

RÚBRIA DE CÁSSIA MAGALHÃES E SILVA

**REINAÇÕES DE UMA PROFESSORA: ALINHAVOS DE COMO PRÁTICA UM
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S586r
2019
Silva, Rúbria de Cássia Magalhães e, 1989-
Reinações de uma professora : alinhavos de como pratica
um cotidiano escolar / Rúbria de Cássia Magalhães e Silva. –
Viçosa, MG, 2019.
xii, 98 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f. 90-98.

1. Ambiente escolar. 2. Professores -Formação.
3. Subjetividade. 4. Educação Infantil. I. Universidade Federal
de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pó-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371.244

RÚBRIA DE CÁSSIA MAGALHÃES E SILVA

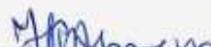
**REINAÇÕES DE UMA PROFESSORA: ALINHAVOS DE COMO PRÁTICA UM
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 17 de junho de 2019.



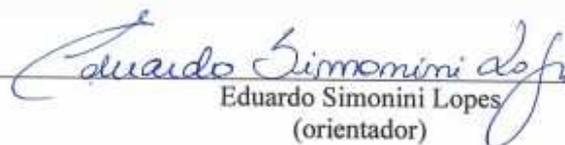
Sandra Kretli da Silva



Heloisa Raimunda Herneck



Mitsi Pinheiro de Lacerda
Leite Benedito



Eduardo Simonini Lopes
(orientador)

Dedico este trabalho aos meus avós, Penha e Jésus, à minha tia avó Zita e a todos os professores que fizeram esta minha travessia possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Abraxas, a Deus, a Alá, a Krishna, a Ganesha, aos arcanjos São Miguel, São Gabriel e São Rafael. À Santa Rita de Cássia, Santa Inês, São Vicente de Paulo, São Sebastião e à mulher mais fodástica do mundo: Maria! Sua linda! Obrigada por sempre me proteger com seu Manto Sagrado!

Aos meus avós, Penha e Jésus, por não pouparem esforços para que eu prosseguisse nos meus estudos. Sempre me guardaram, zelaram, cuidaram e me amaram, independente de todas as circunstâncias envolvidas. Amo vocês, e sou eternamente grata ao lar que me permitiram habitar.

À Tia Zita, tia avó mais fofolete deste universo! O que dizer da Senhora?! Obrigada por tudo!

À tia Pó e ao tio João. Sem palavras para essa dupla! GRATIDÃO é o que sinto por tudo que fizeram por mim! Pó, virei mestra, logo eu, que tinha tanta dificuldade em aprender a ler! Vocês dois são meu chão, meu amparo, meu exemplo de família, amor e desapego! Sempre zelaram e cuidaram de mim e ainda me deram os dois melhores presentes que esse Universo poderia me oferecer: Pillar e Esther! Às minhas afilhadas, pois cada linha deste trabalho foi escrita pensando em vocês! A madrinha ama as gêmeas mais lindas, divas e tops na balada!

Mamadi, sua doidinha, obrigada por tudo e principalmente pelos meus irmãos: Gabriella, Caio e Felipe. Gabi, você sempre será a princesa do meu reino! Caio, sei que sua frequência não é a mesma que a nossa, mas obrigada por sempre me lembrar que existem outros fusos que não os meus! Felipe, meu bebeinho, minha borboleta purpurinada, minha costureira, minha diva, obrigada por lutar e mostrar que o mundo pode ser da cor que desejamos! Que você nunca perca essa capacidade de falar, de ser o que é, sem ter medo! E Mamadi, obrigada por ter escolhido o Rei, nosso papito do coração! Haha Rei! Sempre reclamando das minhas “pedições”, mas sempre solícito aos meus pedidos! Obrigada por todo aprendizado, pois somos o exemplo de que, quando existe muita diferença, o tempo e o amor dão um jeito de acertar os caminhos! Amo vocês!

À Nilla e Antônio Pedro, meus amados tios-irmãos, que dentro das possibilidades sempre estiveram ao meu lado!

Ao Padrinho, que É O CARA! EU TE AMO! GRATIDÃO é a palavra que tenho para você! Sou privilegiada por te ter sempre me apoiando, me alertando, me encaminhando! E

ainda nos presenteou com o Gilson, que, junto contigo, sempre estiveram dispostos a me ajudar!

À Escola Municipal João Batista Rodrigues, que desde o primeiro momento me recebeu com todo carinho, atenção, disponibilidade. Agradeço, em especial, à Diretora Adriana e às professoras do turno da tarde que fizeram esta produção de dados mais leve, divertida e potente!

À Julia, que me recebeu maravilhosamente. O que falar de uma professora que abre as portas da sua sala de aula para que uma estranha venha inventar uma pesquisa com a sua prática? “Carece de se conservar coragem” (ROSA, 1994, p. 62). Coragem tem origem da palavra em latim *Coractium*. O prefixo *cor* faz alusão ao coração que, para alguns povos, é o órgão representava a mente e a alma das pessoas. Já o sufixo *-actium* é utilizado para indicar uma ação referente ao radical anterior, portanto, ter coragem é ter uma atitude pensada com a alma e com os sentimentos. Coragem é para poucas pessoas, pois, para exercê-la, é necessário pactuar com o risco, o inédito, o imprevisível. A coragem é acompanhada da solidariedade; é ajudar o outro de coração sem receber materialidades em troca. E é isso o que sinto quando penso em Julia: uma mulher repleta de coragem e solidariedade. A ela, gratidão eterna! Do desconforto dos primeiros dias ao pertencimento e confiança tramados na despedida, Júlia sempre esteve disposta a me ajudar. Este trabalho é fruto da solidariedade de várias pessoas, mas, principalmente, desta professora que gentilmente permitiu-me tatear outros encontros com a escola.

À Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), o meu muito obrigada, principalmente por colaborarem em manter minha conta na AMAZON bem ativa. Sem o apoio financeiro de vocês, não poderia ter me dedicado exclusivamente ao mestrado, nem mesmo ter comprado tantos livros! Valeu CAPES!

Ao Eduardo, obrigada por ter me escolhido! Por isso você sempre será o meu Power Ranger Rosa, Prof. Xavier, Thundercat Lion e a expansão brilhante de arco-íris com ondas de devires e tsunami de artigos, o mais moreno do “é o tchan” do Departamento de Educação! Cara, sou sua fã! Para você escolhi um trecho de uma literatura que completa os meus agradecimentos por toda dedicação, compromisso e respeito que teve comigo neste período:

Sua gentileza nunca foi tocada pelo dogmatismo, e suas lições eram dadas com um ar de franqueza e bondade que não davam margem a nenhum pedantismo. De mil maneiras ele aplainou para mim a estrada do conhecimento e tornou as mais obscuras investigações claras e fáceis para minha compreensão (SHELLEY, 2017, p.46).

À Heloísa, diva, que com seus recheados “não sei, acho que é isso” nos ensina sobre a sobriedade, a discrição e o respeito ao compartilhar saberes. E, após nada achar, sempre nos acalentava com as possibilidades de “quando ela era supervisora”, e o que ela já tinha lido, vivido. Obrigada Helô, por ter me confiado co-orientações e artigos, por ter me acolhido nessa travessia.

À Veranilda, por todas as oportunidades e toda confiança para que mergulhasse nas pesquisas em Educação.

À Titica e ao Tio, ou melhor, à Renata e ao Flávio, que nessa caminhada acadêmica e da *life* sempre acreditaram, apoiaram e pagaram minhas cervejas, pizzas, japas e churras por ser uma mera bolsista Capes! Amo vocês!

Agradeço, em especial, à Grazi, à Mona, à Pri, à Ari, à Mari e à Dani, pois, com elas, esse percurso ficou muito mais leve com o companheirismo, amizade e apoio que me dedicaram.

A todos os meus professores que fizeram possível esta conquista.

E a todos os outros que atravessaram este meu percurso e, de alguma forma, promoveram acontecimentos que possibilitaram a escritura deste trabalho.

Gratidão!

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende
(ROSA, 1994, p. 437)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO: AS CORES DE UMA DISSERTAÇÃO.....	1
1 SOBRE O ATO DE FALAR.....	3
1.1 A produção de um referencial.....	5
1.2 Dos contos de fadas aos currículos praticados.....	10
2 ERA UMA VEZ.....	18
2.1 Uma escola na cidade de Ubá.....	26
2.2 A Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva.....	35
3 REINAÇÕES DE UMA PROFESSORA.....	44
3.1 Livro didático: para quê te quero?.....	48
3.1.1 “De qualquer maneira que penso esse livro dá trabalho”.....	51
3.2 Planejar, planejar até fazer diferente?.....	58
3.3 O corpo, a culpa, o espaço.....	70
3.4 O que mais se cala.....	75
NOTAS DE UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: COMO É QUE VOU FINALIZAR ESSA HISTÓRIA?.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da cidade de Ubá em Minas Gerais.....	28
Figura 2: Print da página do Inep com os resultados e metas do 5º ano do município de Ubá-MG.....	30
Figura 3: Print da página do Inep com os resultados e metas do 9º ano do município de Ubá-MG.....	30
Figura 4: aniversário na Creche ABC.....	36
Figura 5: Imagem por satélite do bairro São Sebastião em Ubá-MG.....	37
Figuras 6: Vista externa da escola da Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva.....	40
Figura 7: Hall de entrada da escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva.....	41
Figura 8: Os três lances de escadas que subimos para alcançar o terceiro andar onde abrigava a turma do Amor.....	41
Figura 9: Hall de entrada da turma do Amor.....	42
Figura 10: Imagem da sala de aula do segundo período da professora Júlia.....	45
Figura 11: Seleção das atividades do livro.....	56
Figura 12: Cena do filme Alice no País das Maravilhas.....	59
Figura 13: Imagem do planejamento enviado aos professores do 2º período pela SME.....	65
Figura 14: Registro do caderno de plano da professora.....	66
Figura 15: Mapa de Conteúdos elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Ubá.....	67

RESUMO

SILVA, Rúbria de Cássia Magalhães e, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2019. **Reinações de uma professora: alinhavos de como pratica um cotidiano escolar.** Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

Era uma vez uma professora, chamada Julia, que lecionava para sua turma de crianças do segundo período da Educação Infantil. O nome da turma era Amor. Eles viviam suas aulas num prédio da esquina de uma rua franciscana, de uma cidade chamada Ubá-MG. As crianças chegavam de suas casas, ou da creche, e davam vida ao pátio com suas conversas, corridas e gritos. Ao sinal de uma campainha, elas se organizavam: uma fila com os meninos e outra com as meninas. E sortudo era quem chegava primeiro para ter o privilégio de subir, de mãos dadas com a professora, os vinte e nove degraus até chegar à sala de aula, onde, lá, viviam suas aventuras escolares. Um dia aconteceu algo que não estava programado na agenda daquela professora, escola e turma: a chegada de uma mestranda, para a professora, enquanto que, para os alunos, outra *tia*. Ela chegou com uma fala difícil, de querer acompanhar o fazer-inventar de uma professora em sua sala de aula, tendo a perspectiva de seguir os modos como a professora e seus alunos praticam uma educação, que está a se fabricar no calor dos encontros do dia a dia na escola. E lá ela se desdobrou para arrumar um cantinho na sala mais quentinha daquele prédio escolar. Assim, o cotidiano escolar (Simonini, Botelho e Amorim (2014), Ferraço (2007) e Oliveira (2012)), amparado no seu velho ar rotineiro, recheado com suas repetições, foi se flexionando e movimentando. Não que as pessoas ouvissem os ruídos das mudanças ou as vissem arquitetônicas. Aconteceu no sussurrar das conversas (Spink, (2008)) entre as crianças, entre a mestranda e a professora, entre a professora e a turma do Amor, entre a professora e os ofícios da prática pedagógica, e entre outras palavras fofoqueiras, onde foi se compondo a pesquisa com/nos/dos cotidianos escolares. Para isso, a mestranda não levou poções mágicas, muito menos seu tradicional livro de receitas; pelo contrário, abandonou alguns hábitos e mergulhou nas produções que a professora construía com suas crianças, com sua sala, em sua prática pedagógica. Foi por meio de conversas pelo Whatsapp e nos cadernos de campo que a mestranda compôs sua pesquisa, bem como nas capturas dos instantes registrados pela fotografia de um celular. Para isso, pareceu útil usar do que Certeau (2017) nos ensinou: de estudar aquilo que os sujeitos fabricam nas dimensões minúsculas de seu viver, ou seja, usando dos cotidianos escolares; seguindo as pistas das fabricações que compuseram os ritmos dos afetos que encontramos junto à professora e às

crianças. E qual seria o melhor jeito de contar essa vivência? Nada melhor que uma boa e velha narrativa. Uma fabulação. Um caso contado alinhavando uma escrita em cenas que, ao serem narradas por mim, arquiteta uma maneira de construir um mundo. Afinal, as narrativas nos ajudam a tecer e a ensinar um modo de conduzir atitudes, de aprender, de contar, de imaginar, de praticar um ritmo de vida. Encontrei pelos cotidianos rastros de um planejamento, de usos de livros didáticos, de feminilidades e masculinidades, de políticas educacionais e de currículos praticados tramados a partir de uma professora que, com suas sensibilidades e experiências, constrói, fabrica, produz reações de uma sala de aula inimaginável. Dito isto, fui tecendo algumas considerações ao longo do caminho: uma de que os cotidianos escolares são prechos de paradoxos, pois há o de mais bonito e o de mais estranho quando resolvemos sentir, cheirar, tocar ou saborear o que nos soa familiar. Outra de que são nos micro-lugares, naquele terceiro andar, daquela esquina franciscana, que se inventa e pratica currículos potentes, mas que só se permitem serem capturados usando recursos astutos. É mágica do tipo pó de pirlimpimpim. Mas como acaba essa história? Bom... o que há de mais interessante numa história é lê-la e descobrir que todo o fim é o trampolim de muitos começos.

ABSTRACT

SILVA, Rúbria de Cássia Magalhães e, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2019. **Teachers' reigns: tacks of how they practice one school everyday.** Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

There was once a teacher, named Julia, who lectured to her junior high school class. The name of the class was Love. They lived in a building on the corner of a Franciscan street in a town called Ubá-MG. The children came from their homes, or from day-care and endorsed the courtyard with their conversations, races and shouts. At the sign of a bell, they organized themselves. A line with the boys. The other one with the girls. And lucky was that he came first to have the privilege of going hand in hand with the teacher on twenty-nine steps until he reached the classroom, where his school adventures were there. One day something happened that was not programmed in the agenda of that teacher, school and class. One teacher, for the teacher, for the students, another aunt. For you reader, it is I, the narrator of this summary. She came with a difficult speech to follow a teacher's do-invent in her classroom, with the prospect of following the ways the teacher and her students practice an education to manufacture themselves in the heat of day-to-day encounters in school. And there she unfolded to set up a little corner in the more warm room of that school building. Thus, the school routine (Simonini, Botelho and Amorim (2014), Ferrazo (2007) and Oliveira (2012)), supported by its old routine, filled with repetitions, flexed and moved, not that people heard the noises change or see the architectural changes. In the whispering of the conversations (Spink, (2008)) between the children, between the teacher and the teacher, between the teacher and the love group, between the teacher and the offices of the pedagogical practice, and other gossiping words was composing the research with / in / of school children. For this, the master did not take magic potions, much less her traditional cookbook, on the contrary, she abandoned some habits and immersed herself in the productions that the teacher built with her children, with her room, in her pedagogical practice. We had conversations on the Whatsapp, in the field notebooks, which the teacher composed and in the captures of the moments registered by the photograph of a cell phone. To that end, it seemed useful to use what Certeau (2017) taught us to study what subjects manufacture in the smallest dimensions of their lives, that is, using school everyday, following the tracks of the fabrications that composed the rhythms of the affections we find next to the teacher and the children. And what would be the best way to tell this experience? Nothing better than a good old narrative. A

fable. A storytelling case stitching together a writing in scenes that when narrated by me architect a way to build a world. After all, the narratives help us to weave and teach a way to lead attitudes, to learn, to tell, to imagine, to practice a rhythm of life. I found daily traces of planning, use of textbooks, femininities and masculinities, educational policies, and curricula practiced. Trapped in a teacher who with his sensibilities and experiences builds, manufactures, produces reigns of an unimaginable classroom. Considerations that I have been weaving along the way, the first that everyday school children are clinging to paradoxes, there is the most beautiful and the strangest, when we resolve to feel, smell, touch, taste what we sound familiar. And in the micro-places on that third floor of that Franciscan corner, powerful curricula are invented and practiced, but only allowed to be captured using astute resources. Of the powder type of pirlimpimpim. But how does this story end? Well the most interesting thing in a story is to read it and find that the whole end is the springboard of many beginnings.

INTRODUÇÃO: AS CORES DE UMA DISSERTAÇÃO

A lei permite-me escrever, mas na condição de escrever noutra estilo que não seja o meu! Tenho o direito de mostrar o rosto do meu espírito, desde que lhe confira as rugas prescritas (...). Todos admiram a variedade encantadora, a riqueza inesgotável da natureza (...) Ninguém exige que a rosa tenha o perfume da violeta, mas o que há de mais rico, o espírito, só deve ter a faculdade de existir de uma única maneira? Sou um humorista, mas a lei ordena-me que escreva sisudamente. Sou audacioso, mas a lei ordena que o meu estilo seja modesto. Cinzento em fundo de cinzento, eis a cor única, a cor autorizada da liberdade. A menor gota de orvalho em que se reflecte o sol, cintila com um inesgotável jogo de cores, mas o sol do espírito, qualquer que seja o número dos indivíduos e natureza dos objectos em que incide, só pode mostrar uma cor, a cor oficial! (MARX; ENGELS, 1974, p.71-73).

Tecer este trabalho, escapando do cinza que impera nas formas oficiais de se compor uma dissertação, só foi possível quando mergulhei em outras possibilidades de “captar o vôo” dos diferentes “praticar” dos cotidianos escolares que segui, senti, saboreei, li, peguei, deixei, empurrei, estiquei, objetivei, classifiquei, excluí, mexi, amassei, encurtei e literaturizei.

A proposta desta pesquisa foi a de experienciar, fabricar outros modos de sentir mundos, não fugindo da realidade instituída, mas produzindo e escapando das limitações que não me permitem desenhar com o inesgotável jogo das cores, e, assim, “partindo, evadindo, traçando” uma linha de fuga (Dias apud Deleuze 2007, p. 279), cartografando, narrando, caminhando com outras dimensões possíveis de produzir os cotidianos escolares.

Desejo que as palavras aqui se tornem visionárias e *escutantes* e, nas multiplicidades de chegadas e partidas que as palavras poderiam ter sido aqui registradas, compartilho aquelas que fui capaz de tecer neste momento, mas desde já anseio pela metamorfose que você, leitor, produzirá ao ver, imaginar e ouvir essa sintaxe que imprimi neste papel. Contudo, para mim, escrever não é tarefa fácil. Passo os dias folheando as literaturas da minha estante, os gibis que gosto, os livros dos teóricos que uso e também revisitando diversos artigos. Procuo nas letras das canções que escuto e nos filmes e séries a que assisto uma emoção que desperta a sintaxe que anseio escrever. Não são somente palavras, mas a experiência de organizá-las, de tal modo que possam conversar com as redes de sentidos de todos aqueles que me ajudaram a compor esta narrativa. Fato é que eu, sozinha, sou uma multiplicidade de gente, investindo nessas intensidades de conexões que produziram as narrativas que aqui alinhabei.

A ideia de trançar esses primeiro alinhavos nasceu a partir da minha chegada à disciplina Educação e Cotidiano, do mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa-MG (UFV), no ano de 2017, quando criei a expectativa de que os temas, então em

discussão, versariam sobre a rotina da Educação nos seus variados contextos. Naquela disciplina, porém, encontrei caminhos que me mostravam uma escola diferente da que sempre li e vivi. Ali fui apresentada a uma nova possibilidade de se pensar a escola, o currículo, a formação de professores, enfim, todos os temas e sujeitos que atravessam o cotidiano da escola. Isto colocou em mim o movimento de outras conexões que me fizeram querer escrever, pensar e estudar com a escola. Tais movimentos me conduziram ao presente trabalho de dissertação, que tem como principal objetivo acompanhar o fazer-inventar de uma professora em sua sala de aula, tendo a perspectiva de seguir os modos como ela e seus alunos praticam uma Educação a se fabricar no calor dos encontros do dia a dia na escola.

Mas, para conseguir chegar até este trabalho, outros caminhos de vida já haviam me feito seguir movimentos nos cotidianos escolares. Estes caminhos dizem respeito às trajetórias em que construí minha própria história como pessoa; mas dizem respeito a processos em que me construí também como pedagoga e professora, em meio a encontros e intensidades nos cotidianos escolares que me formaram. Sinto, assim, que antes de contar as histórias que compõem esta dissertação, necessito situar a minha própria história enquanto educadora. É a partir dessa história que este trabalho nasceu. Mas, por onde começar? Que rumos privilegiar? Enfim, para tentar responder a estas perguntas, encontro as palavras do Ziraldo (2017, p.118): “como é que vou contar essa história?”. Desse modo, optei por apresentar “a primeira rachadura nos fundamentos sobre os quais descansara a minha infância e que o homem tem que destruir para poder chegar a si mesmo” (HESSE, 2017, p. 26), isto é, o acontecimento que me fez caminhar por percursos teóricos inimagináveis.

CAPÍTULO I SOBRE O ATO DE FALAR

Esta pesquisa não se iniciou quando me decidi por cursar o mestrado em Educação, mas nos meus próprios movimentos de me fazer docente. Dessa maneira, a decisão de fazer do acompanhar uma professora nos cotidianos de uma escola pública municipal uma proposta de pesquisa atravessa as minhas vivências enquanto professora no município de Ubá-MG; cidade em que nasci e para a qual retornei quando, em maio de 2013, graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa.

Em Ubá e recém formada, comecei a “dar aula”¹. Primeiramente, atuei como professora de uma rede particular. Após a participação na prova de seleção para professor A1², pude pleitear os contratos para as escolas municipais da rede de ensino. Assim, virei à típica professora: atuando em dois turnos; levando trabalhos para casa; planejando durante os fins de semana; comprando (do meu próprio dinheiro) o que não encontrava na escola; preenchendo diários; escutando sobre a importância de trabalhar os descritores³; da necessidade de resguardar algumas datas comemorativas; lidando com crianças dos mais variados contextos; ingressando em pós-graduações *lato sensu* vazias de discussões, mas com títulos propícios às demandas da escola; atendendo (ou tentando atender) os pais; e respondendo a todos os compromissos de ser docente dentro dos prazos estipulados pela instituição escolar.

Trabalhar como professora de criança foi uma escolha. Se tive momentos de arrependimento? Sim! Depois de um percurso de cinco anos de formada como Pedagoga, e diante de todos os obstáculos de ser professora durante este trajeto, algumas vezes pensei em assumi-lo como bico e ingressar em outra faculdade, seguindo um repetido jargão presente nos discursos das minhas colegas de escola: “aproveita enquanto é nova e faz outra coisa”.

O problema era escolher a “outra coisa”, afinal, o cansaço, o desgaste, os questionamentos e o desânimo não vinham necessariamente da sala de aula ou do convívio com as crianças, mas dos relacionamentos com o currículo, com a direção, com a burocracia, com o deslocamento físico, com o contrato, com os demais professores, com a solidão de pensar, fazer e estudar sozinha, com a dúvida se estava desenvolvendo um bom trabalho, com o espaço físico disponível (ou a falta dele), com as infinitudes de projetos extras, com o

1 Coloquei a expressão “dar aula” baseada na reflexão de uma professora que criticou este termo, pois reflete que nenhum outro profissional chega e dá alguma coisa, refletindo, portanto, sobre o caráter vocacional e doador muito cultuado pela expectativa social do professor.

2 O termo A1 é usado para referir aos professores da Educação Infantil e do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental I.

3 Os descritores da educação são uma matriz de referência em que as competências e habilidades das diferentes disciplinas são enumeradas para melhor serem trabalhadas e posteriormente avaliadas.

preenchimento das burocracias administrativas e pedagógicas da escola, com a má remuneração, com a quantidade de “trabalhinhos” e apresentações para as datas comemorativas, com os receios dos resultados das avaliações de aprendizagem produzidas pelo Governo Federal⁴, com a falta de oportunidade de estudar, de discutir, de pensar sobre as crianças que atendia. Enfim, uma série de situações que limitavam meu espaço de ação, de estudo e de sonhos, restringindo, também, as expectativas que nutri durante o período de formação inicial.

O silêncio, a solidão e a falta de oportunidade de formação continuada de qualidade foram os piores fatores naquele início de carreira profissional, afinal, durante o período universitário sempre estive envolvida com os estágios e as atividades do Programa de Iniciação à Docência (PIBID⁵) do curso de Pedagogia, ou seja, nas disciplinas, nos grupos de estudo e em todas as inquietações vivenciadas na escola em que estagiava. Havia, pois, locais para partilhar as minhas angústias, receios e dúvidas.

Antes, vivenciei uma formação universitária muito ativa, na qual o coletivo de possibilidade de agir, refletir, pensar e estudar era amplo. Assim, ao ingressar na vida profissional, essa vivência em grupos de formação ficou para os tempos de universidade. Agora, era eu, com minhas crianças, junto a toda aquela demanda da profissão e os seus adicionais.

Nunca tive dificuldade na tradução - em transformar o conhecimento curricular em material acessível e compreensível às crianças que atendia. Buscava, nos mais variados instrumentos possíveis, maneiras que os alunos pudessem sentir, ver, tocar, cheirar, saborear o que tinham que aprender. Fossem com conteúdos com mais facilidade, fossem com outros - como a Matemática mais desafiante -, sempre dediquei tempo em pensar como as crianças poderiam aprender de forma mais lúdica e interessante.

Atuando como professora entre 2013 e 2016, sempre retomava as leituras do material das disciplinas da universidade. Também utilizei manuais de “como ensinar”, sendo estes os livros mais requisitados por mim, fossem aqueles disponíveis na escola ou aqueles que comprei pelas livrarias. Era uma busca pela receita e/ou magia, oferenda, milagre, amarração de como ensinar sem esbarrar nas dificuldades denunciadas pelos aprendentes. A questão, para mim, não era somente que os alunos aprendessem conteúdos, mas que os conceitos produzissem, de alguma forma, algum efeito na vida deles.

4 As avaliações de aprendizagem são provas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que tem o intuito de verificar a qualidade, equidade e o censo das etapas do Ensino Fundamental e Médio das escolas dos Brasil.

5O PIBID é um programa do governo federal que oferece bolsas de iniciação à docência aos graduandos em licenciatura com o intuito de aproximar o vínculo entre as práticas universitárias das escolas públicas do Brasil.

Se o contexto aqui narrado pode vir a ser lido de forma a elencar o negativo da prática docente e da escola, é importante aqui também afirmar que tinha a consciência de que não me formei pedagoga para ser mais uma da rede de ensino a alimentar as condições desfavoráveis, ou a me conformar ou mesmo a buscar outra profissão. Acredito no potencial transformador das condições de atendimento às crianças e adolescentes do nosso país. Partindo, pois, da minha militância pela infância e do potencial da escola, é que desejei ingressar no Mestrado em Educação. E, diante de tantos temas que poderia problematizar, meu anseio caminhou em direção aos processos de aprender (ou sobreviver) no “tornar-se professor(a)” - assunto este que já havia estudado na minha proposta de Trabalho de Conclusão de Curso, quando investiguei, numa perspectiva autobiográfica, os processos de aprendizagem da docência a partir da minha experiência no PIBID⁶.

Esse percurso profissional e os temas estudados nas disciplinas do Mestrado, especialmente aqueles que discutiam sobre a invenção do cotidiano, currículos praticados, diferença e redes despertaram-me a vontade de retornar pelas escolas em que iniciei a docência a fim de acompanhar como outros professores se fabricam docentes. Após algumas buscas por estes espaços, encontrei em uma escola pública municipal de Educação Infantil os personagens dessa história: a turma do amor. Fui, então, acolhida pelo segundo período da professora Julia. Mas antes de mergulhar nas reações de uma professora, escrevo sobre o caos que me permitiu grafar esta dissertação.

1.1 A produção de um referencial

Deve-se admitir humildemente que inventar não consiste em criar a partir do nada, mas a partir do caos; (...) (SHELLEY, 2018, p.16).

Como mencionei, as discussões em torno do conceito de “cotidiano” me arrebataram durante o mestrado, o que traz aqui a necessidade de explicar com qual cotidiano me componho. Início com as contribuições de Simonini, Botelho e Amorim (2014, p. 217), que consideram o cotidiano como “um verbo e não um substantivo”. Gramaticalmente, a classe dos substantivos dá nome a todos os seres vivos e a todas as coisas, porém, sempre está submetida a variações conforme o gênero (feminino e masculino), o número (singular e

⁶Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa oferecia bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dedicassem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometessem com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo era de antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid fez uma articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

plural) e o grau (aumentativo e diminutivo). O substantivo cotidiano está subordinado a essas variações externas. Já a classe de palavras dos verbos indica ação e/ou movimento; são palavras que mudam muito de forma na medida das composições que o contexto linguístico estabelece. Com isso, Simonini, Botelho e Amorim (2014) tratam o cotidiano como uma ação em movimento e não como uma substância estabilizada e territorializada em um lugar específico.

Esse cotidiano em movimento e flexionado é complementado por Oliveira, que entende que “cotidianamente são criados conhecimentos relevantes” (OLIVEIRA, 2012, p. 51), pois retira a ideia que o cotidiano compõe-se em *espaçotempos* somente de repetição, de mesmice, sendo esse preñado de inéditos, reinvenções e criações. Nesse sentido, entende que pesquisas com o cotidiano permitem:

(...) desinvisibilizar esses processos cotidianos de criação de conhecimento, e que, ao fazê-lo, contribuem decisivamente para o pensamento e as práticas sociais voltadas para a emancipação social, na medida em que desinvisibilizar esses outros modos de criação de conhecimentos é uma forma de questionar a hegemonia da relação hierárquica entre teoria e prática e permite perceber os praticantes das escolas também como produtores de conhecimentos, valorizando modos diferentes de conhecer e de estar no mundo, ou seja, outras práticas sociais de conhecimento. Questionando as noções hegemônicas a respeito dos processos de produção de conhecimentos, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos entendem que toda produção de conhecimento dito científico se dá num *espaçotempo* determinado, numa sociedade em que as relações de força e a distribuição de poderes e saberes têm uma especificidade que interfere na produção social de conhecimentos e que, portanto, estes não podem ser entendidos como autônomos em relação à vida cotidiana e aos sujeitos que os produzem (Idem).

Oliveira (2012) conversa, então, com um cotidiano preñado de possibilidades, mas dependendo de como o questiono e de quais recursos que utilizo para capturá-lo produzo um determinado conhecimento. Suas palavras vão ao encontro com o cotidiano flexionado proposto por Simonini, Botelho e Amorim (2014), afinal, ela acredita que existem produções de saberes potentes nesse *espaçotempo*, escapando da postura que ratifica o cotidiano como local árido ou pouco fértil, pois a repetição do “todo dia ela faz sempre igual” (CHICO BUARQUE, 1984, *online*) silencia e marginaliza operações dos praticantes, pois não capturam as fissuras nos modos de praticar, que são inventados e criados nos entremeios da rotina.

Para a autora supramencionada, tais ranhuras são invisibilizadas por modelos de conhecimentos naturalizados, por isso questiona as “noções hegemônicas” que, com suas ferramentas de pesquisa, não conseguem tatear determinados processos de produção de

conhecimento. Oliveira (2012) destaca também que os saberes produzidos pelos instrumentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos investem noutra composição, que seria de acompanhar as pistas, os movimentos das “relações de força e a distribuição de poderes e saberes”, contribuindo com outros modos de pensar, fazer, sentir, produzir, conhecer, escrever, organizar, narrar uma experiência.

Diante desse cotidiano preñado de possibilidade, Oliveira (2012) valoriza os usos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, pois permitem alinhavos entre os jogos de forças/saberes/poderes que estão fora e dentro dos muros escolares. O lugar que a escola ocupa, os professores, os pais, os estudantes, o momento histórico, social, cultural, econômico e as trajetórias pessoais daqueles que transitam e habitam o espaço escolar são fluxos que atravessam seus praticantes e permitem criações, invenções, modos diferentes de conhecer o mundo nos cotidianos que, dantes com as lentes tradicionais das pesquisas, ficariam às margens, silenciados por medidas que não os cabem, camuflados por uma lógica de pensar uma escola que silencia essas ranhuras.

Ferraço (2007) complementa essa construção quando nos coloca a questão de fundo do que chamamos de cotidiano e o que significa a ideia de pesquisar com os cotidianos. Como já referido, componho-me com a ideia do cotidiano em devir, em movimento, escrita por Simonini, Botelho e Amorim (2014), que se flexiona conforme o *espaçotempo* que o atravessa. Alinhavada, portanto, a essa composição, tenho em Oliveira (2012) uma das possibilidades de pesquisar com o cotidiano quando a autora traz toda a trama que faz emergir uma prática cotidiana ao destacar o espaço, o tempo, as distribuições de poderes e saberes, a produção científica vigente, aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que emergem possibilidades de praticar, inventar e fabricar o cotidiano.

As leituras de Simonini, Botelho e Amorim (2014), Ferraço (2007) e Oliveira (2012) me alertam para os cuidados que devemos ter em nos compor com pesquisas sobre os cotidianos, pois na tentativa de acompanhar as pistas do que investigamos, podemos, conforme as palavras que utilizamos, categorizar, engessar ou silenciar os movimentos nos quais queremos mergulhar. Afinal:

qualquer imposição temática, qualquer desconsideração com relação às questões que estão sendo tecidas pelos sujeitos resulta em descredenciamento (que na maioria das vezes não é verbalizado) de nossas pesquisas pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2007, p. 79).

Lacerda (2017) problematiza esses cuidados ao indicar sua política de pesquisar *em* cotidiano. Retornando as palavras e seus sentidos problematizados anteriormente, esta última

autora destaca cuidados que devemos ter com o uso das preposições para caracterizar o tipo de pesquisa com o cotidiano que praticamos. Para ela, preposições como “sobre”, “do”, “no” converte a dimensão cotidiana em território, demarcado estabelecer limites entre quem observa e o suposto “lugar” em que ocorre esse cotidiano. Portanto, assumo, nesta pesquisa, que por cotidiano não entendo um lugar, mas um processo, um movimento, um praticar.

É igualmente assumindo o viver cotidiano como sendo uma prática, que o historiador jesuíta Michel de Certeau (2017) critica a ideia de um cotidiano como lugar passivo a uma dominação determinada por instituições que condicionam modos de comportar, pensar, sonhar, enfim, de viver. Ou seja, para Certeau, as pessoas são tratadas como ativas consumidoras de produtos produzidos por terceiros, não acreditando o autor que os sujeitos estejam completamente subordinados ao modo de utilizar um produto. Para ele, as pesquisas que investigam as representações de determinado produto para o consumidor devem ser complementadas por aquelas que procuram os usos e as fabricações que estes tramam com um produto. Nas palavras do autor:

Seja como for, o consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila: entre ele (que dele se serve) e esses produtos (indícios da ordem que lhe é imposta), existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles (CERTEAU, 2017, p. 90).

Por exemplo: para este trabalho não é importante só saber como o professor planeja a aula e aplica o currículo oficial para alcançar os objetivos propostos; é necessário ir além dessa condicionante. É preciso seguir as pistas do inédito, daquilo que escapa, nas possibilidades de como os professores (re)criam currículos de forma astuciosa, muitas vezes silenciosa e solitária, produzindo outras maneiras de usar o que é estabelecido oficialmente. Com isso, no produzir outras maneiras de fazer, que são chamadas por Certeau (2017) de “fabricação”, os praticantes dos cotidianos têm como aliado somente o tempo, pois, para o autor, não há um lugar específico e pré-determinado em que se produza essa composição inédita; as fabricações são movimentos de astúcia, gerando decisões que não são capitalizáveis, replicáveis, mas efetivas num instante propício. Certeau esclarece que:

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da “produção” (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que *fazem* com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua

ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica vigente (CERTEAU, 2017, p. 38, grifos do autor).

A fabricação é um consumo ou uso (CERTEAU, 2017, p.38) que a pessoa faz de um produto que escapa aos padrões e às prescrições esperadas ao anunciá-lo. Logo, é esperado que “façam uma bricolagem com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras”(Ibidem, p. 40). Isto posto, o consumo e o uso são maneiras de fazer, ou maneiras de empregar, que produzem uma metamorfose, pois não atrapalham a composição ou transformam o objeto, e sim seguem os interesses e o desejo do consumidor. Então, como já apresentado, para Certeau, os consumidores deixam de ser meros assimiladores passivos de um produto, sendo, pois, ativos na produção de outros modos de fazer, mesmo que estes sejam invisibilizados por modos de pensar já instituídos. Esses outros modos de fazer dizem respeito a um praticar de outras maneiras um objeto, um símbolo, uma linguagem; é nesse sentido que o autor, anteriormente citado, considera que os cotidianos são fabricados por sujeitos praticantes.

Mas, como esses praticantes e suas maneiras de fazer se relacionam com o conceito de cotidiano? Para discutir sobre isso, tomemos como exemplo a escola. Esta é organizada por diferentes tempos, objetivos, legislações, arquiteturas, currículos, hierarquias, pedagogias, etc. Tais fatores geralmente instituem um ou mais trajetos de *realidade-verdade*; planos que devem ser manipulados conforme jogos de poder (a envolverem políticas, legislações, saberes, arquiteturas, etc.) que ali se encontram, no intuito de produzir um tipo de cidadão, de aluno e de trabalhador. Com isso, surgem as rotinas (cognitivas, temporais e físicas) que devem ser repetidas. Sobre essa constante reprodução, criamos a noção de “vida cotidiana” ou cotidiano.

Nesse sentido, a proposta de Certeau (2017) não está interessada numa concepção de cotidiano como sendo um trajeto rigidamente estabelecido, mas um campo de fabricações dos praticantes, nas suas “maneiras de fazer” que “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (Ibidem, p.41).Essas maneiras de fazer tantas vezes escapam do jogo das repetições sem criação. Portanto, para Certeau (2017), o cotidiano é um processo inventivo, por mais que esteja recheado de repetições e imitações.

Neste trabalho defendo, junto a Certeau (2017), Simonini, Botelho e Amorim (2014), um cotidiano que é ação. Esse movimento possui uma multiplicidade de repetições e de

invenções, sendo que, nesta pesquisa, busco ir além das repetições que instituem modos de ser e fazer. Lacerda (2007) sustenta, portanto, que pesquisar “em”⁷ cotidianos é seguir pistas do movimento caótico de pensar, fazer e dizer. Tais pistas levam a outras, que seguem para ainda outras, e conduzem para o “movimento de uma coisa levar a outra sem que se disponha de alguma conexão e semelhança” (LACERDA, 2007, p.125). Assim, uma rede da vida cotidiana composta por uma miríade de bifurcações férteis é tecida.

Tais bifurcações produzem uma rede que não possui centro, nem forma pré-definida, mas diversas entradas e saídas, fluxos e conexões que interligam distintos conhecimentos, práticas e personagens. Assim, os cotidianos se compõem num campo de conexões e, tanto para Certeau (2017) quanto para Lacerda (2007), os praticantes desses cotidianos inventam outros usos não oficiais para o que já está estabelecido como verdade, produzindo maneiras de fazer que podem frustrar uma ordem dominante, gestando golpes nos sistemas hegemônicos e, talvez, possibilitando novos modos de expressão.

Esses modos de expressão, dentro de uma escola, podem se estender para como os participantes da instituição usam o “currículo oficial” e, igualmente, praticam outros tantos currículos nos cotidianos das salas de aula e da escola como um todo.

1.2 Dos contos de fadas aos currículos praticados

Cópias foram distribuídas por todo o Universo, a fim de que se falasse eternamente das prodigiosas aventuras da Bela e da Fera (VILLENEUVE, 2016, p.233).

Bastos (2015), ao refletir sobre o uso dos contos de fadas na Educação Infantil, retoma ao surgimento desse gênero textual. A autora afirma que esta modalidade literária, que tem origem celta, criada por volta do século II antes de Cristo, era praticada por mulheres que usavam estas histórias para educar as crianças. O hábito de contar histórias, durante muito tempo, atravessou as fronteiras do frio, da fome, do medo, da morte, enfim, das aventuras de estar no mundo. Seus enredos nomeavam existências em que a experiência da vida pulsava em ritmos bem diferentes dos que conhecemos hoje.

É com a invenção da infância que as histórias dos contos de fadas passaram a ser usadas como instrumento de educação e de moralização das crianças. Bujes (2000), a partir dos estudos de Philippe Ariès, mostrou que a burguesia emergente do século XVII mudou

⁷ Diferente de outros autores do Cotidiano, Lacerda (2007) escolhe a preposição **em**, pois acredita que ela estabelece conexões e as demais proposições (**nos**, **dos e com**) e produz um indício de lugar, que gera uma estabilidade de ser observado, assim distanciando da proposta de que cotidianos não são lugares.

suas atitudes e sentimentos diante das crianças. Foi incorporado às mentalidades desse grupo um conceito de infância que influenciou, a partir dos séculos seguintes, nos novos comportamentos sobre as crianças, de se desdobrou em um destaque a essa fase da vida humana jamais alcançado até então. Com o surgimento desta perspectiva sobre a infância aparece também a preocupação de educá-las. A escola, os brinquedos, a psicologia, a pediatria, a pedagogia, entre outros saberes, começaram a serem organizados e sistematizados para prescreverem condutas na educação das crianças. Foucault mostrou que houve uma:

metamorfose na literatura: de um prazer de contar e ouvir dantes centrado na narrativa heróica ou maravilhosa das “provas” de bravura ou de santidade, passou-se a uma literatura ordenada em função da tarefa infinita de buscar, no fundo de si mesmo, entre as palavras, uma verdade que a própria forma da confissão acena como sendo inacessível (FOUCAULT, 2014, p. 67).

Assim os contos de fadas que conhecemos sofreram adaptações para proporcionar a cada época um código de condutas que lapidassem as crianças. As narrativas desses contos passaram a ensinar um modo de conduzir atitudes, de aprender, de contar, de imaginar, de praticar um ritmo de vida. Santos (2011) elaborou uma retrospectiva dos instrumentos usados para contar estas histórias. Inicialmente, os contos de fadas eram compartilhados usando da oralidade, como as mulheres celtas faziam, e, ainda hoje, como também praticamos. Com o surgimento da imprensa, os contos de fadas foram grafados e também ilustrados. Como exemplo, temos os trabalhos pioneiros de Charles Perrault e os irmãos Willian e Jacob Grimm, no século XVIII. Perrault inaugurou essa metamorfose ao mudar os finais de alguns contos de fadas no intuito de educar, de ensinar, a partir de uma história, às crianças da corte como pensar, sonhar, escutar e projetar uma existência. Atualmente, os contos de fadas escapuliram dos livros e criamos outros instrumentos de repercussão destes enredos, como os *games*, as produções cinematográficas pela indústria de filmes e os desenhos animados, assim como a dramaturgia e as adaptações literárias nos mais diferentes arranjos e enredos.

Esse deslocamento dos contos de fadas dos livros para essas novas mídias fez com que Kellner (2001) defendesse que a cultura da mídia modela não somente a vida cotidiana, mas também inventa, condiciona e fortalece determinados modos de habitar, produzindo modelos universais de comportamento:

O rádio, a televisão, o cinema e outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe,

de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de “nós” e “eles” (KELLNER, 1995, p.9).

Os contos de fadas, se assim lidos, são potentes organizadores de vida. A professora que acompanhei nesta dissertação e eu fomos de uma geração que teve a imaginação invadida pelos estúdios Disney, com os “seus” denominados *Clássicos da Disney*. Este estúdio capturou os contos de fadas escritos e produziu filmes que, adicionados a grandes campanhas publicitárias, adentraram nossas escolas, casas, brinquedos e material escolar. Nós duas crescemos juntos com as princesas da Disney. Na nossa primeira década de vida, prestigiamos as estreias de sete⁸ filmes de algumas das histórias de fadas mais populares, sem contar os usos das produções mais famosas anteriores, como Branca de Neve e os sete anões (1937), A Bela Adormecida (1959) e Cinderela (1950). Logo, fomos influenciadas a pensar e sonhar nos registros dos modelos vinculados por essas mídias.

Estas mídias fabricaram enredos indo além de uma descrição de um ambiente e conflitos de um mundo habitado por seres mágicos. O feitiço aqui tecido é o de mostrar como as atitudes, as características, as compensações ou punições dos personagens acabam funcionando como reguladores de como devemos agir. A literatura, o cinema, os *games* e os brinquedos utilizaram dos contos de fadas para nos dizer como viver. Igualmente, ditaram o fazer da nossa realidade conforme aqueles personagens disseram quem éramos ou deveríamos ser. O efeito disso foi alertado por Kellner (2001) ao explicar como produzimos nossa vida, nossa realidade, conforme os modelos que nos são mostrados por estas diferentes plataformas midiáticas.

Mas, afinal, como contos de fadas, literaturas, produções de filme se alinham às discussões de currículo escolar e à fabricação de uma sala de aula? Ora, os contos de fadas e os currículos escolares são recursos, modos, maneiras de conduzir a conduta de uma vida, de fabricar uma realidade. Todavia, esses mesmos contos ensinam como viver a partir do seu enredo, das suas gravuras ou das projeções e enquadramentos que o cinema deseja cultivar naqueles que assistem a trama. Já o currículo escolar oferece um enredo que diz que, a partir de um determinado caminho, é possível alcançar níveis de conhecimento que trarão uma melhoria para um ingresso mais bem sucedido no mercado de trabalho. Um começa com o “era uma vez”; o outro com “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2019, *online*).

⁸Durante a década de 1990 a Disney produziu diferentes filmes. Para este momento contabilizei os filmes que são considerados com inspirações em alguns contos de fadas e que as personagens estão inclusas na franquia Princesas Disney. São eles: A Pequena Sereia (1989); A Bela e a Fera (1991); Aladdin (1992); Pocahontas (1995); Mulan e Pocahontas2 (1998); Fantasia 2000 (1999)

Tudo bem que o final feliz é geralmente garantido apenas em um deles (o conto de fadas), e, mesmo assim, somente nas telas dos cinemas ou pelas linhas da literatura. Entretanto, os currículos escolares também são indicativos de caminhos a seguir, a fim de que se alcance “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2019, *online*). Assim sendo, um currículo se organiza em torno de uma série de conceitos (avaliações, disciplinas, pedagogias, carga horária) que estruturam uma forma de transmissão de conhecimentos para atingir aquilo que foi estabelecido tantas vezes por autoridades estrangeiras a uma escola.

O dicionário Aurélio (2019) define que a palavra currículo deriva do latim *curriculum*, que significa corrida, lugar onde se corre, classificando esse termo como um substantivo masculino que diz respeito aos desvios, pequenos atalhos, de um caminho. É entendido também como “programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada” (AURÉLIO, 2019, *online*). Somando esses sentidos, os currículos podem ser pensados como trajetos que sistematizam um percurso que contesta uma formação.

Desta maneira, os contos de fadas também podem ser considerados como objetos curriculares, uma vez que foram construídos no intento de ensinar comunidades a projetar uma existência. Com seus diferentes enredos, atravessam as relações sociais, mostrando como determinado grupo deve se comportar a fim de alcançar um modelo de sucesso socialmente estabelecido. E se Madame Villeneuve (2016) escreveu que as cópias daquele conto “A Bela e a Fera” deveriam ser impressas e distribuídas eternamente para que todos conhecessem a história, que tem como proposta mostrar que o amor supera todas as barreiras (mesmo que uma mulher tivesse que conviver com uma figura potencialmente agressiva), os currículos escolares são também impressos para que, em um determinado tempo e espaço, produzam sujeitos escolares conformados aos anseios de um projeto de nação, de Educação, de sociedade.

Assim, não esquecer o enredo dessa história é lembrar quais características e comportamentos devem ser organizados e transmitidos. Os currículos escolares, assim como os contos de fadas, são caminhos, rotas, cursos que se orientam um modelo de crianças, adolescentes, mulheres e homens a que se anseia alcançar. Assim, produzem um território que nos ensina a “tornar-se” algo.

Simone de Beauvoir, por exemplo, escreveu sobre diferentes currículos que organizam uma maneira de tornar-se mulher, como a igreja, a família, a medicina, a economia, a política e também os contos de fadas. Estes últimos, em especial, ensinam um padrão de feminilidade geralmente submissa, na espera de um homem que venha a salvá-la do ostracismo. A célebre

frase de Beauvoir (2016, p.11), que anuncia que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, traz consigo essa concepção de construção da feminilidade, a qual é atravessada por currículos diversos. Os contos de fadas insistem em produções heteronormativas de relacionamento, em encontrar o primeiro e único amor vivendo com ele “feliz e para sempre”. Ensinam, também, as características femininas e masculinas como força, beleza e obediência justificando que quem as cultiva – seguindo o currículo estabelecido –, e tem esses atributos, terá alguma premiação.

Então, um currículo projeta uma proposta de verdade, de estabilidade, em que o foco encontra-se no “como vamos transmitir, e reproduzir, as cópias”, as representações de um comportamento ou de um objeto. Nesse sentido, assumindo que as verdades não são estados estanques, mas processos de conflito-invenção, com Certeau (2017) pensamos os currículos como sendo fabricação, reinação, bricolagem dos caminhos interpretativos que tecemos nos imprevistos dos inéditos dos cotidianos.

E é igualmente nesse sentido de fabricação cotidiana de maneiras de existir que, para Tomaz Tadeu da Silva (2010), a questão do currículo passa pelo questionamento: “qual o tipo de ser humano desejável para um tipo de sociedade?”. E, para isso, temos a escola, a música, a religião, a literatura, a política, as propagandas e as mídias sociais como dispositivos curriculares. Estas instituições estruturam os conceitos, as regras, as etapas e as avaliações que devemos seguir para alcançar o que colocam como ideal.

Os currículos escolares são composições de diversos fatores, saberes, setores que descreveram sobre o tipo de aprendizagem e ensino que consideram ideal para nossa sociedade. Há, nesse processo, uma escolha legislativa, cultural, econômica e política que engendra documentos que norteiam os estados e municípios brasileiros sobre como a educação escolar deve acontecer. Essas escolhas elaboram um currículo escolar que investe em um padrão de como deve acontecer os processos de ensino e aprendizagem. E, como esclarece Oliveira:

Através dos mecanismos de organização, classificação e generalização oriundos das chamadas ciências duras, as elites têm construído e difundido modelos de compreensão do mundo e dos processos sociais que trazem consigo a idéia de que a sociedade, bem como suas instituições, precisam ser tratadas como um objeto de pesquisa, distante do observador/ sujeito social, sujeito a regras e leis que não deixam margem à intervenção desses mesmos sujeitos, dado o caráter perene e natural daquilo que nelas acontece (OLIVEIRA, 2007, p. 93).

De modo semelhante, Ferraço (2016), ao escrever sobre currículo à luz dos escritos de Regina Leite Garcia, defendeu que:

(...) fomos todos formados para colocar todo mundo seguindo o rebanho, seguindo o mesmo caminho, aprendendo as mesmas coisas, no mesmo tempo. Por isso temos os programas, os parâmetro, ou que nome se dê [como agora, a Base Nacional Comum Curricular] (FERRAÇO, 2016, p.87).

Este posicionamento foi elaborado como crítica a currículos escolares que, com suas normatizações e orientações, apresentam um modelo de escola, de ensino, de professor, de aprendizagem, de expectativa social e familiar, condicionado a linhas dos documentos. Nesse sentido, temos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros institutos que postulam trajetórias de Educação. Tais documentos mobilizam outras questões técnicas: o que ensinar? Como ensinar? Qual a melhor forma de compor com esse conhecimento? Como tornar o ensino mais eficiente?

A resposta, contudo, não vem pronta e muito menos unificada. Há, segundo Oliveira (2007), todo um uso situado dos documentos oficiais, a fim de que os mesmos respondam a dinâmicas singulares de cada escola e/ou professor. Assim:

Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Esse processo, que se dá de múltiplas formas, tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, outras menos divulgadas, mas igualmente válidas enquanto manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas/classes (OLIVEIRA, 2007, p.93).

Oliveira (2007) e Ferraço (2016) defendem a perspectiva de que – oficiais ou não – os currículos escolares são praticados. Currículos praticados seriam os caminhos interpretativos tecidos com os praticantes da escola: professores, gestores, alunos, funcionários, pais, dentre outros.

Diante deste contexto, e mergulhada, pois, nas rotinas profissionais da professora pesquisada – a qual estava regulamentada por um currículo, um tempo, uma arquitetura, por avaliações, etc.– procurei também estar sensível, no processo desta pesquisa, ao que emergia nos encontros, no que estava invisibilizado em sua banalidade; àquilo que escapa e resiste

silenciosamente às determinações normativas, oficiais e, por conseguinte, consideradas como sendo “verdadeiras”. Assim, alio-me a Lacerda, quando esta considera que:

Ainda de forma incipiente, atualmente as pesquisas em cotidiano escolar têm registrado estes movimentos pouco conhecidos e documentados. Trata-se de pesquisas em cotidiano e não *sobre* ele, investigações interessadas em compreender o que a escola quer dizer e não em buscar respostas para perguntas prescritas. Pesquisas interessadas nos praticantes, em suas conversas, em seus silêncios, em suas rotas aparentemente desconexas – pesquisas que não buscam horizontalizar métodos verticais trocando um caminho por outro. Pesquisas que não comportam métodos lineares, pois sabem que os eventos produzidos em cotidiano escolar ocorrem a partir de repetições diferenciadas em um *espaçotempo* marcado pela imprevisibilidade (LACERDA, 2010, p.242, grifos da autora).

Nesse sentido, esta pesquisa procurou seguir as produções de uma professora e sua turma, acompanhando como ela compunha maneiras de fazer sua aula com o livro didático⁹, com o planejamento, com as crianças, comigo, enfim, como organizava sua existência no seu espaço de trabalho. Com isso, alinhei-me a Certeau (2017), privilegiando o movimento não de perguntar se a professora pesquisada cumpria um modelo estabelecido de prática docente, mas de problematizar como ela fabricava e inventava sua sala de aula. Estive, pois, atenta em seguir as pistas de uma produção que se dá dispersa, silenciosa, invisível, pois são tecidas com a imprevisibilidade do tempo e do momento.

Assumi que a sala de aula pesquisada poderia ser compreendida como um espaço de produção de conhecimento e, conseqüentemente, de um currículo praticado a partir da rede de encontro dos saberes, fazeres e poderes dos praticantes que ali se encontram. Nisso, vou ao encontro do que Garcia (2003, p.09) propôs: “de se ter a sala de aula como um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos conhecimentos, de problematização de novos conhecimentos”. Nesta pesquisa, então, grafiei instantes, cenas, de momentos que me pareceram serem intensos e fecundos de trocas a se abraçarem igualmente em debilidades, angústias, fragilidades que, entre sucessos e impotências, compuseram um caminho que não fiz sozinha –afinal, eu estava acompanhada da professora e seus alunos.

9 O livro didático que seguimos neste trabalho foi o da Coleção Alecrim, da editora SM, destinado para as crianças do segundo período da Rede Municipal de Ensino de Ubá-MG.

CAPÍTULO II ERA UMA VEZ...

Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe; mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba
(ROSA, 1994, p. 319).

Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras. Os presos estavam encapuzados; mas inclinando-se conseguiam ver alguma coisa, alguma coisinha, por baixo. E embora fosse proibido falar, eles conversavam com as mãos.

Pinio Ungerfeld me ensinou o alfabeto dos dedos, que aprendeu na prisão sem professor:

— Alguns tinham caligrafia ruim — me disse —. Outros tinham letra de artista.

A ditadura uruguaia queria que cada um fosse apenas um, que cada um fosse ninguém: nas cadeias e quartéis, e no país inteiro, a comunicação era delito.

Alguns presos passaram mais de dez anos enterrados em calabouços solitários do tamanho de um ataúde, sem escutar outras vozes além do ruído das grades ou dos passos das botas pelos corredores. Fernández Huidobro e Maurício Rosencof, condenados a essa solidão, salvaram-se porque conseguiram conversar, com batidinhas na parede. Assim contavam sonhos e lembranças, amores e desamores; discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não têm resposta. Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada (GALEANO, 2002, p.15).

Diante do apresentado, neste estudo pretendo narrar alguns de meus encontros com uma professora que trabalhava em uma escola pública na cidade de Ubá/MG e como ela e seus alunos do segundo período vivenciaram diferentes currículos (oficiais ou não oficiais) que se materializaram no calor do cotidiano, suscitando possíveis arranjos inventivos, a criar maneiras de ser professora de criança na primeira etapa da Educação Básica¹⁰, que é a Educação Infantil.

Vasconcelos (2003) organizou uma coletânea composta de relatos de diferentes docentes e suas trajetórias profissionais. A pesquisadora em Educação tentou escutar o que alguns professores têm a nos dizer, trazendo ao público algumas falas. Para ela, tornar-se docente é perceber como o individual e o social estão interligados. Nos cotidianos escolares temos os caminhos interpretativos dos docentes quando eles produzem com os currículos estruturantes e seus sonhos, desejos, projetos, frustrações, utopias, entre outros, pequenos

¹⁰A Educação Básica no Brasil, a partir da Lei 9.394/1996, é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A matrícula é obrigatória para todas as crianças a partir dos 04 anos de idade até os 17 anos.

golpes, movimentos inéditos em que expressam instantes repletos de “espaços de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação, de criação” (VASCONCELOS, 2003, p.09). Para a autora, os professores “são pessoas concretas e plurais e que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem seu cotidiano” (Ibidem, p.12), e:

O entendimento do professor/professora como sujeito, portador de uma identidade forjada em múltiplas e diversas redes, nos convida a outras reflexões. Convida-nos a entender cada escola, cada sala de aula com uma polissemia própria, deriva da trama plural e heterogênea que se tece em seu cotidiano (Ibidem, p.13).

A aposta de pesquisa que aqui faço está balizada no entendimento que uma professora se faz na multiplicidade de redes (afetivas, políticas, estéticas, econômicas, familiares, religiosas, etc.) em que se trama cotidianamente conforme Vasconcelos (2003) sugeriu e defendeu.

Mas antes de caminharmos pelos cotidianos de uma sala de aula aqui alinhavados, defendo que esta escrita parte dos estudos de “caligrafias ruins”, daqueles barulhos, balbucios, olhares e gestos que são capturados por uma perspectiva considerada qualitativa, se é necessário conceituá-la. Mas me resguardo, se preciso for, para encarar o quantificável, o representativo, pois como me ajuda Certeau (2017), as pesquisas que por finalidade encaram a apresentação de uma realidade expõem os produtos de um saber que possibilitam análises racionais (análise, síntese e generalização) e de lugar (variando conforme o espaço), mas devem ser balizadas pelos estudos daquilo que os sujeitos fabricam nas dimensões minúsculas de seu viver. Ou seja, pretendi seguir as “batidinhas na parede” no sentido de apostar nos outros ritmos existenciais a que elas me levariam.

Por isso, os estudos qualitativos são prenhes de ferramentas que nos ajudam a acompanhar os processos, os trajetos, os itinerários, as artes, as fabricações que os praticantes dos cotidianos produzem com os objetos, as relações, com políticas, estéticas, arquiteturas e afetos que emergem dos mundos que engendram coletivamente.

Diante do exposto, esta dissertação se configurou numa abordagem qualitativa de pesquisa. Assim, “[a] abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle” (LOPES apud REY, 2004, p. 21). E na tentativa de acompanhar maneiras de existir que se desdobram nos cotidianos de uma escola, optei pelo uso de narrativas de cenas a se desdobrarem nos cotidianos da sala pesquisada. Se escolho as narrativas é porque acredito que elas me permitem outros jogos de

sentido que compõem as tessituras de palavras. Estas, por sua vez, ao produzir outros sentidos:

(...) criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, os sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p.20-21).

Mas as palavras aqui organizadas não buscam uma verdade absoluta, muito menos uma caixinha fechada em prescrições; desejo que elas sejam criticadas, amassadas, esticadas, encurtadas, e, principalmente, que elas sejam usadas. Elas são composições do que penso, faço, percebo, sinto, leio e que, junto a outras vozes transcritas nestas páginas, narram uma maneira de produzir um mundo.

Auxiliada pelo sentido plural das palavras, como defende Larrosa (2002), foi pelas palavras de Eduardo Galeano que decidi prosseguir com a escolha pela narratividade:

Existe uma poeta norte-americana, uma mulher que morreu faz alguns anos, e se chamava Muriel Rukeyser. Ela disse uma frase que, para mim, sempre me pareceu esplêndida, disse: “ta, tá bem, isso que o mundo está feito de átomos...o mundo não está feito de átomos, o mundo está feito de histórias, disse ela”. E eu acredito que sim, o mundo deve estar feito de histórias, porque são as histórias que a gente conta, que a gente escuta, recria, multiplica, as histórias são as que permitem transformar o passado em presente. E que também permitem transformar o distante em próximo. O que está distante em algo próximo, possível e visível (GALEANO, 2018, *online*).

Nesta pesquisa mergulhei, pois, nas possibilidades das histórias, uma vez que:

A narrativa confere à nossa vida uma dimensão de sentido que os outros animais ignoram. Por isso, passarei a utilizar, tratando-se desse sentido, uma letra maiúscula. O Sentido humano se distingue do sentido animal pelo fato de que ele se constrói a partir de narrativas, de histórias de ficções. (...) Contar: tecer ligações entre o passado e o presente, entre o presente e o

futuro. Fazer existir o passado e o futuro no presente. (Singularmente: pela escrita) (HUSTON, 2010, p.18-21).

Assim, nesta pesquisa não pretendi ir à escola no intuito de coletar dados para descrever uma realidade objetivável. Fiz uma opção por menos controle e maior experiência, ao me permitir mergulhar no cotidiano escolar e acompanhar os praticantes, propondo-me a produzir dados com os que lá estavam; apresentando-os a partir de uma narrativa que acompanhava os movimentos, os arranjos relacionais, afetivos e políticos, enunciadores do processo de produzir uma escola.

Se acompanhei processos, segui pistas e mergulhei em cotidianos, optei pela narratividade como “uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece” (PASSOS; BARROS, 2009, p.151). Esse jeito de pesquisar se fez necessário para eu tentar praticar outra escrita e, nesse sentido, tentei seguir o conselho metodológico de Alves (2001), que propôs que, nas pesquisas nos/dos cotidianos, tantas vezes se faz necessário “literaturizar a ciência”. Isso porque “(...) para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas” (ALVES, 2001, p. 13).

Encantei-me por esse “literaturizar”, principalmente porque venho de uma família de leitores. Meus avós são leitores frequentes de qualquer tema. Livros sempre estavam nas estantes, sofás, criados da minha casa. E na escola tive professoras que cobravam leituras de obras literárias. Então, seja pelo dever escolar ou pela observação de hábitos, aprendi a gostar de ler. Talvez na literatura eu tenha encontrado asas que me levavam para todos os cantos que desejasse ir sem fugir do meu território; ainda que neste subsistisse constantes metamorfoses não planejadas. Literatura é deslocamento. Ler é deslocar. Passeio pela linguagem-mundo do outro, enquanto fazemos dessa alteridade uma reapropriação. Um livro com seu enredo pode ser a inspiração para uns e tédio para outros. São os efeitos das palavras. Mais do que apresentação de um objeto a uma realidade, a narrativa constrói um modo de se praticar um mundo. “Faz das palavras as soluções de histórias mudas” (CERTEAU, 2017, p. 48).

Huston (2010) defende a narrativa e a ficção como inerentes à nossa capacidade de produzir magia. Poções que nos auxiliam a perceber trajetórias dotadas de inventivo sentido, uma vez que somos os únicos animais a entender que nascemos e morremos e, nesse intervalo, produzimos narrativas para povoar de sentido esse espaço de vida. Emília,

personagem de Monteiro Lobato no livro “Memórias de Emília”, é uma boneca de pano que ganha vida no Sítio do Pica-pau Amarelo e se preocupa em registrar suas memórias. Entre idas e vindas da narrativa, ela afirma à Dona Benta (proprietária do sítio), que: “Minhas memórias – explicou Emília – são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que devia haver” (LOBATO, 1936, p.286). Emília escrevia suas memórias imaginadas a fim de atribuir sentido à sua vida de boneca de pano, pois, para nós, os produtores de realidade:

(...) não basta registrar, construir, deduzir o sentido dos acontecimentos que se produzem em torno de nós. Não: precisamos que esse sentido se desdobre – e o que faz com que ele se desdobre não é a linguagem, mas a narrativa. É por isso que todos os humanos elaboram formas de marcar o tempo (rituais, datas, calendários, festas sazonais etc.) – marcação que é indispensável para a eclosão das narrativas (HUSTON, 2010, p. 19).

Portanto, a literatura e a narrativa são igualmente fabricações de realidade, o que me faz pensar, junto a Huston (2010), que nós, seres humanos, existimos, inventamos e sobrevivemos juntos das histórias que narramos sobre nós mesmos. Somos constituídos a partir e junto com as narrativas. Neste, trabalho, por exemplo, vale ressaltar que uma mesma cena cotidiana pode afetar e ser tramada de maneiras singulares a cada existência. Cada um contará a história de um modo distinto, não existindo, portanto, uma mentira ou uma verdade definitiva às cenas, mas multiplicidades de atravessamentos, de afetos, de produção de experiências.

Nesse contexto, Nilda Alves (2001) usou da possibilidade de se literaturizar a ciência como uma forma de se produzir pesquisas nos cotidianos. Assim, alinho-me a Alves (2001) e apresento que a escolha pela narrativa respondeu a um anseio de buscar nela o recurso para escrever as fabricações que compuseram os ritmos dos afetos que encontrei nos cotidianos desta escrita e na produção dos dados junto à professora e às crianças acompanhadas. Alinhavos entre o que li, senti e vivenciei nos cotidianos escolares. Contudo, reforço que aqui estão contidas cenas que, ao serem narradas por mim, arquitetam uma maneira de construir um mundo. Você, ao lê-las, pode compor outros modos, mas, enquanto eu narrava, atribuí sentidos a essas vivências a partir do lugar que ocupei e ocupo em um mundo. Terceiros teriam tido outras afetações. Portanto, narrei tudo aquilo que vivi e achei que vivi, como Emília nos ensinou, e caligrafei as impressões pela perspectiva do encontro, dos afetos, das situações que emergiram com os praticantes daquela escola. A escolha pela narrativa foi uma resposta ao anseio de buscar nela o recurso para escrever as fabricações que compuseram os ritmos dos afetos que encontrei durante essa escrita e produção dos dados, os quais emergiram

quase que conjuntamente ao viver-junto-com a professora e as crianças da sala pesquisada. Foram alinhavos entre o que li, senti e vivenciei nos cotidianos daquela escola. E, no acompanhar trajetórias existenciais no cotidiano, o uso da narrativa é “uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece” (PASSOS; BARROS, 2009, p.151). Para esse jeito de pesquisar, fez-se necessário praticar outra escrita.

Reforço, assim, que aqui estão contidas cenas que, ao serem narradas por mim, arquitetam uma maneira de construir um mundo. Contudo, quem as lê pode compor outros caminhos interpretativos, uma vez que teriam outras interpretações. Da minha parte, porém, narrei tudo aquilo que vivi e achei que vivi, como Emília nos ensinou. E caligrafei as impressões não do ponto de vista de um eu autocentrado, mas a partir dos processos vividos entre encontros, afetos e situações que emergiram com os praticantes daquela escola.

Além das narrativas, para contar essa história, empreguei outros recursos. A fotografia foi utilizada em diversos momentos na intenção de capturar instantes de algumas situações. Acredito que as fotografias, tal como o texto, nos possibilitam atravessar mundos. Alves e Oliveira (2004) afirmam que as imagens e as narrativas podem se aproximar pelo potencial de emoção que as envolve, assim sendo, uma fotografia nos ajuda a pensar com elas, a nos recolher nos afetos e memórias que elas são capazes de anunciar. Uma imagem gesta uma narrativa e esta abriga uma multiplicidade de outras imagens. Botti nos alerta que:

Em uma fotografia não encontramos a neutralidade ou a inocência, pois ela é, antes de tudo, um recorte de uma realidade que se apresenta, um ponto de vista escolhido, uma intenção. Ao eleger o ângulo mais apropriado, o fotógrafo está instaurando modelos fotogênicos, isto é, modelos de representação, que interferem na mensagem fotográfica. Ele parte da realidade que vê, mas a reconstrói. Por isso, as imagens não podem ser consideradas como análogas do real: “a objetiva não é tão objetiva quanto parece”. O sentido da fotografia é muito maior no terreno da ficção e no imaginário de quem a espreita (BOTTI, 2003, p.110).

Como Botti nos indicou, a fotografia como instrumento de captura do real, alimentada por uma perspectiva objetivada, pode ser questionada, já que por traz do registro da máquina existiu uma intencionalidade, um enquadramento acintoso. Alinhabei-me com a possibilidade da imagem que desperta afetos e usos que faço dela nesta dissertação, e que se afasta da ideia de cópias análogas e fiéis para verificarem a veracidade das palavras que aqui caligrafei. O registro fotográfico assume, neste trabalho, um lugar de fala, de escuta, de silêncio, de questionamento, de afecção, de montagem, de memória. Usei a câmera para dar passagem a

um afeto, uma ideia, um pensamento, uma situação, uma continuidade, um *entre* o que vi, e o que escrevi e experimentei.

Alves e Oliveira (2004) ressaltam que, para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as fotografias investem na produção de dados, possibilitando acesso a “elementos que as narrativas textuais sobre a escola não captam nem expressam” (2004, p. 33) a partir de um texto com um tratado hegemônico de escrita científica.

Portanto, um dos motivos por que o uso de material imagético é metodologicamente importante na pesquisa no/do cotidiano reside, exatamente, no fato de ele conduzir às múltiplas realidades captadas pelas imagens, não traduzidas em textos, sejam eles discursos e propostas oficiais ou de outros tipos. Acreditamos que as imagens são portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível “a olho nu” pelas normas e por regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos nesse contexto (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p.33).

Assim ao conjugar fotografias e palavras, transitei entre fluxos de sentidos, pois cada um desses suportes colaboraram para discutir os caminhos interpretativos do encontro da professora comigo, dela com seus alunos, meu com as crianças, e o nosso com aquele espaço escolar.

As palavras que aqui registrei foram riscadas nas linhas de um caderno de anotação e sonorizadas pelo recurso de mensagem e áudio do WhatsApp¹¹. O WhatsApp foi usado constantemente, tanto para escrever rapidamente uma informação, uma ideia que tinha durante o mergulho, quanto para troca de informações com a professora da sala que acompanhei.

Amparada em Spink (2008), usei o aplicativo de mensagem a partir do que ele defende pormicro-lugar. Para o autor, micro-lugar é uma ideia figurativa de representar espaços aleatórios como as conversas feitas pelas mesas dos bares, nas filas, enquanto aguardamos algo, durante as admirações de alguma vitrine, nas salas de espera, nas conversas ao pé do ouvido, ou mesmo daqueles comentários ou curtidas nas redes sociais:

Com a expressão “micro-lugares”, busca-se recuperar a noção da psicologia social como prática social, de conversa e de debate, de uma inserção horizontal do pesquisador nos encontros diários – encontros estes que não acontecem no abstrato ou no ar, mas que acontecem sempre em lugares, com

¹¹WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet (Informações retiradas da plataforma do aplicativo disponível em: <https://www.whatsapp.com/>).

suas socialidades e materialidades. Até o mundo dito virtual é composto de múltiplos micro-lugares, de um fluxo de pedaços frouxamente interconectados (SPINK, 2008, p.70).

O WhatsApp surge, então, como um espaço de troca de cordialidades, de sentidos e também de encontro. Durante o percurso na escola, a professora e eu trocávamos mensagens sobre a turma, sobre as situações vivenciadas durante o dia, assim como trocávamos materiais, ou mesmo quando precisávamos avisar uma à outra sobre imprevistos. Naquele espaço virtual, os sons das nossas vozes e as escritas das nossas mensagens me aproximaram do ambiente da sala de aula, colaborando para que eu fizesse parte daquele lugar e pudesse compor com aquela sala de aula, colaborando para “chegar mais perto, conhecer o outro e “trocar figurinhas” para ter uma visão mais objetiva um do outro, conhecer seus pontos de vista e de onde falam; ou seja, uma objetividade construída intersubjetivamente” (SPINK, 2008, p.72).

O espaço virtual colaborou com o que Spink (2008) nos indicou do pesquisador conversador com o cotidiano, em que nós, sujeitos ordinários, representados pelo conceito de pesquisador, deslocamos de meros espectadores e/ou entrevistadores e nos tornamos conversadores. Conversar me lembra a expressão “com versos”, o que diz respeito a falar com os versos, versos estes disponíveis naqueles micro-lugares. E pra se fazer versos, muitos poetas usam das insignificâncias, como nos ensinou Manoel de Barros e Clarice Lispector. Já os cronistas, se inspiram nos fatos do cotidiano, como Machado de Assis exemplificou com sua escrita. Tais autores são conversadores, pois seguem as pistas das “redes frouxas de sentidos que conectam os pedaços do dia a dia”(SPINK, 2008, p. 72) e nos faz capturar expressões inimagináveis por outras máquinas de se fazer pesquisa.

Também mantive um caderno de campo, ou um diário de bordo, pois essa ferramenta de pesquisa ajuda no registro das situações vivenciadas durante a pesquisa. Diferente do WhatsApp, da fotografia, filmagens, transcrições, o caderno de campo se coloca como um diário. Ao chegar da escola, escrevia sobre minhas recordações do dia.

Toda a escrita de um diário requer a observação de algo, seja de um comportamento ou de um objeto, e, para realizá-lo, não predeterminamos o que esperamos sentir. Os relatos de uma viagem, de um dia do trabalho, de um encontro, são ativados pelos sons, cheiros, gostos, visões, memórias que aquele instante nos fornece. Assim também fiz uso da observação participante, pois acompanhei e intervi nas reações de uma professora de forma a viver com ela os cotidianos daquela escola. Assim, me tornei o que Mazzotti definiu “parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu

cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (MAZZOTTI, 2002, p.167). A autora esclarece que esse “longo período” pode ser interpretado de forma variável, tendo em vista que seja lido como o nível de exposição do papel do pesquisador aos membros do espaço investigado. Com isso, as trocas de fotografia e mensagens pelo WhatsApp que desenvolvi, a imersão que fiz durante três meses na sala de aula da professora e nos demais espaços da escola, o exercício da escuta, do cuidado e do olhar para as pessoas que lá estavam, o estudo que fiz da produção de um referencial para me compor naquela escola, a tentativa de evitar o julgamento e de diferenciar os momentos que deveria ou não expressar algum comentário, os momentos de usar ou não o registro fotográfico e as anotações são características do recurso metodológico da observação participante que me ajudaram a seguir as produções curriculares da professora no cotidiano da escola de Educação Infantil.

Assim, tais maquinarias de armazenamento de ideias, de instantes e de vozes me ajudaram a produzir os dados. Estes vieram marcados com seus cheiros, as trocas de olhares, as temperaturas, os sentimentos registros corpóreos. E foram tatuados nas linhas do meu corpo. As literaturas, os filmes, os teóricos e a minha trajetória de vida, aliados às marcas do corpo e aos registros armazenados, foram os recursos para fabular as cenas aqui escritas.

2.1 Uma escola na cidade de Ubá

Brasil, meu Brasil brasileiro

Meu mulato inzoneiro

Vou cantar-te nos meus versos

(Ary Barroso)

Toda narrativa acontece em um espaço e em um tempo.

Das incertezas dos castelos ou de dentro da floresta encantada de alguma dimensão emerge o “era uma vez”. Dessas histórias aos artigos científicos publicados faz/é/foi prudente marcar o local e o tempo. Razão? Esses dois, hora e lugar, constroem um pano de fundo, um chão que nos permite seguir os trajetos dos personagens de uma fabulação. Sobre eles, inventamos uma realidade; com eles, produzimos multiplicidades de caminhos.

Marcadas pelas ruas do bairro e das histórias locais, as cenas nesta dissertação se passam dentro de uma escola que está atrelada a uma rede municipal de ensino, mergulhada numa política municipal, estadual, federal e internacional de educação. As tramas que aqui se encontram coexistem nas fissuras das regras estabelecidas, marginais aos resultados capitalizáveis esperados. Elas igualmente exprimem existências, fazeres, dizeres que escapem pelos instantes, feito uma bolha de sabão pelo ar.

Portanto, antes de narrar as produções inventivas dos praticantes da sala de aula pesquisada, opto por escrever sobre a cidade de Ubá-MG, a composição da rede municipal de ensino e as políticas educacionais que emergiram nesse tempo, pois muito do que os praticantes dessa escola contam são narrativas que atravessaram os contextos social, político, educacional e econômico que compõem essa cidade.

Por que Ubá? Porque os caminhos trilhados nesta pesquisa igualmente conversam com minha trajetória como docente no referido município. Esta é minha cidade natal e de lá saí para estudar Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa. Ao retornar, transitei como professora contratada por quatro escolas municipais ubaenses no período entre 2014 e 2017. Destas escolas, duas atendiam crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; uma recebia matrículas somente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a última atendia somente crianças da Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica.

Assim, no processo de construção desta pesquisa, inicialmente foi preciso retornar às escolas por onde antes eu havia lecionado, no intuito de buscar professores que gostariam de compartilhar suas trajetórias nos cotidianos escolares.

Entre o planejado e a possibilidade do agir, tive uma dificuldade não esperada: a negativa – por parte de professores e escolas por onde trabalhei – em participar da pesquisa. Após alguns “nãos” pelas instituições que percorri, foi na última escola em que atuei, a instituição que atende somente a primeira etapa da Educação, que é a Educação infantil, que encontrei a personagem da presente narrativa, que neste trabalho chamarei de Julia.

Contudo, antes de narrar as fabricações cotidianas de Julia em sua sala de aula, opto por escrever um pouco sobre a cidade de Ubá-MG, a composição da rede municipal de ensino e as políticas educacionais emergentes no período da presente investigação. Isso porque muito

da minha história e da história da professora pesquisada atravessa os contextos social, político, educacional e econômico que compõem essa cidade.

Denominada de cidade carinho e berço do compositor Ary Barroso, Ubá é um município brasileiro localizado na região da Zona da Mata do Estado de Minas Gerais. Mas os versos que aqui quero compor escapam das trilhas sonoras de exaltação do belo, narradas pelo compositor acima, e se aproximam das insignificâncias que produzem ritmos de vidas. A respeito de Ubá, quero falar não do compositor internacionalmente conhecido, mas da insignificância de uma gramínea, cientificamente conhecida como *Gynerium sagittatum*. Segundo uma das hipóteses construídas a respeito da origem do nome daquela cidade, *Gynerium sagittatum* é o nome formal dado a uma gramínea espessa – chamada vulgarmente de cana-do-rio, cana-flecha ou cana-ubá – que brota nas margens de rios, lagos e pântanos. De aparência cespitosa¹² e com densas touceiras¹³, pode atingir até 14 metros de altura. Os povos nativos que aqui viveram produziam flechas e pequenas embarcações com essa cana-do-rio, que era abundante na região. Eles a conheciam e chamavam de Ubá. A nomenclatura *Gynerium sagittatum* foi inventada por um modelo de ciência. Mas o nome do município ficou atrelado à nomenclatura usada pelos nativos que aqui habitaram.

Apesar de seu nome se derivar de uma gramínea, a cidade de Ubá se notabilizou no cenário brasileiro por ser um dos mais representativos polos moveleiros do Estado.

Figura 1: Localização da cidade de Ubá em Minas Gerais.

¹²Crescimento cespitoso é um termo botânico que se refere ao modo como algumas plantas crescem lançando novos brotos ou caules de maneira aglomerada, geralmente formando uma touceira ou espesso tapete.

¹³Conjunto de plantas da mesma espécie que nascem muito próximas entre si, formando um tufo espesso.



Fonte: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=downloads>.

Considerada a principal cidade do Polo Moveleiro de Minas Gerais, a indústria de móveis é responsável por gerar grande número de empregos diretos e indiretos. O comércio também é um empregador direto, sendo que, juntos, tanto a indústria quanto o comércio colaboram para um potencial desenvolvimento socioeconômico.

Em termos educacionais, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Ubá conta com uma Secretaria Municipal de Educação (SME), localizada no centro da cidade, sendo responsável, conforme o IBGE (2017), por 19 instituições de ensino que ofertam a pré-escola¹⁴ e 13 instituições escolares que ofertam o Ensino Fundamental¹⁵. A RME conta com professores ingressos a partir de concurso público e por contrato temporário, como relatado anteriormente. Alguns cargos da SME são ocupados por concurso público e outros, como o da secretária de educação, os seus assistentes e dos diretores escolares, são ocupados por indicação do prefeito municipal.

Os índices da educação da cidade, segundo os dados do IBGE¹⁶ (2015), mostram que a taxa de escolarização de 06 a 14 anos de idade atinge 97% desta população. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹⁷ dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 6.7 e o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental é de 4.8, sendo que as metas para o

14 No site do IBGE não diferencia se este pré-escolar é referente a toda a etapa da Educação Infantil, ou somente a fase pré-escolar que atende crianças de 4 e 5 anos.

15 No site do IBGE não diferencia a quantidade de escola que atende os anos iniciais e anos finais que englobam a segunda etapa da Educação Básica no Brasil.

16 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é um instituto público da administração federal brasileira, que tem atribuições ligadas às geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas, o que inclui realizar censos e organizar as informações obtidas nesses censos, para suprir órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal, e para outras instituições e o público em geral.

17 IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

primeiro é atingir a nota 6.1 e, para o segundo, a nota 4.8, como ilustradas nas imagens a seguir¹⁸.



Figura 2: Print da página do Inep com os resultados e metas do 5º ano do município de Ubá-MG.

Fonte: Inep. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

Figura 3: Print da página do Inep com os resultados e metas do 9º ano do município de Ubá-MG.

¹⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Município UF: MG

Município: UBÁ Rede de ensino: Municipal

Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Município	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ubá	2,8	4,0	4,6	4,7	4,5	5,0	4,8	2,9	3,2	3,6	4,1	4,5	4,8	5,1	5,3

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB 2017. Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Inep. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

E como uma singularidade a se afirmar numa ação municipal em Minas Gerais, a história recente da educação em Ubá foi marcada pela adoção da Pedagogia Waldorf na rede municipal de ensino. Tal adoção se deu no período de 2009 a 2016. Segundo Fádel(2017), a prefeitura, após uma pesquisa com os educadores e pais da RME, optou por investir em capacitações que trouxessem as temáticas da neurociência para a Educação e a proposta pedagógica baseada na Pedagogia Waldorf, que se respalda na filosofia antroposófica do alemão Rudolf Steiner. A partir disso, foi inaugurado um programa de capacitação inicial e continuada de professores na temática da referida pedagogia.

Após me formar, e ao ingressar na RME, lembro-me de que, das tantas frases das professoras que me afetaram, uma sempre ecoa quando reflito sobre a minha experiência: “o Waldorf não deixa”. Essa frase anunciava uma crítica à política educacional de então, em Ubá-MG, uma vez que, segundo Fadel (2017), muitos educadores vivenciaram a adoção, pelo município, da Pedagogia Waldorf como sendo mais uma imposição do que uma construção.

Tal “imposição”, contudo, foi construída dentro da lei. Isso porque, no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/1996, entre os artigos¹⁹oito ao doze ficou estabelecido o regime de colaboração entre a União, os Estados e

¹⁹ Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Municípios. Esses dois últimos podem organizar seu sistema educacional de modo autônomo, desde que não firam as políticas educacionais elaboradas pela União. Ou seja, eles devem seguir as Diretrizes Nacionais para a Educação. Dessa composição, as redes estaduais e municipais de educação gozam de certa liberdade para escolher quais abordagens pedagógicas irão se alinhar indicando. Assim se dá o roteiro educacional que crianças, jovens e adultos devem percorrer para concluir as etapas de ensino de sua responsabilidade e respondendo às normas e demandas das diretrizes nacionais.

-
- II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)
- V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)
- § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.
- § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.
- § 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.
- Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
- III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.
- VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)
- VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)
- Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.
- Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)
- Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.
- Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Essa autonomia para construções de políticas pedagógicas permitiu que a gestão municipal, entre os anos de 2009 a 2016, escolhesse como referência curricular para as escolas de Ubá-MG os fundamentos filosóficos e pedagógicos da Pedagogia Waldorf. A Pedagogia Waldorf, baseada nos fundamentos da Ciência Espiritual Antroposófica, teve como fundador o filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Fadel (2017) esclarece que a Ciência Espiritual Antroposófica ou Antroposofia é uma ciência “que não se restringe a afirmações e exposições, mas indica um método e um caminho cognitivo que pode ser seguido para se alcançar o conhecimento dos fatos”(FADEL, 2017, p.36). Segundo ela, Rudolf Steiner, teórico que criou essa filosofia, acreditava que a Antroposofia seria um caminho que romperia com a cisão que ocorreu entre a fé e a ciência.

O contexto europeu em que Steiner viveu pleiteava uma cisão entre a fé e a ciência e, frente a esse binômio, o filósofo, a partir de seus estudos pelas áreas da história, ciência, arquitetura, biologia, literatura, matemática, medicina, filosofia, arte e pedagogia e teosofia, criou e instituiu a Antroposofia. Nesta, tentava fundir os princípios da espiritualidade e da cientificidade a fim de tratar o desenvolvimento do humano de modo integral, entrelaçando o desenvolvimento do humano a partir dos estudos da fisiologia e do cristianismo.

Steiner, a partir da sua trajetória enquanto professor particular, interessou-se pelos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf surgiu da aplicação dos fundamentos da Antroposofia para o desenvolvimento das potencialidades humanas. O nome Waldorf vem do local da primeira experiência pedagógica coordenada por Rudolf Steiner: uma escola para atender os filhos dos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. Romanelli explica que a escola Waldorf:

-
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
 - IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 - V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 - VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 - VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
 - VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009).
 - VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)
 - VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)
 - IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)
 - X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)
 - XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019).

(...) é uma escola confessional, na qual se ensina Antroposofia. O que ocorre, na verdade, é a ação docente com base na observação do ser humano e da imagem que a Antroposofia faz do mesmo. Trata-se de uma aplicação de procedimentos artísticos para que o desenvolvimento cognitivo ocorra numa dimensão de equilíbrio entre razão e sensibilidade (ROMANELLI, 2008, p.146).

Dessa forma, no ano de 2012, após a licitação de um pregão presencial, houve a contratação, por parte do município de Ubá, da empresa Associação Crianças do Vale de Luz (ACVLUZ)²², especializada para a realização de cursos sobre a Pedagogia Waldorf – Antroposofia, destinada aos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. A secretária da educação municipal da época fez o movimento em direção à Antroposofia, sendo que todo o planejamento curricular das escolas da Educação Infantil e a formação continuada passaram a ter inspiração na referida proposta. Esta foi gradualmente estendida para as séries iniciais, chegando até o 3º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Porém, em 2017, após a entrada da gestão municipal eleita no ano anterior, ocorreu o distrato da licitação com a empresa supracitada.

Minha pesquisa se situou historicamente na transição de políticas, no momento em que o novo prefeito municipal assume e realiza o desmonte da proposta Waldorf, que até então crescia no município. Com a mudança de bandeiras partidárias a nível municipal, as direções escolares e os casos de “desvios de função” alteraram as disposições das vagas e as diretorias das escolas. As escolas em que eu havia estudado ou lecionado eram meu ponto inicial para começar minhas investigações; contudo, estas tiveram suas direções modificadas e eu não mais conhecia as novas gestoras. Por conta dos desvios de função, os professores que ocupavam a direção ou outras áreas da gestão anterior retornaram para a escola e os outros que estavam nestas foram remanejados, modificando o quadro de vagas para professores designados. Contudo, ao percorrer as escolas na procura de ao menos um(a) professor(a) do Ensino Fundamental que me acolhesse em sua sala de aula, vivenciei uma dificuldade inusitada para mim: os professores que inicialmente convidei para participar da pesquisa – e que em um primeiro momento aceitaram o convite – desistiram, não se dispondo a me receber em suas salas de aula. Esse movimento de ir à escola, conversar com os professores e aguardar a resposta do mesmo me consumiu um tempo que me deixou muito angustiada.

Foi na última escola em que lecionei que encontrei a professora para esta pesquisa: a Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva. Tal escola ficava próxima à minha residência em Ubá e atendia somente crianças da Educação Infantil, escapando do meu intuito inicial, que era seguir as fabricações dos professores nas séries iniciais do Ensino

Fundamental. Mas persisti e, naquela escola, após conversar com a diretora, fui informada de que aquela instituição poderia me acolher, mas condicionado à autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME). Dias depois, a diretora informou que minha participação naquela escola havia sido autorizada; segundo ela, os responsáveis pela questão no SME “liberaram porque lembraram que você foi professora da rede [municipal] e que já estudou aqui e não teria o que falar mal”. Nesse instante, ao ouvir o “falar mal”, percebi a possível razão de os professores anteriores não desejarem participar da minha pesquisa: medo do julgamento, principalmente naquele momento de transição política. Não os culpo por isso. Acredito que esse medo fosse o reflexo das pesquisas que representaram e divulgaram muito mais as negatividades das competências docentes do que as possibilidades das suas ações.

Dessa maneira, desde o primeiro dia em que ingressei naquela escola, desejei acompanhar a professora Bibiana. Nós duas havíamos estudado juntas quando éramos crianças. Também havíamos sido, na adolescência, amigas dos movimentos da Igreja Católica a que pertencíamos; porém àquela época, ela teve um episódio depressivo e ficou um tempo afastada dos estudos e, com isso, acabamos seguindo ritmos e rotas de vida diferentes.

Formamo-nos educadoras e começamos a trabalhar no mesmo ano na Escola João Batista Rodrigues: eu no meu quinto ano de regência e ela ingressando no seu primeiro ano. Esses fatores fizeram ansiar pela presença dela nessa pesquisa e cheguei a sugerir que a acompanhasse. Entretanto, a diretora me apresentou outra professora, chamada Julia (considerada por ela como uma profissional aberta a novidades), informando-me que Bibiana era uma excelente profissional, mas “é muito na dela”. Considerando, portanto, o acanhamento da professora Bibiana e a afirmação da diretora, mergulhei nos cotidianos da professora Julia, que atuava como regente do 2º Período, numa turma denominada também como a: “Turma do Amor”.

Diante disso, aqui apresento os bordados que compus durante os encontros que vivenciei, ao longo dos meses de junho a setembro de 2018, na sala de aula do 2º período da professora Julia. Mas, como eu disse anteriormente, toda história se compõe em um cenário, e se a história pesquisada está dentro das tramas de Ubá, ela possui igualmente sua própria trama histórica, a singularizá-la.

2.2 A Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva

A Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva faz parte da rede municipal de ensino de Ubá, atendendo a crianças da primeira etapa da Educação Infantil.

Em 2001, a referida escola passou a funcionar em um imóvel pertencente à Associação Beneficente Católica (Creche ABC), situada na Avenida dos Franciscanos, passando a ministrar Maternal e Educação Infantil (3 a 5 anos). Assim, em Ubá, poucos conhecem essa escola pelo seu nome oficial; na cidade ela é conhecida como ABC. Mas, antes de iniciar as descrições dessa escola, gostaria de salientar alguns fatos que transversalizam aquela instituição com minha própria vida.

A Creche ABC, local que acolhe a escola pesquisada, foi a primeira instituição de ensino em que estudei. Nasci em 1989, de uma gravidez não planejada. Minha mãe era solteira e encarou a gravidez com o apoio dos seus pais e irmãos. Ela era ainda estudante e meus avós, trabalhando, decidiram me matricular na creche ABC, que é próxima à nossa casa, se situando entre a nossa residência e o comércio da família.

Só consegui vaga naquele espaço filantrópico porque minha mãe era classificada como “mãe solteira”, ou seja, não tinha marido e eu não tinha o registro nem a presença da minha paternidade. A creche ABC atendia (e ainda atende) crianças em situação de vulnerabilidade social. Não tínhamos problemas quanto à instabilidade econômica, mas, talvez, para a realidade moral dos meus avós, tínhamos a fragilidade da gravidez de uma filha solteira, rompendo com suas imaginações frente à necessidade do matrimônio para geração de filhos.

Como um marcador da minha história, a creche ABC fez parte de minha iniciação na escola, tendo sido igualmente palco de celebração de um aniversário dos meus primeiros anos de vida.

Figura 4: aniversário na Creche ABC.



Fonte: Acervo da autora desta pesquisa

Essa memória foi aguçada após compartilhar com minha avó sobre o lugar que iria produzir a pesquisa. Mainha²⁰, com sua insistente mania de dobrar a barra da toalha da mesa, criando camadas retangulares, passando com a palma da sua mão para alinhar o tecido, foi paulatinamente contando sobre a época da gravidez da minha mãe. A cada dobradura, um relato da história da creche até chegar sobre a minha passagem pela creche ABC:

“[e]u não era bem vinda com você, pois nós tínhamos condições financeiras, mas precisava de um lugar para você ficar, pois eu trabalhava e sua mãe estudava em Juiz de Fora. Um dia tinha empregada outro dia não tinha, era apertado, tinha a mercearia, seu avô na roça, seus tios estudando e trabalhando. É uma impressão minha, mas achava que as pessoas não me recebiam bem, penso eu que deveriam achar que tomava lugar de outra criança. Mas sua mãe era solteira”.

Essa creche (e agora a escola pela na qual lecionei e transitei durante a pesquisa realizada) e eu estamos marcadas por termos nascido e vivido na mesma rua, bairro, cidade, Estado, país e planeta! Com isso, aquele mesmo lugar que tinha restrições para me acolher, agora torna-se o lócus da pesquisa que desenvolvi²¹.

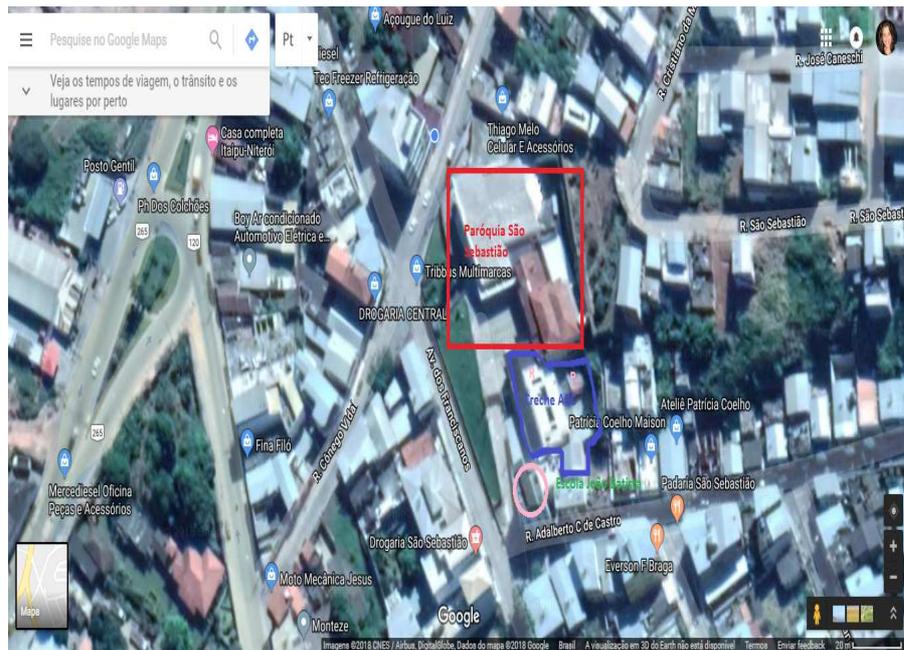
Atualmente, todo o espaço ocupado pela escola é locado pela Prefeitura e, no mesmo local, funcionam duas instituições diferentes: uma gerida pela Associação Beneficente Católica, chamada “Creche Casa do Guri”, e a Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva, de responsabilidade municipal. Contudo, na região, estas duas escolas são resumidas pela nomenclatura ABC. Quando as pessoas perguntavam onde eu estava fazendo a pesquisa de mestrado, respondia que “estou lá no ABC”, pois se falasse que meu campo de investigação era a “escola João Batista”, os meus interlocutores não identificavam o lugar. Foi somente durante esta pesquisa que associei que a sigla ABC se referia à Associação Beneficente Católica, uma vez que, até então, fazia parte do meu imaginário que aquela creche se chamava “ABC” por ser a primeira creche do bairro.

A figura, a seguir, representa uma imagem registrada a partir de satélite, da localização da ABC:

Figura 5: Imagem por satélite do bairro São Sebastião em Ubá-MG.

²⁰ Nome pelo qual chamamos minha avó.

²¹ Deixo claro que esta pesquisa não foi desenvolvida somente por mim. Sou a narradora, mas sem uma rede de pessoas que colaboraram não teria sido possível a confecção deste trabalho. Assim, todas as vezes que me remeter à pesquisa, ela será dita na primeira pessoa do plural em agradecimento a essa rede solidária que me ajudou a compô-la.



Fonte: Google Maps. 2018.

A história narrada pela Associação Beneficente Católica descreve que essa região foi espaço de atuação dos frades franciscanos Frei Pedro e Frei Cornélio, que aportaram em Ubá por volta de 1958 para o trabalho sacerdotal na Paróquia de São Januário, aos quais se seguiram diversos outros sacerdotes.

Esses religiosos foram responsáveis pela administração de uma Igreja conhecida como São Sebastião. Além das funções sacerdotais, havia uma assistência social a partir da distribuição de almoço para as crianças que viviam no entorno daquela comunidade católica. Como consequência desse movimento assistencialista, foi criado um lactário a partir do qual era distribuído leite para as famílias que tinham crianças pequenas. Com a vinda de quatro enfermeiras holandesas para atuar no Hospital Maternidade Santa Isabel, criado também pelos frades franciscanos, uma delas, conhecida como Alida Post, ficou responsável pelo lactário. A partir do seu trabalho e com o crescimento desse atendimento, a iniciativa foi ampliada: além de distribuir a sopa e o leite, investiram numa creche e pré-escola.

O galpão, onde funcionavam o lactário e a entrega da sopa foi reformado e construído ao lado um prédio de quatro andares. Essas reformas e obras foram construídas por uma rede de amigos holandeses de Alida Post. Ela mobilizou famílias holandesas que enviaram dinheiro e este era aplicado no banco; com os juros desta aplicação, reformou o galpão e construiu o prédio anexo. Essas duas estruturas eram de responsabilidade dos frades e da Associação Beneficente Católica sob gestão da Alida Post.

Deste modo, a primeira creche desse bairro foi construída a partir de um coletivo de amigos da enfermeira holandesa. Após a inauguração da creche e do prédio, as atividades

ficaram divididas da seguinte forma: no prédio anexo, contendo quatro andares, no primeiro andar, encontrávamos o posto de saúde do bairro e, no segundo andar, eram acolhidas as crianças da pré-escola. Nos demais andares eram disponibilizados os cursos para a profissionalização das mães que buscavam o leite e deixavam seus filhos na creche. O galpão reformado era composto por salas de aula para atendimento da creche, parquinho, refeitório e lavanderia.

Durante as construções houve também a emancipação da igreja São Sebastião, que deixou de pertencer à paróquia de São Januário. Esse desmembramento permitiu uma autonomia dessa igreja, que se tornou paróquia, passando a responder à Diocese de Leopoldina. Assim, no espaço da Associação Beneficente Católica, passou a funcionar a creche (onde era o lactário) e a pré-escola e um espaço de responsabilidade do padre designado pela Diocese de Leopoldina.

A década de 1980 trouxe os primeiros discursos sobre a descentralização das políticas²² na área da Saúde, Educação, entre outras, e este espaço sofreu diferentes divisões físicas e administrativas. Contudo, com o passar dos anos, a creche e a pré-escola passaram por dificuldades financeiras para sua manutenção. Assim, a assistente social da creche, em parceria com Delegacia de Ensino, delegou a pré-escola ao setor administrativo do Estado de Minas Gerais. Porém, em seguida, ocorreram os processos de municipalização das instituições escolares e de saúde no Brasil, emergindo, então, a terceira instância deste local: a Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva.

Desse modo, atualmente temos: o lactário que começou distribuindo leite e acolhendo as crianças para as famílias em situação de vulnerabilidade tornou-se, agora, a associação Casa do Guri, que ficou sob responsabilidade da Associação Beneficente Católica, funcionando no prédio galpão onde antes era distribuído o leite. Por sua vez, o posto de atendimento à saúde da mulher e das crianças foi deslocado para outro lugar, compondo o que encontramos hoje como Programa Saúde da Família – PSF, gerido pela Secretaria Municipal de Saúde. Já o prédio anexo, onde funcionavam as oficinas para mães e parte da pré-escola, foi locado para a Secretaria Municipal de Educação, onde atende à comunidade com turmas de maternal (crianças de dois e três anos de idade) e da pré-escola (crianças de quatro a cinco anos de idade). De acordo com Resende (2007):

Do ponto de vista jurídico-institucional, a municipalização traduz-se em mecanismo de distribuição de competências que atribui aos Municípios a

22 Para compreender melhor os processos de municipalização em Minas Gerais, indico o trabalho de Resende (2007), intitulado “O processo de municipalização do ensino no Estado de Minas Gerais”.

administração e o gerenciamento da rede fundamental de ensino e, aos Estados e à União, a orientação técnica e pedagógica, o controle, a distribuição e os repasses de recursos orçamentários e financeiros (RESENDE, 2007, p. 156).

Dessa forma, ao ter contato com Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, encontro descrita a seguinte história:

A resolução nº 8421/98 de 17 de fevereiro de 1998 e a Portaria nº 1197/97 de 23 de setembro de 1998 dispuseram sobre a municipalização da primeira à quarta série da Escola Estadual Cândido Martins de Oliveira, criada em 23 de dezembro de 1957 pelo decreto nº 5389/57 e criação da Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva. De acordo com decreto nº 3960 de 09 de março de 2001 a Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva passou a funcionar na Avenida dos Franciscanos, s/nº bairro São Sebastião, em imóvel pertencente à Associação Beneficente Católica – Creche ABC, passando a ministrar maternal e educação infantil (três a cinco anos) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO RECONSTRUINDO SABERES TRIÊNIO 2016/2019).

Com a municipalização, o prédio passou também a ser administrado pela Secretaria Municipal de Educação, emergindo como uma terceira gestão naquele espaço. Ao mapear, assim, a história da creche, atravesso por três organizações: a paróquia de São Sebastião, a creche de responsabilidade da Associação Beneficente Católica e a escola municipal. Elas se atravessam física e historicamente, sendo os espaços permitidos ou não, dependendo de qual instituição você pertence.

Sendo assim, a escola teve que se adequar a um espaço físico já pré-definido, não sendo este, porém, previamente planejado para acolher a Educação Infantil. Nesse sentido, a escola não pode atender a crianças com necessidades físicas especiais, pois toda a sua estrutura é repleta de degraus e escadas. Os cômodos, para abrigar as divisões do espaço, são limitados por divisórias. E cada andar abriga um banheiro com salas de aula e pequenos espaços, cômodos menores, que servem de almoxarifados.

A seguir, algumas imagens externas e internas desses espaços ilustram esta descrição.

Figuras6: Vista externa da escola Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva.



Fonte: Acervo da autora desta pesquisa.

Figura 7: Hall de entrada da escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva.

Fonte: Acervo da



autora desta pesquisa.

Figura 8: Os três
subimos para alcançar
abrigava a “Turma do Amor”.

lances de escadas que
o terceiro andar onde

Fonte: Acervo da autora desta pesquisa.

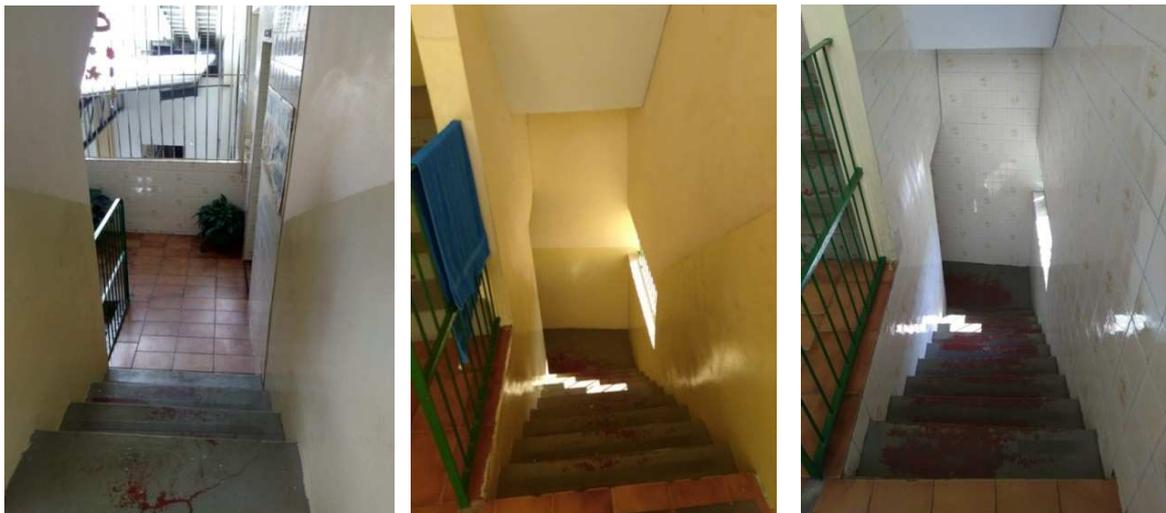


Figura 9: Hall de entrada da “Turma do Amor”.

Fonte: Acervo da autora desta pesquisa.

Maurice, pai de Bela, personagem do conto de fada “A Bela e a Fera”, nas várias versões deste enredo se encanta pela arquitetura do castelo magnífico: “uma escada de ágata com o corrimão de ouro foi o que se ofereceu à sua primeira vista” (VILLENEUVE; BEAUMONT, 2016, p. 72). Branca de Neve, ao fugir pela floresta, por sugestão do Caçador, reservou parte do seu tempo para admirar aquela pequena cabana em que tudo lá dentro era pequeno limpo e arrumado e “havia uma mesinha, coberta por uma toalha e sete pratinhos, tendo ao lado uma colherinha, além de sete faquinhas, e sete garfinhos e sete copinhos. Encostada na parede, estavam sete caminhas, cobertas por colchas brancas como a neve” (GRIMM; GRIMM, 2013, p.313). Chapeuzinho Vermelho se distraiu pelo caminho, pois, após o lobo alertá-la que caminhava séria, sem sequer olhar para os lados “como se estivesse indo para a escola, sem prestar atenção na beleza da floresta” (GRIMM; GRIMM, 2013, p285) se admira pelo bosque e sai da estrada sugerida pela mãe.

Muitos contos de fadas iniciam apresentando o admirável mundo novo a partir da descrição do território que o personagem encontra. Foi através desta descrição de paisagens e lugares que as personagens se lançam nos movimentos, nos trajetos que as narrativas tomam. No filme *A Pequena Sereia* (Disney, 1989), para a sereia Ariel, o mundo aquático lhe era comum, mas nada lhe chamava mais atenção que o ambiente terrestre, ao ponto de trocar sua voz por um par de pernas com Úrsula, a bruxa do mar. Ariel descreve e se afeta de um jeito mágico por aqueles objetos tão comuns a nós, seres da superfície. Um simples garfo a maravilha, de tal forma, que a convida a caminhar por um novo lugar e sentido. O que dizer,

então, de Harry Potter (ROWLING, 2000), após sua primeira visita ao Beco Diagonal com Rúbeo Hagrid? Ele desejou ter oito olhos para ser capaz de descrever a área comercial mais famosa do mundo mágico.

Tal como os contos de fadas me ensinaram, desejei começar apresentando a arquitetura da escola, para que, a partir dela, você, caro leitor, possa se movimentar comigo, pelos caminhos narrativos que teci durante essa pesquisa, atravessando os diversos “apartamentos soberbamente mobiliados” (BEAUMONT, 2016, p. 72) com aquilo que fui grafando pelas possibilidades de acompanhar as renações de uma professora.

CAPÍTULO III REINAÇÕES DE UMA PROFESSORA

Tinha imaginado um lindo prédio cercado de árvores, flores e balanços. Bom, havia um prédio e crianças

(*Matilda*, 1996).

Vista de frente ou de lado, não escapo das palavras do filme *Matilda*, de Danny DeVito: “havia um prédio e crianças”. Mas, além deles, tínhamos pais, professores e funcionários. Na rampa de acesso à escola, o trânsito de carros, vans e pedestres produzia timbres aflitos, felizes, ansiosos e também nervosos. As misturas dos barulhos das máquinas humanas e dos motores denunciavam o tempo: hora de chegar, de entregar as crianças e de começar a aula.

Subi pelo primeiro portão, evitando a rampa, que estava caótica pelo trânsito de pessoas e transportes. Apertei o interfone. Alcancei alguns lances da escada e aguardei. Naquele estreito e espremido corredor, pintado de um tom esverdeado desbotado e iluminado por raios de sol que lutavam contra as grades das janelas para clarear aquele cômodo, fui acolhida pela diretora. Lá ela me apresentou à Julia, que sinalizou que eu a acompanhasse.

Julia foi recebida pelas crianças de sua sala por uma onda de ecos de “tia”. Organizou as crianças na fila e andamos. Descemos três degraus e marchamos mais vinte e nove degraus de uma escada em caracol. Entre mim e a professora que puxava a fila, vinte crianças com suas mochilas e pastas lançavam sorrisos, reclamações e brincadeiras.

Chegamos ao terceiro andar. Em cima da porta, um letreiro indicava “Salão de Beleza”. Logo após, à direita, uma parede e porta de material de divisória apresentava a “Turma do Amor”. E foi naquele espaço que experienciei esta pesquisa.

Figura 10: Imagem da sala de aula do segundo período da professora Júlia.



Fonte: Acervo da autora desta pesquisa.

Durante os dias que acompanhei a professora Julia e sua turma, conheci melhor o prédio e as áreas que compõem a escola. Essa escola funciona em um anexo da “Creche Casa do Guri”. Essa instituição locava esse espaço para a prefeitura. Assim, em um mesmo espaço funcionam duas escolas distintas: a Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva, que responde à administração da prefeitura de Ubá-MG, ao passo em que também funcionava a Creche Casa do Guri, uma instituição particular e filantrópica da Associação Beneficente Católica (ABC).

O prédio locado, que antes funcionava como anexo da creche, abriga as salas de aula e os locais administrativos. Juntos, totalizam cinco andares divididos da seguinte

forma: no térreo são acomodadas duas salas de aula para o Maternal III, dois banheiros, uma pequena cozinha e duas salas para guardar materiais diversos. As crianças, junto às professoras, saem pelo passeio e sobem pela rampa externa, ou seja, transitam pelo lado de fora do prédio para acessar o refeitório e o parquinho. O primeiro andar compreende duas salas de aula, a sala de reunião das professoras, uma antessala contendo diferentes tipos de armários, a sala da direção e a secretaria escolar. O segundo andar possui duas salas de aula, uma com um almoxarifado dentro, um banheiro e uma antessala com geladeira. O terceiro andar, semelhante ao anterior, possui duas salas de aula separadas por uma divisória, dois banheiros, dois almoxarifados e, na antessala, há também outra geladeira. Não conheci o último andar.

Além desse prédio, a escola ocupa alguns espaços que pertencem à Creche Casa do Guri. Lá há a cantina, onde funciona a cozinha e o refeitório. O acesso ao parquinho se dá pelo corredor de entrada da creche, que fica ao lado da porta de entrada da cantina. Há uma divisão dentro do parquinho, murada por uma grade: de um lado é da escola e do outro é da creche. Já o pátio onde as crianças, os familiares e as professoras permanecem antes e após o horário de início e de fim das aulas é de uso das duas instituições.

De modo geral esses foram os locais que transitei durante a pesquisa. Um caminho levando a outro. Essa escola é repleta de conexões que ligam espaços que podem ou não serem acessados. Habitei, assim, por três meses, aquele espaço, participando do cotidiano da “Turma do Amor”. Chegava e, após a organização da classe pela professora, me arranjava em algum cantinho. Entrei na sala me comprometendo a atuar como ajudante da professora, auxiliando-a conforme suas solicitações. Uma professora de sorriso solto, acompanhada da sua bolsa transversal que continha as dimensões suficientes para caber seus documentos pessoais, e de uma pontualidade rigorosa, Júlia juntava as crianças no pátio e logo as direcionava aos degraus acima, rumo à sua sala.

“Quem é você? - perguntou a Lagarta” (CARROLL, 2010, p.36). Foi assim que me senti ao entrar no universo daquela sala de aula. E, como na história da *Alice no País das Maravilhas*, não era um começo nada animador. Imaginem uma estudante de mestrado acompanhando os cotidianos de uma sala de aula de uma professora!? Desconforto, receio, angústia. Julia chegou a comentar comigo que outros (as) professores (as) perguntaram a ela se não ficava incomodada com a minha presença, e,

com o tempo, durante as conversas, fui descobrindo as razões que me permitiram estar naquela sala.

Julia é servidora efetiva do quadro de professores do Estado de Minas Gerais. Na parte da manhã, trabalha na biblioteca daquela escola e, além dessa função, é responsável pelos cenários e cartazes dos eventos escolares. Para atuar na rede municipal, participou do processo seletivo simplificado da Rede Municipal de Ensino (RME) de Ubá-MG.

Graduou-se em Pedagogia pela Fundação Presidente Antônio Carlos de Ubá – FUPAC, em 2013. Desde o seu ingresso no curso, em 2009, participou de um programa do município que contratava graduandos para atuar em diferentes funções nas escolas da rede. Foi selecionada, então, para atuar no Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, que atende crianças que necessitam de atenção especial no processo de aprendizagem, atuando principalmente com crianças cegas. Após a conclusão da graduação, começou a trabalhar nas escolas estaduais e municipais, migrando conforme as designações e, após sua aprovação no concurso do Estado, foi efetivada em uma escola estadual. No entanto, ainda continua a peregrinar pelas escolas da Rede Municipal de Ensino, conforme as possibilidades das designações municipais.

Nascida e criada em Ubá-MG, seu atual arranjo familiar é composto pela mãe e pelo irmão mais novo. Após o divórcio dos pais, permaneceu com a mãe, mas mantém contato com o pai. Acompanha, atualmente, os dogmas das igrejas evangélicas, mas já participou da igreja católica. Teve sua Educação Básica na rede pública estadual, mas relatou que já estudou na Creche Casa do Guri, que compartilha o espaço com a escola onde atua.

Depois de formada, casou-se, mas hoje é divorciada. Não tem filhos e, até o momento de finalização desta pesquisa, destacava que não desejava tê-los. Durante esse tempo observei que é uma pessoa recheada de amigos, sempre partilhando comigo suas considerações, dúvidas e angústias sobre diferentes pontos da sua vida. Mas o calor, o currículo, as famílias, os problemas da outra escola, sua vida pessoal, os imprevistos, e os espaços da escola estavam sempre presentes no modo como pensava, articulava, e inventava a aula. A partir dessas vivências que me foram narradas e parte das quais presenciei, inicio a narrativa das reinações dessa professora.

“Reinação”, por sua vez, é sinônimo de “diabruras, travessuras, artes, traquinagens” (Aurélio, 2019, *online*), sendo uma palavra que me conduz às aventuras de Narizinho pelo Reino das Águas Claras. Esta foi à primeira peripécia da Emília,

Pedrinho e Narizinho pelo Sítio do Pica-Pau-Amarelo, espaço fantasioso criado pelo escritor Monteiro Lobato.

Desta maneira, me propus a apresentar um pouco das reações da professora de uma escola de Educação Infantil cujas tramas acompanhei e igualmente ajudei a tecer ao frequentar o cotidiano de uma turma do segundo período por ela regida. Lá tínhamos uma professora, vinte crianças e eu. Juntas, num retângulo formado por divisórias, vivi as reações aqui grafadas por fios que me são estimados. Fios que me levam, por exemplo, aos dias mais tortuosos para Julia dentro de seu papel de professora naquela escola, que eram quando se via obrigada a se utilizar do livro didático.

3.1 Livro didático: para quê quero?

Um professor que usasse um livro didático durante a aula seria incogitável numa escola Waldorf, pois a regra é que ele exponha a matéria com suas próprias palavras. Os alunos tampouco recorrem aos livros didáticos para estudar; eles fazem seus próprios “livros”, isto é, cadernos bem caprichados e ilustrados, contendo o essencial da aula dada. Como o texto, via de regra, é redigido por eles, com base na memória e em anotações, cada caderno, além de ser uma pequena obra de arte, leva a marca da personalidade de seu autor (LANZ, 1998, p. 92).

Os fragmentos que me trouxeram aqui foram tecidos a partir dos afetos e afecções que acompanhei durante três meses com a “Turma do Amor” e a escrita aqui grafada remete aos caminhos interpretativos que construí com a professora. E muito das nossas conversas, da divisão do tempo, da separação dos cantos pedagógicos da sala, dos cadernos e até mesmo do livro didático se esbarrou na concepção e na experiência que a professora tinha da rede municipal de ensino e que fazia ela se inspirar, ensaiar e orquestrar a produção da sua sala de aula.

Júlia, ao planejar suas aulas, trazia experiências do seu tempo de escola, de faculdade, de frequência em Igrejas, de discursos oficiais, de saberes produzidos com as diferentes situações que vivenciou até chegar naquela turma. Em nossas conversas, contou sobre sua experiência como professora da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disse que, logo após ter sido aprovada no concurso público, ocupou o cargo de professora alfabetizadora, ministrando aulas para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Sua prática na sala do segundo período converge com os desafios que vivenciou enquanto professora do primeiro ano do ciclo de alfabetização²³, sempre

²³Na escola em que Julia trabalhou, o Ensino Fundamental era dividido em quatro ciclos. O primeiro ciclo refere-se aos três primeiros anos da etapa do Ensino Fundamental.

demonstrando preocupação com as habilidades e competências pedagógicas que as crianças deveriam aprender para “fazer um bom primeiro ano”.

Em uma das nossas conversas durante o momento do parquinho, onde tínhamos mais tempo para prostrar – pois as crianças estavam menos dependentes da professora – Julia relatou que sua experiência como professora alfabetizadora foi “terrível, um caos” e justificava sua dificuldade na falta de aptidões pedagógicas (tais como, lateralização espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora) nas experiências anteriores de escolarização das crianças. Ao relatar isso, acrescentou observações sobre a Educação Infantil, de responsabilidade do município, que no período abrigava como direcionamento pedagógico curricular a pedagogia Waldorf. Quando, como professora alfabetizadora, recebia discentes emergentes deste último modelo pedagógico, Julia percebia que:

“As crianças chegavam sem saber pegar no lápis, só queriam brincar, conheciam pouco o alfabeto e os números, sequência lógica, organização espacial. Na nossa época, lembra, no terceiro período, aprendíamos as letras e as sílabas. [Na pedagogia Waldorf] é muito brincar livre, não há uma prática de alfabetização e os meninos acabam chegando no primeiro ano sem direcionamento da escrita. Tudo bem em resgatar alguns hábitos, mas os meninos de hoje têm outras necessidades”.

A pedagogia Waldorf, como descrita anteriormente, fez parte de um programa de ação da secretaria municipal de educação que, diante de descontentamento com práticas pedagógicas tradicionais, investiu no conhecimento da Antroposofia e da neurociência para organizar o espaço pedagógico das escolas municipais. Como sinaliza Silva, a pedagogia Waldorf propõe:

Uma revisão urgente nos princípios e procedimentos da prática pedagógica, um olhar atento às salas de aula possibilita constatar que o dia a dia das escolas do sistema oficial de ensino não tem se mostrado consoante com o paradigma científico da atualidade, refletindo, ainda, a concepção abstrata e mecânica do processo de aprendizagem e espelhando o enorme hiato entre o pensar, o sentir e o fazer; entre corpo e mente; entre inteligência, sensibilidade e afetividade. E, uma vez ainda focado numa racionalidade instrumental, o processo de ensino-aprendizagem está muito distante de um enfoque verdadeiramente lúdico, de modo que o que comumente se observa quando se pretende “ensinar ludicamente” é, por um lado, a realização de atividades brincantes descontextualizadas em sala de aula, sem que se tenha clareza da devida correspondência entre os objetivos de tais atividades e os que se pretende assegurar, ou, por outro lado, a promoção de ações igualmente isoladas que são

valorizadas não pelo valor intrínseco de sua função educativa, mas sim pela função utilitarista que assumem, já que, nesses casos, servem sempre como meio para transmitir conteúdos teóricos (SILVA, 2015, p.102).

Durante o tempo em que estive acompanhando Julia, eu a vi produzindo reflexões, ideias e comportamentos referentes à pedagogia Waldorf, seja criticando-a ou fabricando bricolagens com o aprendido a partir do seu encontro com a referida pedagogia. E, à época da pesquisa, tanto Julia quanto a escola estavam vivendo um “entre” modelos pedagógicos. A nova administração política do município não mais sustentava a pedagogia Waldorf como sendo um caminho pedagógico a inspirar as ações na área da Educação no município de Ubá-MG. Havia um clima bipolar entre os docentes concursados: alguns respiravam aliviados pelo abandono da Antroposofia, enquanto outros eram resistentes às mudanças.

Julia, como trabalhava por contrato temporário de serviço, caminhou entre as duas propostas. Havia, na gestão municipal anterior, participado de cursos de formação de curta duração para pedagogia Waldorf, ministrados por professores da rede, ou por palestrantes de fora desta, mesmo sendo professora contratada. Quando da realização da presente pesquisa, a professora participava dos encontros promovidos pela SME com representantes de uma editora educacional da qual compraram os livros didáticos da rede. Assim, ela transitou entre diferentes – e até mesmo antagônicas – políticas de municipais de Educação, o que possibilitou com que a mesma pensasse e articulasse posturas junto com outros docentes.

Os livros didáticos da Coleção Alecrim, da Editora SM, foram escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para serem distribuídos aos alunos e às professoras da Educação Infantil, em abril de 2018. A imposição do livro didático na Educação Infantil era uma prática que confrontava diretamente com os modos de pensar a infância, instituídos pela Pedagogia Waldorf, que orientara, até o ano anterior, o fazer educacional do município de Ubá. A notícia²⁴, a seguir, que se tratava dessa novidade que era a adesão da Educação Infantil ao livro didático, apresentando à comunidade ubaense essa mudança nos livros didáticos no município:

Na manhã da última terça-feira (15), a equipe de apoio pedagógico da Educação Infantil e as supervisoras da rede participaram de um encontro com a consultora da editora SM, a educadora Guilhermina

24<http://www.uba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/educacao-da-treinamento-sobre-material-didatico-da-educacao-infantil/152236>

Jardim, para mais um treinamento sobre a utilização dos livros e apostilas adquiridos pelo município para os alunos do 1º e 2º períodos. Durante a capacitação, além de uma apresentação minuciosa do material didático, das formas de trabalhá-lo e da troca de experiência, Guilhermina abordou as inovações incorporadas à Educação Infantil que, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passa a compor a Educação Básica (UBÁ, 2018, *online*).

Ao ingressar na escola, afetada com essa reportagem, percebi que a professora da turma do segundo período estava imersa nas organizações das atividades das crianças para entrega do material na reunião de pais, que ocorreria no final do mês junho. Os livros ocupavam duas prateleiras do armário de aço disponível para a docente, dividindo aquele espaço com os cadernos das crianças, as pastas, o material de papelaria, os jogos e o seu próprio material de apoio.

Após a professora me solicitar que corrigisse as tarefas das crianças, tive o primeiro contato com aqueles livros didáticos. Por sua vez, a presença do livro didático modificou o modo como a professora preparava as atividades para serem realizadas em casa pelas crianças: as chamadas tarefas escolares. Ela preparava um material de forma impressa, conforme o conteúdo trabalhado em sala, e o colava no caderno próprio para as atividades para casa. Quando da entrada desse material nas salas de aula, a Secretaria Municipal de Educação enviou o cronograma, ou o planejamento, contendo as páginas que deveriam ser trabalhadas durante a semana pelas professoras.

Com a chegada de um aluno novato, vindo de uma professora que exercitava uma prática ligada à pedagogia Waldorf, e percebendo a dificuldade do mesmo de se integrar à turma, Juliao colocou próximo à sua mesa. Relatou-me que, antes da obrigatoriedade do livro didático, dividia as crianças em três grupos para a condução das atividades por ela organizadas: os que não precisavam de ajuda, os que “mais ou menos sabiam”, e aqueles que precisavam de apoio durante a atividade. E acrescentou: “porém, veio o livro didático e foi aquela loucura! Muitas folhas por dia para fazer, mais ensiná-los a manusear o livro e, enfim, agora, no final, estão sentados todos misturados”.

3.1.1 “De qualquer maneira que penso esse livro dá trabalho”

O livro didático é uma ferramenta pedagógica que pode ser definida como “a versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de

formação de valores” (LOPES, 2007, p.208). É a materialização de um currículo hegemônico, pois através dele são indicados quais saberes são considerados legítimos de serem ensinados em todas as escolas brasileiras. Produz, assim, uma prática discursiva que potencialmente tende a marginalizar e silenciar outros modos de praticar, pensar, narrar, literaturizar, musicalizar e viver ritmos de vida.

Britto (2002), ao analisar as condições nas atividades escolares sobre a transmissão do conhecimento no espaço da sala de aula, destaca que o livro didático, “ao apresentar-se como portador do conhecimento verdadeiro e necessário, traz a referência do que o aluno deve aprender e, pela apresentação de modelos de exercício, como deve ser avaliado” (BRITTO, 2002, p. 167).

No Brasil, o livro didático é garantido tanto pelo artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal, que propõe “programas suplementares de material didático-escola” (BRASIL, 2018, *online*), quanto pelo artigo 4º, inciso VIII, da LDB, em que o “[a]tendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2018, *online*). Resguardado legalmente, sua produção é feita pelas editoras a partir de um edital próprio denominado atualmente como Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD²⁵.

O PNLD²⁶ é considerado um dos maiores programas de distribuição de livros do planeta²⁷²⁸ (BRASIL, 2013, *online*). No ano de 2018, o programa contou com duas

25As ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

26 O MEC é um dos maiores compradores de livros didáticos, exercendo grande influência nas elaborações do conteúdo deste, afinal que as editoras devem se adequar as diretrizes regulamentadas por esse Ministério caso queiram concorrer aos editais e escolhas das obras. Para melhor esclarecimento sobre os lucros das editoras pela venda de livro didático sugiro o artigo de Gustavo Mello. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/1486/1/A%20set.36_Desafios%20para%20o%20setor%20editorial%20brasileiro%20de%20livros%20na%20era%20digital_P.pdf

27 <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2013/01/pais-investe-bilhoes-para-garantir-material-escolar-gratuito-a-alunos-da-rede-publica>

28 Segundo o site Canal do Educador: “Em valores, o PNLD/2017 investiu 1.295.910.769,73 reais, com a aquisição de 152.351.763 exemplares e beneficiando 29.416.511 de alunos em 117.690 escolas públicas dopais”. Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=rancking+dos+maiores+programas+de+distribui%C3%A7%C3%A3o+de+livros+did%C3%A1ticos+do+mundo&oq=rancking+dos+maiores+programas+de+distribui%C3%A7%C3%A3o+de+livros+did%C3%A1ticos+do+mundo&aqs=chrome..69i57.27993j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

novidades²⁹: os livros do 1º ao 5º ano foram todos consumíveis³⁰ e a Educação Infantil foi contemplada com coleções³¹. O que colabora para o cenário de aquisição desse tipo de recurso pedagógico tão massivamente foi a instituição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), após a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui:

(...) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017, p. 04).

Nesse cenário há, a partir da BNCC, e pela primeira vez, um documento que normatiza os currículos escolares brasileiros, pois os demais materiais curriculares produzidos pelo MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI's) continuam, já que eram orientadores – mas não normatizadores – das políticas curriculares das instituições escolares. A BNCC, com seu conjunto de competências e habilidades pedagógicas que devem ser adquiridas por todas as crianças e adolescentes matriculados na Educação Básica brasileira, institui que 60% do conteúdo apresentado no texto é de caráter obrigatório, e desenha uma “antiga novidade”: a tentativa de impor uma prática curricular homogênea, uniformizante e padronizada a todo o território nacional.

Freitas descreve como essa política interfere nas práticas do (a) docente, pois:

(...) é o material didático que vai pautar a atuação do professor em sala de aula, obrigando-o a enquadrar-se nos ditames da BNCC. Para a visão cartesiana do MEC, isso é reforma curricular. Antes da BNCC os editores (e professores) tinham uma margem de manobra maior na questão do conteúdo, agora, além dos conteúdos definidos (baseados em competências) terão ainda definido o próprio sequenciamento dos conceitos envolvidos nos conteúdos. E de quebra, a questão das habilidades socioemocionais. Acabou a fase da “criatividade”, agora é material padronizado, para ensino padronizado e que deve apoiar uma avaliação padronizada. Tudo voltado para aumentar a nota do IDEB. No conceito de educação do MEC, nota mais alta é sinônimo de boa

29 <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31952>

30 Os livros didáticos consumíveis são aqueles que anualmente são repostos.

31 O Ministério da Educação é o maior consumidor de livros didáticos no Brasil. Ao ampliar a demanda de livros para a Educação Infantil, e investindo em livros consumíveis para os cinco primeiros anos do ensino fundamental, o mercado editorial de livro tende a aumentar ainda mais seus lucros com esse mercado.

educação, e se você quer melhorar o desempenho nos exames, deve-se ensinar aquilo que cai na prova. Portanto, é preciso estreitar o ensino nas habilidades esperadas e que serão avaliadas. A consequência para os editores e professores era esperada. Para os estudantes, a consequência é o estreitamento curricular e o treino para os testes (FREITAS, 2017, *online*).

O autor promove uma reflexão dos usos de materiais didáticos a partir da BNCC, alertando de como tal materialidade interferirá no labor do professor. A escolha por onde começar o conteúdo, a definição de objetivos e a participação dos estudantes torna-se mais cerceada, pois, tanto para o professor, quanto para os discentes, há uma bula que regulamenta a administração dos conteúdos, aumentando as margens para treinamento e orientações de professores e alunos para “uso seguro e tratamento eficaz” (Idem) para responder aos padrões avaliativos externos.

Boito, Barbosa e Gobato (2016), ao problematizarem, diante da implementação da BNCC sobre a relação entre o professor da Educação Infantil e o livro didático, pontuam que:

Assim o professor passa a desenvolver um trabalho previsível (segue o prescrito no livro), que se faz seguro na sua concretização (não abre para o imprevisível, para aquilo que emerge das crianças, da sua leitura do grupo de crianças), e que conforma um processo de simplificação (já que o que precisa ser aprendido e até onde deve-se trabalhar já está posto no livro e organizado do simples ao complexo). Em nossa análise, esses modos de ser professor engendram uma docência que se configura no papel de um adulto a quem cabe a tarefa de ensinar conteúdos as crianças (BOITO; BARBOSA; GOBATO, 2016, p.09).

Aqui é possível recordar o conceito da educação bancária que Freire (2005) já denunciava em seus escritos, uma vez que o professor era visto como aquele que depositava, enchia, entregava um saber a ser creditado pela aplicação de determinados materiais. Essa situação de “educação bancária” parece se aplicar à situação do uso do livro didático aplicado nas instituições escolares com a BNCC.

Diante desse retorno ao professor que “opera instrumentos” e é capaz de fazer com eficiência e bom resultado as capacidades e habilidades normatizadas, é possível perceber a aproximação de outras políticas que atravessam essa funcionalidade, dentre as quais a de que o professor bom será aquele que dará característica evidente às ações

que, por definição, constituem o objetivo concreto da BNCC: formar um docente que manobre com excelência as competências instruídas e treinadas pelas editoras dos livros didáticos.

Em Ubá, diante da BNCC, a escolha do livro didático ficou a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SME), a qual não pediu a participação dos professores da Rede Municipal de Ensino (RME) no processo da escolha do material que os mesmos iriam manusear. Essa distribuição e aquisição do livro pela SME no município ignorou a perspectiva de que, quando os professores não participam do processo da formulação de políticas educacionais, eles tendem a sentir um menor pertencimento àquele material.

Todavia, ao construírem uma BNCC que traz materializada no livro didático a ordem do que e como ensinar em cada etapa da Educação Básica, temos ali instituídos elementos necessários para que as crianças, ao ingressarem no Ensino Fundamental, sejam logo avaliadas conforme os objetivos que foram estipulados para que alcançassem e desenvolvessem na etapa anterior.

O livro didático foi transformado em uma forma de alimentar este sistema avaliativo e ordenar as aprendizagens para que as crianças respondam, nacionalmente e desde cedo, aos padrões estabelecidos. Estes padrões são tramados num projeto de Educação que, por já pré-definir caminhos, tende a cercear a criatividade docente, mas alimenta o lucro e a expansão de empresas privadas, especialmente aquelas vinculadas à produção de materiais didáticos.

A “loucura” com a chegada do livro didático enunciada pela professora Julia reverbera, pois, toda uma política educacional que, vestida com discurso para alcançar uma Educação de qualidade, invade as salas de aula e as práticas docentes, ignorando as singularidades e diversidades e forçando os professores a alcançarem metas nacionalmente estabelecidas para a Educação Infantil.

Contudo, diferente de Freitas (2017), que teme que os livros cortem a criatividade docente, no acompanhar as atividades da professora Julia, observei certas bricolagens que esta realizou com o mesmo, produzindo modos de usá-lo que escapavam do que foi estabelecido pela SME e pela própria BNCC. Era a tática do fraco frente à estratégia do forte (CERTEAU, 2017). Por mais que houvesse uma

normatização –“use o livro didático!” – os usos que a professora Julia fazia daquele material pareciam, em alguns momentos, escapar do esperado por quem os instituiu.

Por exemplo, quando estava pensando o planejamento do bimestre e pegava o livro para pesquisar sobre as atividades vinculadas no plano encaminhado pela SME, Julia ponderava sobre as páginas que seriam, de alguma forma, contempladas, e excluía outras. Seleccionava, pois: “isso sim, isso não”. Fazia seu próprio caminho a partir do “trilho de trem” que o livro exigia que ela seguisse.

Figura 11: Seleção das atividades do livro.



Fonte: Acervo da autora desta pesquisa.

Também a própria tarefa do livro foi sofrendo alterações conforme o uso. Primeiro, destacava as páginas do livro didático que eram marcadas como atividades para casa a partir do planejamento da SME. A criança levava a folha avulsa na pasta para fazê-la em casa. Entretanto, muitas das vezes, o conteúdo do exercício encaminhado como tarefa não contemplava as habilidades que a professora estava ensinando às crianças. Após o término do primeiro volume do livro didático, Julia resolveu modificar, então, a forma que manuseava o livro como tarefa. Em vez de destacar a folha do material, decidiu despachar o livro para a casa. Para isso, escreveu um bilhete aos pais explicando a modificação, e inseriu uma tabela na contracapa do livro. A tabela tinha três colunas: a primeira com as datas, a segunda referente ao volume, e a terceira contendo a página do exercício par ser realizado em casa.

Julia acreditou que esse outro modo de enviar a tarefa para casa dos alunos seria mais fácil do que continuar a arrancar as folhas para a tarefa como a Secretaria Municipal de Educação lhe havia instruído a fazer. Porém, não contava com um imprevisto: a dificuldade dos pais em encontrar e manusear o livro. Isso porque a coleção adotada pela Rede Municipal de Educação não era numerada

sequencialmente. Assim, cada unidade do livro era paginada com o número um até o último algarismo que representa a folha final daquele módulo. Mesmo indicando a unidade e a página para os pais, as tarefas começaram a retornar sem terem sido feitas e as crianças já chegavam se justificando: “tia, a minha mãe não achou a tarefa”. Ao me questionar sobre como faria, sugeri que poderia tentar indicar a atividade com um clipe, ou dobrando uma parte da página. Com um suspiro, insinuando um cansaço, Julia respondeu: “vamos ver, né?”.

Os dias em que tinha que usar o livro didático eram os mais pesados para a professora. Eu observava uma impaciência, uma ansiedade, um timbre de voz e me lembrava de como o personagem Riobaldo, de Guimarães Rosa, se inquietava com a presença inimiga do jagunço Hermógenes, relatando tantas vezes pelo sertão como “o ódio pousa na gente, por umas criaturas” (ROSA, 1994, p.235). Via o mesmo desconforto diante daquele “tempo perdido”, sempre comentado por ela quando tinha que manusear o livro didático. Para mim, o Hermógenes de Júlia era a sua dificuldade em usar aquele instrumento. E, como Riobaldo, os sentimentos que esta nutria pelo livro eram os que invadiam seus dias de raiva. Para ela, aquelas páginas com tarefas definidas, alheias ao cotidiano da sala, não faziam sentido tanto para a necessidade de aprendizagem das crianças quanto para a sua própria prática.

Júlia usava o livro porque era obrigada, mas, diante das páginas vindas pelo planejamento pedagógico da SME entre o tempo que tinha e o que desejava fazer, sempre procurava reservar um dia para “colocar em dia o livro”, isto é, para obedecer ao que lhe era imposto, dando páginas avulsamente. Entre suspiros, ao terminar uma atividade do livro, comentava: “Que atividade é esta, Senhor? Eu tô ficando doida, né?”.

Julia, dentro do estabelecido que era manusear aquele livro didático, nunca deixou de consumi-lo, mas as formas como usava aquele instrumento eram as mais diversas possíveis, aproveitando das ocasiões, dos momentos, para logo conseguir “ficar livre para dar aula”, como ela mesma comentava.

A expressão “esse livro é muito cansativo” foi falada muitas vezes não só por Julia, como por outras professoras com as quais estabeleci contatos no período da pesquisa dentro daquela escola, assim como também pelas próprias crianças, diante da atividade com o livro didático, que suspiravam em suas carteiras: “cansei desse livro, tia”. O incômodo parecia ser tanto que, durante o intervalo, na sala dos professores, enquanto conversávamos sobre o livro (Julia, a outra professora do segundo período e eu), foi possível ouvir: “esse livro é bom para virar fogueira!”. De fato, esse era o

sentimento narrado por uma professora enquanto conversávamos sobre equívocos encontrados pelas propostas das atividades do material. Independente das justificativas elencadas pela SME para trazer o livro para as crianças, as professoras, e em especial Julia, sempre procuravam escapar dele, produzindo outros modos de compor com o que acreditavam ser essencial para a para a aprendizagem das crianças.

Assim, os relatos da professora contam aquilo que, apesar de tudo, cria outros territórios de usos para além dos elaborados pela SME, gestando fabricações preñhes, polivalentes e astutas por usar o tempo, o espaço e o currículo; para “dar logo esse livro e acabar logo com isso”.

3.2 Planejar, planejar até fazer diferente?

“Bichano de Cheshire” começou, muito tímida, pois não estava nada certa de que esse nome iria agradá-lo; mas ele só abriu um pouco mais o sorriso.
 “Bom, até agora ele está satisfeito”, pensou e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”
 “Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.
 “Não me importa muito para onde”, disse Alice.
 “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato
 (LEWIS CARROLL, 2010, p.48).

- “Tia, estou cansada” - sibilou Ísis, ao passar para a próxima página do livro didático. A professora respondeu que a atividade estava acabando e prosseguiu com a aula. Depois de finalizadas as páginas do livro, ela recolheu o material das crianças e as liberou para brincarem. Enquanto as crianças brincavam, a professora aproveitou para checar o planejamento das aulas. Abriu seu armário e pegou o seu caderno de plano, no qual mantinha coladas as atividades, os bilhetes, os recados e as normatizações que vinham da SME e da coordenação da escola. Além dessas colagens, escrevia os conteúdos bimestrais e as rotinas que elaborava para os trabalhos semanais.

O caderno de plano, ou de planejamento, tornou-se uma ferramenta pedagógica de uso do professor para descrever, antecipadamente, os caminhos, os objetivos e como alcançá-los nos processos de ensinar e aprender. Por exemplo, se o professor pensa a Educação como descrição de um mundo, então pode optar por planejar a partir de uma oferta de transferência e verificação de saberes. De outro modo, o professor que investe numa escola que acompanha os conteúdos, tende a se engajar em um planejamento que contempla a produção de um saber. Nessa segunda abordagem, esse profissional utiliza dos objetivos educacionais como ponto de partida e, desse modo, configura a

imprevisibilidade dos efeitos dos processos de aprender, não sendo garantidos, como no jeito anterior, a previsibilidade do que será mensurado.

Moretto (2011) afirma que o planejamento é uma estratégia pedagógica que facilita a aprendizagem e esta seria “um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada” (MORETTO, 2011, p.100). E, tal como Alice no País das Maravilhas (LEWIS CARROLL, 2010), que deseja sair daquele local, mas não sabe para onde aquele caminho irá levá-la, planejar seria uma busca para estabelecer relações entre a previsibilidade e a surpresa durante o trajeto.

Alice queria sair do País das Maravilhas e pediu uma ajuda para o Gato. Este questionou especificamente o lugar que ela gostaria de chegar, mas, para a menina, qualquer um serviria, desde que a ajudasse a sair do lugar onde se encontrava. Então, o Gato informou que qualquer caminho serviria, já que ela não se importava para onde ir. Essa conversa foi representada também no filme “Alice no País das Maravilhas”, produzido pelos estúdios da Disney em 1951, como ilustra a figura a abaixo:

Figura 12: Cena do filme Alice no País das Maravilhas.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ISt-Dx7nBNE>.

Essa perspectiva de pensamento do Gato da história de Carroll (2010) se distancia dos planejamentos pedagógicos respaldados em uma epistemologia tradicional ou positivista. Tal racionalidade pressupõe métodos técnicos capazes de descrever o mundo com uma isenção dos valores individuais, ideológicos, culturais. Nessa postura pedagógica, o planejamento foi elaborado a partir de metas pré-estabelecidas. Na esteira

desse pensamento, há um único caminho que o professor deva percorrer para alcançar à meta final estabelecida.

O Gato faz exatamente o contrário do que vem a ser o pensamento positivista. Ele diz que, no momento em que você não tem a definição de onde chegar, qualquer caminho é válido. Ou seja, quanto mais uma pessoa está presa a uma verdade, mais restritos os caminhos a escolher; quanto menor definição de uma verdade a alcançar, mais amplo é o mundo de possibilidades. A questão do planejamento rígido faz exatamente o oposto da proposta do Gato: ele define uma meta e, a partir dela, direciona as possibilidades de caminho a apenas uma única rota viável. Se pensarmos, a própria proposta do livro didático alimenta este planejamento, pois, sinteticamente, a Secretaria Municipal de Educação – SME - dizia que, para se alcançar bons níveis de aprendizagem, os professores deveriam usar de um conjunto de instrumentos pré-definidos pela SME e pelo livro didático adotado.

Alice, por sua vez, sem garantias de uma rota única, estava perdida exatamente porque não sabia para onde ir. A questão que fica é: nos processos de aprendizagens, as metas podem ser rigidamente pré-definidas? Não haveria, no próprio trajeto percorrido, ocorrências singulares que mudariam as metas iniciais em vista das mudanças de contexto? Se o estabelecer metas se torna um ponto norteador da caminhada, fechar os caminhos a um único trajeto não seria empobrecer a riqueza formativa da vida? Então, a epígrafe que apresentei no texto coloca que, uma vez que não exista uma meta, não havia, também, caminho pronto. Este precisa ser construído no próprio processo do caminhar. E, se por um lado se torna importante o estabelecimento de metas, talvez seja igualmente importante não se perder de vista que existem muitos caminhos.

Alice quer tomar um caminho, mas não tem previamente a noção de para onde ir. E, assim, se encontra imobilizada em uma encruzilhada de possibilidades. Seu receio é qual direção tomar em vista das possibilidades de percursos a que tem acesso. Está paralisada na multiplicidade de trajetos. Se não há a determinação de metas a se alcançar, muitas vezes as ações se tornam dispersas e pouco objetivas. Nesse sentido, Moretto (2011), considera que o professor é o responsável por organizar os objetivos, as estratégias e os recursos que favoreçam o processo de ensinar e aprender do aluno. Pontua que, ao compor o planejamento, o professor traça metas considerando singularidades, uma vez que precisa conhecer suas características psicossociais, pesquisar as demandas dos seus estudantes e o contexto social e econômico a que pertencem, além de estudar diferentes epistemologias e metodologias. Isso o auxiliaria

na elaboração das situações de aprendizagem, porém, não oferta certeza quanto às condições finais de efetiva aprendizagem, já que seria na relação com os estudantes e o lugar que a escola ocupa os contextos sob os quais emergem as surpresas da imprevisibilidade.

Dessa forma, temos que o planejamento é o produto de uma organização nacional, municipal e do docente que carrega os sentidos que atravessam a Educação. E, no tecer a trama que a sustenta, junto aos pensamentos sobre o planejar, encontramos a Pedagogia.

A Pedagogia, dentre outros sentidos, é aqui tratada como uma Ciência da Educação para a condução de ensino e aprendizagens. Ela se debruça sobre diferentes saberes acumulados ao longo do tempo para descrever os processos de desenvolvimento cognitivo que crianças, jovens e adultos devem passar ao frequentarem uma instituição escolar. Assim, inspirada pelas áreas da Psicologia, Sociologia, Filosofia, Economia, Artes, Medicina, entre outras, a Pedagogia constrói processos de ensinar e aprender enredados nos anseios de um grupo e do indivíduo visando ao desenvolvimento de um tipo de ser humano.

Temos vários tipos de vertentes da Pedagogia pensadas e praticadas a partir da necessidade de alcançar algum objetivo. Saviani (2013), no seu livro “História das Idéias Pedagógicas”, resume como essas emergiram no contexto brasileiro. Da Pedagogia jesuítica³² às interacionistas³³, temos um conjunto de procedimentos que, ao narrarem a função da escola, dos alunos, dos professores, das avaliações, enfim, da arquitetura escolar, constitui um modo de pensar, falar, viver e fazer a escola. Estes modos do fazer influenciam o jeito de tratar os praticantes escolares que, junto a um contexto histórico, econômico, social e de influências psicológicas e filosóficas, produziram a história das nossas instituições escolares.

Assim, essas correntes pedagógicas se inspiram num aparato de saberes previamente estabelecido. Quando este é cronologicamente e linearmente planejado, visando à formação humana diante de uma organização de disciplinas, rituais e etapas a serem cumpridas, temos a construção, então, do que denominamos de currículo. Para alcançar a Educação que as diretrizes educacionais nacionais demandam, as instituições

32 Os Jesuítas é uma ordem religiosa católica que tiveram a permissão da coroa Portuguesa de gestar a educação do Brasil quando ainda este era uma colônia de Portugal.

33 A Teoria Interacionista-constructivista com o principal representante o biólogo Jean Piaget (1896-1980).

A Teoria Sócio-interacionista ou Sócio-histórica ou Sócio-cultural pensada por Lev Vygotsky (1896-1934) propõem que o desenvolvimento cognitivo são influenciados por fatores sociais e orgânicos.

escolares elaboraram currículos diversos, ou seja, os caminhos, ou os conteúdos curriculares, estão a serviço para se chegar ao que foi previamente estabelecido.

Os currículos são os caminhos que traçamos para alcançar os anseios de uma proposta pedagógica. Eles configuram as receitas ou bulas que compomos para se chegar a algum lugar. Simonini(2015) argumenta que:

(...) quando falamos em currículos e nos movimentos que os tramam na construção de territórios de conhecimento a referendar condutas e maneiras de pensar, falamos simultaneamente em processos a tramarem realidades. Pois estabelecer um currículo é igualmente urdir um caminho e um roteiro de vida. Nessa linha de composição, fazer currículo – e, em especial, fazer currículos nas escolas – é se comprometer com territórios de subjetivação a definirem o que deve ser sonhado, pensado e atuado como possibilidade individual e coletiva (SIMONINI, 2015, p. 06).

Nesse sentido, os currículos são movimentos que enredam procedimentos para construir algo. As religiões, por exemplo, com seus dogmas, catequizam seus fiéis em modos de pensar, fazer e sentir para que estes alcancem o paraíso e evitem o inferno. A UFV, com o seu catálogo de graduação, que contém as disciplinas que estudantes devem cursar para aquisição do diploma esperado, desenha um percurso formativo acadêmico para seus alunos. As famílias agenciam uma série de valores que julgam ser essenciais para o crescimento pessoal, físico, cultural e social de seus membros. Tudo isso representa nada mais que as composições curriculares de um tipo de Pedagogia. Essas aprendizagens e ensinamentos realizados pelas religiões, pela universidade e pelas famílias, aqui trazidas como ilustrações, estabelecem, dentro de um limite, regras para conviver, trabalhar, sonhar, rezar, amar, aprender, estudar, avaliar, entre outras, que alicerçam uma maneira de produzir uma realidade que praticamos no conviver. Por isso Simonini (2015) chama o currículo de “território de subjetivação”.

Logo, fazer currículo é produzir um caminho dotado de sentido, como Huston (2010) indicou. Assim, a produção de um currículo vem a ser a produção de uma ficção, de uma fabulação. Nossa vida é consubstanciada de produções de fabulações que, conforme os locais e encontros que fabricamos, estabelecem um jeito de ler, fazer, pensar, sonhar, além de que narra uma realidade. Desta maneira, a escola, com seu currículo, produz narrativas que, ligadas a outras (familiares, religiosas, políticas, econômicas e etc.), fabricam uma multiplicidade de sentidos que orientam os modos de viver dos sujeitos.

Mas como essas reflexões sobre a Pedagogia e o currículo se enlaçam com essa pesquisa? Ao aliarmos o planejamento e o currículo praticado pela professora, ligando-os à história da escola pesquisada e às trajetórias dos praticantes que lá se encontravam num determinado tempo, encontramos um território de subjetivação. Com esse repertório, acompanhamos as operações da professora com suas fabricações e invenções a respeito do planejamento que se urdiam à invenção cotidiana da sala de aula e da escola. Certeau (2017) afirma que escrevemos imprecisamente, formando alinhavos entre o estabelecido pelas políticas educacionais locais e externas e a novidade, que foram capturadas pelos usos que escapolem das bulas instituídas. Ou seja, implantamos um golpe dentro da regra. Sem sair dos horários, dos planejamentos, do calendário escolar, das normas pedagógicas, a professora Julia inventava outros usos sobre o planejamento.

A composição do caderno de plano da professora é tramada no Brasil conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de número 9.394 de 1996 que, entre os artigos 13 e 67, determinam e resguardam aos profissionais um tempo para o planejamento. Complementando essa designação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), escritas em 2010, reforçam como o planejamento colabora para alcançar os padrões mínimos de qualidade que as escolas devem alcançar. A qualidade de aprendizagem na Educação, aqui no Brasil, são analisadas a partir de avaliações de verificação de aprendizagem dos estudantes conduzidas por um ranqueamento das notas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que elabora os indicadores que qualificam a Educação a partir de dois elementos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Para isso, a instituição criou um sistema de verificação das escolas que consiste de duas variáveis: as avaliações e o Censo Escolar. A partir das médias das avaliações aplicadas aos estudantes, emerge o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O índice varia de 0 a 10, e as notas são responsáveis por guiar as metas do ensino das redes escolares nas esferas municipais, estaduais e federais.

Conforme dito anteriormente, o município de Ubá-MG registrou, no último IDEB (2017), as seguintes notas: a dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi 6.7 e a dos anos finais do Ensino Fundamental foi 4.8, sendo que as metas para o primeiro era a de se atingir a nota 6.1 e, para o segundo, a nota 4.8.

Tal resultado não foi atingido aleatoriamente. Para tal fim, a rede municipal de ensino elaborou um pacote de equivalência curricular mediado por envio de planejamentos que continham os conteúdos a serem ensinados e que estavam divididos por meses, bimestres e semanas às escolas. Essas orientações eram encaminhadas às professoras, de modo que em seus cadernos de plano devessem registrar as formas como estruturaram as aulas.

Predomina nessa perspectiva uma visão que se aproxima das epistemologias tradicionais, em que se permite uma autonomia de gestão do planejamento, desde que os resultados alcancem as metas estabelecidas. O investimento em normatizações vinculadas nacionalmente e pelo planejamento distribuído às escolas inaugurara práticas que, se por um lado conferiam ao professor uma autonomia para escolher como ensinar; por outro lado, cerceavam-no quanto aos efeitos dessa aprendizagem. Ou seja, o caminho escolhido pelo docente deveria responder às competências e habilidades que lhe foram solicitadas.

Essa postura de pensamento de transferência e verificação no planejamento da Educação foi capturada pela SME quando esta organizou, elaborou e disponibilizou as habilidades e competências que os professores deviam atingir com os processos de ensino-aprendizagem nas escolas do município de Ubá-MG.

Figura 13: Imagem do planejamento enviado aos professores do 2º período pela SME.

SEGUNDO PERÍODO								
Semana Letiva	Campo de Experiências	Atividades em Sala - Parte 2			Atividade para Casa - Parte 1			
		Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6	
03/09 à 06/09	Linguagem	Pág. 14 OK Pág. 12 (N) OK			Pág. 4 (N) OK			
	Matemática	Pág. 8 (Simetria)			Pág. 10 (Adição) Pág. 9 (Metade)			
	Natureza e Sociedade		Págs. 1 e 2 (Água)					
PARTE 1 - UNIDADE 1								
10/09 à 14/09	Linguagem	Pág. 12 (T) Pág. 22 (T)			Pág. 14 (T) Pág. 29 (T)			
	PARTE 2							
	Linguagem	Pág. 31 (Conto) Pág. 24 e 25						
	Matemática	pág. 8 (Simetria)				Pág. 12 (Subtração) Pág. 29 e Pág. 30 (Sequência numérico)		
	Natureza e Sociedade		Pág. 7 (Ciclo da Água) ✖ Pág. 1 e 2 (Água)		Pág. 10 (+) Pág. 9 (metade)			
17/09 à 21/09	Natureza e Sociedade		Pág. 19 (Estações do ano) Pág. 14 (Plantas)			Pág. 18 (Recordação)		
	Linguagem		Pág. 5 (Arco-Iris)			Pág. 13 (Recordação Letras)		
	Ed. Emocional					Pág. 6		
	Matemática		Pág. 4 (Simetria) Pág. 28 (Cabe/menos)					
	Artes Visuais		Pág. 8 (Aquarela)					
24/09 à 28/09	Linguagem		Pág. 28 (Letras) Pág. 9 (Direita/esquerda)					
	Matemática		Pág. 20 (Sequência temporal) Pág. 21 (Subtração)			Pág. 10 (Quebra-cabeça) Pág. 12 (números e quantidades) Pág. 30 (1 a 20)		

Fonte: Acervo da autora desta pesquisa

A imagem acima foi obtida durante o exercício que a professora Julia desempenhava para conferir o que o planejamento da SME havia solicitado e o que ela já tinha realizado do livro didático. Destacamos aqui que, para a SME, essa etapa de organização curricular passou pelas áreas e critérios elencados do livro didático que foram adotados na Rede Municipal de Ensino. Entre as páginas determinadas pelo planejamento da SME e as que tinham sido trabalhadas com as crianças, a professora em questão exclamou: “é muita incoerência! Tem semana que vem 1,2,3,4,5 páginas...! Tem semana que vem 12...!”. Encerrando sua colocação, disse que estava saudosa da época em que fazia seu próprio planejamento. Naquele mesmo instante, pegou o caderno e conferiu o mapa de conteúdos que caligrafou no caderno de plano.

Figura 14: Registro do caderno de plano da professora.

(agosto - setembro)
01/08 a 30/09

mapa de conteúdos - 3º bimestre
~ Língua Portuguesa ~

1) Oralidade

- Roda de música	AGOSTO SET
- Auto apresentação	AGOSTO
- Expressão de afeto, boas maneiras	AGOSTO SET
- Descrição de elementos	SET
- leitura de imagens e símbolos	AGO AGOS.
- histórias folclóricas (reconto)	AGOSTO
- relação texto escrito e imagens	SET
- hipótese de escrita por leitura de imagens	SET

2) Gêneros

- História em quadrinhos	(SET)
- Folclore parlada	
- trava línguas, cantiga	
- adivinhações, lendas	(AGO)
- Recitas	(SET)

3) Práticas de escrita

- letras do alfabeto	AGO
- nome e dos colegas	AGO
- traçado inclinado e circular	SET
- alfabeto móvel	AGO SET
- letras D, R, S, T, U	AGO SET
- reconhecimento letras	AGO SET
- composição de palavras simples	AGO SET

Fonte: Acervo da autora desta pesquisa.

O mapa de conteúdos fazia parte do planejamento enviado pela SME às escolas do município de Ubá-MG. Ele veio junto com aquele esquema que organizava o uso do livro didático (Figura 09). Contudo, o mapa vinha em formato de uma tabela dividida por seis colunas e cada uma localizava-se uma área de conhecimento, que eram: linguagem, matemática, natureza e sociedade, movimento, música e artes visuais. Abaixo de cada área de conhecimento havia uma breve descrição dos conteúdos a serem trabalhados no bimestre. Esse guia de competências projetava os conteúdos que as crianças deveriam aprender a partir do trabalho dos professores, como mostra a imagem abaixo:

Figura 15: Mapa de Conteúdos elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Ubá.

MAPA DE CONTEÚDOS – 2018					
Turma: 2º Período					
3º Bimestre de 01/08 à 29/09					
Unidades: Folclore; bairro; Os elementos da paisagem urbana e rural; Os elementos de uma cidade e seus serviços; plantas					
Linguagem	Matemática	Natureza e sociedade	Movimento	Música	Artes Visuais
<p>Falar e escutar</p> <p>Roda de música</p> <p>Auto-apresentação</p> <p>Conto</p> <p>Parlendas e trava-línguas</p> <p>Cantigas</p> <p>Cuidados e respeito com o meio ambiente</p> <p>Boas maneiras; expressões de afetos</p> <p>Descrever oralmente os elementos das paisagens urbana e rural</p> <p>Descrever oralmente o uso dos equipamentos e serviços oferecidos à comunidade</p> <p>Comportamentos sociais adequados</p> <p>Práticas de leitura</p> <p>Gêneros textuais:</p> <p>-Historias em Quadrinhos</p> <p>-Leitura das letras do alfabeto</p> <p>-Leitura do próprio nome e dos colegas</p> <p>-Leitura de imagens e</p>	<p>Comparação de quantidade</p> <p>Comparar o conceito de quantidade de 1 a 10 (oralidade e manipulação).</p> <p>Comparar quantidades.</p> <p>Correspondência termo a termo (biunívoca).</p> <p>Contagem oral até 40.</p> <p>Notação e escrita numérica</p> <p>Calendário</p> <p>Ordem crescente e decrescente</p> <p>Identificação e traçados dos números: 6, 7 e 8.</p> <p>Associação número-quantidade, escrita de série numérica de 1 a 8.</p> <p>Antecessor e sucessor dos números de 1 a 8.</p>	<p>A organização de seus grupos o modo de viver e trabalhar</p> <p>Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito as tradições culturais de sua comunidade e de outras (festas da família e folclore).</p> <p>Comportamentos sociais adequados; respeito com os demais.</p> <p>Os lugares e suas paisagens</p> <p>Estações do ano: inverno e primavera</p> <p>Bairro</p> <p>Transito (transporte, sinalização e normas)</p> <p>Paisagens urbanas e rurais (modalidades de ensino: fotografia, imagens, visitas, vídeos informativos e notícias</p>	<p>Expressividade</p> <p>Roda de música</p> <p>Jogos</p> <p>Brincadeiras com o corpo (lateralidade)</p> <p>Motricidade ampla</p> <p>Andar</p> <p>Subir/descer</p> <p>Correr</p> <p>Equilíbrio</p> <p>Pular</p> <p>Direita/esquerdo</p> <p>Pular corda</p> <p>Motricidade fina</p> <p>Movimento de pinça</p> <p>Uso de tesoura</p> <p>Manipulação de objetos: “Lançamento”</p> <p>Alinhavo</p>	<p>O fazer musical</p> <p>A dança</p> <p>Intensidade dos sons: rápidos e lentos.</p> <p>Reconhecimento de ritmos que o corpo produz</p> <p>Construção de instrumento musical</p> <p>Apreciação Musical</p> <p>Escuta de canções e músicas da tradição popular (folclore).</p> <p>Informações sobre as obras ouvidas e seus compositores.</p>	<p>O fazer artístico</p> <p>Criação de desenhos livre e dirigidos.</p> <p>Composição plástica livre por meio de desenhos, modelagem, pintura e dobradura.</p> <p>Criação e exposição de trabalhos manuais utilizando colagens de materiais variados.</p> <p>Apreciação em artes visuais</p> <p>Leitura e releitura de obras de arte</p> <p>Informações sobre as obras e seus autores</p> <p>Comentários dos trabalhos realizados, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p>

Fonte: Acervo da autora desta pesquisa.

Porém, diante da estratégia do município em uniformizar as ações dos professores, inaugurando uma condução equalizada dos saberes que todas as crianças matriculadas na rede acessavam, temos as condutas dos professores que se faziam notar pelos imprevistos, os deslocamentos dos lugares que habitavam e produziam efeitos imprevistos como o mapa de conteúdos do planejamento da Júlia.

O consumo que Júlia fez das capacidades e habilidades que os alunos deviam alcançar estava atravessado também pela sua experiência como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os desafios que essa profissional enfrentou naquele ano escolar na rede estadual de ensino fizeram com que a sua prática fosse na direção de arquitetar aprendizagens, a fim de que seus alunos, quando avançassem para o próximo ano letivo, “façam um bom primeiro ano”. Em nossas conversas, ela reclamou que as crianças chegavam ao primeiro ano “sem saber pegar no lápis, não conheciam letras e que, até colocá-las no ritmo”, já tinha passado o primeiro semestre.

Assim, ao buscar aquele caderno de plano no armário, Julia agenciava um “golpe” nos planejamentos propostos pela SME. Por mais que aqueles planejamentos oficiais fossem tangenciados pela professora, o consumo daquelas aprendizagens era vinculado a outras fontes que escapam das propostas enunciadas pela SME. Seu mapa de conteúdos e as decisões das escolhas do que os alunos deviam aprender eram praticados no cotidiano escolar a partir de desdobramentos e nos instantes em que se produzia o que seria ensinado.

O planejamento constrange, muitas vezes, as invenções à custa de suas próprias proposições. O mapa de conteúdos emitido pela SME era o pano de fundo a partir do qual se instituía formalmente as demandas do que as crianças precisavam aprender para alcançarem as competências para cursar o primeiro ano; por sua vez, o planejamento arquitetado por Julia, não abominava o do SME e nem dele se faz refém, aglutinando-se a diferentes saberes-fazer.

O caderno de plano da professora ficava no armário durante os dias da semana. Na sexta-feira, ela o levava para casa para trabalhar no final de semana, delineando as atividades da próxima semana, retornando com ele à escola na segunda-feira. Porém, outro requisito atravessava a elaboração do plano de Júlia naquela escola, pois as professoras que acompanhavam a mesma série estipulavam um rodízio das matrizes, que são atividades impressas e/ou xerocadas, conforme o conteúdo semanal pleiteado a partir do que a SME disponibilizava.

Julia, junto a outras três professoras (duas do turno da manhã e outra sua colega do turno da tarde), totalizavam as quatro docentes responsáveis pelo segundo período daquela escola. As professoras se reuniram e estabeleceram que, a cada semana, uma assumiria a organização e o encaminhamento de exercícios conforme o planejamento da SME. As atividades eram enviadas para a Secretaria até o dia de quinta-feira para que, na sexta, todas as matrizes da semana seguinte já estivessem com as professoras.

A professora Julia me explicou que era a primeira vez que participava daquele tipo de proposta e que não gostava, justificando que cada sala possui um ritmo de aprendizagem. Diante dessa prática, resolveram criar um grupo no aplicativo do WhatsApp para trocarem recados e sugestões de atividades, contudo, a partir do compartilhamento de fotos de uma atividade elaborada por Julia, houve o atrito que levou ao desmonte do grupo e que fez emergir os problemas com as matrizes.

A professora em questão compartilhou fotos das atividades que compôs com os alunos, cujo objetivo era diferenciar letras, números e desenhos. Como já dispunha de

três conjuntos de mesas, que dividiam as crianças em três pequenos grupos, solicitou que cada uma encontrasse imagens nas revistas, recortasse e colasse conforme o tema. Assim, o primeiro grupo confeccionou o cartaz com letras, o segundo o cartaz com desenhos, e o terceiro o com números. Diante do recorte e colagem das crianças, a professora Julia encaminhou as fotos para o grupo no WhatsApp. A professora da manhã, então, questionou onde estava escrito no planejamento que era para realizar aquela atividade, ao que Julia retrucou que “didática, cada um tem a sua”. Após essa troca de mensagens, as duas professoras do turno da manhã saíram do grupo, e, durante o tempo que estivemos na escola observamos que as semanas em que as impressões eram de responsabilidade delas, as matrizes chegavam no tempo diferente do combinado, o que podia indicar um reflexo da indisposição no convívio entre as colegas de trabalho

Com isso, Julia passou a elaborar ela mesma as próprias matrizes, compartilhando apenas com sua colega de turno. Também trouxe uma pasta com uma variedade de atividades impressas que elaborou quando trabalhou como professora eventual, para algum imprevisto.

Diante desse contexto, percebemos que o caderno de plano, as matrizes de atividades e o planejamento da SME atravessavam a produção da aula da professora Julia, bem como as competências e habilidades que sustentavam uma condução de saberes necessários para alcançar uma aprendizagem se faziam necessários, apesar de certas imprevisibilidades – como o cansaço dos alunos, o relacionamento com os colegas de trabalho e o relacionamento dos alunos entre si, bem como o distanciamento entre o que a professora anseia para os alunos e o planejamento da SME – propiciaram um terreno prenhe de indeterminações e de práticas não perceptíveis, nada capitalizáveis, que provocavam um território que se produzia durante a caminhada.

Como nos provoca o poeta Manoel de Barros sobre “repetir, repetir - até ficar diferente” (BARROS, 2019, *online*), o planejamento como a representação de um produto para a apresentação e resultado de metas e comportamentos curriculares torna-se, nos modos de empregar daquela professora, o elemento que a permite inventar, fabricar, metamorfosear onde se quer chegar com o currículo.

3.3 O corpo, a culpa, o espaço

Que corpo é esse?
 Que pulsa, escuta,
 Expulsa, abraça
 Comporta, contém
 O corpo ocupa!
 (Teatro Mágico)

Utilizados como justificativas pedagógicas, o livro didático e o planejamento transitam pelos cotidianos escolares. Nossos professores se valem deles, pois são “produtos manufaturados, lugares construídos (...) que é a todos impostos” (CERTEAU, 2017, p.92). As duas cenas anteriores escapam da pretensão instituída que consumimos produtos somente da maneira que as bulas prescrevem.

Diante das regras instituídas pela SME, em que há alianças de saberes, leis e normatizações que regulamentaram o processo de planejamento e manuseio do livro didático, a professora Julia metamorfoseou usos que escaparam dos registros instituídos. Ela não deixa de usá-los, mas o faz de outros modos. Certeau (2017) escreveu sobre esses golpes, essas “maneiras de empregar” (CERTEAU, 2017, p.39) um produto (que não muda a característica do produto, afinal a professora utilizou o material) nos afastando da ideia de meros consumistas, tornando-nos praticantes.

A professora aqui se torna praticante, pois manipula os produtos, fabricando outras possibilidades, porém, tais artes não são capturadas se utilizamos determinados instrumentos de medidas homogêneos, pois as invenções são astutas, dispersas e silenciosas, imprevistas e inéditas por condição. Isso posto, tateei para além das relações entre a professora e esses dois instrumentos pedagógicos, principalmente no acompanhar as redes de saberes que emergiam do/no encontro da professora Julia com seus alunos, com os colegas e funcionários da escola, e igualmente comigo, enquanto pesquisadora. Nas travessias e conversas que habitavam aqueles corredores, salas de aula, pátio, cantinas e parquinhos havia vestígios de “referências a situações inusitadas provocadas por seus alunos as quais, em meio ao estranhamento e surpresa, imprimiram algum direcionamento à aula” (LACERDA, 2010, p.36).

A intenção de acompanhar a produção do livro didático e do planejamento tecido por Julia foi a de apreender as táticas, produzidas no cotidiano desta escola, que lhe propiciavam mobilidades naquele espaço escolar, reinventando o que lhe era imposto. Narrando “assim, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam

os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las” (OLIVEIRA, 2003, p.01).

Ao me compor com aquela sala de aula, vejo Julia inventando possibilidades curriculares com o livro didático e o planejamento, mas esta também é arteira nos modos como emprega o cuidado do corpo das crianças, no tratamento com os pais, nos espaços que ocupa ou não na escola.

Assim, ao escrever como Julia produz aquela sala de aula, também acompanhei as pistas dos seus discursos sobre o corpo, a infância, a igreja, do que espera dos pais, dos arranjos familiares, da sua profissão docente e da sua vida pessoal que emergiram do encontro dela com outros praticantes que atravessavam os cotidianos daquela escola, como, por exemplo, a questão de se nomear o órgão sexual masculino como sendo “peru” ou pênis.

Enquanto Julia e eu lanchávamos na sala das professoras, as crianças saboreavam a refeição na cantina. Todos os dias, às 15 horas, a professora Júlia descia com os alunos as escadarias e entregava a “Turma do Amor” para as funcionárias que trabalhavam na cozinha organizando o momento do lanche. Logo após, seguíamos para a sala dos professores.

O refeitório da escola pertencia a um cômodo cedido da Creche do Guri, uma sala dividida em duas partes. Assim que chegamos ao refeitório, nos deparamos com duas fileiras de mesas e cadeiras dispostas no canto direito para acomodar, simultaneamente, duas turmas da escola. Durante a refeição daquele dia, Igor, um dos alunos, mostrou o pênis para Pedro, outro aluno, sendo que as cantineiras contaram isso para Julia assim que retornamos da sala dos professores. Ela organizou as crianças em duas filas e subimos os degraus; ao chegar à sala de aula, ligou o ventilador, encostou o corpo em sua mesa e cruzou os braços. Seu semblante “nublou” e as crianças paulatinamente foram se calando. O único barulho que restou foi o da hélice dos ventiladores. E, em seguida, ela apurou o acontecido começando por questionar Igor. Gaguejando, este respondeu que tinha esquecido. Indagou às crianças se sabiam. Foi um alvoroço de respostas. Todos falando ao mesmo tempo. Então, a professora pediu silêncio e rebateu: “você viram ou alguém contou?”. Foi aquela bagunça de falas e histórias que não tinham continuidade. Júlia interrompeu as conversas e disparou que elas (as crianças) não poderiam mostrar os seus órgãos genitais, pois era algo sagrado. Explicou que o órgão sexual masculino não era “peru”, mas sim pênis; “peru é isso aqui!”. E foi até o armário, procurou entre os livros e escolheu o que na capa tinha um

desenho da ave peru. Aquele livro estava no armário, pois seria a literatura usada para introdução da letra P. Mostrando a imagem do livro, os inquiriu se “por acaso alguém tem isso aqui pelas pernas?”. Rômulo, outro aluno, com uma cara de espanto e indignação, sinalizou em negativo com a cabeça. Sua fisionomia demonstrou tanta perplexidade, que o imaginei se imaginando com uma ave daquelas entre as pernas. Minha gargalhada invadiu inevitavelmente aquele silêncio.

Julia prosseguiu: “a gente fica falando braço, braço pelas ruas? Não! E pras outras coisas também não, podemos ficar com a mão na parte de baixo?” E Karina interrompeu “não tia, porque a mão fica fedida”. Nos entreolhamos. Julia terminou o assunto dizendo que a próxima vez que alguém mostrasse o órgão genital ela iria deixar a pessoa pelada “seja menino ou menina” e uma criança gritou “tia a minha mãe fala que é periquita”. O assunto foi dado como finalizado pela professora que nos encaminhou para a atividade de matemática.

A situação anunciada pelas profissionais da cozinha à professora, o semblante desta ao receber a turma, o esquecimento da criança inquirida e as possibilidades de versões do ocorrido anunciadas pelas crianças indicavam uma composição sobre o tratamento dado às crianças, pela professora, a respeito de questões da sexualidade e gênero.

Esses inéditos, manifestações, por atos e palavras, como registrado na cena, invocam as possibilidades que temos de praticar currículos como Oliveira (2003) citou anteriormente. Para esta pesquisadora, a composição entre o currículo instituído e o praticado “se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho” (OLIVEIRA, 2003, p. 01). Leio como Julia foi surpreendida pelo comportamento de Igor e, naquela cena, produziu e negociou sentidos com suas crianças e comigo.

Julia quis apurar a história pelas palavras do Igor, porém, este, afetado por um sentimento de ansiedade ou espanto, não conseguiu se explicar. Por mais que os colegas borbulhassem balbucios do que tinham visto, ouvido e sentido, a professora optou por se distanciar daquelas vozes e encerrou o assunto investindo naquilo que sabia e acreditava ser oportuno falar.

As questões do corpo, gênero e sexualidade se tramavam constituindo uma referência curricular que elaborou um conjunto de estratégias que tem por finalidade conduzir, orientar, prescrever uma governança sobre esses assuntos aos comportamentos

infantis. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os conteúdos e as habilidades que compõe a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) articulam saberes para produzir o corpo, a sexualidade e o sexo da criança.

Quando normatiza esses conceitos, submetendo-os a artigos definidos, reduz como e onde devemos aplicar esses temas. “Ou seja, só se é possível produzir efeitos de verdades sobre os indivíduos e suas práticas à medida que a eles damos um nome e uma essência. O nome passa a ser a coisa e se torna sua essência” (RODIGRUES et al., 2013, p.153). Assim o currículo formalizado torna-se expressado numa organização e racionalizações não somente em padrões, mas também das sensibilidades a serem produzidas com as crianças. Nos encontros possibilitados pelos cotidianos escolares, tantas vezes se escapa dessa unidade que o corpo é tratado, pensado, manipulado.

Assim temos um conjunto de discursos que governam o corpo, o sexo e a sexualidade infantil e qualquer comportamento não regulado pelas crianças tende a ser “expulso, negado e reduzido ao silêncio” (FOUCAULT, 2014, p.8). Conforme afirmou Foucault:

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber (FOUCAULT, 2014, p.08).

A postura da docente foi de apurar o acontecido, mas os desdobramentos dessa cena foram podados quando Igor não conseguiu comentar sobre o acontecido. A validade da história recebeu uma fronteira com a pergunta: “você viram ou alguém contou?”, afinal, a funcionária da cantina tinha comentado o ocorrido na frente de toda a turma. Com isso, por mais que tivessem vivenciado a cena, também haviam assistido ao conto feito pela funcionária. Silenciando o que tinha para ser dito, do que foi visto, pelas lentes das outras crianças. Nem mesmo Pedro, para quem Igor mostrou seu “peru”, foi questionado.

O desaparecimento do que foi visto, dito ou sabido tomou nova tonalidade quando uma imagem da capa de um livro de literatura, que tinha desenhado a ave Peru,

foi trazida pela professora para as crianças. Ali acompanhamos a produção de confronto de sentidos, no que dizia respeito ao órgão sexual masculino, entre o saber científico e os conhecimentos construídos pelas crianças em seu viver cotidiano. Ao discordar do termo “peru”, Julia buscava desconstruir os saberes que as crianças fabricavam no convívio. A questão principal que ali cresceu não era mais qual denominação se dava ao órgão sexual, se pênis ou “peru”, mas sim que o saber escolar era o único que legitimamente sustentava o conhecimento sobre algo. Contudo, para Louro, “são múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades” (LOURO, 1998, p.87), ou seja, o que entendemos sobre corpo, sexualidade e gênero não seria algo estático, mas construído por uma rede de saberes que movimenta a pediatria, a literatura, a música, o cinema, a escola, a família, as instituições religiosas, os brinquedos que, como Rodrigues et al. (2013) destacam, produz um efeito de verdade.

O espanto de Rômulo é contagiado pela pergunta se teria aquela representação da ave peru, despertada pela capa do livro infantil, “pelas pernas?”, em que nutriu a imaginação dele sobre seu sexo. Para ele, o binômio peru/pênis foi desconstruído quando emerge o peru ave. Essa conversa forma uma aliança com Larrosa (2002, p. 202), quando relatou que as palavras “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Assim, a produção de um imaginário é cortada para o afunilamento de uma única ideia: a ideia do pênis foi imposta sobre a do “peru”. Quando descaracterizou a palavra peru como nome de um órgão sexual, a professora pôs em funcionamento um modelo higienizado para a descrição do corpo, assumindo no campo de códigos semânticos, de produção de uma realidade, uma concessão para falar do órgão sexual em questão desde que a este fossem atribuídos os termos permitidos por um discurso científico.

Mas também não foi somente da produção de um nome científico o recurso do qual se valeu a professora para resolver o assunto. Ela também fez uso de um discurso religioso ao se referir aos genitais como sendo objetos sagrados. Para Julia, a região em que se localizam as genitálias masculinas e femininas são locais sagrados. O sagrado e o científico se aliam sem sua intervenção higienicista, sendo que, ao que tudo indicava, um objeto sagrado não pode ser mostrado e, muito provavelmente, não pode ser tocado. É toda uma sexualidade que deve, então, ser vivida às escondidas e, quando anunciada, tem que ser purificada pelo discurso das ciências.

A professora, então, transitava, ao falar de genitalidade, entre diferentes currículos. Ela usava tanto dos saberes de uma discussão científica, quanto igualmente dos saberes articulados em sua formação religiosa de cristã evangélica. Esses saberes, de matrizes epistemológicas diferentes não entravam em conflito em suas articulações na sala de aula; ao contrário, eles se compunham complementares na montagem de um discurso em que a pureza da ciência se encontrava com a pureza da religião, a fim de expulsar o "feio" do "peru" e de outras expressões chulas, que, cunhadas no viver cotidiano, não se apresentavam como legítimas à ciência, à religião, à professora e, muito provavelmente, também à escola. No caso em questão, ciência e religião se uniram para calar uma expressão marginal.

3.4O que mais se cala

“Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que aprendem o Universo”
(BEAUVOIR, 2016, p. 11).

“De fato, a mulher tem sido uma parte silenciosa da memória social, ausente dos manuais escolares e dos registros históricos”
(ALVES; PITANGUY, 2003, p.10).

Um dos efeitos da atitude de Julia na relação com o acontecido entre Igor e Pedro foi a produção de questionamentos que me conduziram a pensar como aquela professora fabricava as produções das feminilidades naquela sala. Será que, se o toque nos genitais tivesse ocorrido na relação entre meninas, a discussão seria esvaziada novamente para a discussão sobre nomenclaturas, como aconteceu anteriormente?

O sorriso de Ísis, uma menina que no auge dos seus quatro anos integrava a “Turma do Amor”, era destacado pelas bochechas volumosas e recheadas com covinhas. Atrás daquele sorriso repercutia o ritmo de uma menina levada. Meninos e meninas eram reféns das suas traquinagens. Nada lhe escapulia, sempre se intrometendo nas atividades, brincadeiras e conversas alheias, recheando-as com seus toques, olhares e comentários. Os três conjuntos de carteiras em que os estudantes se concentravam eram sempre conturbados pelo refrão “tia, olha a Ísis” ou por “Ísis fez isso”. Bater, apanhar, chorar, resmungar, reclamar eram verbos que acompanhavam as denúncias dos colegas

feitas à professora por conta do comportamento de Ísis. E, muitas vezes, esta ficou do lado de fora da sala, para que a ordem e os ânimos da professora e dos colegas fossem abrandados.

Ísis era filha de um casal de idosos e irmã de dois meninos bem mais velhos que ela. A mãe faleceu quando ela era pequena. Frequentava a creche ABC na parte da manhã e depois a professora da creche a entregava, com os demais colegas, à professora da escola. Ísis passava o dia todo atrás dos muros daquela escola.

A regra da escola era clara: não podiam trazer brinquedos, mas Ísis colecionava dentro da sua mochila alguns pertences clandestinos. Julia tinha um espaço reservado para os brinquedos traficados por Ísis. Aquela mochila, em que roupas, calçados e objetos variados coexistiam, me lembrava a canastra da personagem Emília, do Sítio do Pica Pau Amarelo. De dentro daquela mochila, como na canastra da Emília, tinha todo um mundo de coisas; toda a riqueza ilícita de Ísis.

Ao final da aula, o pai a gritava das grades do portão e ela saía correndo ao seu encontro. Por vezes, eu esbarrava com ela na rampa da igreja, se ajeitando na garupa da bicicleta do pai e já com a chupeta na boca que, apressadamente, ao me ver, retirava e entoava um riso sapeca. Eu sempre brincava: “Dona Ísis, está na hora de jogar essa chupeta fora”; ela virava o rosto e, segundos depois, no movimento das primeiras pedaladas, acenava e gritava um “tchau, tia”. Quase não ouvia o “tia”, pois o bico já estava na boca e atrás dele a sombra daquele sorriso.

Ísis aprendia tudo com facilidade. Já conhecia as letras e os sons do alfabeto, lia pequenas palavras, contava e registrava numericamente. Em termos pedagógicos, não apresentava nenhuma dificuldade de aprendizagem. Julia comentou comigo que ela frequentava o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), local dedicado a atividades multidisciplinares, além de trabalhar o pedagógico, a saúde e a educação de estudantes que possuíam algum tipo de transtorno de aprendizagem. Estranhei aquela informação, pois, tirando a agitação de Ísis, seu desenvolvimento frente às propostas da professora era satisfatório. Quando Julia me disse que Ísis possuía um laudo psicológico de deficiência múltipla, fiquei a imaginar as razões que fizeram a escritura daquele laudo: seria a esperteza de Ísis? Ou a sua falta de organização com o material? De dentro da sua mochila poderia sair tranqueiras inimagináveis. E Julia completou seu relato dizendo que não sabia porque ela frequentava o CAEE, pois “essa menina não tem nada, fica ocupando vaga de quem precisa”.

No dia que cheguei à escola, também veio a notícia de uma denúncia que Ísis estaria passando por abuso sexual. Um recado foi deixado na secretaria da escola para que Julia procurasse a professora da creche. Durante o recreio, a professora deixou as crianças comigo e foi até a professora da creche³⁴. Ao retornar, me contou que a professora responsável por Ísis na parte da manhã foi orientada a observar o comportamento da menina, pois a escola recebeu um aviso que a criança estava sendo vítima de abuso sexual. As duas também chegaram à conclusão de que não perceberam mudanças no comportamento da menina. Pausou o caso, pegou o celular, e pesquisou as características de comportamento de crianças vítimas de abuso sexual e, frente ao enunciado, exclamou que o problema de Ísis era a “falta de limites”.

Enquanto isso, Ísis havia feito todo tipo de arte, pois visivelmente gostava de chamar a atenção sobre si. A professora Júlia, conhecedora das artes da sua aluna, comentou comigo que: “ela está assim por conta de você. Quando Hannah entrou [na sala], por ser bonitinha e toda arrumadinha, precisa ver como [Ísis] ficou”.

Hannah era uma aluna que tinha uma história especial com a professora. O pai da professora namorou a avó de Hannah, o que fez com que Julia convivesse com a mãe de Hannah enquanto o seu pai teve relacionamento com a avó da menina. A situação familiar de Hannah era instável: oscilava entre a casa da avó e da mãe, sendo que esta última mantinha um relacionamento homoafetivo. Em algumas vezes, a mãe desaparecia, sem notificar a filha, deixando-a com a avó e ficando dias sem dar notícias.

Se a história familiar de Hannah e Ísis carregava uma certa semelhança em termos da experiência de oscilação nas figuras afetivas, existia entre essas duas meninas uma diferença crucial: as feminilidades.

De batom, unha pintada, cabelo penteado de lado, Hannah desfilava, com suas roupas repletas de personagens “disneyzados”, uma tranquilidade e suavidade nos modos de falar, sentar e ouvir. Reservada, atenciosa e com uma dificuldade de aprendizagem, era sempre convidada a sentar com todos. Ísis era a oposição de Hannah. Enquanto esta era magra, a outra era gorda. Ísis se apresentavam sempre uniformizada enquanto a outra surgia vestida e calçada pelas animações da Disney. Hannah era tímida, Ísis levada. Uma caprichosa, a outra bagunceira. Eram antônimos.

Diferente de Igor e Pedro, em que a questão do corpo por eles levantada foi reduzida à questão da nomenclatura do par pênis/peru, outras concepções sobre o corpo

34 Lembrando que a creche e a Escola Municipal funcionam no mesmo prédio.

e as sexualidades continuavam sendo produzidas nas relações entre a professora e as crianças. Porém, aqui, com as duas meninas, me pareceu que havia a tessitura de modos de andar, sentar, falar, se arrumar, de aprender, de se comportar, refletindo em uma marcação de códigos não necessariamente de como se deveria nomear o órgão sexual, mas de como as meninas deviam se conduzir na produção de uma conduta “adequada”. Assim, temos que o:

Pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras, na maioria dos casos, continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada para meninos e para meninas (SANTANA et al., 2016 p.65).

O comportamento de Júlia frente às meninas e meninos na sala me pareceu que vinha de uma formação que reforçava dicotomias entre as diferenças de se comportar menino e menina. Santana et al. (2016) ressaltaram que nossas performances de pensar, exigir e ensinar estão encarnadas, invocadas nas nossa trajetória de vida, na composição entre saberes que, ao longo da nossa existência, vão se tramando na nossa experiência em diferentes lugares (país, escola, casa, igreja, rua, movimentos sociais...) e tempos (criança, adolescência, adulto, idosos) que vivenciamos.

Julia parecia se referendar nos seus modelos de menino e menina por ela vivenciados em distintos espaços formativos para classificar condutas tramadas pelas crianças. Por exemplo, para ela, o jeito da Hannah era mais próximo das condutas femininas aceitas em seus códigos, porém, o comportamento de Ísis, pouco condizente com uma postura feminina socialmente adequada para a professora, poderia ser justificado no fato de que a criança “não têm limite” e esta ausência influenciaria na performance da mesma e no encontro dela com Ísis.

Beauvoir (2016) nos ajudou a compor como as instituições (família, religião, escola), com seus currículos, confeccionam modos de tornar-se mulher. Julia, então, parecia atualizar, para dentro de sua sala de aula, um tipo de o movimento curricular a respeito do feminino. O fato de insinuar que Hannah é mais *menininha* que Ísis sugeria

que, para a professora, a primeira se articulava a um código de feminilidade que era mais socialmente aceitável que outros. Será que Julia acreditava que se Ísis tivesse limite, não traria problemas para aquela turma e, comportando-se de uma maneira mais feminina, haveria uma homogeneidade na postura das meninas? Sua inteligência e esperteza era valorizadas nos níveis pedagógicos, mas sua avaliação era sempre respaldada pela reclamação da sua postura comportamental por todos naquele espaço. Com Hannah não acontecia tais reclamações. Suas dificuldades de aprendizagem podiam ser mais recorrentes, mas, devido à sua postura de menina boazinha, era mais fácil lidar com seus problemas pedagógicos.

Um dos currículos a formarem os modos de viver-pensar da professora Julia, e que poderia colaborar por escolhas de comportamentos femininos que valorizassem a gentileza, a delicadeza e a docilidade, seria, novamente (a exemplo da discussão perupênis), a influência religiosa da docente. A professora frequentava as igrejas pentecostais, não sendo, contudo, associada a uma única igreja. Ela variava de denominação conforme seus compromissos e interesses, mas sua preferência era pela orientação de igrejas evangélicas pentecostais.

As igrejas pentecostais surgiram no Brasil por volta de 1910, no Sul e Norte do Brasil, trazidas por imigrantes suecos e estadunidenses mergulhados nas ações religiosas da costa oeste dos Estados Unidos. Foi na década de 1980 que houve uma explosão pentecostal no Brasil, a partir do movimento de “tendas de cura divina”, promovido pela chamada Cruzada Nacional de Evangelização, que atingiu o país todo (MENDONÇA, 2005). Mendonça esclarece que essas igrejas eram sustentadas por quatro princípios: salvação da alma, batismo com o Espírito Santo, cura divina e segunda vinda de Cristo. E destaca que o diferencial era o pilar da cura divina que, nos seus rituais, traziam a expulsão de demônios, prática esta que exercia um fascínio nos expectadores, atraindo membros para essas congregações.

Aubrée (2014), após um estudo etnográfico do perfil dessas comunidades religiosas, sinalizou que a organização da igreja e a formação de pastores pentecostais eram funções predominantemente masculinas. Para o autor, “as relações homem/mulher, preconizadas pelas comunidades dessa corrente religiosa, tendiam a instaurar no meio urbano os velhos esquemas machistas ligados à cultura rural ancestral” (AUBRÉE,

2014, p.171), Naquele momento, as mulheres desta modalidade cristã eram educadas a se vestirem de modo a dificultar que as linhas dos seus corpos fossem vistas. No fim das contas, o corpo, e principalmente as “intimidades” (como o no caso da relação “peru”-pênis), eram consideradas sagradas e deviam ser preservadas da vulgaridade do olhar. As mulheres evitavam certas práticas que indicavam a presença de vaidade, como o corte de cabelo curto, pintura de unhas, uso de maquiagem e acessórios volumosos. As mulheres deveriam se ocupar das tarefas do lar e da manutenção da família heteronormativa e patriarcal.

Por exemplo, Stephen King (2013), em seu romance “Carrie: a estranha”, relata o drama de uma adolescente (chamada Carrie) frente à rigidez religiosa da sua mãe e às vivências conflituosas com seus colegas de escola. Neste livro, temos uma descrição de como o radicalismo das noções pentecostais já vinha sendo obstáculo para a manutenção daquela jovem dentro dos dogmas professados por sua mãe. E Carrie tentava posicionar sua singularidade frente ao currículo estabelecido na família, ao dizer que:

Não quero lutar com a senhora, mamãe – disse Carrie, e sua voz quase se separava dela, dissolvendo-se. Esforçou-se para controlá-la. Só quero que me deixe viver a minha vida...Eu não gosto da sua (KING, 2013, p. 87).

Contudo, ao ser sufocada por pressões familiares e escolares, a adolescente entra em forte crise.

Na década de 1990, as possibilidades que se abriram a partir do processo de redemocratização no Brasil trouxeram mudanças para a vida das mulheres. Elas começaram a ser alvo das políticas públicas, com a ampliação de campanhas sobre a saúde da mulher, implementação de leis de proteção contra práticas de violência ao corpo feminino; aumento do ingresso feminino no mercado de trabalho, além de um maior acesso à escolarização. O espaço da mulher era outro, convocando-a a transitar em distintos lugares e a acessar outros saberes.

Assim, quando Carrie afirmava não gostar da vida que a mãe levava, tendo vontade de acompanhar outro modelo de feminilidade de sua época – que valorizava a expressividade, o protagonismo feminino e a construção de modos de viver que não se subjugavam às normas patriarcais – ela se filiava a um movimento de transformação social e cognitiva que, inclusive, atingiu as igrejas. O reflexo dessa mudança rumo a uma maior flexibilização dos modelos instituídos influenciou os dogmas pentecostais,

por exemplo, em como estas passaram a produzir a mulher dentro das igrejas. O modelo de feminino foi se transformando e emergindo no que Gabatz (2016) denominou de neopentecostalismo. Nessa abordagem mais modernizada, esta proposta religiosa não se fixava mais em quatro pilares, mas em uma tríade baseada na cura, no exorcismo e na prosperidade. Nesta tríade, um novo movimento se compunha à mulher: por mais que ela ainda devia ser a responsável pela manutenção e equilíbrio com o lar e educação das crianças, poderia igualmente se envolver com a ocupação de cargos e funções nas igrejas neopentecostais. Assim, “a identidade feminina adquire novos contornos, contrastando com a tradicional imagem de uma mulher absolutamente submissa à autoridade religiosa representada pela figura masculina” (GABATZ, 2016, p.96).

O que antes era proibido vai se atenuando e, por exemplo, o vestuário e os acessórios foram assuntos revisitados, ganhando contornos que celebrassem uma beleza feminina que contribuísse para cultivar os princípios desta fé. Em algumas orientações, passou a ser autorizado que as meninas passassem a se vestir de forma mais “alegre”, a dançar, a usar maquiagem e acessórios que auxiliassem na manutenção do equilíbrio do seu espaço familiar, escolar, social e religioso que ocupavam. Era uma mulher tanto submissa a Deus, ao pai e ao marido, contudo, igualmente empoderada, investida de uma autoestima, ou seja, confiante da sua beleza, gentileza, cordialidade, e temente a Deus, que fosse capaz de resolver os problemas do cotidiano.

Julia foi educada neste último contexto. Mesmo após o divórcio dos pais, ela e a mãe continuaram a frequentar igrejas pentecostais. Lá conheceu o seu primeiro relacionamento amoroso e estendeu um namoro por muitos anos. Entre as idas e vindas do namoro, o casamento foi celebrado. Mas a união não durou. Após seu divórcio, talvez por vergonha, Julia se afastou dos espaços da igreja que frequentava quando solteira. Quando da realização desta pesquisa, havia pouco tempo que ela havia retornado a frequentar os cultos; contudo, sua escolha por de ir cada dia em algum tipo igreja pentecostal parecia ser um movimento no sentido de achar um espaço religioso que aceitasse seu universo híbrido: o de uma mulher divorciada; o que, de certa forma, quebrava com um modelo feminino de submissão marital.

Julia morava com a mãe, mas eu percebia, pelas nossas conversas informais, que ela tinha uma vida social agitada (sempre envolvida em compromissos com os amigos), trabalhava, escolhia seus próprios movimentos de vida, sendo, pois uma mulher financeiramente independente. Mas, em seu construir feminino, e apesar de ter praticado a “indisciplina” do divórcio, valorizava condutas de uma feminilidade tramada no

feminino idealizado pela igreja pentecostal e igualmente na expressão de Hannah: delicada, cordial, bela, obediente e potencialmente submissa a um sistema patriarcal que considera que:

às mulheres destinavam-se à obediência e a procriação. Eram “boas” esposas e “boas” mães, e pertenciam ao espaço doméstico. Através da imagem de fragilidade física da mulher construiu-se que a sua natureza era inferior ao homem. Ela estaria propensa à passividade, à submissão, à docilidade, à meiguice e à clareza dos sentimentos. Deveria ser exemplo da moral e dos bons costumes (SILVA, 2009, p. 28).

A expressão “mais bonitinha e arrumadinha” por Julia, afirmada ao descrever o movimento feminino de Hannah, expressava a possibilidade da filiação da professora a uma feminilidade padrão às igrejas pentecostais. Por sua vez, as construções femininas que escapam do que é politicamente agenciado na educação de meninas, como era o caso de Ísis, parecia virar um problema a ser, de alguma forma, resolvido. A postura de Ísis confrontava com esse universo produzido com o mito da docilidade da mulher e, apesar de sua vivacidade e inteligência, era marcada como sendo uma aluna com deficiência cognitiva; deficiência potencialmente justificada em sua “falta de limites” e expressividade. Os problemas que Ísis engendrava na sala de aula eram creditados à sua prática de meninice que, para a professora, não condizia com que ela esperava de uma aluna.

Ísis era constantemente subversiva. Hannah era constantemente obediente. O que me fez lembrar uma passagem na escola, em que uma outra menina da sala da professora Julia, chamada Williara – que era igualmente dócil, meiga e tímida – veio abraçar a professora e recebeu desta o seguinte carinho em formato de palavras: “quem dera dar aula pra uma turma de Williaras”.

Pensando no ocorrido com Pedro e Igor, e diante de Ísis e Hannah, penso que existiam, nos movimentos singulares dos cotidianos daquela sala e instituição, construções de feminino e masculino que escapavam às instruções curriculares vindas dos documentos oficiais, não tanto porque ali estavam descritos, mas muito provavelmente por ali estavam ignorados.

No espaço e tempo de encontros naquela sala de aula, eram, pois, potencializadas tessituras de currículos praticados no imprevisto cotidiano. Não temos a capacidade de prever as intercorrências, mas acredito que a discussão de currículos em

gênero e sexualidade devia ser pauta de formações de professores, seja no contexto inicial ou na formação continuada. Temas como esses, se engessados, podem gerar uma manutenção de códigos sociais que elegem “um jeito certo” de vivenciar o feminino e o masculino, distanciando os educadores e crianças de uma prática escolar que possa, no estranhar o já estabelecido, ser capaz de compor invenções curriculares com as novidades imprevistas nos convívios. Ísis punha em jogo um código feminino; Hannah, outro. A questão não é definir qual era o melhor, mas se pensar na pluralidade de modos de se produzir tanto o masculino quanto o feminino através dos encontros na cantina, nas bagunças e/ou no livro didático.

Talvez esses conhecimentos tecidos a partir do encontro dos saberes dos docentes com os da infância atendida permitam aos professores praticarem currículos dispostos a experimentarem outras intensidades, fluxos, no investimento não de permanecer no que é estratificado, mas, a partir do estabelecido acolher, vivenciar, experimentar o inédito. Todavia, caminhar com essa proposta seria distanciar de modelos dicotômicos, no problematizar nossos preconceitos e jeitos de se produzir um mundo, no estranhar verdades.

NOTAS DE UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: COMO É QUE VOU FINALIZAR ESSA HISTÓRIA?

Bom. Vou acabar com estas memórias. Já contei tudo quanto sabia; já disse várias asneiras; já dei minhas opiniões filosóficas sobre o mundo e as minhas impressões sobre o pessoal daqui de casa. Resta agora despedir-me do respeitável público
(Lobato, 1936, p.292).

Estranhamento foi a palavra que elegi para qualificar minha vivência com Julia e sua turma.

Estranhar com a transitividade que o verbo solicita.

Do estranhamento assombroso em me encaixar naquela sala de aula (“quem era eu ali?”), seguido daquele estranhamento do julgo, nas admirações em face de um espaço e de uma prática docente que me sondava diferente, que não me era comum ou habitual. Na tentativa de ocupar um local na sala, emergiu o estranhamento que encontrei diante dos costumes, dos hábitos diferentes de uma nova sala de aula. E a dificuldade de me adaptar e um medo de não me acostumar desencadeou o estranhamento de mim mesma. No final de tantos percursos de estranhamentos, escrevi alguns deslocamentos.

Durante minha trajetória de formação inicial como pedagoga, o estágio foi o lugar que saboreei minhas primeiras aventuras como aspirante a professora. Lá compreendia que fazia parte de um processo para me formar na licenciatura escolhida. Ali imperava um lugar próprio das formações iniciais. O tempo passou numa brevidade e logo eu estava imersa, já como docente licenciada, nos movimentos de ser a professora da classe. Novamente estava enredada na estabilidade daquilo que poderia afirmar “minha sala de aula”. No meu lugar de formação diária, contínua. Depois de

quatro anos brincando³⁵ de ser professora de criança, o relógio³⁶ da pós-graduação se presenteou como um novo estranho: a condição de pesquisadora.

Vocês podem pensar que ali me configurava um lugar próprio que seria a “identidade” de pesquisadora. Mas deste jaleco não consegui me aproximar. A palavra pesquisadora me trazia uma série de características das ciências modernas, as quais não funcionavam para aquele lugar que ocupei. Não fui compreender, nomear, descrever, verificar ou comparar o que a professora fazia daquilo que os currículos oficiais a solicitavam. Aliada a Certeau (2016), optei por acompanhar pistas, seguir processos, tornar visível o que já é familiar, mas usando das insignificâncias. Em busca das minúcias, me inspirei e fui auxiliada pelo detetive Sherlock Holmes. Durante a leitura de dois dos seus contos, me aliei a procurar com as trivialidades, tal como o detetive alertou seu amigo, o médico Watson no misterioso caso do vale Boscombe. Logo após Watson afirmar a culpa do personagem, baseada nas provas circunstanciais que promoviam um roteiro lógico, que ele seria o responsável pelo assassinato do pai, Holmes, rindo, alertou o amigo: “Não há nada mais enganador que um fato óbvio” (DOYLE, 2017, p.314). Holmes acreditou que por trás daquela lógica haveria outra possibilidade de investigação, que, junto às verdades das provas já adquiridas, provocaria outra narrativa do acontecido, produzindo, assim, outra possibilidade de realidade da situação. Holmes, já havia explicado anteriormente a Watson, no caso da senhorita Mary Sutherland, para não confiar somente na impressão geral e se concentrar nos detalhes. Diante do caso que a moça trazia, Watson afirmou mais uma vez que Sherlock Holmes viu o que para ele era completamente invisível, e o detetive lhe respondeu:

35 Neste trabalho me alinho ao brincar do escritor González Bermejo (2002) para o autor o brincar se caracteriza como uma responsabilidade infantil do seu amadurecimento. E para ele amadurecer “é uma operação seletiva da inteligência, que vai optando cada vez mais por coisas consideradas importantes, deixando outras de lado” (2002, p. 42). Assim, as crianças brincam de amarelinha, com a mesma seriedade que o adulto trabalha para pagar seu aluguel. Quando escrevo que brinco de ser professora, me coloca na responsabilidade de adotar um comportamento pueril de captar lógicas das quais escapam de um raciocínio óbvio do adulto. Gosto de brincar de ser professora, pois acredito que dentro desta atitude, assumo as responsabilidades éticas da profissão, tal como, o brincar é essencial para o amadurecimento infantil, porém, assumo outras lógicas de pensar, fazer, sentir o universo da minha docência.

36 Ao colocar o relógio como marcador de um tempo da pós-graduação que me atravessou com um novo estranhar a condição de pesquisadora. A graduação e minha prática docente investiram em espaços de pesquisa e de me colocar como pesquisadora. Neste momento defendo que não é inédito a condição de estar pesquisadora, porém, assumo a novidade do estar pesquisadora no mestrado, dentro de uma conjunto de responsabilidades e afetamentos que me atravessaram num espaço que tive que assumir outros contornos de estranhamentos.

- Invisível, não. Você não observou bem, Watson. Não sabia onde procurar e assim perdeu tudo que era importante. Não consigo fazer você compreender a importância das mangas, os indícios das unhas dos polegares ou as grandes questões que podem surgir de um cordão de sapato (DOYLE, 2017, p. 303).

O que quero dizer é que, às vezes, o pesquisador que imaginamos investiga o óbvio, permanecendo num processo de apuração da verdade que não permite as controvérsias, os paradoxos, as fabulações e invenções que produzimos. Sherlock Holmes foi um detetive atraído pelas insignificâncias. Para ele, os detalhes, as minúcias, dizem respeito daquilo que escapa ao já dado e representado como verdade. Com Holmes, vi que eu não era pesquisadora, do fato óbvio, mas do que era ativado nos detalhes e nos pequenos acontecimentos cotidianos.

Mergulhada nas possibilidades do imprevisto, Certeau (2016) sugeriu que as pesquisas fossem balizadas pelos usos dos praticantes, investindo nas pistas que geralmente são invisíveis, pois não conseguem ser capturadas pelas ferramentas tradicionais de pesquisa (pistas essas que Holmes insistia em ensinar ao seu caro Watson a capturar). Abandonar velhos hábitos e investir numa captura da astúcia poderia ser fácil de ser escrito e solicitado, mas como estava acostumada a pensar e verificar de um jeito, cultivar o Holmes que existia em mim foi um dos desafios dos primeiros encontros com aquele cotidiano escolar.

No estranhamento das ocupações iniciais na sala pesquisada, me percebi como Watson: incapaz de enxergar o invisível, mas pronta para destacar o óbvio. Era o fluxo do estranhamento repleto do julgar. Desculpe, mas como entrar na sala dos outros e não julgar? Julguei! Repreendi! Elenquei qualidades e deficiências. O espaço, ou melhor, a falta dele, as escadas, a pintura da parede, o calor, as disposições do armário, algumas performances da professora. No meu poço de encarnadas sensibilidades, flexionei várias vezes o julgar. E me questiono: seria possível a neutralidade?

Continuando... Enfim, quem era eu naquela sala? Uma estrangeira em seu país. Já havia habitado aquele prédio como professora; além disso, existia um pertencimento familiar, afinal, aquela escola fazia parte da vista da varanda da minha casa, dos meus trajetos de vida. Retornei para aquela escola com o objetivo de tecer, olhar, ouvir, auxiliar, comentar, tocar, participar, vivenciar, cheirar, experimentar, afetar, sentir e escrever como aquela professora fabricava sua sala de aula. Durante três meses, vivi como a estrangeira da turma da Tia Julia do segundo período. Sherlock Holmes e Certeau (2016) me ensinaram a aprender a prestar atenção nas trocas de sentido que são

possibilitadas pelas pistas das invisibilidades dos cotidianos daquela sala de aula, e que Spink (2008) colaborou me instrumentalizando com a iniciativa das “conversas espontâneas em encontros situadas”.

No cotidiano, pessoas que se encontram pela primeira vez normalmente buscam se conhecer, incluindo aqui os psicólogos sociais quando não estão se esforçando para serem psicólogos sociais. Buscam, em outras palavras, chegar mais perto, conhecer o outro e trocar figurinhas para ter uma visão mais objetiva um do outro, conhecer seus pontos de vista e de onde falam; ou seja, uma objetividade construída intersubjetivamente (Habermas, 1984). O problema, portanto não é com a *objetividade* em si, mas em como é entendida. Ao contrário dos métodos planejados em que se delineia *a priori* um roteiro de perguntas sobre um tema previamente acordado e operacionalmente definido, ser um pesquisador no cotidiano se caracteriza frequentemente por conversas espontâneas em encontros situados (SPINK, 2008, p. 72).

Desejei capturar o que, a princípio, estava invisível. Então, abandonei, na medida do possível, minhas concepções e fui estranhar, chegando mais perto, me encontrando com as surpresas das astúcias daquela professora. Dei um jeito de abrandar o julgo da objetividade em si que habitava em mim, para dar espaço para outras sensibilidades de acompanhar os movimentos do outro. E sinto que ter sido conversadora do cotidiano da turma do Amor me levou ao encontro de outras vozes, que além de Certeau (2016), me ajudaram a construir com qual cotidiano me enlacei, com qual currículo me enderecei, e que reinações, ou fabricações que compus. Assim encontrei refúgio nas grafias de Lacerda (2017); Simonini (2015) Ferraço (2007), Nilda Alves (2001), e Oliveira (2008) para compor as reinações que aqui narrei.

Porém, as narrativas me levaram para outros caminhos, e nessa de uma coisa levar a outra, encontrei as pausas, os “entre”, as possibilidades, os desafios, as incertezas da escrita destas reinações, pois acho que uma dissertação é uma fofoca, mas com metodologia e referencial bibliográfico. Para a edição desta arte de contar, me aliei também aos livros de literatura, ao cinema, às vozes de professores e colegas do mestrado, das trocas de sentido que teci com a professora Julia, com suas crianças e também dos comentários de amigos e vizinhos para construir tais crônicas. Nessas vozes, possibilitadas pelas confluências e potencialidades da linguagem oral e escrita, me perguntei: como Julia produzia aquela sala de aula?

Naquele instante, me envolvi com a fita mágica que existe dentro da fita duplface. Acompanhando Julia, recordei aulas da graduação sobre consciência fonológica,

afinal, “uma coisa é o nome da letra outra coisa é o som”, como Julia explicava para suas crianças. Aprendi a fazer cartazes, dobraduras e curativos, estes à base de fita crepe e papel crepom, afinal a dor já é cinza demais e uma pitada de cor faz bem! E, assim, com essa legião de estranhamentos, narrei as reinações de uma professora.

Sobre as considerações, a primeira que faço é: nunca duvide da ambiguidade paradoxal dos cotidianos escolares. Eles nos cheiram tão familiar, comum, parece que o dominamos, mas nenhum dia é igual ao outro dentro de uma escola. Com seus conjuntos de salas de aula, com seus coletivos de crianças, professores, funcionários, familiares e comunidade, cada pedacinho, cada micro-lugar é um tsunami de devires.

Devires. Grosseiramente, devir trata-se de conceito da filosofia que se abre para o movimento da criação. Não é uma coisa nem outra. Nele, a velocidade e o repousar se vinculam tenuamente. Graciosidade e imperceptíveis deslocamentos capazes de fraturas tectônicas das escalas mais débeis às mais prenhas de fluxos, com explosivas erupções.

A segunda consideração me remete a um trecho sobre vulcões:

Um dos problemas associados a esta escala está no facto que, muitas vezes, é difícil calcular no momento a intensidade, sobretudo durante as grandes explosões, onde o perigo obriga a se estar a grande distância e os equipamentos podem ser destruídos pela erupção, sendo frequente estimar-se a intensidade posteriormente (FARIA, 2008, *online*).

Tal como as erupções vulcânicas, os instrumentos que levamos para as pesquisas se tornam, às vezes, obsoletos na capacidade de mensurar as intensidades que atravessam os instantes dentro da sala de aula. São tantos cheiros, barulhos, conversas, rabiscos, sujeiras, rastros que podem ser seguidos que faz das pesquisas com os cotidianos mergulhar nas possibilidades das construções de um conhecimento plural, inventivo. Retorno a Certeau (2016), pois balizar pesquisas entre as de cunho representativos e as que os usuários ordinários fazem dos produtos nos permite acompanhar invenções, produções, fabricações.

Na pluralidade dos caminhos, dependendo das pistas que você seguiu, os padrões, as lógicas dos conceitos, os sentidos, são experimentados e usados de modos inimagináveis. Hoje, se retornássemos à prática da sala da Julia, teríamos outras reinações, afinal,

[n]inguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já

se modificou. Assim, tudo é regido pela dialética, a tensão e o revezamento dos opostos. Portanto, o real é sempre fruto da mudança, ou seja, do combate entre os contrários (HERÁCLITO, 2019, *online*).

Retorno, com Heráclito, ao paradoxo de pesquisar com os cotidianos escolares, em que nunca somos os mesmos, pois sempre estamos a nos tecer, com as pessoas e os objetos que nos cercam. Mas, enfim, o que um texto deste, defendido num programa de pós-graduação em Educação, usando verbas públicas, tem a contribuir para a Educação do país? Em tempos tão sombrios, como os vividos durante o tecer desta dissertação, atravessado pelas eleições³⁷ de 2018 e se fechando no mês em que a Educação nacional sofre um contingenciamento³⁸, ou melhor, um corte orçamentário que da Educação Infantil aos programas de pós-doutoramento?

Acredito que a resposta venha dos fluxos de dentro da sala de aula, deste micro-lugar, no encontro entre professores e alunos, entre mim e Julia, entre mim e você, caro leitor, que compomos uma partitura inédita, em que usamos o que nos é imposto para produzir instantes abundantes de saberes. Escrever sobre os caminhos interpretativos de Julia representou o cartografar um universo real, possível, palpável.

Essas cenas foram os trampolins nos quais venho buscando voos, mas é no encontro com outros voos que pretendo continuar essas narrativas. Como farei? Como será isso? Termino essa reflexão usando Emília: “não me amolem com como. Comigo não há como. Fui e acabou-se” (LOBATO, 1936, p.291).

³⁷ As eleições de 2018 trouxeram como eleito presidente do Brasil o candidato Jair Messias Bolsonaro. Sua figura é muito controversa, afinal seus discursos geralmente, engendram falas racistas, homofóbicas, misóginas e retoma personalidades conhecidas, a favor de práticas de torturas. Defendo que temos um presidente alinhado à pauta neoliberal e também extremamente fascista.

³⁸ Contingenciamento é quando uma verba pública é congelada e redistribuída conforme um número de parcelas, que ocorreu após o Ministro da Educação do governo de Bolsonaro, Abraham Weintraub, alegar um corte de 7,2 bilhões de reais nas áreas da Educação. Não se trata de contingenciamento, na verdade, pois esse dinheiro, até o presente da data de defesa desta dissertação, foi retirado, cortado da Educação, e não contingenciado, intentando, entre outras posturas, um patrulhamento ideológico sobre a Educação nacional que fragiliza muito este já tão sofrido setor do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Pequena sereia. Direção de Ron Clements; John Musker. Produção de John Musker; Howard Ashman. Realização de Walt Disney Pictures. Roteiro: Ron Clements; John Musker. Música: Alan Menken; Howard Ashman; Gregor Narholz. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1989. (83 min.), son., color. Legendado.

ALICE no País das Maravilhas. Direção de Clyde Geronimi; Wilfred Jackson; Hamilton Luske. Produção de Walt Disney. Realização de The Walt Disney Company. Roteiro: Winston Hibler; Ted Sears; Bill Peet; Erdman Penner; Joe Rinaldi; Milt Banta; William Cottrell; Dick Kelsey; Joe Grant; Dick Huemer; del Connell; Tom Oreb; John Walbridge. Estados Unidos: RKO Radio Pictures, 1951. (75 min.), son., color. Legendado.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 p. 13-38.

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças na escola**. Educação e Sociedade. Campinas v.25 n.86, p.17-36, jan./abr 2004.

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** v.42, n.145, p.112-129 jan./abr. 2012

AUBRÉE, Marion. “Brasil: as mulheres pentecostais entre ‘combate’ e ‘libertação””. **Revista Antropológicas**, n.1, p. 167-194, 2014.

BARROS, Manoel de. **Os dez melhores poemas de Manoel de Barros**. Por Alexandre Parrode. 2014. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/os-dez-melhores-poemas-de-manoel-de-barros-2-20653/>>. Acesso em: 14 maio 2019.

BASTOS, Gabriela Miranda. **A importância dos contos de fadas na educação infantil.**2015.Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12925/1/2015_GabrieleMirandaBastos.pdf .
Acessado em: 28/02/2019

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. 557 p.

Brasil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 21 mar. 2019

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O Fio e a Trama:as crianças nas malhas do poder.**Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.25-44, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/50778>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BOTTI, Maria Meloni Vieira. Fotografias e Fetiche: um olhar sobre a imagem da mulher.**CadernosPagu**, Campinas, n.21, p.103-131, 2003.

CABRERA, Aleix. **A caixa mágica de Ariane.** Ciranda Cultural. 2010. São Paulo. Ilustrações Rosa M. Curto

CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Disponível em: <<https://caminhopoetico.files.wordpress.com/2014/08/lewis-carroll-alice-no-pac3ads-das-maravilhas-atravc3a9s-do-espelho-e-o-que-encontrou-por-lc3a1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas: Pra quem não sabe onde vai, qualquer caminho serve.** 1951. Produzido por Walt Disney. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ISt-Dx7nBNE&t=16s>>. Acesso em: 14 maio 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano– artes de fazer.**11 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

COSTA, Áurea de Carvalho. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil.**Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação, Rio Grande do Sul, p.105-121, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/19685/11468>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

DELEUZE, G; GUATARRI, F. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. vol. 1.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FADEL, Sabrina. **Vivências no processo de implantação da pedagogia waldorf na rede pública municipal de Ubá-MG**. 241p. 2017. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

FARIA, Carlos. O tamanho das erupções vulcânicas II: Escala de Intensidade. 2008. **Blog GEOCRUSOE**. Disponível em: <<http://geocrusoe.blogspot.com/2008/11/o-tamanho-das-erupes-vulcnicas-ii.html>>. Acesso em: 20 maio 2019.

FIDALGO, Lúcia. **Menina Palavra**. São Paulo: Paulus, 2007 (Coleção Arteletra).

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: primeiros impactos nos materiais didáticos**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/14/bncc-primeiros-impactos-nos-materiais-didaticos/> Acessado em: 22/02/2019

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Regina Leite Garcia: um bom encontro com a vida, sempre! **Revista Momento: diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 75-92, jan./jun. 2016

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. de Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Ghilthon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

GABATZ, Celso. As mulheres nas igrejas neopentecostais: a busca pelo protagonismo em meio a tradições hegemônicas. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 95-103, jul./dez. 2016

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. 9ª ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p.

GARCIA, Alexandra. SENTIRFAZERPENSAR: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. **Revista Teias**, v. 13, n. 29, 21-34, n. especial, 2012.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa Flávio. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa Flávio (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003b.

GONZÁLEZ Bermejo, Ernesto. **Conversas com Cortáz**. Tradução Luíz Carlos Cabral; prefácio à edição brasileira Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de Fadas: obra completa**. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2013. 518 p.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HERÁCLITO. Pensamentos de Heráclito. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/OTY1MTA3/>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

IDEB, Índice Nacional da Educação Básica. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais** Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31269522>

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Santa Catarina: Edusc, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, 2008.

KING, Stephen. **Carrie, a Estranha**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2013.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Traços do cotidiano, essa vida de “pouco caso”. In: **Momento: diálogos em Educação**, v. 26, n. 1, p. 118-142, jan/jun.2017.

_____. A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 233-244, 2010.

LANZ, Rudolf. Fundamentos e princípios gerais da pedagogia Waldorf. In: **A pedagogia Waldorf caminho para o ensino mais humano**. 6ª Ed. São Paulo: Antroposófica, 1998. p.75-105.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 019, p.20-28, 2002.

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. 15ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1936.

LOPES, Eduardo Simonini. **Entre o eu e o outro: espaço sem territórios** Processos de subjetivação de estudantes calouros na Universidade Federal de Viçosa/MG.

Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Rio de Janeiro, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, J. F., GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thonsom Learning, 2002.

MENDONÇA, A. O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas. **Revista USP**, n. 67, p. 48-67, 1 nov. 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, Porto Editora, 1995.

MARIANO, Antonio L. S. **A Construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe. 123f. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A condição do escritor. In: **Sobre literatura e arte**. Lisboa: Estampa, 1974, p.71-78.

MELO, Daniela da Silva. **Profissão docente**: um estudo sobre a desvalorização/valorização da carreira. 2015. UESB Disponível em: http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/formacao_de_professores_e_profissionalizacao_docente/PROFISSAO_DOCENTE_UM_ESTUDO_SOBRE_A.pdf

NUNES, Rosa Soares. Boaventura de Sousa Santos, o tempo, o modo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira (Org.). *Narrativas*: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, 2010, p. 71 – 78.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, v. , p. 49-64.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados praticados pelos praticantes pensantes dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço; Janete Magalhães Carvalho. (Org.). **Currículos, pesquisas,**

conhecimentos e produção de subjetividades. 1ed.Petrópolis: DP et Alli, 2012, v. , p. 47-70

_____. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo.***Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

_____. **Certeau e as artes de fazer – pensando o cotidiano da escola.** Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/Certeau%20e%20as%20artes%20de%20fazer%20%20pensando%20o%20cotidiano%20da%20escola.htm>. Acessado em: 25/06/2017.

_____; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis, RJ: DP et Alii : Rio de Janeiro : FAPERJ, 2010 p.13-26

O Pequeno Príncipe - A Grande Corrida. Diretor Takeyuki Kanda. Produtora Knack animation Studio.TV Asahi. 1978. Episódio 17 22'48'' Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=birETa5Nn2c> Acessado em 16/03/2018

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>. Acessado em 15/10/2018.

UBÁ, MG. Projeto político pedagógico reconstruindo saberes triênio 2016/2019.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Alinhavo de Narrativas:** práticas curriculares cotidianas e formação de professoras. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, abril, 2009.

_____. **Por uma outra Epistemologia de Formação:** conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, dezembro, 2014.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência:** uma doutora da educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. São Carlos: UFSCar, 2005.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. Pedagogia Waldorf: um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação (UNEMAT)**, Cárceres - MT, Ano VI, n. 10, p.145-169, jul./dez. 2008. Disponível em:

<http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf>.
Acesso em: 26 dez. 2018.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Editora Nova Aguilar, 1994.
Disponível em: <http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>. Acessado em: 12/10/2018

RODRIGUES, Alexsandro; RAMOS, Hugo Souza Garcia; SILVA, Ronan Barreto Rangel da. Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos, de alunos e professores. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades - Experiências Misturadas e Compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013. p. 165-197.
Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/821/1/livro%20edufes%20Curr%C3%ADculos%2C%20g%C3%AAneros%20e%20sexualidades%20experi%C3%AAncias%20misturadas%20e%20compartilhadas.pdf>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTANA, José Valdir Jesus de; OLIVEIRA, Nakson Willian Silva; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves
Constituindo gêneros: sobre a produção de masculinidades e feminilidades na educação infantil **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 9, n. 20, p. 63-80, set./dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. p.17-42.

SANTOS, Boaventura. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007

SANTOS, Boaventura de Souza. A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007, p.17-42.

SANTOS, Suzana Maria Ortiz dos. **Os contos de fadas e o processo de individuação das crianças**. 121f. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Arte terapia) – ISEPE, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Lianzi dos Santos. **Mulheres em Cena: As novas roupagens do primeiro damismo na Assistência Social**. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

SIMONINI, Eduardo; BOTELHO, Cristiane Roque Pereira; AMORIM, Grazielle Corrêa. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: DPetAlii, 2014, p. 217-228

SIMONINI, Eduardo. Currículo e Devir. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DPetAlii, 2015, p. 63-78.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, 2008, p.70-77. Disponível em:<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewissue.php?id=17>. Acessado em 16/03/2018

SILVA, Fabiane Ferreira da. A produção dos corpos generificados no contexto escolar. In: RIBEIRO, P.R.C. (Org.), **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Anos Iniciais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p. 30-33. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/123456789/1721/1/a%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20corpos%20generificaodos.pdf> Acessado 18/03/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

STEINER, Rudolf (1907). **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996. Disponível em: <https://gepepidotnet3.files.wordpress.com/2011/02/steiner_a-educac3a7c3a3o-da-crianc3a7a-segundo-a-cic3aancia-espiritual.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica**. 2. Ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevistanapesquisacartográfica: a experiência do dizer. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 299-322, Maio/Ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200006 Acessado em 16/03/2018

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu Pé de Laranja Lima**. Ilustrações de Jayme Cortez. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

VASCONCELLOS. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003.

VILLENEUVE, Madame de; BEAUMONT, Madame de. **A Bela e a Fera**: A versão clássica e a surpreendente versão original. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 238 p. Tradução André Telles; apresentação Rodrigo Lacerda; [ilustração Walter Crane e outros].

YOUTUBE. Web Tv Uai, com o título “SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ADOTA COLEÇÃO ALECRIM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T73M77ML6hE&t=187s>. Acesso em: 13/05/2019