e essa formação tão peculiar da profissionalidade docente. O espaçotempo da formação *com-partilhada* entre professores, entre professores e licenciandos, entre escolas-universidade é, assim, o espaçotempo do encontro.

Pensamos os encontros na formação de professores a partir de algumas inspirações, uma delas é o pensamento de Spinoza, a ideia de "bons encontros". Cabe, assim, destacar que, para o filósofo, os "bons encontros" são mobilizados por afetos. Quando pensamos na produção dos conhecimentos que ocorrem nas interações dos sujeitos com o mundo e com outros e, nesse sentido, quando pensamos em currículos e nos processos formativos como *espaçostempos* de mobilização da produção de conhecimentos, importa nos atentar para aquilo que nos afeta e o modo como nos afeta. Afetos, no sentido de Spinoza, como algo que se define nas afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse corpo pode ser aumentada ou diminuída. Do mesmo modo acontece com as ideias dessas afecções, o que elas

provocam, quando nos voltamos para os processos formativos e para os *espaçostempos* da formação, pensando sobre que tipo de *espaçostempos*, circunstâncias e processos afetam, e como afetam, esse *corpo-docente*; como afetam e de que modo "animam" a docência.

Spinoza vai definir três afetos básicos que nos movem: tristeza, alegria e desejo. E a partir deles, a gente procura lidar e interagir com os processos de formação e com o modo como esses afetos emergem, sobretudo, nas narrativas docentes, buscando perceber como animam a docência. Então, como um afeto triste mexe com os meus sentidos e minhas práticas docentes, com o que eu produzo nas minhas práticas e com as minhas práticas como currículo. Como um afeto alegre que, por exemplo, pode ser provocado ao escutar a narrativa de uma outra professora sobre uma experiência ordinária, me afeta e mobiliza a minha vontade de agir como professora.

Quando usamos a noção de afetos no processo de formação e na produção curricular, estamos, portanto, falando de afeto como uma forma de conhecimento. Aquele conhecimento que Spinoza vai definir como o de maior potência, que está movendo as direções e conexões por onde caminham ou saltam as ideias e as nossas ações. Então, o que estamos dizendo é que "junto com" (que é diferente de "por trás de") as nossas ações existem afetos nos mobilizando e mobilizando aquilo que nós produzimos, fazemos e sentimos. Quando nos sentimos impactados, perplexos, alegres, tristes em uma situação, quando narramos ou ouvimos ou lemos ou vemos uma narrativa de um professor ou estudante, o afeto pode ser ainda mais perceptível. E é nesse ponto que as narrativas trazem uma contribuição muito singular como caminho nas pesquisas com os cotidianos.

A noção de encontro inspirada pelos "bons encontros" é formulada como forma de expressar um caminho que busca conjugar, estudar e agir com os processos formativos no sentido de uma ideia que possa expressar aquilo que favorece perceber e explorar a produção de *fazeressaberes* (Alves, 2019) docentes

desenvolvida de forma, ao mesmo tempo, singular e coletiva nas escolas e potencializada quando o *espaçotempo* do encontro é viabilizado por ações intencionais, como política de formação "com" os professores.

O modo que temos encontrado para operar a noção de encontro de forma coerente com outras questões e princípios que já apontamos aqui, como a horizontalidade entre os saberes e a questão da escuta daquilo que os professores têm a dizer, a percepção dos afetos que estão mobilizando as reflexões e as práticas, tem sido as rodas de conversa. Isto porque, estas têm nos parecido um modo de troca, de partilha e de produção desses fazeres e saberes, mais horizontalizada, posto que, em uma conversa, eu escuto o outro e o outro me escuta e não necessariamente alguém detém o conhecimento. Em uma conversa, o conhecimento está, ao mesmo tempo, incompleto e em movimento de produção. Porque não há uma intencionalidade de que haja uma expectativa de que esse conhecimento esteja posto ou venha de algum lugar. Nem mesmo de que ele esteja "pronto". Então, a conversa e propriamente as rodas de conversa com professores nos parecem um modo mais coerente de operar a ideia de encontro no sentido dos princípios que destacamos, sempre entendendo que a coerência é uma busca permanente, como já nos alertava Paulo Freire. Buscando operar essa relação entre pesquisa e formação, que se faz na articulação pesquisa-extensão-ensino, no sentido da horizontalidade, não se pode deixar de levar em consideração as redes de saberes-poderes que estão postas mesmo em uma roda de conversa. Precisamos estar atentos a isso e não olhar ingenuamente para o processo de reunir pessoas em uma roda supondo que isso vai, necessariamente, provocar ou possibilitar a horizontalidade. Estamos falando de uma intencionalidade, de lidar de forma mais coerente com a ideia de um *modus operandi* mais dialógico e horizontalizado com nossas pesquisas com professores e escolas.

O que temos percebido com relação aos encontros e às conversas que mobilizam, bem como quanto ao que elas fazem mover nos processos formativos, é que o modo como os alunos e professores vivem, os tantos fluxos e encontros pelos

quais confluem os processos de formação, corroboram os sentidos que atribuem à escola e à docência e projetam-se nas histórias que contam de si, de suas práticas e experiências. Outra questão que tem aparecido muito forte nos estudos dos encontros é a ideia de pensar os bons encontros como *espaçotempo* de afirmação da alegria e negação da tristeza, com o que o pensamento *spinoziano* nos coloca a pensar na direção da insistência cotidiana em existir. Existir como o fazer as escolas a cada dia em favor da vida. Ainda, é no *espaçotempo* entre o desejável e o possível das produções cotidianas que podemos pensar os desafios e as conquistas em prol da justiça cognitiva e social (Santos, 2010), sendo desse *espaçotempo* e da sua condição ordinária que as narrativas dos currículos produzidos emergem. Assim, para nossas pesquisas as conversas que provocam narrativas docentes são a ânima que move os "bons encontros".

"A plataforma dessa estação é a vida desse lugar[7]": conversas locais e questões globais como caminhos de fazerpensar das pesquisas com currículos e formação

Trouxemos dessas conversas alguns trechos que possibilitam abordar e discutir um pouco do que temos produzido com as pesquisas em nosso grupo, das experiências com as pesquisas e do modo como nesses encontros temos conseguido pensar com as escolas e os professores questões relacionadas aos currículos, à produção cotidiana dos currículos, bem como, às questões sociais e culturais que tensionam essa produção e interrogam a política curricular que se faz no cotidiano da escola pelo fazer da escola a cada dia.

A primeira narrativa traz uma conversa entre professoras da Educação Infantil de uma escola da rede pública de uma pequena cidade do Estado do Rio de Janeiro. A narrativa traz, de fato, várias conversas que foram acontecendo ao longo de alguns meses em torno de uma questão que mobilizou o corpo docente da escola

[7] Trecho da canção "Encontros e Despedidas". © Sony/ATV Music Publishing LLC, 1985.

e posteriormente foi se estendendo em diferentes redes através de aplicativos de mensagens instantâneas e voltou à escola em alguns momentos, inclusive em um deles envolvendo a Secretaria de Educação do município. Tudo começou com uma questão curricular emergente em um episódio entre crianças de uma das turmas que levou à discussão de questões de gênero. A narrativa faz parte da pesquisa realizada por uma professora desta rede e integrante do grupo "Diálogos escolas-universidade". Ela traz a seguinte situação[8]:

> Planejei com as professoras o levantamento de alguns interesses das crianças para pensarem o projeto que seria desenvolvido na escola. Os diálogos com as crianças foram registrados pelas professoras e depois socializados em uma roda de conversa de formação e pesquisa que acontece mensalmente com o grupo. Na conversa entre as professoras, uma delas referiu-se a o que classificou como uma *situação inesperada*...
> *– [...] na conversa os meninos diziam querer brincar de carrinho e bola, mas na sua turma, por haver apenas 3 meninas e no dia da conversa estar presente apenas 1 delas, a proposta da menina de brincar com bonecas não era considerada pelos meninos que sempre as excluíam ou ignoravam os interesses das meninas... (Professora B).*
>
> *Sentindo essa dificuldade resolvemos desenvolver uma atividade com brinquedos. Na atividade as crianças deveriam separar o que consideravam ser brinquedos de meninas e de meninos em cestos. Após essa separação inicial perguntamos às crianças se as meninas poderiam brincar de carrinho e se eles já tinham visto alguma mulher dirigir carro. A partir das respostas, os brinquedos foram reagrupados em um terceiro cesto que conteria brinquedos comuns aos dois gêneros (Supervisora Pedagógica).*
> *– Senti que ao serem interpeladas, as crianças reagruparam a maioria dos brinquedos neste terceiro cesto, onde foram depositados carrinhos e bonecas. Ao final da atividade propomos brincar com as crianças entregando as bonecas aos meninos e os carrinhos as meninas. A reação inicial foi de recusa, porém argumentamos que as bonecas eram bebês e que precisavam de cuidados dos pais porque as mães iriam trabalhar, precisando sair de carro (Professora M).*

[8] Parte do conteúdo desta narrativa foi publicada em artigo conjunto (Garcia e Gouvêa, 2018) com esta professora.

> *Conversando com as professoras sobre a atividade, percebemos que os meninos aceitaram brincar com as bonecas, porém relacionavam-se com elas de forma agressiva, demonstrando não saber como cuidar. Pensando sobre essa questão em outro encontro, decidimos criar o "dia do cuidado" em que todas as crianças iriam cuidar das bonecas dando banho, trocando fraldas, dando comida, vendo à temperatura... dando carinho a elas. Nosso objetivo foi trabalhar a expressão de afeto das crianças, especialmente dos meninos e romper com a visão de que meninos não poderiam brincar com bonecas ou expressar sentimentos (Orientadora Pedagógica).*
> *Mas só isso não foi suficiente! A proposta nos movimentou também em direção aos pais, pois percebemos nos diálogos dos encontros que promovemos para discutir nossas práticas nas rodas de conversa que muitos desses valores são reforçados em casa. Pensamos, então, na possibilidade de promover uma reunião como oficina com o intuito de explicar nossa proposta, nossas observações sobre o trabalho com as crianças e criar possibilidades de os pais também assumirem a ideia do cuidado e da expressão de afeto (Professora C).*
> *Como as crianças disseram também como preferência que gostam dos super-heróis, decidimos vincular o dia do cuidado com essa premissa, pensando na construção do afeto e do cuidado como um superpoder! (Professora B).*

Mas a história não acaba aqui...

Depois disso, o "rebuliço" iniciado em grupo das famílias no WhatsApp se desdobrou em disputas políticas e culturais desde a escola de educação infantil até a Secretaria de Educação, que, entre outras forças com as quais se lida na produção cotidiana dos currículos, incluíram a interferência da igreja neopentecostal que hoje se disseminou sobretudo nas zonas com maiores índices de desigualdades sociais. A secretaria foi à escola, a equipe precisou se reunir com as famílias para explicar a proposta e negociar, mas a reunião ficou marcada para um dia em que a supervisora estava de licença.).

O que começou com uma conversa entre professoras como um processo formativo em que discutiam questões curriculares envolvendo questões de gênero, cuidado e sociabilidade na educação infantil, desdobrou-se na produção coletiva de uma proposta pedagógica para o trabalho na escola em torno do que as professoras foram identificando como aspectos necessários de serem tratados no currículo

efetivamente (e mobilizando nesse processo uma produção partilhada de saberes docentes e curriculares). A discussão extrapolou o próprio âmbito da escola e chegou às famílias, à secretaria de Educação, enfim, que provocou uma movimentação em torno das discussões de gênero, sobretudo, que permitiu perceber o atravessamento dos posicionamentos e das visões culturais que estavam circulando em torno desses posicionamentos e tensões que interrogavam a legitimidade da autonomia e do saber das professoras na condução das questões curriculares que envolviam os conhecimentos que poderiam (ou não) ser abordados na escola.

Com isso, podemos perceber o alcance daquilo que política e epistemologicamente os currículos nos cotidianos podem ter. Com isso, também, podemos notar como foi importante politicamente para as professoras estarem pensando e enfrentando essas questões com um coletivo. Aspecto que nos remete às contribuições dos "bons encontros" nos processos de formação, bem como do potencial emancipatório do que se produz como conhecimento e solução local a partir de diferentes conhecimentos, considerando que o encontro favorece a interlocução entre incompletudes e potências.

Outra situação que abordarei aconteceu em uma escola da rede pública, em Portugal. O que trago aqui é uma narrativa produzida no âmbito da pesquisa a partir do acompanhamento de um dia de aula com a presença da estagiária na escola e o desenvolvimento de uma atividade que ela havia pensado junto com a professora de uma turma do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. A narrativa envolve situações que nos convocam a pensar o modo como a produção dos currículos e, consequentemente, das aprendizagens, se faz naquilo que Spinoza fala sobre a relação de "corpo e mente", enfatizando que um não existe sem a outra. Ainda, da possibilidade do corpo e do som, da relação entre o sentir e o aprender que se coloca ali e que precisamos ver como componentes dos currículos, posto que estão envolvidos nos conhecimentos que estão sendo mobilizados, como poderemos refletir com o que segue:

> Era uma manhã fria do 1° dia de fevereiro na escola de onde se avistavam vales e montanhas, algumas casas espaçadas e pequenas quintas. Na sala de leitura, entre pufes máscaras de proteção e casacos as crianças riam e agitavam as partes do corpo imitando movimento de animais ao convite do livro em língua estrangeira que a jovem aprendiz de feiticeira lia com entonação teatral (Notas e ensaios do Diário de Pesquisa, Portugal, fevereiro de 2022).

Durante essa atividade desenvolvida pela estagiária em uma aula de ensino de língua inglesa para crianças do 3° ano do ensino fundamental ela procurou trabalhar com as crianças as partes do corpo e nomeando-as em língua inglesa. Conforme ia contando a história, que era sobre os animais e cada animal fazia um movimento com o corpo, as crianças iam imitando os animais e movimentando seus corpos, mas esse movimento extrapolava a proposta da professora, gerando um excesso de animação entre as crianças e uma movimentação maior do que o previsto. É interessante perceber aqui o modo como os conhecimentos estavam se tecendo naquele *espaçotempo*, pensar ao se tecer a pesquisa que estuda a produção dos currículos e dos saberes docentes nos cotidianos que era uma manhã fria no norte de Portugal; pensar na proposta da estagiária ao propor essa atividade que envolvia a movimentação de corpos, fazer barulho, reproduzir sons de bichos dentro da escola - a propósito, essa atividade foi realizada na sala da biblioteca! A narrativa nos convida, assim, a pensar o modo como os currículos estão se produzindo e as relações que podemos estabelecer entre corpo, pensamento, afetos, sentidos e e*spaçotempo* quando pensamos currículos. Também, o modo como, ao pensarmos nessa experiência, podemos interrogar os processos de formação e os conhecimentos que se produzem neles, com eles. O corpo está vivo nesses *espaçostempos*. Será que ele está também presente em nossas questões com as políticas e com os currículos da formação? Inspirados pela narrativa, poderíamos ainda nos perguntar em que outra situação uma professora em formação, como essa estagiária, poderia estar aprendendo a peculiaridade dos saberes docentes, da produção curricular no *espaçotempo* das escolas na relação com as crianças se não nos cotidianos das escolas?

Considerações Finais

Algumas considerações que podemos fazer aqui, além das que já fomos trazendo ao longo desse texto, dizem respeito a afirmarmos a centralidade dos cotidianos das escolas como *espaçotempo* de formação docente de estudantes e professores. Quanto aos currículos, e os currículos como espaços de diálogos, produções e interrogações orientados para deslocar ideias mais hegemônicas de escola e docência, podemos considerar que as conversas e narrativas mobilizam produções mais coletivas e solidárias dos *fazeressaberes* docentes e dos conhecimentos. Em outras palavras, narrativas trazem redes de saberes, vivências, afetos e conversas que permitem estendê-las e com elas tecer novas redes. Elas podem ser de saberes, como também podem ser de interrogações, mas necessariamente evidenciam o caráter coletivo da produção de conhecimentos, sobretudo em processo de formação docente. Nesse sentido, os encontros entre as escolas e universidades parecem favorecer que tais processos encontrem *espaçotempo* para se dar e para acontecerem de forma mais coletiva e solidária. Ainda podemos considerar quanto às narrativas e às conversas, especialmente quanto ao papel das pesquisas que operam com base nas conversas e redes de conversações que elas podem contribuir efetivamente com registro das vivências, questões cotidianas e produções curriculares que trazem os professores, produzindo, com isso, uma documentação que viabiliza a sistematização tanto de seus saberes, quanto de produções curriculares. E as formas desses registros podem ser várias: literárias, escritas, orais, fílmicas, visuais, dentre outras.

Não é raro notarmos em pesquisas com os currículos nos cotidianos que determinadas circunstâncias mobilizam ou potencializam as produções, sobretudo quando pensadas sob seu caráter emancipatório (presente ou latente). As circunstâncias podem estar relacionadas aos afetos que animam um coletivo como também aparecem relacionadas às contingências e aos movimentos de insubordinação, insurgência, rebeldia ou qualquer outro movimento que se refira a

não aceitar a contingência posta com resiliência ou a não naturalizar a submissão a uma condição adversa.

Por fim, os *espaçostempos* de encontros e diálogos entre escolas e universidades contribuem com a mobilização das interrogações e com a produção de saberes docentes e curriculares, sendo, portanto, esses *espaçostempos* de formação *com*-partilhada entre estudantes dos cursos de formação e professores em atuação. Porque é necessário atravessar mais um dia; porque algo trouxe alegria ou se impôs violentamente como limite, a resposta é prática e se elabora no instante da prática.

A prática assim se faz como um pensar que se movimenta com o corpo e os afetos e pode deslocar-se de uma razão e um conhecimento incapazes de fugir ao círculo vicioso que realimenta as mazelas do mundo. Temos argumentado a partir das pesquisas nos diálogos escolas-universidade e vale lembrar, para encerrar essa conversa, que as resistências às lógicas e práticas de controle que hoje se impõem, bem como à hegemonia, se dão na produção ordinária, naquilo que é comum (Certeau, 1994), posto que o viver ordinário no *fazerpensar* dos praticantes nos anima a pensar nas utopias cotidianamente praticadas que, de forma sempre singular e miúda, nos fazem *sentirpensar* os atos de resistir como emergência cotidiana e criativa da vida.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (org.). **Pesquisa *nosdoscom* os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

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

CARVALHO, J. M. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. *In*: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. **Universidade-Escola:** diálogos e formação de professores. Petrópolis: DP et Alli, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber.(org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In:* GARCIA, R. L. (org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, A. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. *In:* SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (org.). **Universidade-Escola:** diálogos e formação de professores. Petrópolis: De Petrus et Alli, 2011. p. 37-56.

GARCIA, A. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: UFSC, 2015.

GARCIA, A.; GOUVÊA, T. da C. Furando "a grande onda"?: tensões e sentidos de docência e currículos frente ao conservadorismo. **Communitas**, [S. l.], v. 2, n. Esp, p. 28–46, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2226 . Acesso em: 6 nov. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados:** regulação e emancipação no cotidiano escolar. [*S.l.: s.n.*], 2003.

MOREIRA, Maria. Alfredo. Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [*s.l.*], v. 3, n. 5, p. 11–29, 2018. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/43. Acesso em: 3 mar. 2023.

OLIVEIRA, I.B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc**., [*s.l.*], v. 28, n. 98, p. 47-72, abr. 2007. ISSN 0101-7330.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, B.S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [*s.l.*], n. 63, p. 237-280, 2002.

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

SANTOS, B. S. Metodologias pós-abissais: Descolonização cognitiva: uma introdução. *In:* SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. cap. 6. p. 161-210.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Talita Cabral*

Submetido em 14/10/2023 **Aprovado em 15/12/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)