

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciane Godolfim Swirsky

NAS INFÂMIAS DA DOCÊNCIA:
CONTINGÊNCIA, CURRÍCULO E EXERCÍCIO DOCENTE NA SALA DE AULA

Porto Alegre
2020

Luciane Godolfim Swirsky

NAS INFÂMIAS DA DOCÊNCIA:
CONTINGÊNCIA, CURRÍCULO E EXERCÍCIO DOCENTE NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Saete Traversini
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Swirsky, Luciane Godolfim
Nas infâmias da docência: contingência, currículo
e exercício docente na sala de aula / Luciane
Godolfim Swirsky. -- 2020.
131 f.
Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Docência. 2. Currículo. 3. Contingência. 4.
Autoetnografia. 5. WhatsApp.
I. Traversini, Clarice Salete, orient. II. Título.

Luciane Godolfim Swirsky

NAS INFÂMIAS DA DOCÊNCIA:
CONTINGÊNCIA, CURRÍCULO E EXERCÍCIO DOCENTE NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 jan. 2020.

Prof.^a Dr.^a Clarice Salete Traversini

Prof.^a Dr.^a Fernanda Wanderer – PPGEDU/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Renata Sperrhake – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Carlos (*in memoriam*), a imensa gratidão pelo ensino e a experiência de viver sustentando três atitudes: a honestidade, a leveza e a amizade. A ti, pai, onde quer que esteja, meu reconhecimento, minha admiração e meu amor para sempre.

Ao meu marido, Jairo, grande companheiro e amor da minha vida, reconheço e agradeço pela tua força, pelo teu caráter, pelo teu incentivo constante e por continuar do meu lado sempre tornando possível uma versão melhor de mim.

Ao meu filho Felipe, que me ensina a cada dia como ser uma mãe melhor, agradeço pelo empenho na transcrição dos primeiros áudios e por ter me dado tanto orgulho em sua trajetória longe de casa experimentando sonhos e construindo a si mesmo.

À minha filha Victória, com quem dividi a experiência fantástica de fazer mestrado ao mesmo tempo, minha gratidão mais profunda. Sem tua ajuda não teria chegado ao fim desta jornada da maneira como foi. Foste ouvido quando precisei de escuta, voz quando precisei de expressão, mapa quando me desencontrei, companheira o tempo todo.

À minha família primeira, mãe, irmãos Fernanda, Carlos Eduardo, Luís Roberto, cunhados e sobrinhos e à família que a vida me trouxe, Tania e Viviane, meu agradecimento pela compreensão nas ausências e por sempre acreditarem na minha capacidade.

Aos colegas do Grupo de Estudos Educação e Disciplinamento (GPED) Camila, Débora, Eduarda, João, Júlia, Julian, Juliana, Júnior, Konstans, Liege, Marcos e Roberta, cujas ideias competentes em muito contribuíram para a construção desta dissertação, meu muito obrigada. Agradeço, em especial, à Prof.^a Dr.^a Maria Luísa M. Xavier e Renata Sperrhacke pelo conhecimento compartilhado e à Camila pela assessoria bibliográfica e digital.

Às amigas do meu grupo do Pacto, do pacto eterno de amizade, Carolina, Cláudia, Fabiane, Simone, Patrícia, Dina, Vanessa, Carla e Jaqueline, a quem sou grata pela presença, pelo incentivo, pelo cuidado e por estarem sempre presentes no meu caminho. Agradeço especialmente à Carla pelas horas de conversa durante a escrita e à Jaqueline que, com toda sua generosidade, emprestou-me os livros de sua biblioteca durante todo o período do mestrado tornando a pesquisa muito mais fácil.

Aos amigos Fabíola e Airton pela busca e tradução de textos de Foucault. Agradeço pela amizade que aproxima sempre mais nossas vidas.

À Direção da EMEF Afonso Guerreiro Lima, Samuel, Tavama e Leila, agradeço pela confiança ao autorizarem a realização da pesquisa.

Aos colegas e amigos Ana Cristina, Andreia, Bernarda, Daiane, Elisabete Sturmer, Helena, Henara, Karen, Lisiane Oliveira, Lisiane Negreiros, Lisiane Lorencena, Márcia, Paula e, em especial, Luzi Lene e a todos os demais que acompanharam, incentivaram, possibilitaram minhas ausências e dividiram comigo as emoções vividas desde o início deste estudo, meu muito obrigada.

Inspiração

Etérea como o ar, a inspiração circula todos os dias entre as pessoas, chega até nós ou de nós emana em silêncio

para virar palavra, frase, texto, ação e marcar a história.

A história de todos, a história de muitos, a história de alguns ou a história de um só

À inspiração não interessa medir seu alcance, interessa inspirar, movimentar o mundo das ideias e construir coisas.

De onde ela nos chega é sempre uma pergunta interessante cuja resposta, constantemente em aberto, lhe garante mistério.

A inspiração pode ser obra do universo, de Deus ou de uma força invisível;

pode vir de uma vida bem vivida, de uma ação exemplar, de uma palavra-sentimento, de uma emoção avassaladora.

A inspiração pode vir através de alguém. Há pessoas que inspiram.

Quem são elas? Onde encontrá-las? Digo que não as encontramos, elas nos encontram.

Os inspiradores nos brindam com seu sorriso, sua luz, sua generosidade e sua força.

A pessoa inspiradora sorri, pois sem felicidade não é possível inspirar;

A pessoa inspiradora faz brilhar sua luz infinita, a luz das possibilidades, a luz contida no olhar de quem vê além do que enxerga;

A pessoa inspiradora é sempre generosa, porque a inspiração não se destina a, mas se lança sem olhar a quem, é um presente ao outro;

A pessoa inspiradora é forte, inspira pela sua determinação, já foi testada, caiu, levantou, chorou, sofreu, ganhou, perdeu, resistiu. Toda inspiração é forjada na aprendizagem da alma.

À Clarice Traversini, minha orientadora, pessoa querida, generosa, forte e iluminada que inspirou a realização deste trabalho e a minha vida, toda gratidão.

A luz está nos números, mas ela projeta nas
sombras uma figura humana.
Nas sombras desses números está uma docente
que é constantemente interpelada pelas contin-
gências da sala de aula.

Camila Alves de Melo

RESUMO

Esta pesquisa foi inspirada no conceito de infâmia (FOUCAULT, 2006) e pretendeu dar visibilidade ao exercício sem fama e, muitas vezes, sem reconhecimento do professor em sala de aula, objetivando analisar as implicações do atravessamento das contingências no exercício da docência em sua relação com o currículo em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Quanto mais rápido é um movimento, menos detalhada é nossa percepção sobre ele, portanto, como meio para desacelerar o ritmo frenético do cotidiano escolar e fazer existir o detalhe no micro espaço da sala de aula a autoetnografia foi usada como metodologia para a produção dos dados no átimo de seu acontecimento. Este estudo qualitativo associou a perspectiva da autoetnografia à tecnologia digital, oferecendo novos arranjos para a pesquisa, neste momento em que vivemos uma mudança no paradigma comunicacional. O aplicativo para dispositivos móveis *WhatsApp*, por sua característica dialógica e pela segurança que oferece aos dados, protegidos por criptografia e de fácil recuperação, foi a ferramenta eleita para a elaboração de um áudio-diário contendo os registros feitos por mim, professora-pesquisadora, das situações, dos movimentos, das reações e das implicações do cotidiano da sala de aula. No *WhatsApp* os registros foram compartilhados em um grupo intitulado *Diário de pesquisa* no qual foram incluídos a professora orientadora e o técnico que fez a transcrição dos excertos. O corpus empírico referiu os registros do ano letivo de 2018 na turma do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A pesquisa foi desenvolvida na interseção de três conceitos que funcionaram como operadores teóricos e metodológicos: o currículo, entendido em seu aspecto macro como educação maior (políticas curriculares) e micro como educação menor (sala de aula); a contingência, tomada como acaso, incerteza no desenrolar de um tempo presente em plena atualidade e o exercício docente, tornado visível por esse cruzamento. Registrar as contingências que interpelaram a docência em seu acontecer cotidiano foi deveras importante para dar a dimensão dos atravessamentos que implicam no exercício da docência. A contingência foi um conceito estruturado com base em teorizações foucaultianas, amarrado à noção de atualidade e à ontologia histórica do presente enquanto tarefa da crítica deste tempo. A contingência é uma noção que carrega tanto um fator de imprevisibilidade e acaso quanto de datação. Dentre os achados, quatro tipos mais recorrentes de contingências vivenciadas em sala de aula foram estudadas: aquelas ligadas 1) ao tempo; 2) às relações entre os sujeitos; 3) ao aleatório; 4) ao currículo em funcionamento. O exercício da docência, materializado na ação miúda da professora em sua sala de aula e construído em meio a situações incertas, cambiantes e produtivas, revelou um universo outro, repleto de rupturas e descontinuidades que produziu, de um modo possível, o currículo que praticou: um currículo-contingente.

Palavras-chave: Docência. Currículo. Contingência. Autoetnografia. *Whatsapp*.

ABSTRACT

This research was inspired by the concept of infamy (FOUCAULT, 2006) and intended to give visibility to the exercise without fame and, often, without recognition of the teacher in the classroom, aiming to analyze the implications of crossing contingencies in the exercise of teaching in their relationship with the curriculum in a class of the second year of elementary school. The faster a movement is, the less detailed our perception of it is, therefore, as a mean of slowing down the frantic pace of school life and making detail in the micro-space of the classroom autoethnography was used as a methodology for the production of data at the moment of its happening. This qualitative study associated the perspective of autoethnography with digital technology, offering new arrangements for research, at this time when we are experiencing a change in the communicational paradigm. The application for WhatsApp mobile devices, due to its dialogical characteristic and the security it offers to data, protected by encryption and easy to recover, was the chosen tool for the elaboration of an audio-diary containing the records made, as a teacher-researcher, of the situations, movements, reactions and implications of the classroom's daily life. On WhatsApp, the records were shared in a group entitled Research Diary, which included the guiding professor and the technician who transcribed the excerpts. The empirical corpus referred to the records of the 2018 school year in the second-year class of elementary school at a municipal public school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The research was developed at the intersection of three concepts that functioned as theoretical and methodological operators: the curriculum, understood in its macro aspect as major education (curricular policies) and micro as minor education (classroom); the contingency, taken as chance, uncertainty in the development of a time present in the present time and the teaching exercise, made visible by this intersection. Registering the contingencies that challenged teaching in its daily occurrence was very important to give the dimension of the crossings that imply the exercise of teaching. Contingency was a concept structured based on Foucaultian theorizations, tied to the notion of the present and the historical ontology of the present as a task of criticism of this time. Contingency carries both a factor of unpredictability and chance as well as dating. Among the findings, four most recurrent types of contingencies experienced in the classroom were studied: those linked 1) to time; 2) the relationships between the subjects; 3) random; 4) the working curriculum. The exercise of teaching, materialized in the small action of the teacher in her classroom and built amid uncertain, changing and productive situations, revealed a different universe, full of ruptures and discontinuities that produced, in a possible way, the curriculum she practiced: a contingent curriculum.

Keywords: Teaching. Curriculum. Contingency. Auto-ethnographic. WhatsApp.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Eu docente.....	15
Figura 2 - Operadores teórico-metodológicos	27
Figura 3 - Organização diária de atividades (10 de julho de 2018).....	59
Figura 4 - Organização diária de atividades (11 de julho de 2018).....	59
Figura 5 - Organização diária de atividades com previsão e registro de horário (26 de setembro de 2018)	60
Figura 6 - Organização diária de atividades (29 de outubro de 2018)	89
Figura 7 - Organização diária de atividades (30 de outubro de 2018)	90
Figura 8 - Organização diária de atividades com previsão e registro de horário (18 de setembro de 2018)	91
Figura 9 - Organização diária de atividades (02 de janeiro de 2019).....	105
Figura 10 - Organização diária de atividades (12 de dezembro de 2018).....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAT – Currículo por Atividades
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LUME – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- MEC – Ministério da Educação
- PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLD – Plano Nacional do Livro e do Material Didático
- PPP – Projetos Políticos Pedagógicos
- RME – Rede Municipal de Ensino
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SMED – Secretaria Municipal de Educação
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA, NO MEIO DA ESCOLA, UM COMEÇO.....	12
2 NAS INFÂMIAS DA DOCÊNCIA: JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA.....	20
3 SOBRE AS LENTES TEÓRICAS.....	26
3.1 O CURRÍCULO: DO MACRO TEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR AO MICRO FAZER DA SALA DE AULA.....	28
3.2 A CONTINGÊNCIA COMO ROTA DE RUPTURA E ACONTECIMENTO	34
3.2.1 A (des) continuidade temporal	37
3.2.2 A ruptura.....	39
3.2.3 O acontecimento	40
3.3 NOTAS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	42
4 A DOCÊNCIA VIA WHATSAPP: UMA AUTOETNOGRAFIA	52
5 UMA CONTINGÊNCIA POR MINUTO: ANÁLISE DOS DADOS.....	61
5.1 O ALEATÓRIO COMO CONTINGÊNCIA: O ACASO HISTORICAMENTE MARCADO.....	62
5.2 A CONTINGÊNCIA DA CONVIVÊNCIA, SOBRE O OUTRO DA RELAÇÃO EDUCATIVA.....	72
5.3 A CONTINGÊNCIA DO TEMPO: URGÊNCIAS E PRESSÕES NO DESENNROLAR DO EXERCÍCIO DOCENTE	85
5.4 O CURRÍCULO-CONTINGENTE: NA CONFLUÊNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO MAIOR E A EDUCAÇÃO MENOR.....	97
6 TIBICUERA: UM ÍCONE DA CONTINGÊNCIA.....	112
6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido institucional.....	127
APÊNDICE B – Verificação do consentimento 1	129
APÊNDICE C – Declaração de isenção de ônus financeiro	130
APÊNDICE D – Verificação do consentimento 2.....	131

1 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA, NO MEIO DA ESCOLA, UM CO-MEÇO

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA BONDÍA; KOHAN, 2017, p. 5)

Se começo por algum lugar, este lugar por onde começo é a escola. Àquela rotina alucinante e ao tempo desenfreado que corre por lá que tenho dedicado meu¹ trabalho nos últimos 29 anos. Na escola já vi, vivenciei e aprendi de tudo um pouco num movimento de constante reinvenção. Nunca o que é permanece igual por muito tempo, práticas e concepções entram e saem da cena educacional e o novo desafia tanto quanto faz resistir. Pensar sobre certos desafios da docência é o que me proponho a fazer nessa pesquisa, mais especificamente sobre os que se referem à interação entre o currículo e o exercício docente no contexto atual da educação brasileira. Afora pensar e analisar uma pluralidade de ações cotidianas que envolvem o fazer docente na escola, interessou-me, particularmente, registrá-lo, legitimá-lo, dando *fama* às condutas diárias que, na sala de aula, não são “[...] dotadas de nenhuma dessas grandezas estabelecidas e reconhecidas – as do nascimento, da fortuna, da santidade, do heroísmo ou do gênio; [...] esses milhares de existências destinadas a passar sem deixar rastro” (FOUCAULT, 2006, p. 207).

O ato de registrar é de singular importância para o contexto acadêmico. Registramos experimentos, experiências, hipóteses, inovações, olhares, fenômenos, ações em contexto e o contexto das ações, reações nossas e dos outros em nossas pesquisas. Larrosa Bondía (2002a), nos fala sobre a relevância da narrativa nesse contexto em que narrar é levar adiante e rerepresentar, de uma forma particular, “[...] o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória” (LARROSA BONDÍA, 2002a, p. 68). As análises conduzidas nesse estudo têm como *corpus* registros do ano letivo de 2018, captados em sala de aula através da gravação de um áudio-diário autoetnográfico de *WhatsApp* e teve como sujeito esta pesquisadora, professora em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

¹ Ao longo da presente escrita, seguirei a ideia expressa por Alfredo Veiga-Neto (2014) quanto ao uso da primeira pessoa do singular em textos monoautorais.

Narrar não foi descrever, narrar foi contar-se à luz da materialidade empírica produzida, objetivando **analisar as implicações do atravessamento das contingências no exercício da docência em sua relação com o currículo em uma turma do segundo ano do ensino fundamental**. Sob essa ótica, a pesquisa trouxe à tona um olhar sobre os bastidores da sala de aula, sobre a ação *infame* do professor em seu acontecer, mantendo, para isso, estreito alinhamento com o tempo: o tempo transcorrido, movimento contínuo de ir; o tempo do *hoje*, deste *agora* em *atual*² presente em que nos inscrevemos, contingência; o tempo como acontecimento, atravessamento, rasgo, descontinuidade que fez acessar o movimento de exercício docente. Ao dar voz ao professor no dia-a-dia de seu ofício³, busquei tratar da sua existência *infame*, que passa despercebida pelo grande público e esvanece ao fim de cada ano na memória de poucos. A infâmia, segundo Foucault (2006, p. 210), “não é senão uma modalidade da universal fama [...], aquela que, não sendo misturada nem de escândalo ambíguo nem de uma surda admiração, não compõe com nenhuma espécie de glória.”.

De minha vivência na escola emergem as questões que ora investigo. São indagações que surgiram com o passar do tempo, na dispersão dos lugares que ocupei, nos diferentes modos de praticar currículos e exercitar a docência. Chamo atenção para o uso do verbo exercitar, porque compreendo que é no movimento de exercício da profissão que um professor se constitui como tal, não é em um treinamento nem em uma inspiração; é na rotina, na tentativa e erro, na pesquisa, nos relacionamentos, no planejamento, na criação, no receio, na regra e na resistência. A relação com a temática do currículo começou bem cedo, durante o curso de magistério, ainda no início da redemocratização no Brasil. Nessa época, os debates sobre o tema não ganhavam muito espaço, apenas tímidas reflexões sobre a experiência de *Summerhill* (NEILL, 1977) ou sobre o livro *Cuidado Escola* (HARPER *et al.*, 1986) eram tratadas nos períodos de didática geral e psicologia da educação. Em dezembro de 1986, antes do início do estágio obrigatório, recebi datilografada a lista de conteúdos da primeira à quarta série (currículo por atividades) que deveria embasar meu trabalho docente dali em diante. Não demorou muito para que a listinha datilografada caísse em desuso, perdendo espaço para composições curriculares mais complexas, aliadas a novas teorias e novas formas de entender e estruturar o currículo escolar. Sendo assim, para situar onde se inscreve meu vínculo com essa pesquisa, torno palavra e

²O pensamento sobre a *atualidade* foi fundamental para compor a noção de contingência, que será abordada em seção específica, e seu uso teve origem no texto de Foucault (2008), intitulado: “*O que são as Luzes*”.

³A “educação como profissão ou, se preferir, o ofício de educar [...] a experiência no ofício, a maestria no ofício, a relação com o mundo e consigo mesmo no ofício, a linguagem do ofício, a aprendizagem do ofício [...]” (LARROSA BONDÍA, 2018, p. 23-24).

recomponho, em uma breve narrativa, acontecimentos, desdobramentos e enredos que circunscreveram minha trajetória.

Nos primeiros dez anos como professora trabalhei em escolas privadas de Porto Alegre atendendo a turmas de primeira a quarta séries⁴ do ensino fundamental. Em 2001, assumi cargo público como professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tendo a oportunidade de exercer diferentes funções ligadas à educação. Durante a implantação dos Ciclos de Formação⁵, atuei como professora em turmas de progressão, fui professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, contadora de histórias na biblioteca, coordenadora pedagógica, vice-diretora e coordenadora das turmas de Educação Integral⁶. No presente momento, leciono em uma turma do ciclo de alfabetização⁷. Nos entremeios dessas experiências, ministrei aulas em cursos de formação de professores, incluindo as funções de orientadora e formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do Ministério da Educação que esteve ativo desde sua promulgação em 2012 até 2018.

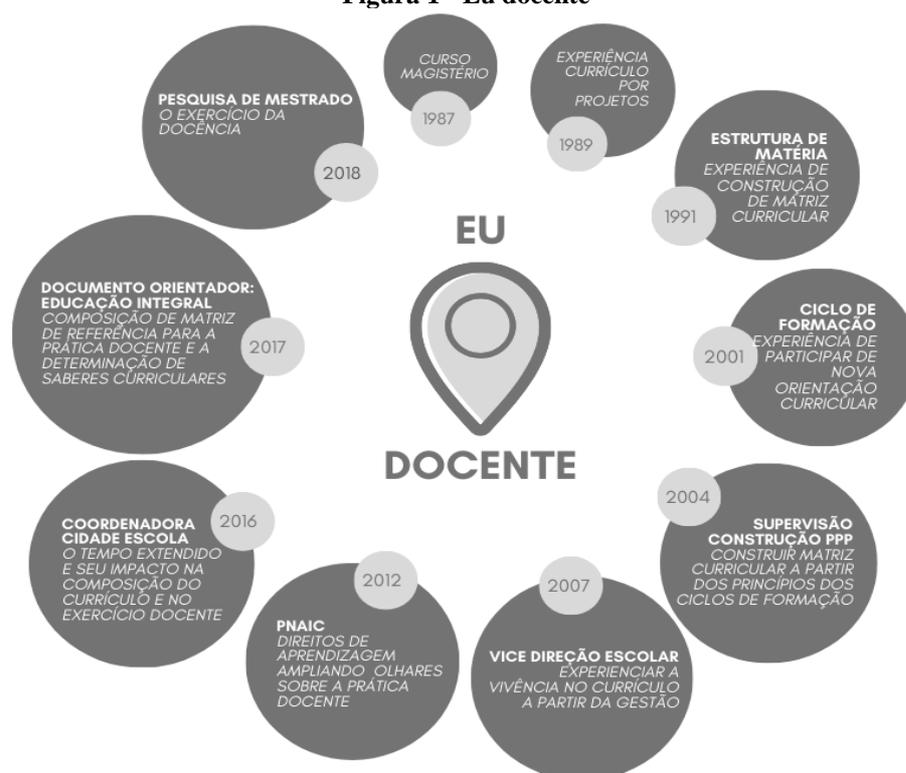
⁴Em 1991 o Ensino Fundamental estava distribuído em séries anuais, conforme orientação da Lei 5692/71, O chamado “Currículo por Atividades” (CAT) compreendia o ensino de 1ª à 4ª séries.

⁵Para maiores detalhes sobre os Ciclos de Formação ver Cadernos Pedagógicos nº 9, publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

⁶A implantação da modalidade de educação integral na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre deu-se através do programa denominado Cidade Escola. Através dele organizava-se a política (Meta 6 do PNE) de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

⁷Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento devendo acontecer sem interrupção (BRASIL, 2010).

Figura 1 - Eu docente



Fonte: Swirsky (2020).

Minha conexão com o estudo do currículo no cotidiano escolar acompanhou a diversidade das minhas experiências, afinal, diferentes realidades proporcionaram modos particulares de entender e praticar currículos. Importante referir o conceito de currículo, na forma como o compreendo, como um artefato multifacetado, “[...] como conjunto de representações, de práticas culturais [...] como produtor/agenciador de representações.” (SILVEIRA, 2001, p. 105). Nesta introdução, contudo, não aspiro discutir os efeitos ou a complexidade das relações envolvidas no currículo sob diferentes concepções, pois fiz este aprofundamento no capítulo em que tratei das abordagens teóricas. Aqui mencionei apenas as experiências significativas que situaram a narrativa que segue.

Os saberes selecionados, as experiências de aprendizagem e sua respectiva avaliação, as metodologias de trabalho docente, os valores agregados ao trabalho escolar compõem um certo tipo de fazer didático que determina um perfil de escola, sua identidade. Em uma das escolas da rede privada em que atuei usava-se como metodologia a pedagogia de projetos⁸, proposta constituída a partir de uma “[...] teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23). Desse modo, afora os conteúdos básicos de Língua Portuguesa e Matemática o restante do referencial curricular se

⁸Referência a Willian Kilpatrick, responsável pela sistematização do método de projetos, por influência do pensamento progressivista de John Dewey (LOPES; MACEDO, 2011).

compunha conforme as tendências e interesses das turmas e séries. No entanto, não tardou para que os pais intervissem requerendo modificações nesse sistema, uma vez que a variabilidade dos projetos não garantia progressão no conteúdo das áreas transversais, tornando inviáveis, inclusive, as transferências entre escolas. Em detrimento dessa cobrança demandou-se uma profunda reestruturação curricular a fim de garantir o ensino gradativo das grandes áreas do conhecimento sem, com isso, tolher completamente a participação dos alunos na construção de projetos. Para tanto, foram selecionados princípios científicos fundamentais de cada área do saber que deveriam estar contidos nos projetos de cada série. Tais princípios passaram a compor o que se convencionou chamar de Estruturas de Matéria⁹. As estratégias empreendidas para a criação desse modelo curricular envolveram a participação de todo coletivo docente. Foi uma experiência incrível que deixou em todos uma duradoura sensação de pertencimento e mudou para sempre minha relação com o currículo.

Meu ingresso na educação pública municipal aconteceu durante a implantação do ensino por Ciclos de Formação, uma organização escolar que propunha a divisão do ensino fundamental em três ciclos de três anos. Esse novo paradigma educativo impactou profundamente as concepções curriculares consolidadas pelo regime seriado, definindo como princípio “[...] que o conhecimento deve ser construído pelo grupo envolvido e que a mudança no currículo só acontecerá se o/a educador/a desenvolver a consciência política, competência técnica e visão coletiva” (PORTO ALEGRE, 1998, p. 9). Aquele se configurou um período rico em experimentações ligadas ao currículo em toda a rede municipal de ensino trazendo satisfações tanto quanto insatisfações nos diversos segmentos escolares. O planejamento organizava-se em complexos temáticos estruturados a partir do registro de interesses e características significativas das comunidades no entorno das escolas. Tais registros eram definidos através de visitas sócio-antropológicas às famílias dos alunos, realizadas pelos próprios professores. Ao mesmo tempo em que, para muitos docentes, o complexo temático permitia a construção de um planejamento com inúmeras possibilidades, para outros, a falta de diretrizes específicas sobre quais conteúdos desenvolver com suas turmas trouxe preocupação e insegurança. Contemporâneos a esses movimentos pedagógicos, com o propósito de orientar e subsidiar os processos de constituição dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e a elaboração dos seus programas curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNEB), originados a partir

⁹Divididos por áreas de conhecimento foram selecionados e compilados princípios científicos de cada uma delas, posteriormente organizados sob forma estruturada - rizomática. Para tal estruturação foi realizado um processo de composição que contou com a participação de todos os professores da escola.

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), também tiveram eco nas escolas municipais em que trabalhei.

Como professora e formadora tive oportunidade de vivenciar a implantação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁰, programa do Ministério da Educação cujo objetivo era garantir que, a partir de um extenso programa de formação continuada presencial e em serviço de professores¹¹, todas as crianças brasileiras estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. Essa política educacional propôs um novo referencial curricular para o ciclo de alfabetização e elegeu para suas diretrizes os Direitos de Aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento; considerou saberes sociais e culturais como conceitos fundamentais de sua estruturação. Toda uma prática constituiu-se com base nesse programa que interligou a formação presencial à distribuição de material teórico destinado a professores e gestores e ao envio de materiais didáticos (incluindo jogos pedagógicos) e acervo literário – Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹² – a todas as turmas do ciclo de alfabetização das escolas públicas. A realização das avaliações sistemáticas Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹³ foram instituídas como condição *sine qua non* dessa política.

Por fim, em 2016, como Coordenadora do programa Cidade Escola (Educação integral em tempo integral)¹⁴ fui responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento das turmas de educação integral e participei da comissão responsável pela construção do Documento Orientador da Educação Integral de Porto Alegre, processo realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) com o apoio da Fundação Itaú Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Esse documento definiu as concepções acerca do que era desejado para a formação de um sujeito integral e dispôs sobre as diretrizes

¹⁰Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

¹¹O PNAIC acontece desde 2013 e tem atendido uma média de 310.000 professores a cada ano. Fonte: Documento Orientador – PNAIC em ação 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf.

¹²O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> e <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 10 out. 2018.

¹³Portaria MEC n.º 482, de 7 de junho de 2013, dispôs sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mantendo os objetivos, características e procedimentos de avaliação da Aneb/Prova Brasil e incluindo a ANA no conjunto do SAEB.

¹⁴O programa Cidade Escola foi o nome dado ao projeto de educação em tempo integral da Rede Municipal de Porto Alegre, responsável pela implantação e acompanhamento das turmas de educação integral e das oficinas que a compunham.

do programa, que primaram pela inclusão de saberes locais na composição de suas matrizes curriculares, reafirmando a importância do acesso, pelos estudantes, aos espaços sociais e culturais da cidade como parte do exercício da cidadania. Foram, também, estabelecidas metas para sua consolidação até 2027. Em 2018, no entanto, o Programa Cidade Escola foi encerrado, assim como as iniciativas para manutenção da educação em tempo integral. Do mesmo modo, o documento foi suprimido do site da Secretaria de Educação, portal em que era veiculado a toda comunidade.

Cada ano vivido no campo da educação foi um experimento de diferentes concepções de currículo, políticas curriculares e modos de exercitar a docência. Não há como ser diferente, estar na escola é estar implicado em seu cotidiano e em seus desdobramentos. Ainda que diferentes teorias de currículo diverjam sobre conhecimentos considerados válidos ou sobre o que quer ou se objetiva num currículo, denotam que ele se inscreve de forma indelével no espaço escolar. As práticas curriculares estão de tal modo imbricadas no exercício docente e nos discursos sobre o quê ensinar, que os movimentos de sua composição acabam encobertos pelas ações cotidianas. Propus-me a discutir neste contexto o quanto o *como* fazer implica no *que é* feito, o quanto o contingente tem efeitos na composição do currículo que uma política educacional como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem a finalidade de fazer valer. Sua intenção, a partir de sua homologação, foi a de explicitar que “[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas [...]” (BRASIL, 2017a, p. 18). Por saber que os movimentos para a composição de um currículo tendem a ser afetados para além das escolhas oficiais das escolas, das redes de educação e das políticas de Estado, propus-me a refletir, por meio desta pesquisa, acerca do exercício docente em relação ao atravessamento das contingências na composição de currículos.

Na introdução, busquei conectar minha experiência como professora a esta pesquisa e analisar o que a liga à vivência do currículo escolar. No segundo capítulo, intitulado *Nas infâmias da docência: justificativas da pesquisa* apresentei o objetivo deste estudo, justifiquei a opção pelo tema, organizei o levantamento de trabalhos acadêmicos sobre a temática em repositórios digitais, expus a razão pela qual propus fazer uso de meu próprio trabalho docente para a produção do material empírico e esclareci o contexto da pesquisa. *Sobre as lentes teóricas*, título do terceiro capítulo, apresentei os conceitos que sustentaram as proposições e análises produzidas. Ele subdividiu-se em três seções: na primeira, apresentei as concepções teóricas envolvendo currículo e política curricular; na segunda, desenvolvi o conceito de contingência e, na terceira, discorri sobre o tema do exercício docente. O modo de conduzir a

pesquisa e as escolhas referentes aos procedimentos metodológicos foram tratadas no capítulo 4, intitulado *Docência via WhatsApp: uma autoetnografia*, no qual expliquei a metodologia aplicada e descrevi o processo utilizado na produção de dados. Em seguida, no capítulo *Uma contingência por minuto: Análise dos dados*, fiz as análises e o registro das conclusões acerca do material empírico produzido subdividindo-o em quatro categorias, quais sejam, *O aleatório como contingência: acaso historicamente marcado*; *A contingência da convivência: sobre o outro da relação educativa*; *A contingência do tempo: urgências e pressões no desenrolar do exercício docente*; *O currículo-contingente: na confluência entre a educação maior e a educação menor*. A última parte referiu-se às *Considerações finais*, na qual retomei e avaliei o propósito dessa pesquisa e seus desdobramentos através da apresentação de um projeto significativo realizado com os alunos ao longo do ano letivo. Por fim, nos apêndices encontram-se os termos de consentimento da Secretaria Municipal de Porto Alegre e da Direção da unidade escolar em que a pesquisa teve sítio.

2 NAS INFÂMIAS DA DOCÊNCIA: JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA

O imperativo estatístico que tem traduzido em números o cenário educacional brasileiro pretende atestar e medir, fundamentado em critérios específicos, a qualidade da educação, conformando-a, via de regra, ao desempenho final dos alunos. Contudo, nem todos os dados de um contexto, ainda mais em um campo tão abrangente quanto o escolar, podem ser numeralizados e, portanto, foi ao contingente não numerável que esta pesquisa se propôs a analisar. A imagem da capa, a obra de Kumi Yamashita¹⁵, capta o jogo de evidências-transparências que quis articular nesta pesquisa, o jogo do incógnito na escola – sabe-se que o professor toma para si um lugar e ocupa-o, mas o olhar geral volta-se para uma projeção (dados, valores, índices) e não para um sujeito. Na escola, o resultado dos esforços de todos os atores não tem encontrado espaço de visibilidade, ficando a mercê de enunciados que reduzem e simplificam o fazer nesse lugar, a fim de torná-lo explicável. O contexto carece de linguagem que apresente o exercício docente na sala de aula, pois ele tem sofrido, por falta de um dizer próprio, um apagamento de sua qualidade, do que o limita e do que o faz superar limites. O fazer possível, no contexto escola, nem sempre bem visto, dificilmente tornar-se-á numerável devido ao seu volume de ação, de singularidade e de subjetividade envolvidos em sua realização. Principalmente, pelo que, na contingência do tempo presente, o interpela pela imprevisibilidade e o aleatório que não podem ser medidos. No entanto, a precisão atribuída aos dados estatísticos pode dar a sensação de que eles constituem uma verdade sobre docência a partir da crença de que, se o desempenho é baixo, a culpa é do processo de ensino e da qualidade do exercício.

Direta ou indiretamente, os professores têm sentido aumentar sobre seus ombros o peso da cobrança pelo resultado dos índices, em geral insatisfatórios, da educação. Esses dados estampam páginas nos jornais, ocupam espaços na televisão, impõem diretrizes via secretarias de educação em todo país e adensam critérios para construção de políticas públicas específicas: formação continuada, formatação e distribuição de livros e materiais didáticos, padronização curricular. Segundo Traversini e López Bello (2009, p. 149):

Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no

¹⁵ A obra de Kumi Yamashita intitula-se “Vista da cidade” (City View), datada de 2003, é uma composição que envolve números de alumínio, fonte de luz única e sombra. Disponível em: https://thumbor.forbes.com/thumbor/960x0/https%3A%2F%2Fblogs-images.forbes.com%2Fjeanmundelsalle%2Ffiles%2F2015%2F04%2F4.-KYamashita_CITY-VIEW_CLOSE-UP-1554x1940.jpg. Acesso em: 10 dez. 2019.

intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses espaços.

No dizer considerado verdadeiro (SPERRHAKE, 2013) das estatísticas sobre a educação brasileira contemporânea, o numerável tem fabricado as regularidades que divulga e promovido o apagamento daquelas que não consegue medir. Considerando indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, que constituiu uma ferramenta para monitoramento das metas de qualidade para a educação básica reunindo “[...] em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações [...]” (BRASIL, 2019, documento não paginado), inquietou-me pensar sobre: qual o espaço de consideração dado, por esses indicadores, ao exercício docente e ao trabalho efetivo do professor?¹⁶ Ele estaria implícito ou reduzido às médias de desempenho? Implicado no fluxo escolar? As coisas que se passam em uma sala de aula cotidianamente poderiam ser convertidas em números? Seriam mensuráveis? Poderiam compor o cálculo da qualidade em educação?

Fiz as perguntas, não para respondê-las definitivamente, mas para convidar à reflexão sobre o quanto o exercício docente tem sido desconsiderado pelas estatísticas e pela própria dinâmica interna da escola que confina, em registros limpos, assépticos (relatórios de avaliação, pareceres descritivos, registros de planejamento, cadernos de chamada, encaminhamentos), quase tudo que professores, alunos e equipes pedagógicas realizam durante um ano letivo. Trata-se de documentos que não visam narrar as experiências, mas resumir, apresentar e/ou atestar fatos. A intenção de captar o movimento dessa ação acontecendo, vislumbrar o genuíno instante de exercício docente, o instante do pensamento, do motivo da escolha que decide por que razão esta atividade deve ser dada hoje e não amanhã ou o que foi feito com o planejamento que falhou, explica os excertos que foram produzidos para essa pesquisa; pequenos rasgos no cotidiano, alguns rastros “[...] da história minúscula dessas existências pelo único fato, sem dúvida, de que sabemos que eles existiram” (FOUCAULT, 2006, p. 206).

Sendo assim, foi ao saber invisibilizado da docência no dia-a-dia da sala de aula que procurei destacar neste trabalho, as “[...] existências reais: que se pudessem dar-lhes um lugar e uma data; que [...] por trás dessas palavras rápidas [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 206), com as

¹⁶ Vale dizer que nas avaliações em larga escala é dado um espaço nos questionários para a geração de três indicadores sobre o trabalho docente, a saber, o esforço docente, a regularidade docente e a adequação da formação docente. No entanto, o cálculo do Ideb, por exemplo, ainda obedece, majoritariamente, a uma fórmula bastante simples: as notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa (anos iniciais, anos finais e ensino médio), que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem). (BRASIL, 2017b, p. 6).

quais narrei o cotidiano, estivesse um fazer docente, inevitavelmente constituído pelas experiências, forjado em pesquisa, leitura teórica, produção didática e formação constante. A Base Nacional Comum Curricular, na tentativa de administrar, otimizar e padronizar as ações na escola, foi tomada neste estudo como a superfície material na qual foram observadas a contingência e o exercício docente. Defendi que, a despeito das estratégias estatais de conformação, regulamentação e determinação de currículos e ações pedagógicas, o exercício da docência, materializado na ação miúda da professora em sua sala de aula e construído em meio a situações incertas, cambiantes e produtivas, revelou um universo outro, repleto de rupturas e descontinuidades que produziu, de um modo possível, o currículo que praticou. No intuito de explorar a singularidade e a complexidade do que significa *hoje* exercitar a docência, esta pesquisa sustentou a produção de informação na interseção entre o currículo, a contingência e o exercício docente em sala de aula.

Tratou-se de um exercício crítico que quis divisar de outros olhares sobre o mesmo tema por uma estratégia descritivo-analítica que considerou esses três conceitos: o currículo, entendido em seu perfil macro (política curricular, educação maior) e micro (sala de aula, educação menor); a contingência, tomada como acaso, incerteza no desenrolar de um tempo presente em plena atualidade; o exercício docente, que tornou visível a materialidade desse cruzamento. No âmago desta investigação há certa *vontade de invenção*¹⁷, um desejo de interpelar o cotidiano que (1) absorve a autoria, a experiência e o saber técnico da docência; (2) ignora as minúcias inusitadas no presente-vivo da sala de aula; (3) desconsidera o grau de investimento docente sobre o currículo instituído e invisibilizado nas estatísticas sobre a educação. Interessou-me sobremaneira, nesta investigação, pôr em evidência as infâmias da docência que evaporam na falta de narrativas sobre si. Essa pesquisa inscreveu-se no âmbito dos Estudos Culturais em Educação, na sua vertente pós-crítica e buscou produzir suas próprias perguntas, “ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos” (FOUCAULT, 2005, p. 12) sobre o que acontece *hoje*¹⁸ e sobre o que significa, *hoje*, dizer o que se diz.

No intuito de dialogar com a produção científica existente, fiz um levantamento no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para buscar outros trabalhos que abordassem o mesmo assunto

¹⁷ “[...] tenho a ambição de também oferecer modestas sugestões para examinarmos com uma boa dose de generosidade e *vontade de invenção* nossas proposições de pesquisa no campo educacional” (FISCHER, 2002, p. 50, grifo meu).

¹⁸ O conceito de *atualidade* e sua ligação com o *hoje* será tratado ao longo desse estudo. Por serem termos usados por Foucault, com sentido específico, serão sempre referidos com destaque em itálico.

desta pesquisa. Considerei para esta revisão (a) o uso dos descritores de maior abrangência englobando a temática estudada, quais sejam, *política curricular; exercício docente; currículo praticado*; para busca no portal da Capes os termos foram intermediados pelo operador *booleano AND*¹⁹ e no repositório LUME, entre aspas e ponto e vírgula; (b) um recorte temporal de dez anos (2009 a 2019) que, enfocando-se a questão da *atualidade*, trouxesse alguns indicadores importantes para a análise do momento presente, como a determinação do Ensino Fundamental de nove anos (2011), a instituição do PNAIC (2012), a construção da BNCC (2015) e a influência das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil²⁰ (2011); (d) alguns critérios definidores das características deste estudo, como: tipo (mestrado e doutorado), grande área de conhecimento (ciências humanas), área de conhecimento específica (educação). Da combinação desses critérios, resultaram sessenta produções acadêmicas, quarenta e cinco entre teses e dissertações no portal Capes e quinze do repositório LUME.

Dentre os sessenta trabalhos encontrados apenas doze estavam em conexão com a temática estudada e voltaram o olhar para as relações entre currículo e docência na sala de aula. Os demais, em geral, trataram da formação inicial e continuada de professores, da construção da subjetividade docente ou de experiências práticas de licenciandas em Pedagogia. Importante referir que dentre esses doze textos, quatro apontaram os aspectos imprevistos, inesperados e aleatórios como elementos chave para a recontextualização do currículo em sua apropriação pelos professores. A saber, a tese de Graziella Souza dos Santos (2017) e as dissertações de Carlos Eduardo Ströher (2014), Rafaela de Barros Souza (2016), Vanessa Maria Teixeira da Silva (2018). Apesar da noção de contingência, como a *propus*, não figurar diretamente como foco das análises, os fatores contingentes foram frequentemente mencionados, o que, a meu ver, intensificou a validade de aprofundar esta noção teoricamente e dar-lhe dimensão conceitual no que tange ao exercício docente e sua aproximação com o currículo. A dissertação de Carlos Eduardo Ströher (2014) explorou a associação entre a docência e a infâmia nas vivências de um professor de história e, ainda que sob o viés da constituição do sujeito e da crítica foucaultiana à escrita da história, sinalizou que não raro a experiência docente se percebe desconhecida e à margem do reconhecimento.

Para Costa (2002), “A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar.” (p. 152). Ao concordar com ela, reforço a importância de inscrever essa pesquisa no espaço

¹⁹Operadores booleanos (George Boole) são palavras que têm o objetivo de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa. São eles: *and, or, not*.

²⁰A partir de 2011, pois foi quando incluiu também os instrumentos para monitoramento das habilidades de Matemática, consolidando a sistemática atual.

acadêmico e conduzi-la sem visar conclusões definitivas, oportunizando a interrogação sobre o *presente*, horizonte da *atualidade* no cenário educacional e escolar, do qual (muitos de nós) fazemos parte. Sendo assim, propus-me, motivada pela condição infame com que o exercício docente desvanece à sombra do currículo institucional e das verdades²¹ estatísticas no Brasil, a buscar, do interior da sala de aula, minha própria voz pedagógica²² analisando a origem das escolhas feitas sobre o currículo diante da emergência da BNCC. Uma grande diferença entre meu argumento de estudo e os trabalhos que dialogaram com essa pesquisa centrou-se no objeto estudado. A escolha do objeto foi também justificativa para o tratamento do tema, pois ao passo em que tais pesquisas posicionam os autores como observadores da atuação de outros docentes, a voz pedagógica que fala aqui é a da própria pesquisadora, professora de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Posto isso, reitero o objetivo de **analisar as implicações do atravessamento das contingências no exercício da docência em sua relação com o currículo em uma turma do segundo ano do ensino fundamental.**

Únicos e irrepetíveis, os instantes do trabalho em sala de aula, materializados em excertos, foram mobilizados para o debate acerca de sua relevância na equação da avaliação educacional, endossando a legitimidade assente no saber que Foucault denominou “[...] saber das pessoas e que não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, [...] um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 12) das suas ações cotidianas. Posto que “O saber estatístico é centrado na forma do discurso científico na medida em que se utiliza de métodos considerados objetivos.” (SPERRHAKE, 2013, p. 111), desejei contrastá-lo com as práticas docentes, desconsideradas nos índices de avaliação. Em tempos de política de resultados foi também uma decisão política evidenciar estes saberes/fazeres que têm estado “[...] desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados[...]” (FOUCAULT, 2005, p. 12) e que não podem ser convertidos em dados quantitativos. Embora trate de uma experiência singular, tão específica quanto *infame* (FOUCAULT, 2006), na acepção foucaultiana do termo, pressuponho-a digna de (re)conhecimento. O que importa não é o que ela é, mas o que se pode ver através dela, “ Não é uma compilação de retratos que se lerá aqui: são armadilhas, armas, gritos, gestos, atitudes, astúcias, intrigas, de que as palavras foram os instrumentos”. (FOUCAULT, 2006, p. 206-207).

²¹Verdades, à luz das pesquisas pós-críticas, não contituem algo em si, são construções produzidas neste mundo, relativas ao contexto sociocultural em que são estabelecidas.

²²Jan Masschelein e Maarten Simonns (2017, p. 51-52) tratam da voz pedagógica (interna), uma voz dada à mudança pedagógica associada às funções da educação.

Desejei, ao tirar do anonimato um certo tipo de conhecimento da docência, que, de algum modo, os professores pudessem sentir-se representados nele.

3 SOBRE AS LENTES TEÓRICAS

Ao transcrever fazeres e escrutinar minhas próprias falas, gravadas nas entrelinhas das experiências da sala de aula, busco responder, a partir do objetivo proposto, a pergunta dessa pesquisa: **como o atravessamento das contingências em sua relação com o currículo implica no exercício da docência na sala de aula de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental?** Por não ser frequentemente narrado o exercício docente perde-se na efemeridade da rotina e essa foi a razão que fez dele o mote da pesquisa. Toda vez que nos interrogamos sobre algo, nos conduzimos para “[...] trabalhar com a radical condição histórica dos eventos” (FISCHER, 2002, p. 63) e alcançar respostas possíveis através de análises. Mas como analisar? Cada problema apresenta caminhos diferentes que devem ser seguidos para sua solução, “Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica, porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15, grifo das autoras). Como lentes teóricas, traços do pensamento de Michel Foucault, Jorge Larrosa Bondía, entre outros autores engendraram a construção do instrumental de análise estabelecido, revelando que “[...] os caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa são indissociáveis das formulações teóricas, de um particular conjunto de conceitos e relações extraídos de um ou vários autores” (SOMMER, 2005, p. 73).

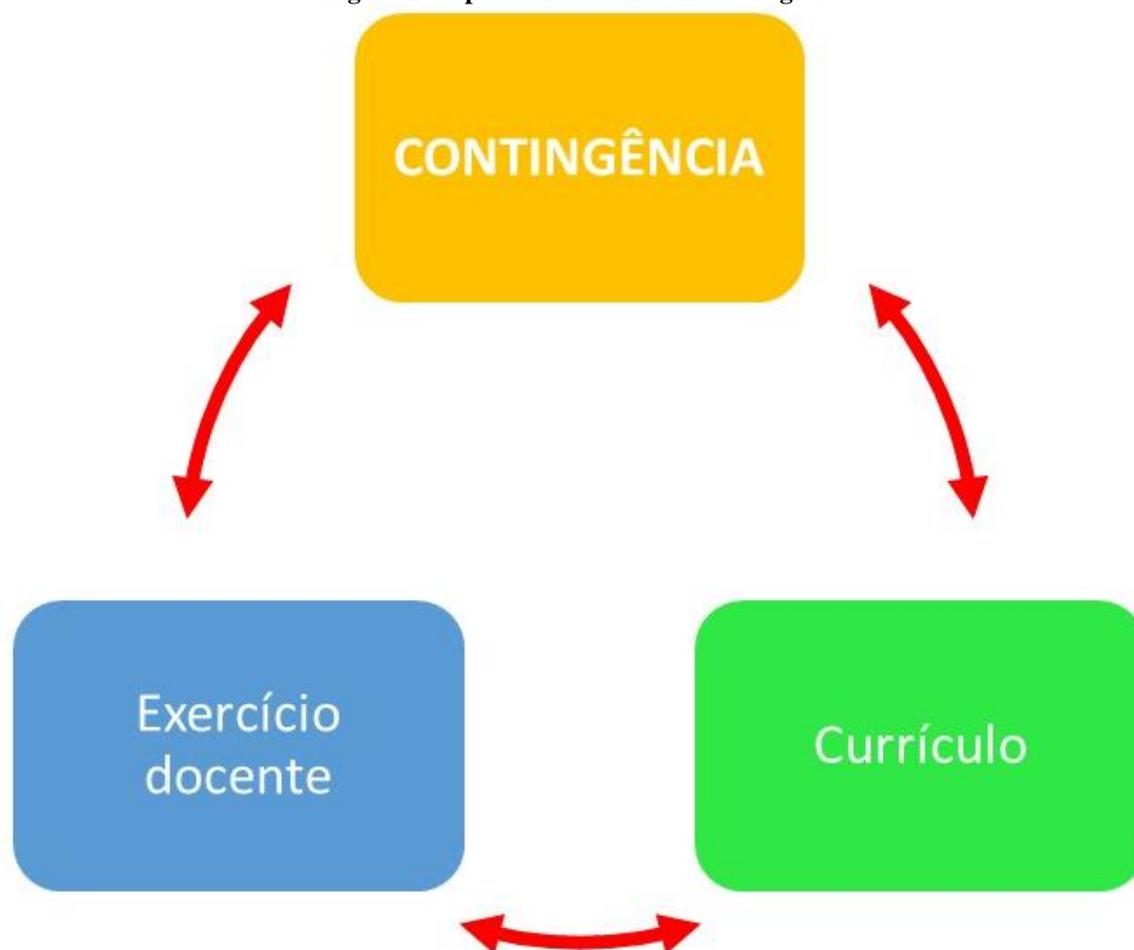
Uma vez que assumi o duplo papel de professora-pesquisadora e voltei o olhar para a sala de aula e para o que provocou minha docência como exercício, no intuito de evitar que a produção de informação fosse convertida numa forma de destacar as reminiscências de minha consciência, exaltar ou criticar meu próprio modo de agir, produzi um referencial teórico-metodológico que permitiu, tanto quanto possível, manter um distanciamento entre a experiência docente e o olhar acadêmico. Sendo assim, a ferramenta metodológica constituída operou na convergência de três conceitos:

- a) o *currículo*, compreendido como um artefato multicultural, tecido na confluência de sentidos, possibilidades e disputas por legitimidade e identidade (SILVA, T., 2002), foi tornado observável através da materialidade dos saberes mínimos exigidos pela BNCC e pelo PPP da escola para o segundo ano do Ensino Fundamental, etapa analisada na pesquisa.
- b) a *contingência*, definida como acaso, aleatório e imprevisível historicamente marcado, foi observada através das rupturas na continuidade do planejamento do professor para a consecução do currículo demandado.

c) o *exercício docente*, tomado como ação, realização, planejamento, execução, reflexão diária, pesquisa específica, construção de materiais didáticos, entre outros elementos imprescindíveis ao ofício de professor, foi registrado em excertos que mostraram o desenrolar de seu fazer quando do atravessamento das contingências.

O esquema abaixo ilustra esta relação intrínseca entre os conceitos:

Figura 2 - Operadores teórico-metodológicos



Fonte: Swirsky (2020).

A contingência e o currículo tornaram-se operadores metodológicos e analíticos para atuar como balizas, primeiro, à produção dos excertos do exercício docente e, segundo, como chaves de análise. A *atualidade* observada neste estudo, é preciso que se diga, constituiu o conceito de contingência a partir da indagação de Foucault (2018) sobre o presente em que somos capturados e sobre a atribuição de pensar este momento historicamente marcado no qual temos uma “ [...] tarefa bem mais árdua e mais fugidia de dizer o que se passa.” (FOUCAULT, 2008, p. 58). Assim a *atualidade*, tomada em sua relação com indicativos contemporâneos e contingentes deste tempo em que vivemos, foi referida por artefatos e elementos contextuais

como a BNCC, o programa Mais Alfabetização, o PPP em vigor na escola e outros aspectos do cotidiano escolar.

Reiterando que as ferramentas teóricas e os operadores metodológicos desempenharam de forma integrada a dupla função de lente de análise e de ferramenta na produção de informação, propus-me a, nas seções que seguem, explicitar cada uma delas: o currículo, a contingência e o exercício docente na fabricação de seu uso e análise. O currículo, considerado em sua multiplicidade, foi superfície onde a contingência transpareceu e permitiu vislumbrar o quanto o exercício docente o operou e produziu.

3.1 O CURRÍCULO: DO MACRO TEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR AO MICRO FAZER DA SALA DE AULA

02:41 Porque aí vem a outra urgência específica da minha turma que tinha muitas defasagens, coisas básicas de compreensão que eles não tinham. Então isso me exigiu, por um bom tempo, fazer coisas concretas. Ir atrás de muitos jogos. Produzir muito material concreto para análise e reflexão, né. Criação de hipóteses, confrontação de hipóteses, conclusão sobre as hipóteses. Então eu passei um bom tempo do ano fazendo isso. E cheguei a comentar nos áudios, eu acho até, essa ansiedade de saber se aquilo ia dar resultado, porque aquela ideia de que os conteúdos que as famílias talvez estivessem esperando, ou aqueles conteúdos que a *Base* me pediria ou que eu acharia que já tinha que estar andando, né, mais avançados, eu não conseguiria fazer eles avançarem porque as crianças precisavam de todo um recheio de saberes que eles não tinham. (Áudio-diário, 19 de fevereiro de 2019).

02:41 Me pergunto “o que é que fica, então”? O que é que entrou nesse currículo? Que escolhas eu fiz de conteúdos e de habilidades para trabalhar no ano de 2018/2019 com a turma A21?” Então eu acho que é uma pergunta muito pertinente. (Áudio-diário, 19 de fevereiro de 2019).

Nas tramas da educação, o currículo figura com protagonismo notável. Embora dividida a cena com sujeitos (professores e alunos) e contextos marcadamente diversos é com base em um elenco de saberes e práticas influenciadas social, cultural e politicamente que suas ações acontecem na escola. Paradigmas, ao mesmo tempo complementares e concorrentes, vinculados ao seu aspecto conceitual, político e prático serviram de base para compor teoricamente essa noção importante. Sob o ponto de vista conceitual, o currículo foi pensado tanto como fabricação complexa e multifacetada impelida à disputa de sentidos, espaços e culturas, quanto elenco de conhecimentos (VEIGA-NETO, 2002), pauta de saberes disciplinarizados a ser ensinada nas escolas. Seu perfil político pôde ser definido como macroação do Estado – educação maior, “[...] aquela dos planos decenais, e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, [...] pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2003, p. 78); quanto seu desdobramento no espaço

restrito da sala de aula através do micro-fazer docente – educação menor, que “[...] cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais [...] é rizomática, segmentada, fragmentária [...]” (GALLO, 2003, p. 82). A perspectiva prática do currículo foi tornada visível através da ação *infame* e singular da docência em sua relação com a contingência e referiu-se aos movimentos do fazer no dia-a-dia. Em suma, nessa seção, observaram-se dimensões distintas que operaram concomitante e intercaladamente fluxos de permanência, reprodução, prescrição do conhecimento histórico social e/ou certas formas singularizadas de produção, seleção, adequação de conhecimentos periféricos e de natureza contingente sobre o currículo.

O currículo é assunto de Estado, é assunto de escola; está no texto legal, nos planos de formação continuada, no livro didático, na gênese de ação do professor que o concretiza em sala de aula. Matéria-prima das teorias educacionais, o currículo, em sua dimensão aparente, lida com as questões do conhecimento e da verdade, das teorias do conhecimento que provêm saberes a disseminar ou dos “valores” que cerceiam e concretizam “verdades”. No entanto, em sua dimensão menos visível, o currículo é o território conflagrado em que saberes e projetos de sociedade pretendem legitimar discursos e conceber sujeitos (SILVA, T., 2002b; 2012). Por essa razão, colocar esses termos sob suspensão é reafirmar seu caráter produzido, o inacabamento de seus sentidos, entendendo que a verdade é uma criação, um modo de interpretar o mundo em sua relação com o poder²³, pois a “[...] verdade é uma coisa deste mundo. [...] A verdade é sempre e já uma interpretação. [...] Quem interpreta não descobre a ‘verdade’, quem interpreta, a produz.” (SILVA, T., 2002, p. 39). Do mesmo modo, o conhecimento que compõe o currículo é efeito de uma seleção intencional e arbitrária, passível de problematização, pois o “[...] conhecimento não existe num campo neutro, [...] não está simplesmente ali (empirismo, positivismo) ou lá (metafísico, transcendente) o conhecimento é posto, imposto – ali ou lá.” (SILVA, T., 2002, p. 39). Assim, os currículos dispersos em diferentes contextos no corpo social, incluindo-se o da instituição escolar, refletem a tensão do julgamento, em movimentos que concorrem para produzir sujeitos e identidades, sobre qual conhecimento, qual valor, qual verdade, qual projeto de sociedade e de ser-humano interpreta como válido. Pode-se dizer que o currículo é arbitrário e como tal está implicado em várias redes de sentidos que extrapolam o espaço da escola. (SILVA, T., 2002; 2015).

²³Abordei o termo poder conforme o concebe Foucault, considerando que o poder é uma ação que se exerce na relação entre os sujeitos e se desloca a cada momento, não sendo entendido unicamente como o poder político de Estado.

A questão sobre quais conhecimentos ensinar está e esteve presente nas inúmeras correntes que já se ocuparam do conceito, dos limites e das possibilidades do(s) currículo(s) no espaço escolar; o campo da “curriculologia” (VEIGA-NETO, 2002, p. 45) acompanha a história da escola desde seu surgimento, pensando e deslocando conceitos conforme diferentes perspectivas. Levando em conta que “[...] a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano [...]” (SILVA, T., 2015, p. 131), considero que o “[...] currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes [...]” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44), mas o jogo de tensão situado entre os programas definidos nas esferas do poder estatal (educação maior) e as necessidades internas dos espaços educativos e dos sujeitos que a vivenciam (educação menor). Assim tratado, o inventário de excertos produzido permitiu ver o currículo como espaço de homogeneização e diferença, de arbitrariedade e flexibilidade, de culturas, de dominação e inclusão em permanente disputa e constante (des)encaixe (TRAVERSINI, 2012). O currículo está inscrito na *infâmia* do cotidiano da sala de aula, e porque o cotidiano inclui a todos, o currículo também governa²⁴, tencionando “[...] sua distribuição segundo circuitos complexos e em um jogo de demandas e respostas” (FOUCAULT, 2006, p. 215).

Claro está que o currículo é um texto que se impõe, pois se fosse uma forma de organização pedagógica desinteressada não geraria tanta pesquisa em torno de si. Acredito ser relevante pensar que esta força do currículo protagoniza uma luta por dominância, de tal maneira que tanto as teorias críticas quanto pós-críticas sobre ele, como exemplos nesta argumentação, justificando-se por argumentos específicos, reafirmam-lhe a intencionalidade com base em relações complexas de poder. À luz do pensamento pós-crítico, não cabe resumir a dicotomia entre uma educação maior e menor à simples relação entre um discurso dominante sobre um discurso dominado, embora perceba que ambos estejam aí, buscando legitimidade. Assumindo o conceito foucaultiano de poder como uma força que exercemos uns sobre os outros, ao verificar a abrangência curricular de uma educação maior sobre outra menor, não foi possível afirmar que o currículo estatal tenha sido mais abrangente, potente ou espraçado em relação ao currículo menor, e sim que ambos transitaram alternando espaços na escola. A força do mandato via texto de lei registra um dever a ser cumprido, mas a palavra escrita difere

²⁴Pode-se entender *governo* como os “[...] modos de ação [...] destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros.” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

daquela enunciada e contextual da troca entre os sujeitos. Não sendo da mesma ordem e concretizando-se em outros espaços, a educação menor, segundo a materialidade investigada, teve pontos fortes, pontos poderosos que sobrepujaram imposições da educação maior em muitos momentos.

Marlucy Paraíso (2005; 2010; 2015) e Sílvio Gallo (2003; 2013; 2017), em suas pesquisas, têm tratado do currículo como diferença e do aprender como signo²⁵, refletindo, como entendo, o par controle/sentido. Explico: (1) ao tomar o aprender como reconhecimento em signos, “[...] como processo, como passagem, como acontecimento” (GALLO, 2017, p. 108) que se dá por intermédio deles, pela emissão, pelo encontro com esses signos, não há como controlar, por mais que assim deseje um professor, sobre o que aprenderá seu aluno ou sobre o modo como este dará sentido às suas aprendizagens. (2) Se o currículo, como pensa Paraíso (2010, p. 588), “[...] é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados [...]”, na sala de aula, no fazer miúdo do cotidiano, apesar “[...] de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa” (PARAÍSO, 2010, p. 588), não há como mantê-lo homogêneo. Surgem as perguntas: o que vaza? O que escapa ao currículo, exatamente? A ação, a realização, o contato com as pessoas, a interação com o contexto, foram algumas possíveis respostas traçadas a partir dos registros em áudio nesta pesquisa.

Embora esta seção trate da temática do currículo, optei pelo uso dos termos educação-maior e educação-menor, e não currículo-maior e currículo-menor, para referir o conceito aqui desenvolvido, pois entendo que a educação vai além do currículo, engloba-o ao mesmo tempo em que o ultrapassa, lidando com as instâncias do *sentido* e da *diferença*, com tudo o que dele vaza e escapa. Durante a trajetória percorrida neste estudo e tendo o pensamento sobre a contingência como horizonte teórico, foi possível compreender que a rede tecida entre os sujeitos, professores e alunos, alternou instâncias maiores e menores; ações, macro e micro; papéis, infames e poderosos; práticas, hegemônicas ou individualizantes, através de possibilidades sempre em aberto, complexificando o sentido de currículo e justificando a escolha da palavra educação. Quando propus trabalhar com o infame exercício da docência, o fiz por entender que, ao ser narrado, ele restitui, de certa forma, um poder e uma abrangência que marca, politicamente, uma posição, um lugar de *ser* na escola. Num plano de

²⁵Os autores citados desenvolvem muito de sua argumentação sobre os conceitos de diferença, devir, signo etc, a partir das proposições do filósofo Gilles Deleuze entre outros.

descontinuidades o exercício da docência acontece como educação menor, ainda que com efeitos da educação maior.

Vivenciamos, no presente, a implantação da BNCC, sabidamente um macrotexto de política curricular que visa alinhar (encaixar) os conhecimentos obrigatórios em cada ano da escolarização básica brasileira definidos a partir de algumas competências gerais. Muitos fatores medeiam as determinações entre uma diretriz curricular como essa e o fazer docente diário num tempo em que vigoram “dispositivos de prescrições oficiais, que objetivam impor modelos, nortear o trabalho das escolas e enfatizar o que deve ser aprendido nos cotidianos escolares em nosso país.” (SILVA, K.; DELBONI, 2016, p. 405). Isto quer dizer que a BNCC pode ser considerada macro-ação do Estado, visto que tenciona conduzir um conjunto de indivíduos, associando-se a certos enunciados que pretendem constituir verdades que possam, através de medidas arbitrárias, unificadas e generalizantes, justificar e oferecer soluções para as demandas da educação brasileira. Desde a sua homologação, a partir da publicação da Portaria Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), o Brasil tem uma base nacional com competências e habilidades previstas, por “[...] um documento de caráter normativo [...]” (BRASIL, 2017a, p. 7), o qual “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017a, p. 7). Embora a prescritividade faça parte da ideia de currículo ele continua sendo o lugar dos “[...] eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições a um tempo, e o lugar, também, dos desejos mínimos, por outro. As decisões a respeito do currículo (micro ou macro) afetam sempre vidas, sujeitos. Daí sua importância.” (BERTICELLI, 2001, p. 175).

Observar o currículo se desenrolando na sala de aula é situar-se numa luta entre uma educação maior e uma educação menor. Não que estas dimensões interpretem um script que representa ora uma ora outra, e sim que se complementam e se repelem enquanto acontecem. É possível, então, “[...] conceber uma ‘educação maior’ instituída, e uma ‘educação menor’, máquina de resistência?” (GALLO, 2003, p. 78). Enquanto a educação maior é território de parâmetros, a educação menor é território de possíveis. Ao passo que uma educação maior distribui competências, habilidades e conhecimentos homogeneizantes a ser ensinados, uma educação menor é praticada no dia-a-dia, autorizando, através da análise do exercício docente, “[...] uma reflexão em torno de como agem, porquê e a partir do que os sujeitos de saberes/poderes/quereres [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 377) acharam brechas para pensar o que significa *hoje* dizer o que se diz, pensar o que se pensa e agir como se age. Nesta pesquisa, avaliei como relevante indagar meu trabalho docente a partir da lacuna intermitente no conflito

entre o currículo uniforme da educação maior que “[...] pressupõe que ao ensino [de cada conteúdo] corresponda uma aprendizagem [concreta] [...]” (GALLO, 2003, p. 79) e imediata, a fim de cumprir seus extensos programas; e o currículo-contingente, de uma educação menor, no qual cada aprendizagem que se efetiva, o faz reconfigurando fracassos, reinventando estratégias, customizando intervenções pedagógicas e dispendendo tempo.

No ínterim entre a macro-ação do Estado, política educacional e curricular, e o micro-fazer docente na sala de aula, o aspecto prático do currículo acontece e o “[...] professor se afigura personagem importante deste cenário, juntamente com *seus* alunos e não com alunos hipotéticos. O conceber o currículo demanda experiência (vivência) e reflexão teórica” (BERTICELLI, 2001, p. 167). O micro-fazer docente, disponibilizado através da gravação dos áudios, permitiu acessar o cotidiano escolar como esta forma de “[...] laboratório de existência, lugar de experimentação, de criação e invenção [...]” (SILVA, K.; DELBONI, 2016, p. 407) em que a professora, sem desconsiderar as referências padronizadas da pauta curricular exigida, compôs um conjunto de saberes, um currículo singular envolvendo sua turma. Na fronteira de uma educação menor, foi possível “[...] interrogar o modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 376). Esse “você deve” que acompanha o fazer docente é uma construção histórico-cultural que está no cerne das relações curriculares na escola. Envolvida nesse movimento menor e diário, através dos fluxos e intensidades da vida vivida no cotidiano escolar, busquei “[...] capturar as micropolíticas: afetos, afecções, desejos, enfim, as relações, os encontros; pesquisar a micropolítica e suas questões onde os processos de subjetivação se relacionam com o político, o social, o cultural [...]” (SILVA, K., DELBONI, 2016, p. 406).

As cenas narradas nesse experimento, circularam no plano imperfeito da prática, não o imperfeito que é sinônimo de falho, mas porque não definitivo, porque vertical, sujeito à contingência. Signo do imprevisível, do acaso, do que não tem medida, a contingência não foi novidade no exercício da educação menor, fugindo a toda hora do controle, saindo da linha, desafiando um saber específico, patrimônio imaterial²⁶ da docência, numa corrida contra o tempo prescrito, instituído que quer “[...] fazer-se presente, fazer-se acontecer,[...] dos grandes mapas e projetos.” (GALLO, 2013, p. 78). No cronograma curricular da escola e da turma A21, especificamente, o contingente irrompeu sobre o tempo, os tempos de viver dos educandos que nem sempre coincidiu com o do currículo: o acaso, que por vezes foi potência e por vezes

²⁶ Patrícia Camini e Luciana Piccoli exploram o conceito de patrimônio imaterial da docência em alguns de seus estudos.

limitação, mas nunca indiferença; o inesperado, a intercorrência aleatória que produziu modos particulares de atender a uma pauta de saberes possíveis para o contexto. Não há currículo praticado fora da contingência. A educação menor agiu nas lacunas, nas fissuras do cotidiano, no espaço entre as aprendizagens que precisaram acontecer e as formas singulares, necessárias de fazê-lo; uma “[...] educação menor é [com certa frequência] um ato de revolta e de resistência, [...] sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão.” (GALLO, 2013, p. 78). Sala de aula, ação miúda de professora: infâmia.

3.2 A CONTINGÊNCIA COMO ROTA DE RUPTURA E ACONTECIMENTO

00:25 Então eu posso dizer que essas urgências vão muito além do teu planejamento. Teu planejamento é um plano de contingência, na verdade, né. Vamos pensar num plano de contingência, tipo plano de contenção. Quando tu já tem o plano de contenção com emergência. Eu vou avaliar assim a contingência. Tem que manter a coisa funcionando em estado de emergência constante. (áudio-diário, 19 de fevereiro de 2019.)

Articular propostas, definir caminhos, buscar alternativas que contribuam para a consecução de seus objetivos é prerrogativa da profissão docente e, a partir de uma prática de planejamento, uma certa expectativa de controle sobre o processo de ensinar e aprender também lhe é característica. O desejo de que tudo ocorra de acordo com o previsto está impresso na rotina dos professores. No entanto, como seres no tempo que somos, nossos comportamentos, nossas experiências, nossas formas de atividade, a relação conosco enquanto sujeitos, nosso exercício de relação com o poder são temporais e historicamente contingentes, acontecendo sempre no “[...] horizonte histórico da compreensão e da temporalidade” (SICHELERO, 2019, p. 5). Essa pesquisa pretendeu explorar o impacto da contingência sobre o *agora* da escola, tomando por materialidade as minhas ações como professora-pesquisadora no exercício da docência em sala de aula. Para fundamentar teoricamente a noção de contingência fiz, inicialmente, referência à introdução e interpretação dessa noção no campo da filosofia e, consecutivamente, aproximei-a do pensamento de Foucault em relação à *atualidade* e à ontologia do presente, importantes para seu entendimento.

Da ordem da lógica clássica, *Endechómenon*, posteriormente traduzido como contingência, foi o termo cunhado por Aristóteles no seu texto “*Peri Hermeneias*”, um estudo sobre a interpretação. Ligado à discussão da verdade em Platão, o texto aristotélico trata da matéria do juízo, ou seja, da “[...] afirmação ou a negação de um predicado em relação a um sujeito numa dada proposição que pode corresponder ou não à verdade” (MORA, 1978, p. 161).

A contingência representaria, sob esse raciocínio, uma proposição modal²⁷. Significa que, em relação à verdade, prescindiria de verificação, pois uma vez que a contingência tem um traço de devir futuro, não se pode “[...] classificar eventos futuros *hoje* como sendo verdadeiros ou não, pois não posso ver hoje o que posso ver amanhã” (BRÜSEKE, 2002, p. 284). Para Aristóteles, existem quatro modalidades de proposições: “[...] a da possibilidade, a da impossibilidade, a da necessidade e a da contingência.” (MORA, 1978, p. 188). A oposição entre o *contingente* e o *necessário* fomentou um profundo debate no campo filosófico que interessou a esta pesquisa.

O *necessário* concerne à essência, ao plano das certezas, isto é, metafísico, a-histórico, transcendente, ideal. O *contingente* supõe ser discutível e tocante à ação do homem sobre as coisas do mundo e, portanto, é dependente de evidência e validação. A contingência está para a ordem da experiência (do mundo físico) e não para a ordem do *necessário* (do plano metafísico)²⁸. Grande parte da filosofia moderna e contemporânea arguiu sobre a contingência e sua vinculação com o *necessário*: os juízos modais de *realidade*, de *contingência* e de *necessidade* em Kant; a dupla negação da contingência, em Hegel – negar a necessidade, negar a impossibilidade e assumir a diretriz da indefinição; a ideia de liberdade, que substituiu a contingência inicial do fado²⁹ pela do indivíduo capaz de moldar o seu próprio mundo, e que, em Marx, enfatizou a contingência das relações de classe³⁰. O papel do contingente e da contingência têm transitado pela teoria social gerando inúmeras interpretações e referindo-se também ao tempo e ao lugar das coisas, de modo que o trânsito das relações do homem sob a perspectiva de uma modernidade técnica³¹ tem produzido “[...] uma temporalidade forte que acelera a mudança dos lugares incentivada economicamente.” (BRÜSEKE, 2002, p. 295). A circulação permanente do lugar das coisas, põe em xeque, também, o lugar do homem, constantemente desestabilizado pelo fenômeno temporal da velocidade que faz aumentar a

²⁷Ver o verbete modalidade: Dicionário filosófico Ferrater Mora – “Proposições modais são aquelas nas quais não só se atribui *p* a *s*, mas também se indica o modo como *p* se une a *s* ou modo como determina a composição de *p* e *s*.” (MORA, 1978, p. 188). [*p* (predicado), *s* (sujeito)]

²⁸Agradeço ao Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto pela generosa contribuição na discussão sobre a contingência, suas idéias e explicações foram muito importantes para que eu construísse um pensamento sobre esse conceito.

²⁹A contingência *inicial*, explicam Heller e Fehér, (1998, p. 33) era definida como condição geral da existência humana, ou seja, de que todas as pessoas eram lançadas num determinado mundo pelo acaso do seu nascimento e, portanto, seu lugar na divisão social do trabalho estaria para sempre determinada. Nas sociedades pré-modernas esse pensamento era tratado como *consciência do fado*.

³⁰Uma retomada do caminho filosófico do pensamento sobre a contingência, pré-moderna, moderna e pós-moderna foi apresentada por Heller e Fehér, no livro *A condição política pós-moderna*, de 1998.

³¹Segundo Brüseke (2002, p. 295), “[...] a modernidade técnica absorve uma temporalidade forte, desaparecem as coisas dos seus lugares e aparecem em outros. [...] muitas coisas desaparecem e nós nem sabemos para onde vão. Também aparecem artefatos em lugares que não eram deles: substituem a velha mangueira da praça por um parquímetro e um coração sofrido por uma bomba de plástico.”

condição de incerteza. As coisas são como são, mas também poderiam ser diferentes, estão onde estão, mas também poderiam estar em outro lugar e, portanto, essa perspectiva de contingência, segundo Heller e Fehér (1998, p. 52-53), é assumida por uma sociedade sempre insatisfeita, na qual a insatisfação e a busca ininterrupta por satisfazê-la passa a ser “[...] um traço permanente da condição humana [...], um campo de forças de relações de micropoder [...]” (HELLER; FEHÉR, 1998, p. 52-53), relações que operam cada vez mais como redes, ao invés de estruturas³².

A escola e a sala de aula, ambientes dessa pesquisa, estão para a ordem da experiência, do possível, do impossível, do acaso, do inesperado, do *contingente* em estreita relação com a rede que define suas condições de possibilidade. A política curricular, educação maior, BNCC e suas conseqüentes demandas figuram, nesse contexto, na ordem do *necessário*. Uma vez estabelecida essa equivalência, o sentimento de pouco controle sobre os eventos no cotidiano fez aproximar-se os conceitos de ambivalência (BAUMAN, 1999) e contingência, em seu viés de probabilidade, da constante tentativa de gerir e sustentar a previsibilidade das ações cotidianas. Ao tornar visível o exercício docente através de micro-práticas na sala de aula, afirmo que a incerteza é regra diária, uma vez que “Educados a viver na *necessidade*, descobrimo-nos a viver em *contingência*” (BAUMAN, 1999, p. 247, grifo meu). Para tanto, a filosofia tem atribuído a si a tarefa de ensinar o homem a conviver com o eterno improvável, a “[...] ridicularizar de maneira mais firme os juízos aceitos e afirmar paradoxos” (BAUMAN, 1999, p. 92). Entretanto, no contexto da educação brasileira, na busca por atender às exigências da política curricular nacional em vigor e em meio a uma gama de exercícios de controle de resultados via avaliações em larga escala que têm sido usados para fomentar comparações é prudente afirmar *paradoxos*? Na escola, também a ambivalência “[...] confunde o cálculo dos eventos [...]” (BAUMAN, 1999, p. 10), abre espaço para o que é contingente e anseia por saber calcular a probabilidade de que algo aconteça. Para que o planejado ocorra na escola é preciso que haja uma certa ordem, porque o “[...] sintoma da desordem é o agudo desconforto, quando não somos capazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas” (BAUMAN, 1999, p. 9). A contingência é o terreno onde as coisas do mundo se inscrevem e o contingente produz relações, reflexos, ações sobre si, sobre outros e sobre a escola. Da ordem do inesperado, a contingência está para a possibilidade e, uma vez possibilidade, está sujeita ao acaso; contudo, não a um acaso qualquer, mas àquele historicamente contingente, que é deste

³²Bauman (2007, p. 9) considera que a sociedade “[...] é cada vez mais vista e tratada como uma ‘rede’ em vez de uma ‘estrutura’ [...] ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de volume essencialmente infinito de permutações possíveis”.

tempo e não de outro.

A contingência foi o conceito mais desafiador e produtivo nesta pesquisa por diferentes razões. Primeiro, pelo que concentra o princípio etimológico do termo: eventualidade, incerteza, acaso³³ e do quanto este princípio tem existência no dia-a-dia da sala de aula; segundo, porque a contingência ultrapassa o limite da interferência aleatória, ela é também marca de um agora que possibilita certos tipos de acaso e não outros; e terceiro, ela não se restringe a uma interferência não prevista, ela produz, potencializa, possibilita a ação inesperada. Não importando se uma ação de inovação ou de ajuste, a contingência cria quando transpõe o cotidiano. Assim, para dar consecução ao objetivo pretendido, articulado na interseção dos eixos das ações empreendidas sobre o currículo, do tempo e o do exercício docente constituído na confluência de ambos, desenvolvi a noção de contingência na fronteira dos sentidos de (des)continuidade temporal, ruptura e acontecimento³⁴. Por (des)continuidade temporal considere a relação de tempo em constante tensão no horizonte do agora, condição de *atualidade*, presente histórico; por ruptura, concebi toda cisão, fissura, resultante da incidência vertical do que é contingente na tensão dessa linha de (des)continuidade; por acontecimento, reputei os novos movimentos na ação docente instaurados pelas rupturas. Por uma questão didática, apresentei separadamente cada uma das noções propostas.

3.2.1 A (des) continuidade temporal

A contingência é o espaço do vivido e tem profunda ligação com o tempo, não com o que “[...] junta o tempo para oferecer um passado restituído e cintilante; é, ao contrário, o que abre o tempo sobre uma irreparável dispersão” (FOUCAULT, 2014, p. 18). Com efeito, esse tempo foi qualificado como uma linha de travessia: lugar em que um ano letivo transcorre em suas continuidades e descontinuidades, desenrolando ações. Os registros a respeito do dia-a-dia da sala de aula são tão singulares quanto *infames* e, imprescindivelmente marcados pela contingência que carrega tanto um fator de imprevisibilidade e acaso quanto de datação. Na convergência entre pertencer e agir situa-se a noção de ontologia do presente, uma atitude de deslocamento em relação ao plano do agora que oportuniza experimentar e/ou ocupar novas posições em relação ao seu tempo, em relação “[...] a um “nós” que se refere a um conjunto

³³ “[...] eventualidade, incerteza, acaso *fr. Contingence* deriv. do lat. tardio. *contingentia*” (CUNHA, 2010, p. 176).

³⁴ O uso deste termo foi proposto a partir da noção foucaultiana de acontecimento, embora não a reproduza na mesma intensidade atribuída pelo autor em muitos de seus textos.

característico de sua própria atualidade.” (FOUCAULT, 1984, p. 104-105). A ontologia do presente configura, sobretudo, uma atitude filosófica que se propõe a transitar no limiar das ações vividas, no fronteiro das relações e do exercício do poder, numa conduta continuamente investigativa. Logo, realizar um diagnóstico do presente, para Jaquet, (2013, p. 15) “[...] significa tentar desnaturalizar o que habita [...]” a escola (instituição com formas próprias de pensamento e mandatos de ação) “[...] por meio da pesquisa histórica³⁵ que demonstra as cisões do percurso e a densidade que permeia [...]” (JAQUET, 2013, p. 15) seus acontecimentos cotidianos, “[...] a fim de entender como e por que nos tornamos aquilo que somos hoje” (JAQUET, 2013, p. 15); ou como e por que agi da maneira que agi em sala de aula, no período de produção dos excertos. A imersão no recorte do cotidiano que foi analisado – o de uma turma no contexto da educação brasileira – quer achar espaço para pensar o que acontece agora, o que é singular e que, por essa razão, não tem padrão nem fama. Intenta refazer-se a pergunta sobre: “O que é nossa atualidade? O que acontece ao nosso redor?” (FOUCAULT, 2008, documento não paginado).

O operador metodológico e analítico da contingência foi estruturado com base em teorizações foucaultianas que não lhe constituíram como conceito fechado, este objeto teórico esteve disperso em suas aulas, livros e entrevistas, sempre amarrado à noção de atualidade e como componente nas explicações sobre a ontologia histórica do presente enquanto tarefa da crítica deste tempo, “[...] interrogação do *hoje* e do modo como a própria ontologia toma o *sendo* da história” (SICHELERO, 2019, p. 5). Trata-se, assim de um presente histórico que não é em si, mas é enquanto. E é no enquanto que se inscreve este trabalho. Enquanto, é o tempo em que ele estende seu diagnóstico, enquanto a professora exercita a docência em sua sala de aula; enquanto concorrem entre si currículos oficiais e contingentes. Veiga-Neto (2000, p. 48) comenta que a hiper crítica “[...] dirige-se a um mundo que é sempre contingente, não há como saber, antecipadamente, onde se quer chegar.”. Portanto, para perseguir a contingência vinculada ao currículo foi preciso compreender que tanto o que se refere ao macro-texto da política curricular, quanto à micro-ação na sala de aula, “[...] cada passo é decidido pelo exame das condições históricas (passadas) e das condições de possibilidade (presentes), todas elas condições que são deste mundo.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 48).

Tornar-se consciente da própria contingência é requisito para operar uma análise sobre a trilha da (des)continuidade temporal na escola, percebendo que somos e agimos no limite da

³⁵Mantive a citação original, mas justifico que o termo *histórica*, do modo como o considero na pesquisa, não se refere à recuperação de fatos passados, analisados globalmente, mas ao entendimento de que o presente também é histórico e contingente.

previsibilidade, sujeitos a interferências da ordem do tempo imediato a que pertencemos, “[...] nós mesmos implica nós enquanto presente” (RODRIGUES, 2015, p. 11). Fixar marcadores para definir de forma totalizante o que se passa na educação *hoje* seria impensável, visto que o *hoje* refrata-se em conexões contínuas num fluxo ininterrupto que está sempre a promover novos possíveis. Ante as inúmeras variáveis contextuais que marcam a contemporaneidade, o que me propus a fazer foi elencar, durante o processo analítico, algumas continuidades percebidas em certos dizeres que circulam em debates, artigos, pesquisas e ações no campo acadêmico da educação e no entorno político em que a escola estudada encontra-se inserida. Afinal mesmo que soe “[...] como um truísmo: [...] uma ontologia do presente coloca em jogo tudo aquilo que se passa no mundo agora” (VEIGA-NETO, 2001, p. 110).

3.2.2 A ruptura

A ruptura foi o corte temporal em relação ao traçado da pauta curricular prevista para o ano letivo de 2018. Cada fissura, cada rasgo foi vestígio da contingência interferindo e provocando a ação docente, garantindo-lhe materialidade: “Educar escavando o presente” (GALLO, 2003, p. 85). Quando temos o imprevisível em jogo na escola, lidamos sempre com uma variável desconhecida que incrementa, ajudando ou limitando, os resultados, os fins, os atos, os desfechos; ou seja, o exercício da docência como um todo. A ruptura foi a brecha, o espaço por onde emergiu a docência exercitada em algumas porções narradas em áudios, ela foi o resultado produzido a partir da confluência dos operadores metodológicos da contingência, do exercício docente e do currículo. Cada rasgo no tecido do cotidiano produziu um acontecimento materializado em exercício e inventariado nos excertos. Seu objetivo, ao permitir o olhar sobre o fazer na sala de aula, foi propiciar uma certa interrogação da atualidade, do momento em que se “[...] localiza e indica nas inércias e restrições do presente os pontos frágeis, as aberturas, as linhas de força [...]” (FOUCAULT, 1994, p. 268)³⁶. Com base na transcrição dos áudios, inúmeras foram as incidências contingentes que rasgaram o tecido do dia-a-dia na sala de aula: (1) o tempo ou a falta dele; (2) os sujeitos-alunos e suas individualidades; (3) o aleatório disperso em situações da ordem do inesperado ou do regime de trabalho institucionalizado (falta de professores, supressão dos espaços de reunião etc.); (4) o momento político nacional, as greves dos funcionários municipais e dos caminhoneiros; (5) a condição sócio-econômica e a inserção da escola em uma região de extrema vulnerabilidade,

³⁶ Tradução de Fabíola Oliveira.

a baixa frequência nos dias de chuva, a falta de roupas, de tênis, de material escolar; (6) o desdobramento das políticas educacionais, PNLD, BNCC, Projeto Mais Alfabetização.

Uma vez dita e potencializada, a palavra pode tornar-se evidente e “[...] e-vidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer” (LARROSA BONDÍA, 2002a, p. 83). A ruptura foi uma relação física com a *atualidade*, ela corporificou e imobilizou a ação docente no tempo. Uma vez transformada em fala, captada em áudio e transcrita em palavras a ruptura logrou o tempo e fixou o presente. Apesar de minhas repetidas tentativas de controle sobre o desenrolar do trabalho em sala de aula, vi-me interpelada na borda dos dias letivos e das horas-aula por circunstâncias que me levaram à suspensão do planejado. Cada ruptura foi como uma denúncia, um meio de mostrar que operações de exclusão, dispersão, azar, adaptação, se interpuseram na aparente continuidade do ano escolar. Assim, o material empírico foi produzido visando “[...] mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação” (LARROSA BONDÍA, 2002a, p. 83). Enfim, a contingência manifestada em pequenas, quase insignificantes, rupturas diante da macro-ação de uma política em educação, adquiriu potência máxima ante às exigências do micro-fazer docente. O professor “[...] vive sua arte de educar no tempo presente, no acontecimento da ação, questões inerentes ao mundo da vida afloram, pressupondo estados de imprevisibilidade” (CONTE, 2012, p. 201), esses momentos de imprevisibilidade são as rupturas, rastros de “[...] vidas que só nos retornam pelo efeito de múltiplos acasos, eis aí as infâmias das quais eu quis, aqui, juntar alguns restos.” (FOUCAULT, 2006, p. 210).

3.2.3 O acontecimento

O que pretendi delinear como noção de acontecimento tem origem no pensamento Foucaultiano e está implicada em sua atitude filosófica de interrogar a atualidade a partir da “[...] análise de diferentes redes e níveis aos quais alguns acontecimentos pertencem” (REVEL, 2005, p. 13). Igualmente, afirmo que as ações na contemporaneidade estiveram inscritas num tempo contingentemente histórico; um tempo do qual, imersos, precisamos deslocar-nos para interrogar ou colocar em suspensão. O conceito de acontecimento, como o referi, ligou-se à contingência sob os traços da temporalidade, da visibilidade e do movimento. O primeiro traço, suas relações temporais foram tomadas como aquelas que caracterizaram uma certa atualidade, cumprindo esclarecer, que Foucault faz uma distinção entre o que seria o presente e o atual, entre o que seria o hoje e o agora. Segundo Cardoso (1995, p. 56), o atual compõem-se de

elementos do presente que visa “[...] reconhecer como ‘diferença histórica’. Este reconhecimento, que é o da crítica, da problematização, desatualiza o presente, desatualiza o hoje, no movimento de uma interpelação.” (CARDOSO, 1995, p. 56). Porquanto, ao apontar a temporalidade no vínculo entre acontecimento e atualidade, o fiz compreendendo que, nesse sentido “[...] o presente não é dado, nem enquadrado numa linearidade entre o passado e o futuro. Mas enquanto atualidade, no movimento de uma temporalização, o que somos é simultaneamente a expressão de uma força que já se instalou [...]” (CARDOSO, 1995, p. 56); no caso, o fazer docente em seu exercitar, em sua forma atuante que autoriza pensar sobre o “[...] que nos tornamos, o que estamos nos tornando, enquanto abertura para um campo de possibilidades” (CARDOSO, 1995, p. 56). Tais relações temporais foram tomadas como as que caracterizaram uma certa atualidade.

O segundo traço, sua conexão com o visível também engendra a definição de acontecimento, uma vez que ele corporifica a imaterialidade de uma ação. Considerei acontecimento toda a produção de exercício docente captada a partir das rupturas geradas entre o planejado do currículo na linha de (des)continuidade temporal e as contingências. Enquanto uma ação só tem existência ao desenrolar-se, o acontecimento pode manter-se vivo através do registro, daí sua importância nesse estudo. Manter “[...] presente o acontecimento é impedi-lo de se dissipar na dispersão do tempo, no esquecimento, é guardá-lo no espírito como aquilo que deve ser pensado” (CARDOSO, 1995, p. 54). O inventário de gravações produzido foi o elemento do presente que se quis reconhecer e destacar na imersão de fazeres no cotidiano da escola.

O terceiro traço, o movimento, diz respeito ao acontecimento como relação de forças (CASTRO, 2009); jogo em que sujeitos em contexto abrem-se a um campo de experiências possíveis e fazem escolhas. Escolher é um modo de tomar posição e agir, ou seja, movimentar-se. Dessa forma, fui o sujeito a mover-se em acontecimento, assumindo a postura de indagar sobre o lugar de onde falo, considerando que “[...] esse trabalho realizado nos limites de nós mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 348) buscando suspender a rotina para narrá-la. O acontecimento, “[...] é preciso entendê-lo não como uma decisão [...]”, pois o contingente está aí para nos fazer ver que não temos o controle sobre os fatos, ou “[...] um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças[...]” que não travamos apenas entre nós, professores, alunos, diretores, especialistas, mas com o tempo, com o aleatório fixado numa atualidade. Assim, “[...] As forças em jogo na história [...]”, de uma professora, de uma turma do segundo ano, de um conjunto de políticas curriculares, no ano de 2018 “[...] não

obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta [...]”, uma luta consigo mesmo, com o outro, com o fator contextual, com o imprevisto e o corriqueiro, uma vez que “[...] não se manifestam como coisas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado, aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento” (FOUCAULT, 2015, p. 73). O acontecimento como o concebido, não se prestou a arrolar uma coleção de descrições sobre os fatos cotidianos vividos em sala de aula, embora seja inegável que fatos tenham sido descritos, e sim, a tomar a palavra e narrar não o que viu, mas o que aconteceu, o irrepetível na existência efêmera do agir.

O plano de (des)continuidade foi o tempo letivo sobre o qual o currículo foi praticado; os atravessamentos do aleatório contingente, sua ruptura. O acontecimento não foi o sempre, o contínuo, mas o gerado a partir dessa interrupção. Ao debruçar-me sobre a noção de acontecimento, é preciso que diga, não estive alheia ao fato de que, para Foucault, “Não se pode isolar, no entanto, a noção de acontecimento, da de problematização, nem da de atualidade” (CARDOSO, 1995, p. 60). No entanto, realizar uma pesquisa assumindo as posições de sujeito e objeto limitou a análise e a problematização de certos enunciados e discursos, uma vez entendida essa problematização, como o trabalho interrogativo que se dá nos limites do pensamento no presente. O valor do que se deu a ver nesse trabalho não esteve concentrado no brilho de uma pessoa exemplar, mas na simples oportunidade de exemplo, aquele “um” que se permitiu mostrar; afinal, não houve “[...] preocupação em transmitir o puro acontecimento, mas demarcar registros de elementos que o compõem” (SALERNO, 2012, p. 17). Paraíso (2010, p. 592) trata do acontecimento como diferença e afirma que “[...] diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre [...]” a temporalidade, a visibilidade e o movimento produzir o inesperado e ver o que lhe escapa.

3.3 NOTAS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

01:52 E, sim, eu tô preocupada! Já nesses dias pensando, né, **tudo o que ficou para trás**, tudo o que **eu vou ter que começar do zero agora**. As crianças sem aula, longe da escola todo esse tempo, **estou com medo de chegar e ser como um reinício de ano**, ter que fazer toda outra avaliação, né, do que eles sabem. (Áudio-diário, 29 de agosto de 2018)

Palavras são o que significam e o que dizem tem profunda raiz na contingência, pois “O mundo não fala. Somente nós o fazemos. O mundo, uma vez que nós tenhamos nos ajustado ao programa de uma linguagem, pode fazer com que sustentemos determinadas crenças [...]” (RORTY, 1991, p. 26) e atribuamos valor aos usos e aos ditos em contextos específicos. Os

sentidos que atribuímos às palavras nos remetem para muito além de suas relações lingüísticas. Sentidos são construções coletivas compartilhadas segundo critérios em comum, “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades [...] não pensamos com pensamentos, mas com palavras [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 21). As palavras contam sobre nossa experiência no mundo, sobre nossa profissão, sobre o lugar de onde viemos e que escolhemos para ficar durante os intervalos de tempo vivido. *Ter que começar do zero agora, pensar em tudo o que ficou para trás e estar com medo de chegar e ser como um reinício de ano* são sentenças que semanticamente isoladas não espelham as circunstâncias descritas. Palavras carregam indícios dos momentos e das pessoas que as enunciaram, portanto, quando concretizamos realidades através delas, “[...] do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 21).

O excerto que abriu esta seção foi um acontecimento da docência narrado por mim. Tendo a intenção de olhar o fenômeno educativo na sala de aula pelos olhos do professor usei minha própria voz para enunciar a experiência docente. Muitos estudos sobre a escola e o currículo para que aconteçam, exigem colocar o professor no papel daquele de quem se fala alguma coisa. Nesse caso, pretendi exatamente o contrário: essas vidas “[...] por que não ir escutá-las lá onde, por elas próprias, elas falam?” (FOUCAULT, 2006, p. 208). A narrativa em voz própria, que se desenhou ao longo da produção do *corpus* empírico, guardou o desejo de protagonizar o exercício da docência em seus desdobramentos justificados pela contingência; momentos “[...] que só nos retornam pelo efeito de múltiplos acasos [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 210). Foi preciso, ou melhor, foi inevitável abrir-se, deixar-se afetar pelo contingente que rasgou o cotidiano; a docência como condição de mediação da contingência na escola: ponte. Deixar-se tocar pelo que escapou, pelo que tolheu ou impulsionou, prejudicou, pendeu foi um tipo de experiência, razão pela qual escolhi como chave de leitura para a noção de exercício docente, conceito esse desenhado por Jorge Larrosa Bondía (2002b). A seção que segue organiza-se a partir de três aspectos: o da experiência, o do lugar da experiência e o do saber da experiência.

Não há outro jeito de falar a própria língua da escola que não seja abrir-se à experiência, pois ela é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 21). Para ter experiência é necessário despir-se do imperativo da competência, ação controlada/controladora, para vislumbrar o acontecer em si: cru, séptico, incompleto. Ainda assim, esse imperativo da

competência é também uma voz ativa na docência, ela nos diz ou nós mesmos nos dizemos através dela o que fazer, como agir, como organizar o pensamento, como “[...] substituir a chamada sabedoria da experiência do professor por especialização [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 137). Autorizar-se à experiência é expor-se à imersão em eventos ou ações que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento; não a procura cega por tornar-se especialista em conhecimentos validados e tornados confiáveis por outras instâncias. Constituir-se na experiência tem como condição primeira estar envolvido em um fazer, em uma prática que nos envolva, que nos comprometa com o que nos desafia a agir. A experiência não se baseia em evidências mensuráveis, mas em ex-posição ao mundo que nos chega, envolve e modifica; a “[...] experiência entendida como uma relação com o mundo em que estamos imersos [...]” (LARROSA BONDÍA, 2018, p. 21).

Na esteira deste tempo, desta atualidade, lidar com todos, numa escola para todos faz parte da experiência que nos acontece. No entanto, o que aconteceu em minha sala de aula nem sempre estive de acordo com o que planejei para determinado trabalho, dado o atravessamento das contingências, nem sempre houve tempo para lidar com o inesperado da forma desejada. Às vezes, por mais que encarnemos o lugar dos sujeitos “[...] ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 24), não é viável dar a volta por cima a tempo. Então surgiram através das gravações os registros sépticos da docência, os que, em geral, não são suficientemente limpos para ser mostrados, não foram exemplares e, no final do dia, a vontade que nos acomete como professores, é a de escondê-los até de nós mesmos. Exatamente por isso, os registros desses momentos foram cruciais para que se enxergue o quanto é, e precisa ser, produtivo olhar para esta espécie de ontologia, de gênese, de experiência. Esses apontamentos são o contrário da hegemonia e estão para além da singularidade, não são necessariamente uma customização, mas sobrevivência, uma resistência que não uma contra conduta, mas um manter-se firme. Creio que siga sendo preciso fugir da dicotomia do par ativo/passivo, mas entregar-se ao que Larrosa Bondía (2002b, p. 24-25) chama de sujeito “ex-posto”, aberto ao risco e à vulnerabilidade, o ex, de experiência, o ex de exterior, o ex de exílio, o ex de existência. Inspirado no pensamento heideggeriano, Larrosa reafirma que o sujeito de experiência não é aquele que permanece em pé e seguro de si mesmo diante do risco, “[...] não um sujeito que alcança aquilo que se propõe, ou que se apodera daquilo que quer [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 25), mas aquele que deixa que algo lhe aconteça e que se dispõe à formação e/ou à sua própria transformação. Em sala de aula foi possível ver que “[...] não se pode captar a experiência a partir de uma lógica de ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo

enquanto sujeito agente [e sim reagir diante da própria impotência], a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 26).

A docência ultrapassa a experiência do sujeito individual. Ser tocado, não significa ser arrebatado afetivamente, mas não ter como desconsiderar a ação do outro sobre sua ação, e vice-versa, numa relação sempre circular de inflexão e retorno. Então tem a ver com o modo como significamos o que dizemos, o que fazemos, o que experimentamos, para pôr em suspensão dizeres sobre a docência e sobre o exercício em sala de aula. Pode-se dizer que no ofício de professor tocamos vidas, o que é uma bela metáfora e em grande parte verdadeira, mas ela é mais do que isso, ela trata de uma delicadíssima relação profissional em que os resultados precisam acontecer em uma troca muito específica. Há alunos, neste caso crianças, que precisam aprender, que precisam dar conta da aprendizagem de uma série de conhecimentos que serão cobrados ou esperados pela escola, pelos pais, por uma rede de instâncias reguladoras, não só individualmente, mas como parte de um todo que demanda resultados. Nas experiências narradas em áudio percebeu-se constantemente o papel da informação, “[...] informação não é experiência [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 22) e conhecimento não se constrói apenas a partir dela, como “[...] se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não acessar e processar informação.” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 22). Isso põe em xeque uma competência específica da função que precisa ser muito negociada, incentivada, medida, por vezes milimetricamente, para atingir a maioria desses sujeitos e, se for possível, o que raramente acontece, atingir a todos. E isso, não por amor ou caridade, mas por um compromisso, uma obrigação profissional. O que faz dela uma profissão muito artesanal tem a mesma medida do que a faz muito precisa teoricamente.

Essa pesquisa, contudo, não pretendeu ser uma reflexão sobre práticas ou sobre teorias em educação, ainda que, inevitavelmente, houvesse uma conexão entre as duas. Embora a docência se alimente da didática, das teorias que envolvem os sujeitos em suas afetividades, emoções e aprendizagens; ainda que se conduza balizada por um inventário de técnicas ou de um patrimônio imaterial (CAMINI; PICCOLI, 2014) adquirido na prática, versei sobre o que se passou comigo, professora na contingência da atualidade em que transito. Justamente intentei dar fama a este processo de atuar na sala de aula, de fazer escolhas baseada em fundamentação teórica, pesquisa pedagógica (de dentro e da periferia do saber acadêmico) e experiência. O tempo, a velocidade com que as coisas aconteceram em meu trabalho marcaram o exercício docente e tudo que a escola objetivou enquanto plano imediato de aprendizagem para os educandos: “[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo.” (LARROSA BONDÍA,

2002b, p. 23). Nos excertos recolhidos pôde-se perceber que a interferência do tempo foi fulcral na realização do trabalho, limitando as experiências de professores e alunos, afinal, “[...] a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 23)

O lugar da experiência, por sua vez, é um espaço de materialidades e, como a relação estabelecida nesse estudo foi com a escola, o lugar de sua materialidade foi a sala de aula, que constitui

[...] o dispositivo escolar por excelência. É um lugar fechado (a aula começa quando a porta é fechada), o lugar da atenção compartilhada [...], o lugar da voz e da presença [...], o lugar dos alunos (que se constituem como tais no momento em que entram na sala de aula) e o lugar do professor (que é o que faz aula, o que faz que a aula seja aula, e ao mesmo tempo o professor é feito, constituído como professor, por essa forma arquitetônica particular, por essa disposição particular das coisas, dos corpos, dos olhares, das palavras e dos silêncios). (LARROSA BONDÍA, 2018, p. 186)

Antes de outras coisas, a sala de aula guarda uma relação, uma relação entre pessoas (professora, alunos, pais), uma relação entre cargos (professor, supervisor, diretor...), uma relação institucional (escola, rede de ensino, política nacional) e, como uma relação não pode ser sozinha ela implica sempre um outro. Na sala de aula fui convocada a agir sabendo que a experiência docente acolhe muitas vozes e influências e “[...] não pertence ao protagonista, é do coletivo, das relações da política pública, transpõe limiares em que a forma deixa de ser o quê, naturalizado em algum momento” (SALERNO, 2012, p. 30).

A escola é também o lugar do saber científico disciplinarizado, o saber da política maior e do currículo-contingente; do currículo mediado pela relação com o outro, pela relação de experiência. A escola é o espaço de circulação da crença utópica de que *todos podem aprender tudo*³⁷. Nela, o tempo e o espaço se aconchegam para permitir a experiência do *estar-no-meio* em que professores e alunos se colocam diante deste “[...] movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto fazer de alguém um aluno ou estudante) que é ao mesmo tempo uma exposição para algo fora (e portanto um ato de apresentar expor o mundo)” (MASSCHELEIN; SIMONNS, 2017, p. 56). A escola é “[...] o arranjo sempre artificial do tempo, do espaço e da matéria pelo qual você tem que passar [...]” (MASSCHELEIN; SIMONNS, 2017, p. 57) para ter experiências de aprendizagem. O lugar do saber é onde se concretiza o planejamento, planeja-se para mapear, para prever, porque, como professores, temos uma obrigação com os alunos e lidamos com o imprevisível na convivência. *Todos*

³⁷Masschelein e Simons (2017, p. 54) questionam sobre as formas pedagógicas e reposicionam a aprendizagem e o modo como a escola e o professor assumem essa crença de que *todos podem aprender tudo*. Associado às formas pedagógicas que constituem a escola também conceituam o termo *estar-no-meio*.

podem aprender tudo, mas todos podem aprender tudo ao mesmo tempo? O planejamento, no universo pesquisado, seguiu o fluxo na linha (des)contínua do ano letivo e precisou ser partido em fatias; hoje isso, amanhã aquilo, depois de amanhã voltamos, se ou quando necessário; aqui retomamos, aqui avaliamos ou avaliamos um pouco o tempo todo. Ao planejar, não desejei “[...] apenas pro-por um caminho mas também [e principalmente] dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente” (LARROSA BONDÍA, 2018, p. 21). O planejamento é uma ação de experiência, de colocar o aluno ante o que se passa, ante o que acontece, sem ter como precisar se em algum momento este aluno irá ou não deixar que esse algo lhe aconteça ou signifique.

O saber da experiência, último aspecto do exercício docente tratado nesta seção, não esteve centrado apenas no saber acumulado do trajeto profissional, embora seja inevitável e importante considerá-lo, pois as circunstâncias e o outro da relação pedagógica estiveram sempre mudando, sempre sinalizando com a imprevisibilidade fazendo tal repertório necessário. O saber da experiência³⁸ se distingue do saber científico, do saber da informação “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. [...] uma espécie de mediação entre os dois” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 26-27). O saber-fazer de professora operou na emergência de fatores culturais e das subjetividades minhas e dos alunos envolvidos no processo educativo. Nesse campo de trabalho, a experiência é a regra, porque não há cálculos exatos no planejamento ou certeza dos seus desdobramentos, “[...] só as experiências são legítimas, quando as certezas já não o são” (BAUMAN, 1998, p. 97). O que reforçou a importância de fazer falar esta “voz pedagógica” no exercício de docência foram o compartilhamento e a integração entre, por um lado, a reflexão contínua sobre a prática e, por outro, o conhecimento teórico conquistado na formação; tensionamentos que buscaram entender como decisões didáticas e pedagógicas constituem-se ações consideradas válidas e verdadeiras na docência.

Arrisco aludir para um tipo de saber que assumi deveras produtivo na dinâmica do ofício em questão: o saber autorreflexivo. Trata-se de um saber gerado pelo posicionamento crítico em relação ao próprio trabalho e ao compartilhamento das experiências de outras pessoas, igualmente vividas e forjadas na contingência da relação educativa. Dal’Igna e Fabris (2015) pesquisaram, através do relato das vivências dos licenciandos no programa Pibid³⁹, dada a

³⁸ Tardif (2002) aponta quatro saberes profissionais da docência: da formação profissional, disciplinares, curriculares e também os saberes da experiência. Diferentemente de Larrosa Bondía (2002) atribui os saberes da experiência como práticos, construídos no trabalho cotidiano do professor.

³⁹ O Pibid/Capes é um programa estratégico que mobiliza um conjunto de políticas educacionais, que, em sua maior parte, se refere à formação inicial de professores. (DAL’IGNA; FABRIS, 2015).

prática da observação que realizaram, como era percebida a atuação dos professores formados/efetivos em suas turmas. Segundo as autoras do estudo, os licenciandos demonstraram uma postura avaliativa e reflexiva após analisarem o que viram ser feito por esses docentes e classificaram suas estratégias como positivas ou negativas e sua postura como referindo a bons ou maus exemplos. Considerei interessante abordar esse dado, pois com a audição das gravações foi possível perceber o quanto a atividade de pensar sobre o que foi bom e ruim, certo e errado, produtivo e improdutivo impactou meu exercício docente. Ou seja, essa operação de comparar e refletir constantemente sobre o acontecido na sala de aula, assim como observado no relato desses licenciandos, foi uma constante no desenrolar das minhas atribuições. No entanto, proponho redirecionar este tipo de análise para as comparações que se deslocam da leitura de exemplos de outrem (ainda que este tipo de análise aconteça por toda vida profissional – inspirar-se no que sim e no que não a partir da ação dos outros) para a análise contínua de minhas próprias ações de planejamento e atuação. O exercício de autorreflexão, como o chamei, representou, aqui, o ato de debruçar-me tanto sobre conhecimentos teóricos, técnicos e metodológicos (didáticos)⁴⁰ que são próprios do campo pedagógico e que instrumentalizam os professores em sua profissão, quanto da vivência com base na experimentação. Em suma, o investimento de tempo para ponderar sobre esse saber cru, vivido, roto, gasto; o saber do erro, do teste. Esse saber séptico, filtrado a partir da ex-posição ao contingente.

O saber autorreflexivo não pode ser padronizado, pois refere uma construção particular e não opera sob a lógica de uma forma na qual os profissionais naturalmente enquadram-se ou encaixam-se, ele (re)produz-se na ação, na intenção, no movimento. A autorreflexão corporifica-se enquanto age, pois do contrário é só potencialidade, virtualidade, possibilidade de. Com isso em mente, digo que não narrei a experiência vivida, “[...] mas sim a partir dela. O mundo [da docência] não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos” (LARROSA BONDÍA, 2018, p. 23). Tanto o ofício de professor quanto seu oficiante não estão alheios à própria atualidade ou às verdades que, de onde falam, constituíram para si, em torno de si e de sua profissão. Assim, a interlocução dos aspectos práticos e das ferramentas teóricas do exercício docente fez parte dessa faceta⁴¹ que caracterizei como autorreflexão sobre

⁴⁰Consideram-se como especializados os conhecimentos adquiridos pelos professores desde a formação inicial, com sequência na formação continuada, nas áreas de psicologia e sociologia da educação, didáticas, teorias sobre aprendizagem (inclusive/talvez sobre os achados da neurociência aplicada à educação), métodos de ensino (no caso dos anos iniciais, ligados à alfabetização em língua materna, matemática, ciências sociais e da natureza).

⁴¹Creio que esta faceta autorreflexiva possa configurar um tipo de dispositivo, considerando-se a acepção foucaultiana do termo, fortemente marcado na dinâmica do exercício da docência e penso que seja produtivo investigá-lo em uma pesquisa mais ampla.

ações possíveis. O saber autorreflexivo da experiência constitui “[...] um pensamento e uma linguagem próprios de nosso ofício ligados aos conhecimentos produzidos e acumulados no exercício [...]” um modo de “[...] nomear (e pensar) nossa relação com o mundo e com nós mesmos” (LARROSA BONDÍA, 2018, p. 24).

Um ponto importante, quando pretendi tratar a autorreflexão e sua inscrição no exercício da docência, foi a distinção entre o sentido que lhe atribuí e o sentido atribuído ao termo por outros autores. Segundo Masschelein e Simonns (2015) a autorreflexão assume o viés da flexibilização, atribuindo-lhe um significado muito específico: “[...] uma disponibilidade permanente, [...] uma avaliação contínua de seu próprio desempenho em termos de pontos fortes e fracos, [...] o desenvolvimento contínuo de estratégias de mercado [...]. A autorreflexão [...] é um fator de autogestão” (p.148). Como a predico, a atitude de autorreflexão está associada à experiência. Enquanto a autorreflexão flexibilizada de que falam os autores estaria voltada para um exercício de automonitoramento, para mim foi concebida como um movimento de exercitação e de experiência. Por exercitação, Peter Sloterdijk define “[...] qualquer operação mediante a qual se obtenha ou se melhore a qualificação do ator para a próxima execução da mesma operação, independentemente de que se declare ou não se declare a esta como um exercício” (SLOTERDIJK, 2012, p. 17, tradução minha). Fiz questão de afirmar essa diferença, pois que vive-se, creio, na tênue fronteira entre uma coisa e outra, tanto sob o prisma da autorreflexão flexível, motivada por tecnologia de performatividade (BALL, 2010) que pertence a este tempo agora, quanto ao prisma da autorreflexão da experiência, motivada pela relação intrínseca entre experiência/sentido. No que concerne a cada professor, e incluo-me nesta proposição, essa operação sobre o próprio pensamento pode transitar entre uma e outra forma, inclusive, sem julgamentos. Em vista disso defendi que o saber da experiência é aquele que permite o estar-no-meio, que assegura a continuidade do trabalho ainda quando é preciso avançar sem conseguir acomodar as coisas de modo calculadamente administrável. Autorizar o estar-no-meio foi colocar-me disposta, porque nem sempre preparada, a agir a partir de.

Por essa razão o saber da experiência “[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal [...] que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 27). O que tem sido produzido por nós professores foi chamado de acervo documental por Oliveira (2005) e de patrimônio pedagógico imaterial por Camini e Piccoli (2014). Um plano, uma atividade, um jogo, um conteúdo, uma prova, são artefatos que compõem o universo da sala de aula, a ação docente também, mas como ela é fluxo, constantemente evapora enquanto se concretiza. Larrosa (2002b) fala em suspender o automatismo da ação como um meio de enxergar o que

acontece e essa foi a pretensão desse estudo: olhar em câmera lenta o que só vê aquele que a exercita e nem sempre consegue enxergar o que se passa. Assim, os áudios gravados tiveram a função de “segurar” o tempo de exercício, o átimo da ação, a partir do que escapa ao planejamento. O objetivo não foi o de explorar cenas da sala de aula, fatos isolados, pontuais ou que deram certo, mas o que teria escapado ao olhar e à análise acadêmica, se não houvesse um movimento de registrar o que aconteceu a partir de uma ruptura contingente que fez com que a professora-pesquisadora criasse estratégias para retomar o trilho do currículo. Como se processa o pensar e o agir no plano da imanência? Através dessa indagação tratei do lugar do sujeito de experiência, “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 24), um território infame, que precisou ser narrado do interior para se tornar experiência visível; “[...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 24), nem sempre um lugar de permanência, mas um lugar onde o acontecimento provoca algo que se passa e, num movimento de autorreflexão, se torna outro; “[...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 24). Não é, deveras, um lugar poético e alargado, em que os fluxos do cotidiano fazem brotar experiências, mas um lugar teórico e técnico para o qual, o que se passa precisa ser reaplicado considerando tantos outros sujeitos (alunos) que precisam que o professor assuma profissionalmente, conscientemente os riscos do que não é padrão e do que é aleatório.

A contingência foi o que uniu e desafiou ambos os contextos, o macro da política curricular e o micro do fazer na escola. Toda realização de um e de outro dependeram do vivido na contingência de um tempo presente cindido pelo acaso. Essa cisão, essa ruptura na linha de (des)continuidade do currículo traduziu-se em acontecimentos de exercício docente. A escola, no contexto contemporâneo brasileiro não é um eixo independente, e sim, parte de um sistema interligado envolvendo questões sociais, políticas, culturais e profissionais, como mostra Klein (2017), um governmento em cadeia. A vida escolar constitui-se simultaneamente integrando ambos os planos, macro e micro, em ininterrupto (des)encaixe. O que acontece em uma ou em cada uma das salas de aula do país tem, na fluidez dessas dimensões, sua condição de possibilidade. O exercício docente constitui neste íterim, uma busca por legitimidade de seu fazer, que, ao que tudo indica, (não) a tem encontrado nas análises de desempenho via avaliações externas. Ante um olhar atento busquei tornar reconhecíveis certas cisões na trama do presente em que uma turma em alfabetização e a professora em seu exercício movimentam-se sob a superfície do currículo. Essa pesquisa não quis dar visibilidade somente às ações bem

sucedidas, mas à compilação de todas as outras, antes da assepsia dos autorrelatos. Quis mostrar como o exercício docente retoma o caminho do currículo a partir dos erros, na imersão da rotina e ante as rupturas do inesperado.

4 A DOCÊNCIA VIA WHATSAPP: UMA AUTOETNOGRAFIA⁴²

E a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido: é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, neste sentido, ela traz este algo para a vida. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 135)

Quanto mais rápido é um movimento, menos detalhada é nossa percepção sobre ele, portanto, nessa pesquisa, o desejo foi exatamente o de desacelerar o ritmo frenético do cotidiano escolar e *fazer existir* o detalhe no micro/macro espaço da sala de aula. Ante a abrangência de uma política curricular oficial, a escola e, mais especificamente, uma turma dentro dela foi um mero micro detalhe; ante o volume imenso de demandas que lhe cabem, a sala de aula de uma turma tornou-se um complexo macro universo. O interesse desta pesquisa transitou por essas duas dimensões: micro e macro. Micro, ao enunciar instantes de exercício docente, destes corriqueiros, mal acabados, em processo, até mesmo interrompidos do cotidiano escolar, convidando a pensar sobre o inventário dos fazeres sem brilho, sem fama, das ações sem reconhecimento, “[...] aquelas coisas que constituem o ordinário, o pormenor insignificante, a obscuridade, os dias sem glória, a vida comum [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 216) dos professores; macro, ao alinhar esse estudo sob o ponto de vista do currículo – BNCC, PPP – permeado pelas contingências do momento *atual*, das demandas contemporâneas da educação brasileira, acreditando que “[...] interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem [...]” (VEIGA-NETO, 2016, p. 19), vendo funcionar algumas engrenagens do dia-a-dia na sala de aula *hoje*. Visando a produção de material empírico compatível com o objetivo pretendido, na busca por constituir um *corpus* capaz de concentrar esta porção do exercício diário e *infame* da docência e narrar toda sua potência, a autoetnografia foi a escolha metodológica para a produção dos dados.

O método etnográfico tem sido usado pela antropologia para a coleta de dados desde o século XIX⁴³ e, considerando que o uso da etnografia em educação possui um enfoque diferente em relação ao seu uso na antropologia, produziu-se nessa pesquisa um estudo “do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.” (ANDRÉ, 2012, p. 28). De acordo com o ponto de vista metodológico, diz Veiga-Neto (2000, p. 40), “[...] os Estudos Culturais dividem-se em duas amplas tendências: uma está mais voltada à etnografia [...]; a outra, às análises textuais

⁴² Uma versão inicial deste capítulo foi publicada em dezembro de 2019 no artigo *O infame cotidiano da docência via WhatsApp*, escrito em co-autoria entre Luciane Godolfim Swirsky e Clarice Salette Traversini. O texto faz parte do livro *Processos educativos, linguagens e tecnologias*.

⁴³ Bronislaw Malinowski, a partir da experiência descrita, em 1922, no livro *Os Argonautas do Pacífico ocidental*, organizou, em sua introdução, a primeira formulação do que é o método etnográfico e seu uso na antropologia. (URIARTE, 2012).

[...]” e, tratando-se de uma pesquisa constituída com aproximação aos Estudos Culturais, alguns aspectos importantes do fazer etnográfico ecoaram nessa produção. Uma vez que a etnografia não se detém apenas em retratar a prática escolar, e sim possibilitar “[...]um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente [...]” (ANDRÉ, 2012, p. 42), optou-se, sob o espectro desta dinâmica de produção de informação, pela autoetnografia. Usada pela primeira vez por Hayano (1979), em seu trabalho *Auto-Ethnography: paradigms, problems and prospect* a “autoetnografia pode corroborar com um fazer científico [...] em uma tentativa de romper padrões epistemológicos e ontológicos” (ONO, 2018, p. 53) utilizados pela própria etnografia. A maior restrição quanto ao uso da autoetnografia como método deve-se, indubitavelmente, à conversão do pesquisador em objeto de pesquisa e do uso de sua experiência pessoal como materialidade de análise. A razão dessa desconfiança, decorre do peso dado à interferência da experiência pessoal que pode comprometer “[...] a possibilidade de um real distanciamento do antropólogo em sua condição de sujeito produtor de conhecimento em relação ao seu objeto, isto é, o grupo estudado” (VERSIANI, 2002, p. 67). No entanto, a total imparcialidade, ainda em abordagens etnográficas mais conservadoras, é questionável.

No que tange a esse estudo, a autoetnografia tornou acessível, conforme Mota e Barros (2015, p. 1339) “[...] o conhecimento de dentro do fenômeno, demonstrando, assim [...]”, aspectos do contexto da sala de aula “[...] que não podem ser acessados na pesquisa convencional” (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1339). Compreendi que para a consecução do objetivo proposto foi necessário ir além da compreensão dicotômica do registro etnográfico na qual sujeito e objeto ocupam posições distintas, pois a autoetnografia “[...] parte do pressuposto que o conhecimento não tem como ser neutro nas instituições educacionais e nem fora delas” (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1340). Versiani (2002) aponta que o texto autoetnográfico não parte da concepção de que há um “[...] sujeito unívoco, estável e metafísico, ou da autoridade do etnógrafo e de seu distanciamento em relação ao seu 'objeto de estudo', mas sim a partir de uma noção de subjetividade construída de modo relacional, ou dialógica [...]” (p. 69), que reconhece entre ambas as formas de escrita, auto e etnográficas, perspectivas intercambiáveis. Embora admita os riscos de constituir um *corpus* de análise advindo de minha própria ação como professora, a pesquisa no átimo dos acontecimentos foi imprescindível para acessar um recorte temporal determinado, histórico, que não seria obtido, com o mesmo detalhamento, de outra forma. A “[...] autoetnografia tem o potencial de fornecer informações com alto grau de reflexividade, significação e sutileza, na medida em que se enraíza profundamente em um

contexto vivido de trabalho” (DAVEL; OLIVEIRA, 2018, p. 217-218) como o que priorizei registrar.

Carolyn Ellis, Tony Adams e Arthur Bochner (2014, p. 255, tradução minha) explanam que “[...] quando um pesquisador escreve uma autoetnografia, busca produzir uma descrição densa, estética e evocativa da experiência pessoal e interpessoal [...]”, assim como depreende “[...]padrões da experiência cultural que surge das notas de campo⁴⁴” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2014, p. 255). A elaboração de uma autoetnografia pode caracterizar-se de diferentes formas, apresentando-se sob a perspectiva “[...] imaginativo-criativa [...]; confessional-emotiva [...]; realista-descritiva [...]” (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1339) e, conforme propus neste estudo, numa abordagem “[...] analítico-interpretativa que é uma abordagem acadêmica típica comum na pesquisa em ciências sociais, que tende a suportar a análise e a interpretação socio-cultural” (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1339). Posto isso, compreendo que, como suporte à observação analítica da experiência proposta, constituí um conjunto de ferramentas teóricas e metodológicas que atentam para a responsabilidade que o produtor do conhecimento tem com a elaboração, de

um instrumental teórico capaz de lidar com questões de subjetividade e identidade de modo a não reduzir sua complexidade às simplistas dicotomias *estrangeiro X autóctone, pertença X exclusão, identidade X diferença*, o Mesmo e o Outro (a grande e homogênea entidade que abarca toda e qualquer subjetividade diferente do modelo imposto pelo Mesmo). (VERSIANI, 2002, p. 69).

Como alternativa para minimizar a interferência indissociável entre pesquisador e objeto e, ao mesmo tempo, reiterar a importância que essa indissociabilidade tem para a produção do *corpus* empírico e as análises sobre a questão de pesquisa, busquei ser rigorosa ao delimitar operadores teóricos e metodológicos constituídos na confluência dos conceitos de: *currículo, contingência e exercício docente*, conforme aclarado no capítulo anterior.

A noção de *infâmia* incorporou-se à produção dessa pesquisa com grande intensidade. Quantas figuras compõem diariamente a rotina da escola, sendo protagonistas de ações incríveis ou inacreditáveis, e não são mencionadas ou não circulam por outros espaços que não os do circuito fechado em que acontecem? Não refiro aqui as ações passadas a limpo como as que retrata Favacho (2019, p. 3), nas quais professores incluem a si e a suas práticas em “[...] uma espécie de dispositivo de premiação [...]” que vem cada vez mais se consolidando no contexto

⁴⁴ Cuando un investigador escribe una *autoetnografía*, lo que busca es producir una descripción densa, estética y evocadora de la experiencia personal e interpersonal. Esto se logra, en primer lugar, al discernir patrones de la experiencia cultural que surgen de las notas de campo [...]. (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2014, p. 255).

educacional⁴⁵, mas dessas “[...] vidas destinadas a passar por baixo de qualquer discurso e a desaparecer sem nunca terem sido faladas [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 2017). Os sujeitos que fizeram parte deste estudo, embora permaneçam anônimos, tiveram, em potência, sua ação incluída no registro da professora, porque foram fundamentais em cada momento. A sala de aula não é, nem foi (e espero que nunca seja) lugar de ser sozinho, mas de troca, confluência de corpos e ideias. Então, para toda (re)ação ou sobre toda (re)flexão sobre tempos e espaços do exercício da docência, a relação com o outro foi determinante.

A turma escolhida como *lócus* para a pesquisa foi um segundo ano do Ensino Fundamental, classe que assumi em 2018 na escola em que trabalho. Dado o objetivo de alcançar a dimensão do acontecido no âmbito das transformações no planejamento foi essencial produzir os dados na turma em que atuei como professora. Ainda que considere que em qualquer etapa da escolarização haveria contingências interferindo na composição do currículo para serem analisadas, minha aproximação com o ciclo de alfabetização fortaleceu essa escolha. Como é determinação na RME usam-se três elementos para identificação das turmas: a letra indica o ciclo do Ensino Fundamental; a dezena indica o ano da etapa de escolarização e a unidade especifica uma turma dentre as outras do mesmo ano. Assim sendo, a turma 1 do segundo ano do primeiro ciclo (A21), foi formada por vinte e cinco alunos sendo 12 meninas e 13 meninos entre sete e oito anos. Um dos alunos apresentava uma condição física limitante, mas que não impedia sua participação integral na rotina da sala de aula. Como perfil geral, o grupo tinha grande dificuldade em manter-se atento e diariamente solicitava espaço para brincar com os brinquedos da sala que dividíamos com a turma do primeiro ano; qualquer brincadeira os interessava: dança das cadeiras, morto-vivo, pular corda, jogar cartas etc. No início do ano cerca de vinte, dos vinte e cinco alunos escrevia em hipótese silábica ou pré-silábica e poucos deles faziam a leitura de palavras simples e quantificavam os números além do vinte. Os outros cinco, estavam alfabéticos, liam frases e textos, reconheciam os números até o 100. O grupo todo era muito afetivo e inclusivo entre si, raras foram as situações em que houve algum tipo de ofensa verbal ou constrangimento por preconceito. No entanto, disputas por atenção, brinquedos, espaços, controle dos jogos e das brincadeiras eram ininterruptas. Nenhuma das

⁴⁵“São prêmios, concursos, competições nacionais, estaduais, municipais, internacionais, públicas, privadas, em parcerias ou não. Há prêmios em dinheiro (alguns milionários), prêmios em medalhas (no caso das olimpíadas) e outros que combinam premiação em dinheiro com viagens, formação e equipamentos para as escolas nas quais os/as professores/as trabalham. Essas premiações se multiplicam: Itaú Social e Unicef; Professores do Brasil/MEC; Educador Nota 10/Fundação Victor Civita; Respostas para o Amanhã/Samsung/CENPEC; Desafio Diário de Inovações/PORVIR/IBFE (Instituto Brasileiro de Formação de Educadores); Criativos da Escola/Instituto Alana; Viva Leitura/MEC/OEI; Educadores Especialistas da América Latina/Microsoft; Global Teacher Prize (Nobel da Educação); Professor Rubens Murillo Marques/Fundação Carlos Chagas. (FAVACHO, 2019,p. 3-4)

crianças vivia em pobreza extrema, mas a maior parte com as condições mínimas de subsistência. Em relação ao acompanhamento da família apenas dez crianças tiveram seus pareceres de avaliação trimestral e final retirados pelos pais nas reuniões com a professora, os pais de outras quatro crianças nunca compareceram à escola, nem mesmo quando chamados, o restante, participava eventualmente.

Situada em uma região de grande vulnerabilidade social, a escola tem a Prefeitura Municipal de Porto Alegre-RS como sua mantenedora e está localizada na zona leste da cidade, no bairro Lomba do Pinheiro. A comunidade da qual a turma faz parte, conforme aponta pesquisa socioantropológica, realizada *in loco*, pelos professores da escola em 2014, tem no que segue algumas características: “[...] o entorno da escola define uma paisagem que mescla áreas verdes e áreas densamente ocupadas; [...] atos de violência tem sido cada vez mais frequentes e próximos à escola, em geral envolvendo o narcotráfico; [...] quanto ao cultural, salas de exposição, auditórios, salas de projeção estão distantes dos moradores; [...] quase a metade dos responsáveis pela família não completou o ensino fundamental”⁴⁶ (ESCOLA MUNICIPAL AFONSO GUERREIRO LIMA, 2017, p. 14-15).

Nesse contexto, o uso do aplicativo para dispositivos móveis *WhatsApp* foi a ferramenta eleita para a elaboração de um áudio-diário contendo os registros das situações, dos movimentos, das reações e das implicações do cotidiano da sala de aula; afinal o aplicativo “[...] configura-se num rico dispositivo para os docentes e pesquisadores que fazem opção pela abordagem qualitativa nos meios educacionais” (SANTOS; WEBER, 2014, p. 7). Marco Silva, no prefácio do livro *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*, sob o título *Paulo Freire, Vigotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o WhatsApp!* diz o seguinte: “Se estivessem vivos e atentos ao espírito do nosso tempo, Freire, Vigotsky, Freinet, Dewey e Teixeira muito provavelmente adotariam o *WhatsApp*, que contempla a participação de sujeitos dialogantes na dinâmica da autoria e da cocriação da comunicação, da aprendizagem e da formação”. (SILVA, M., 2017, p. 16). Assim como talvez eles fizessem, associada à perspectiva da autoetnografia, a tecnologia digital ofereceu novos arranjos para a pesquisa, pois, no momento em que vivemos uma mudança no paradigma comunicacional, o binômio comunicador-receptor se (des) materializa em uma rede conversacional imersiva que convida à autoria e à colaboração, permitindo experimentar uma nova interlocução: “[...] quando a mensagem muda de natureza, o emissor muda de papel, e o receptor muda de *status*” (SILVA, M., 2017, p. 16).

⁴⁶Informações colhidas no Projeto Político Pedagógico da escola (p. 14-15), aprovado pelo Conselho Municipal de Porto Alegre, parecer nº 007, 2017 de 11 de maio de 2017.

Desse modo, um áudio-diário foi regularmente gravado, por essa pesquisadora, através desse aplicativo. A opção pelo *WhatsApp* como modalidade de gravação propiciou agilidade na produção de dados e permitiu que as observações sobre a experiência fossem formuladas de modo mais fluido, a qualquer momento do dia e em qualquer lugar. Outra vantagem da produção do material empírico dar-se por essa plataforma foi atribuída à segurança dos registros, uma vez que as mensagens captadas puderam ser instantaneamente divididas e armazenadas por outras pessoas, sendo protegidas por criptografia e automaticamente salvas e recuperáveis no caso de interrupção das redes telefônicas. Esse aplicativo digital cumpriu “[...] um papel importante por criar um espaço propício para os conteúdos e ações humanas que acolhe.” (LAPA; GIRARDELLO, 2017, p. 39-40)

No *WhatsApp* os registros foram compartilhados em um grupo intitulado *Diário de pesquisa* no qual foram incluídos minha orientadora e o técnico que fez a transcrição dos excertos. Nessa experiência, o compartilhamento não se deu apenas como distribuição de mensagens prontas, mas como lugar de fala. A característica interativa do aplicativo permitiu colocar-me na posição de quem narra e tornou possível gerar um ponto de escuta em tempo real com minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Clarice Traversini, com a qual desenvolvi uma interlocução que favoreceu a espontaneidade e a fluência da fala, enriquecendo também o processo de pesquisa, uma vez que a massa de dados pôde ser compartilhada entre orientador e orientando. É importante ressaltar, por uma justificativa ética, que a gravação dos áudios não sofreu nenhuma interferência dos demais participantes (orientadora e transcritor), sendo de total responsabilidade da pesquisadora, não só a seleção, mas o conteúdo e o teor das gravações. Uma vez que se trata de um dispositivo que “[...] permite reunir interlocutores em bidirecionalidade, multidirecionalidade, comunicação síncrona e assíncrona, com troca de texto, áudio, imagem e vídeo [...]” (SILVA, M., 2017, p. 16-17), optei pela criação de um grupo e não pela gravação individual dos trechos por duas razões. A primeira, já mencionada, sua característica dialógica e, a segunda, ligada à segurança na recuperação dos dados, o que mostrou-se prudente, pois, ao longo do percurso, o conjunto todo de áudios foi perdido completamente duas vezes por pane no aparelho celular. Graças a essa característica do aplicativo, por meio dos outros participantes, o conteúdo pôde ser integralmente recuperado.

A captação das gravações deu-se de modo frequente durante todo o ano letivo de 2018 – do período de sondagem até a entrega da avaliação final – sem atender a uma periodicidade pré-determinada. Uma vez que o objetivo foi o de documentar, prioritariamente, as situações que evidenciaram o atravessamento de contingências não houve como regular os intervalos de gravação, justamente pela imprevisibilidade das situações geradoras dos relatos. Desta feita,

foram registradas as situações contingentes que incidiram nas ações cotidianas e provocaram adaptações e mudanças implicando no exercício da docência, quando da sua relação com estratégias envolvendo conhecimentos e conteúdos intrínsecos ao currículo, reações às cobranças externas, rupturas no planejamento, convivência entre os sujeitos (professor-aluno) na sala-de-aula entre outras especificidades do contexto. Os trechos gravados foram, em sua maioria descritivos, e narraram episódios na sala de aula, na escola ou fora dela (em atividades externas, visitas, passeios etc). Esclareço que, a cada dia em que fiz os registros, geralmente, houve vários minutos de gravação consecutiva, captadas em pequenos trechos como é característico deste aplicativo. Os áudios então foram transcritos tal e qual foram gravados, sem acréscimos, tendo sido identificados no inventário das transcrições por dois marcadores distintos: a data da gravação, pois cada dia foi transcrito separadamente, e pelo tempo de duração de cada trecho, ou seja, por uma fração de segundos ou minutos. O exemplo abaixo traz o áudio com a primeira gravação produzida para a pesquisa.

27/03/2018

00:21 - Oi Clarice, então... estou começando aqui o meu diário de pesquisa, mas a coisa anda tão corrida que nem gravar uma mensagem dá tempo. Espero que seja boa essa aventura ao longo desse ano e estou torcendo que dê tudo certo.

No caso de, em um mesmo dia, haver dois áudios com igual duração, a cada um foi acrescida uma letra, respeitando-se a sequência da ordem alfabética. Como mencionei anteriormente, os relatos foram, na maioria das vezes descritivos, mas não estiveram isentos de reflexão ou da intervenção de sentimentos sobre os fatos.

Em determinado momento da pesquisa, houve necessidade de agregar outras formas capazes de evidenciar a expressão do tempo (ou a falta dele) como uma contingência e as alterações no planejamento em detrimento de outros fatores igualmente contingentes. Para tanto, foram elaborados os instrumentos que denominei *Organização diária de atividades e Organização diária de atividades com previsão e registro de horário*, recursos incorporados ao acervo empírico a partir do segundo trimestre letivo. A partir deles foi possível apresentar visualmente o que muitos áudios continham. Como um procedimento secundário, este material trouxe contribuições importantes à pesquisa agregando vinte e oito relatórios à documentação.

Figura 3 - Organização diária de atividades (10 de julho de 2018)

QUARTA-FEIRA

1ª Hora da leitura/Biblioteca - *Pintar as vogais e colar alfabeto na mesa, marcando as vogais.*

Retorno: Calendário - palavra do ajudante com palavras que rimam. Fazer um versinho pintando as palavras que rimam. *não*

2ª Máquina de subtração (pegar listões) *crianças coletivamente e simul - diz que farão o ditado das operações e copiam.*

3ª do no caderno - taluno vai ao quadro, outro vai à máquina. 1º fatos básicos do 10. *OK*

4ª jogo - Chegando a zero com registro no caderno *(com ditados?)*

5ª leitura do livro "bichinhos" *de corte e montagem das cartinhas p/ jogo de trunfo. (Usando sempre nos até 20)*

6ª + Folha de matemática

7ª + Tema - escrita de palavras

QUANTAS VEZES CADA NUMERAL SE REPETE?			
Pinte cada numeral de uma cor para descobrir.			
1	12	1	10
2	9	7	0
2	0	9	7
2	9	9	0
6	9	0	7
7	2	9	9
0	6	9	0
2	3	9	0
3	4	9	0
4	5	7	7
9	2	4	3
3	9	7	2

Fonte: Swirsky (2020).

Figura 4 - Organização diária de atividades (11 de julho de 2018)

QUARTA-FEIRA

1ª Resagem - altura - Fazer cartinha do super trunfo *Não*

2ª Atividades diferenciadas por grupos.

3ª Exploração da tabela numérica linhas e colunas.

a) localizar os números 12 27 34 65 escreva os que vem na coluna acima e abaixo. Desafio: quanto

4ª 65 + 10? usar a tabela ou palitos.

5ª leitura do livro um museu desmontado. *o que é um museu? o que é um artefato?*

6ª Tema: Em folha branca criar um quadro p/ o museu envolvendo palavras.

Preparar folha c/ Quem/ o que é mais pesado? *obter fichas informativas.*

Quem/ o que é mais alto? *Não*

Preparar folha amarela e verdes. *preparar folha?*

* FIZ FOLHAS DIFERENCIADAS - A AULA FOI HORRÍVEL

Fonte: Swirsky (2020).

Figura 5 - Organização diária de atividades com previsão e registro de horário (26 de setembro de 2018)

Felipe fez cirurgia - 2^o e 3^o f. - troquei cl colegas
49 f

Atividades de planejamento - Dia 26/09	Previsão	Confirm.
Ajudante: Data curta:	8h10	8:20
	8h15	8:25
<u>Copiar a carta p/ o Tibicuera:</u>	8h15	8h25
obs: A profe escreveu a carta pq ela	2	
trouveram aula e não daria tempo de escrever coletivo - "O boneco tem q chegar"	8h40 (25m)	8h50 (os 6 minutos)
Jogo:		
Com o baralho: Separar cartas de 1 a 9 (2 conjuntos). Cada um da dupla fica c/ 1 conjunto. Embaralhar e segurar cl as cartas para o adversário (Regra do jogo do mico. Escolhe uma carta sua, puxa 1 do colega. Se formou 10, pega as 2 cartas e 10 palitos; se não, troca de carta com o colega.	8h40	8h50
No final, ver qtas grupos de 10 formou e representar na folha		
Palavras do contexto.		
SA/Pintar onde está escrita a palavra copiar no caderno cl 2 tipos de letra	9h30	
A/ Escrever palavras que tenham as sílabas (início/meio/fim)	10 h. (30min)	
P/ formar palavra com letras de borracha		
<u>DITADA PALAVRAS DO CONTEXTO</u>	10h40-11h	11h55
Livro de Ciências (pg 8 e 9)	11h	11h20
(pg 12 e 15)	11h40 (20m)	
Obs: Tema - o que faço: M / T / N		

Plotei a tabela o tempo + quantidade 3rd
 conclusão das palavras

Fonte: Swirsky (2020).

O inventário de gravações produzido foi bastante extenso compreendendo a captação de 17.123 segundos de áudios, perfazendo um total de 4 horas, 45 minutos e 32 segundos e uma transcrição de, aproximadamente, 92 laudas. Ao final do ano letivo, o uso do *WhatsApp* para a criação do *Diário de pesquisa* foi mais do que uma ferramenta prática de gravações, foi um modo vivaz e dinâmico que permitiu extrair algo vivo do ano letivo escolar, que não costuma falar por si.

Para fins de esclarecimento, todos os procedimentos adotados estiveram de acordo com os requisitos da ética na pesquisa em Ciências Humanas, Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013). A produção de dados não envolveu outros atores que não a professora-pesquisadora.

5 UMA CONTINGÊNCIA POR MINUTO: ANÁLISE DOS DADOS

Sentir na pele o peso das demandas cada vez mais exigentes sobre o trabalho docente, além da responsabilização quase unilateral pelo desempenho insatisfatório dos alunos frente aos índices da educação, fez com que voltasse meu olhar para as contingências que interpelam a docência. Desconsideradas, provavelmente pela sua imaterial efemeridade, as contingências e a docência, associadas, foram as razões que me conduziram ao conceito de *infâmia* e ao desejo de “[...] fazer passar pelo fio da linguagem o mundo minúsculo do dia-a-dia, as faltas banais, as fraquezas mesmo imperceptíveis, até o jogo perturbador dos pensamentos, das intenções e dos desejos [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 212). A vivência do ano letivo de 2018 nessa escola da rede pública municipal de Porto Alegre, na periferia da cidade, onde habitaram intensamente a sala de aula, professora e alunos, teve seu resumo nos excertos que seguem.

Dentre todas as experiências narradas em áudio durante o ano letivo de 2018, apenas um recorte do material produzido pôde ser explorado nas análises. O inventário de excertos foi bastante extenso e variado, portanto, foi metodologicamente agrupado por categorias, conforme o tipo de contingência que fez romper a linha (des)contínua do currículo na turma estudada. Embora o exercício da docência, como um todo, seja articulado, agindo e reagindo ininterruptamente sobre si, por uma questão didática de organização, tais categorias foram exploradas em separado. A análise dos excertos, ao longo de cada seção, não seguiu a ordem cronológica das gravações, mas um agrupamento de áudios que mostravam o argumento desenvolvido. Cumpre reafirmar que esta materialidade empírica foi constituída no limite de mim mesma, numa escrita implicada, que objetivou pôr à vista o exercício cotidiano da docência que tem sido, em geral (se não totalmente), inaudito e *infame*. Em vista disso, não ordenei apreciações sobre a qualidade das ações realizadas ou suas inconsistências, sobre acertos ou inadequações no uso de métodos e estratégias didáticas. Por tratar-se de um estudo sobre a contingência e sua inscrição *neste tempo presente*, pensada sobre esta *atualidade*, marcando o que significa *hoje* dizer o que se diz, no registro dos áudios, situações e fatos do contexto político e social foram trazidas à superfície da pesquisa. Faz-se, portanto, imprescindível aclarar que os motivos que os colocaram ali, não tiveram teor de contestação, comparação, crítica ou defesa de qualquer ação política do Estado ou dos sujeitos.

A produção do material empírico, retomo, deu-se na confluência de três operadores metodológicos: o currículo, a contingência e o exercício docente. Assim sendo, é de suma importância compreender que todos os movimentos da docência tiveram como baliza o currículo, de tal modo que, dados os atravessamentos das contingências, os acontecimentos de

exercício docente tencionaram constantemente retomar e/ou dar andamento à pauta de saberes mínima exigida para a etapa do segundo ano do ensino fundamental.

Neste capítulo as seções foram organizadas em quatro tipos específicos de contingências, aqui entendidas como unidades analíticas: (1) *O aleatório como contingência: o acaso historicamente marcado*; (2) *A contingência da convivência: o outro da relação educativa*; (3) *A contingência do tempo: urgências e pressões no desenrolar do exercício docente* (4) *O currículo-contingente: na confluência entre a educação maior e a educação menor*.

5.1 O ALEATÓRIO COMO CONTINGÊNCIA: O ACASO HISTORICAMENTE MARCADO

Em muitos dicionários o termo contingente tem a palavra aleatório como sinônimo. Em um primeiro momento, o contingente resume a premissa que o refere como aquilo que pode ou não acontecer, que é imprevisto e que não está dado ao controle; sob essa acepção, contingente e aleatório realmente são sinônimos. Num segundo momento, associado à “[...] articulação contínua, evolutiva e totalizadora do tempo [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002a, p. 72), o contingente não significa o mesmo que o aleatório totalmente fortuito e randômico, mas um conjunto de combinações mais aberta à probabilidade. Para Revel (2005), a partir da compreensão de Foucault, ao interrogarmos o espaço da nossa atualidade, estamos propiciando a “[...] análise de diferentes redes e níveis aos quais alguns acontecimentos pertencem [...]” (p. 13), portanto, tais redes conferem ao presente algumas probabilidades. Foi este último, o sentido atribuído com maior intensidade ao aleatório nesta pesquisa.

Conduzi, dessa forma, as análises da seção explorando a contingência como plano imanente do vivido num tempo (des)contínuo que pertence a esta atualidade. Dividi em duas partes os excertos selecionados pontuando as contingências que circunscreveram a ação docente e os fazeres na escola estudada a partir de seus aspectos externos e internos. Para a primeira parte, considerei externas (1) as instâncias superiores à unidade escolar e que nela tiveram gerência direta ou indireta, “[...] em termos nacionais, no nível de um Ministério da Educação ou congêneres; em termos estaduais e municipais, com suas Secretarias de Educação, que ramificam as políticas nacionais [...]” (GALLO, 2013, p. 9); (2) as instâncias sociais e políticas do país nas quais estivemos todos imbricados no ano de 2018. Foram consideradas internas as circunstâncias geradas na própria escola, em nível administrativo pela equipe diretiva e pedagógica e na relação entre professores e alunos.

Ao fim e ao cabo, tratou-se de tentar garantir que, a razão primeira da escola, o acesso a determinado corpo de conhecimentos fosse assegurado resultando no melhor desempenho possível dos estudantes. Sem entrar no mérito das disputas sociais por legitimidade e sentido, sem arguir sobre as concepções de conhecimento que compõem os currículos das escolas e sem considerar o impacto que sua aprendizagem terá ao longo da vida escolar nos sujeitos (alunos e professores) o que se exige dos professores é que cumpram, de preferência sustentando bons resultados, um programa de ensino baseado numa pauta de saberes, habilidades ou competências específicas e determinadas pela instituição ordenadora de políticas educacionais. No caso estudado, sendo a escola pertencente à rede pública municipal de Porto Alegre, respondeu às regras e normas imputadas pela Secretaria Municipal de Educação. Isso posto, o impacto das contingências incidiu diretamente na composição do currículo motivando, de forma limitadora ou potencializadora, o exercício docente que relatei. Iniciei esta apreciação pelo elemento externo que está diretamente ligado ao funcionamento da escola, a primeira instância reguladora que compreende as ações de gestão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Pensar que as ações docentes acontecem somente em sala de aula, na concretude da relação professor-aluno não representa a realidade.

Quando direcionei o olhar sobre as contingências que interpelaram minha vivência como professora em 2018, considerei que as rupturas na linha contínua do tempo não estavam sujeitas a uma imprevisibilidade sem origem, ao azar ou a um aleatório randômico. Pelo contrário, tomavam lugar num campo de possibilidades que eram deste tempo, deste agora, desta *atualidade*. Portanto, o excerto demonstra como as opções políticas de gerenciamento funcional influenciaram no desenvolvimento do trabalho.

16/04/2018

1:34 [...] hoje seria o dia da nossa equipe de segundo ano **se reunir pra fazer os planejamentos**, acabou não sendo possível fazer isso, porque a escola está em polvorosa com milhares de questões, [...] a secretaria [...] já mandou avisar que não vai enviar nenhum professor novo, a gente tem uma professora saindo em licença gestante, tem uma outra que está com um problema muito sério de depressão e que também não está indo, fora as vagas que estavam em aberto das turmas integrais. Nós tínhamos seis turmas integrais em março, nós vamos fechar cinco, vamos ficar só com uma turma, então a coordenação [pedagógica] também estava envolvida com isso [...]. Porque eu acho que as coisas, assim, do ponto de vista administrativo andam muito difíceis.

Quando digo que vou me *reunir pra fazer os planejamentos*, falo sobre aqueles momentos organizados com esforço pela coordenação pedagógica para que todas as professoras-referência de um mesmo ano ciclo pudessem estar juntas. Uma vez que a reunião

pedagógica coletiva foi suprimida pelo Decreto Municipal nº 19.685 de 21 de fevereiro de 2017, as chamadas Reuniões de Pequeno Coletivo, com duração aproximada de quarenta e cinco minutos (um período) por semana passaram a acontecer. Os professores especializados que atendiam as turmas nas áreas de Educação Física, Artes e volância⁴⁷, não mais puderam constituir este espaço de encontro por assumirem as turmas nesses períodos. Inseridos numa política que visou um enxugamento do quadro funcional, os espaços “[...] para interação entre os pares e a realização de planejamento conjunto [...]” perderam seu lugar na rotina de trabalho, fazendo perceber que “[...] o risco de isolamento e o desgaste aumentam” (AGUIAR, 2019, p. 154).

O pensamento voltado para a contingência no cotidiano da sala de aula oportunizou referir relações vividas na imanência entre sujeitos de um tempo (a professora-pesquisadora), instituições deste tempo (a escola *lócus* da pesquisa), diretrizes políticas temporalmente marcadas (gestão municipal 2017/2020) e certas reflexões pedagógicas consonantes com o *agora*. Na sequência, selecionei outros recortes referindo uma dessas circunstâncias, ilustrando como o *modus operandi* da política de gestão provocou uma ruptura expondo a docência sucumbindo diante das barreiras que ele interpõe.

19/09/2018

02:17 (a) Nós começamos o ano com quatro turmas de segundo ano, quatro A20s. Mas uma das professoras ganhou bebê agora, então no final de julho, antes das férias, a turma dela foi desmembrada e hoje... dividida entre as outras [...]. Eu continuo sem conseguir participar da reunião de planejamento porque não tem quem substitua o meu horário [...]. Então está **todo mundo muito perdido**, inclusive um comentário que ela me fez, a colega, “ah, eu **nunca estive tão desanimada para trabalhar**, né”. Acho que o fato de nós não nos encontrarmos, não termos reunião, a gente não poder trocar os projetos... É tudo assim... Ai, não sei nem explicar como é ruim isso. **A gente parece que está imersa no nada**. Eu nunca estive tanto tempo dentro da escola e tão afastada das pessoas.

17/09/2018

00:49 Então **tu estares com o quadro completo na escola faz toda a diferença**, né. A gente tem passado na escola períodos horríveis, tem sido horríveis esses dois anos [...]. **Com muitas faltas, com nenhum apoio, nenhum suporte, nenhuma formação, nenhuma orientação, né, de nenhuma natureza**. Então nem quanto às avaliações do final do ano, nem quanto à estrutura do trabalho, nem quanto ao direcionamento do trabalho, nada. **Não veio absolutamente nada** [...]. Então quando a gente tem a possibilidade de começar a completar o quadro, isso já acena, né, um movimento, assim, que alivia o todo.

⁴⁷ Na Rede municipal de Ensino a professora volante era a profissional que atuava em docência compartilhada com a professora referência. Atualmente ela cobre os períodos em que o professor, conforme a LDB, tem reservado para seu planejamento.

É imprescindível salientar que o peso da falta de professores no quadro funcional implicou de forma contundente no trabalho docente realizado; primeiro, interferiu na ação da escola como um todo; segundo, no que aconteceu dentro da sala de aula (na construção do planejamento, no compartilhamento de estratégias com colegas, no alinhamento do currículo); terceiro, na reação subjetiva dos sujeitos em sua relação com o ambiente e a satisfação profissional: *está todo mundo perdido, desanimado para trabalhar, imerso no nada*. Portanto, busquei demonstrar com esse recorte que nem os atores, o contexto, as contingências estiveram apartados da atualidade que os englobou. Fomos sujeitos e instituição em um tempo histórico e contingente. Assim, os acasos que nos interpelaram não foram quaisquer um e nem apareceram soltos nesta linha (des)contínua em que os dias letivos foram contados. Reafirmo que não foi pretensão deste estudo fazer uma investigação arqueológica ou genealógica da situação vivida, mas, uma vez que se tratou de abraçar a contingência como chave de leitura e análise, tornou-se inviável descolá-la do que se passa *hoje*. Dessa forma, interpretei como uma crítica ontológica do presente meu gesto de colocar “[...] em evidência limites instituídos, [...] normas, organizações sociais, valores, [...] políticas estabelecidas e modos de gestão dos corpos, os quais dão à experiência seu enquadramento, configurando o campo do pensável, do dizível e do factível” (FURTADO, 2015, p. 148).

03/05/2018

1:22 Oi Clarice, uma coisa assim importante de falar que me deixou, assim, um pouco triste [...]. Eu estou com **uma colega que tirou uma biometria prolongada**, provavelmente não volta mais esse ano. [...] e aí ela tinha uma turminha de primeiro ano, à tarde, que ficou totalmente a descoberto e, como **nós não temos pessoas pra vir pro lugar**, a escola teve que se reorganizar e **a turma foi dividida entre três professores que vão ser as referências** das pobres das criancinhas. **Eu sou uma delas**, eu mais duas colegas. Eu fico segunda e um pedaço da quarta, a outra fica quinta e um pedaço da quarta e a outra fica sexta. Eu trabalho com matemática e as outras trabalham com outras coisas, assim vai indo. Só que **justamente no dia da reunião de ano ciclo é o dia em que eu fico com essa turma**. Então, esse semestre, pelo menos, eu não vou conseguir participar da reunião de planejamento

Reintegrar o meu papel na rotina escolar foi um dos acontecimentos importantes ao longo do ano letivo. Inicialmente eu estava atuando em uma oficina de letramento nas turmas de tempo integral, depois de seu fechamento, assumi a volância de três turmas de alfabetização e, mais adiante, passei a dividir a referência de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental com outras duas colegas. Isto é, “[...] problemas práticos se impõem em diferentes

situações da ação educativa e requerem desempenhos diferentes de um agente que parte de suas metas e preferências pessoais [...]” (CONTE, 2012, p. 206) para responder a demandas externas. Tais mudanças, embora inesperadas, corresponderam a um aleatório contingente, não só possível, como previsível a partir da leitura do contexto. O impacto dessa re colocação no exercício docente influenciou negativamente na realização do meu trabalho e reverberou da mesma forma no trabalho dos demais professores, se não diretamente por conta das mudanças de função, tangencialmente (*está todo mundo batendo cabeça, fazendo o que é possível dentro do contexto*) pela diminuição do quadro funcional.

24/06/2018

1:26 Todo mundo está correndo, **batendo cabeça**, fazendo o que é possível dentro do contexto. [...] Então a gente fez, no meu retorno, um conselho de classe, só eu, a coordenadora pedagógica e a orientadora. Consegui que a professora de Educação Física e a de Artes acompanhassem **cada uma, um pouquinho, 10 minutos**, tive [...] dois períodos, uma hora e meia para tentar fazer tudo, mas **não conseguimos dar conta, né, porque passa muito rápido o tempo**. E são muitos detalhes para ver e ainda assim teve que ser aquela coisa bem correndo, né, falar rapidamente da turma, depois rapidamente de cada aluno, não deu pra esgotar nenhum... então é uma coisa bem ruim, assim. **Aí é que a gente percebe o quanto fica frágil** esse acompanhamento, porque tem muitos detalhes que eu preciso dividir com a minha orientação. Alunos que demandam acompanhamento [especializado], que tem que ir para o laboratório, [...] conversar com todos os professores ao mesmo tempo, pensar estratégias, pensar soluções **nada disso é possível dentro desse contexto**.

Como já mencionado, o atravessamento das contingências no ambiente escolar não resultou em acontecimentos e desdobramentos isolados, mas em um efeito cascata que comprometeu uma série de práticas: participação dos professores especializados durante o conselho de classe (10 minutos), limitação para cumprir os processos avaliativos (*não conseguimos dar conta, né, porque passa muito rápido o tempo*), fragilidade e sentimento de fracasso (*nada disso é possível dentro desse contexto*). Portanto, “[...] a atuação dos professores está implicada pelos processos que ocorrem em níveis anteriores do sistema curricular e por isso suas ações precisam ser vistas tendo presentes essas influências” (SANTOS, G., 2017, p. 142).

Os movimentos políticos em nível macro, ou seja, no âmbito nacional, apesar de muito menos previsíveis, também representaram contingências de significativa repercussão na composição do currículo da turma estudada. Constituíram-se fatos que, certamente não tem sido contabilizados nas estatísticas que medem a qualidade da educação brasileira, mas que,

inevitavelmente, afetaram as relações de ensino-aprendizagem da turma A21. Observe-se os próximos excertos:

29/08/2018

02:26 Tivemos a greve, né, **uma greve de quarenta dias no meio do ano**⁴⁸. Então isso também **foi um baque. O ano parou no seu período mais rico**, né, que seria agosto/setembro, início do terceiro trimestre, **onde muitas coisas iam se consolidar**. [...] E aí nós tivemos essa parada. E quando o ano retornou, de novo voltou a urgência.

03/06/2018

0:21 Esse áudio que eu tô gravando hoje, então, é pra falar um pouquinho da semana que passou, que em função da **greve dos caminhoneiros**⁴⁹ que acho que começou no final da semana anterior **a gente começou a ter muito poucos alunos** na sala, então **eu estava com 15 num dia, 13 no outro, que não necessariamente eram os mesmos**.

Algumas vezes um acontecimento observado foi basicamente aleatório, contrariou probabilidades, extrapolou limites regionais e trouxe surpresas, como a greve dos caminhoneiros no Brasil. Em que circunstância levar-se-ia em conta que uma ação tão desconectada da escola, ainda que ligada ao contexto sócio-político nacional, acarretaria interferência tão pontual? Dias em que o planejamento das atividades não pode ser consolidado, pois *a gente começou a ter muito poucos alunos, eu estava com 15 num dia, 13 no outro, que não necessariamente eram os mesmos*. Todavia, outros casos que limitaram o trabalho em sala de aula ao longo do ano letivo, não puderam ser definidos como imprevistos quando a gestão do executivo municipal tem um “[...] posicionamento historicamente em defesa de pautas empresariais, privatizações de empresas e espaços públicos, terceirização de serviços essenciais e redução de gastos públicos em investimentos diretos e em recursos humanos” (AGUIAR, 2019, p. 38).

As pautas sociais também invadem a escola e, se não repercutem diretamente no desenrolar do planejamento docente para atender aos objetivos curriculares, afetam sobremaneira os professores.

10/12/2018

⁴⁸ Refiro a mobilização dos municípios pela revogação do pacote de medidas contidos nos PLCE 02/2018, PELO 01/18, PLCE 03/18 e o PLCE 06/18, entre outros. Fonte: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2018/06/em-greve-municiparios-protestam-contrano-nova-tentativa-de-marchezan-de-aprovar-pacotaco/>.

⁴⁹ A greve dos cominhoneiros no Brasil aconteceu no ano de 2018 em razão do alto preço do Diesel. Iniciou em 21 de maio e terminou no dia 30 do mesmo mês. Fonte: <https://economia.ig.com.br/2018-12-19/greve-dos-caminhoneiros-retrospectiva.html>

01:12 A coisa do “**só os fortes sobrevivem**”. **Porque a gente vive nessas zonas de periferia, né, nessas zonas de tráfico.** Uma realidade muito complicada principalmente conforme os alunos vão crescendo: quanto maiores mais difícil. [...] Então o professor às vezes não consegue trabalhar. Não é aquela coisa, assim, do “ah, ele não presta atenção”. Não. Não só ele não presta atenção como ele impede o professor de dar aula. Ele briga com os outros, ele diz palavrão, ele grita lá na frente. Se o professor chama atenção ele enfrenta o professor, né. E a comunidade em si, alguns [...] têm um outro funcionamento na resolução dos conflitos [...] “não vou levar desaforo para casa”, “a minha mãe disse que eu não posso deixar ninguém falar de mim”[...].

02:32 **E isso faz com que a gente tenha que lidar e viver numa tensão constante.** E tu tem uma capacidade de ir aguentando isso, né, de ir lidando... Em geral **a gente meio que fica vacinado**, mas nem sempre consegue, porque tem momentos em que é insuportável, é insustentável o tipo de enfrentamento que a gente passa.

Diz Foucault (1984) que devemos colocar a questão de nossa pertinência ao presente que nos interpela para que avaliemos que, “[...] não será mais a questão de sua pertinência a uma doutrina ou uma tradição; não será mais simplesmente a questão de sua pertinência a uma comunidade humana em geral [...]”(p. 104-105), mas que reconhecer-se-á nossa pertinência “[...] a um conjunto característico de sua própria atualidade” (FOUCAULT, 1984, p. 104-105). Com isso em mente, considero que o fato de *viver nessas zonas de periferia, né, nessas zonas de tráfico* sinaliza uma pertença e *isso faz com que a gente tenha que lidar e viver numa tensão constante*, que reflete a tensão da atualidade à qual nos integramos e em relação à qual *a gente meio que fica vacinado*.

Narrar é uma estratégia que faz eternizar qualquer coisa, um caso, um amor, uma pessoa notável ou um ofício silencioso; se tencionei marcar, de alguma forma, a complexidade do fazer diário na escola como elemento a ser escrutinado e analisado, foi por atribuir-lhe valor, o valor de *atualidade* na experiência. Os fragmentos que apresento a seguir tratam de questões nem raras, nem corriqueiras, que costumam ser desconsideradas e que fizeram parte indelével não só da rotina, das condições necessárias para a organização dos alunos, mas para a construção do meu planejamento.

27/03/2018

01:07 O que acontece é que eu estava fora da sala de aula há um bom tempo, então esse meu início foi mais para **organizar armários, preparação de nomes dos alunos**, coisas básicas do início do trabalho. **Não consegui pensar em absolutamente nada em relação à seleção de conteúdos**, organização de currículo como um todo, **foi assim... apagando incêndio.**

01:02 E é bastante difícil trabalhar assim e organizar o espaço **se tu não tens um armário organizado onde tu sabes onde está cada coisa**. E este tipo de fator interfere um monte em tu conseguir sentar pra fazer um planejamento mais a longo prazo

19/02/2019

02:20 **A sala que eu estou**, especificamente, ela **fica em um canto escuro** e as janelas, uma parede cheia de **janelas que dão para um muro**, ficam a um metro e meio de distância dele. Então tu imaginas que ali não entra sol nunca. É uma sala úmida, **as lâmpadas não funcionam sempre**, às vezes têm umas que ficam apagadas por conta da umidade. Assim, desde a hora que tu tens que fazer um trabalhinho com tinta, e eles vão lavar as mãos na pia e ela está entupida até **o quadro-negro que fica escondido quando a porta abre**, são coisas que tu tens que lidar ali e resolver. Então essa parte do espaço físico, já de cara foi um fator que, enfim, interferiu no planejamento.

Armários a organizar, portas que tapam o quadro-negro e janelas que dão para um muro foram impedimentos que exigiram que eu lançasse mão de estratégias didático-pedagógicas para contorná-los. Fabris (2001) avalia que a [...] a organização espacial de nossas salas de aula, a organização temporal da jornada escolar e a arquitetura escolar, são o que nos possibilitará repensar o currículo que tem regido nossas ações [...]” (FABRIS, 2001, p. 93). Examinando essa reflexão, penso que por mais que eu venha observando circular em na imprensa matérias sobre a precariedade das escolas públicas, esses fatores não costumam ser levados em consideração como impasses para a consecução bem sucedida de currículos e aprendizagens. Assim como, “Igualmente é sustentada a ideia de que é possível controlar a atividade dos professores e de alunos de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle de entrada de 'insumos' e da 'saída' de 'produtos' (LOPES, 2004, p. 114. Grifos da autora.). Percebe-se, desse modo, que o rascunho da docência está ligado à infâmia e “O educador infame tem seu conhecimento voltado à pontualidade do acontecimento real [...]” (CARVALHO, 2003, p. 17), pois é com ele que precisa lidar.

Nem todas as contingências inesperadas, no entanto, resultam em impedimentos ou restrições. Embora, as situações narradas a seguir tenham inicialmente se interposto ao planejamento prévio construído por mim, potencializaram o aproveitamento de estratégias. Debruçar-me sobre o vivido no cotidiano da sala de aula fez perceber que “Descreve-se, narra-se, capta-se, busca-se entender o movimento que acontece verdadeiramente num espaço e num tempo dados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 163).

18/07/2018

00:41 (b) Lá pelo dia 10 de julho... eu fiquei sabendo que o pessoal ia fazer um trabalho com o Alexandre Brito, que fez um livro de poemas **e esse livro gerou uma exposição** chamada

Museu Desmiolado. Então as minhas colegas do 3º ano e do 2º estavam trabalhando com esse material.

01:00 Aí eu comecei a pensar no material, **confesso, que no início fui pegar o livro e pensei de novo “ ah, meu Deus, que saco”**. Outra coisa que está aí se interpondo no meu trabalho. Eu com tanta coisa para fazer e aí de repente vem esse projeto que eu não estava esperando”. E apesar de ser uma coisa legal, por sua vez também é chato, né. E aí muda planejamento, e planeja de novo. Ou tu ficas pensando “não vou fazer, vou deixar as crianças então sem ir, os colegas todos vão e eles não vão. Vou ficar de fora de todo o trabalho da escola”[...]. Então essas coisas fazem a gente pensar. Aí eu pensei “vou fazer, tipo, de qualquer jeito”, assim. Vou fazer a leitura, vou fazer o que dá, também não vou fazer grandes projetos nem grandes sequências didáticas para trabalhar isso. Vou tentar incluir, como uma parte do planejamento que eu já tinha feito, vai entrar na tangente.

00:40 Eu não participaria da ida ao museu porque como ela foi decidida quando eu não estava [estava de licença médica], **não foi reservada vaga para a minha turma**, então o máximo que a minha turma participaria seria da conversa com o autor que veio semana passada, na semana literária, que a semana literária da minha escola é maravilhosa. [...].

00:20 (b) Bom, resumindo, virou, mexeu, [...] **minha coordenadora, conseguiu que a minha turma fosse também no passeio**,[...] Então eu vou levar. Custa oito reais, nem todos tem dinheiro, né, a gente também não tem vaga para todos, mas no frígir dos ovos acho que vai dar certo.

00:46 Aí, para não passar em branco, eu resolvi fazer uma atividade hoje com os que estavam na aula [...] e foi tão bacana a atividade. **Acabou que o planejamento superou a minha expectativa** e acho que eles se empolgaram e gostaram da ideia de visitar o *Museu Desmiolado*. Então isso deu um *up* no trabalho e eu acabei tendo que aproveitar essa oportunidade. [...].

A proposta contingente iniciou com um autor visitando a escola, a possibilidade da participação da minha turma veio tardiamente, não havia vaga para meu grupo na visita ao museu. Ainda que oriunda de uma sequência de acasos, o atravessamento dessa contingência gerou um planejamento que superou a minha expectativa. Outra situação, resultante de um evento verdadeiramente imponderável, acabou tornando possível a minha participação na reunião de pequeno coletivo.

17/11/2018

01:12 Veja só que interessante esta situação: eu já mencionei antes que eu não participo da reunião de ano ciclo porque, como eu estou substituindo uma colega que está ausente por doença, o período em que eu teria reunião com as minhas colegas do segundo ano está ocupado com essa turma, então eu não posso participar. **Desde março não participo**. Mas teve um dia que **meu filho fez uma cirurgia no joelho** e o meu marido foi quem levou ele pro hospital, porque foi na hora em que eu estava na escola. Eu pedi para a direção para eu sair um pouquinho antes para tentar chegar no hospital e ver como as coisas estavam indo. Então eles me liberaram, eu saí, o hospital era ali pertinho, e acabou que eu voltei antes.

Quando eu cheguei no colégio tinha alguém na minha sala. **E aí como tinha alguém na minha sala, deu bem certinho e eu pude participar da reunião.** Pensa comigo, só assim, **numa situação extrema: meu filho fez uma cirurgia** e por conta disso eu consegui alguém que me substituisse extra [...] e eu pude participar da reunião. É uma coisa meio terrível, mas enfim, são os absurdos que acontecem.

O inusitado neste relato centra-se no fato de que *Desde março não participo* das reuniões organizadas pela supervisão, por ser necessário que eu substitua uma professora afastada. Esse episódio surpreendeu por gerar um resultado positivo na rotina de trabalho apesar de ter sido motivado por uma situação limítrofe, envolvendo uma enfermidade. Entendo que uma situação, como a que foi narrada aqui, aponta para o que diz Artière (2004, p. 30): “Em Foucault, o diagnóstico é construído a partir de alguns pontos que o olhar designou e a partir dos quais se desdobra o mapa da atualidade.” Se voltei meu olhar para um ponto no mapa da atualidade, foi em detrimento de uma situação de gestão pública (a falta de espaço e tempo para a reunião pedagógica, a falta de professores nas escolas) que tem marcado esta atualidade e de seu inusitado *numa situação extrema: meu filho fez uma cirurgia e, como tinha alguém na minha sala, deu bem certinho e eu pude participar da reunião.* Olhar de perto esses acontecimentos, torna interessante conhecer alguns “[...] caminhos que os professores vão criando para dar resposta às dificuldades sentidas no seu cotidiano escolar, e eles, de facto, existem” (OLIVEIRA, 2005, documento não paginado.).

O aleatório randômico, aquele verdadeiramente imprevisível, que não está ligado a uma data ou à marca de um tempo específico, também aconteceu na minha trajetória como professora desta turma. Assim como o episódio que registro a seguir, outros fatos inusitados e sem precedentes também ocorreram. Depois de quebrar uma costela escorregando na sala de aula, toda programação organizada teve que ser reinventada.

03/06/2018

0:41 E ainda para completar eu escorreguei na sala de aula, caí em cima de uma classe, quebrei uma costela. Então, era para semana passada eu ter ficado em casa, de repouso, não quis, fui trabalhar, só que aí, depois, durante o feriado, tava com muita dor, aí tive que ir no... de novo na emergência [...] ele pediu que eu ficasse mais uma semana em casa, que eu não quero ficar, porque aí **eu perco toda essa semana e é a semana de fazer as coisas do conselho de classe.** Então eu estou bem assim, entre a cruz e a caldeirinha.

Nesta seção analisei a contingência considerando o aleatório sob dois pontos de vista: aquele que se vincula a um momento no tempo, neste tempo, agora, e aquele que se dá totalmente à sorte do improvável. Em ambos os domínios de sentido, essas contingências interferiram na composição do planejamento e na consecução do currículo planejado,

acionando fazeres docentes antes não pensados. Os atravessamentos que dei a ver nos excertos escolhidos convocaram-me a pensar que “Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo [...] tudo vaza e escapa” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

5.2 A CONTINGÊNCIA DA CONVIVÊNCIA, SOBRE O OUTRO DA RELAÇÃO EDUCATIVA

Para o saber da experiência o encontro com o outro foi valioso, para o exercício da docência, o encontro com o outro foi a mais contundente expressão da contingência. Para atuar na turma A21 inventei estratégias criativas, produzi um arsenal de jogos e propostas didáticas sobre diversos assuntos, organizei atividades ao ar livre, visitas pedagógicas e uma série de alternativas que, a meu ver, favoreceram a aprendizagem. Todo o planejamento do ano: planilhas por trimestre, por mês, por semana, por dia, se passado a limpo, não daria conta de retratar como as coisas se deram na oportunidade de nosso encontro. Foram as linhas tortas, as folhas riscadas, os re-planejamentos e as mudanças de rota que mais fielmente configuraram o trabalho que realizei nesse ano. Partindo do pressuposto de que houve um currículo para fazer funcionar e uma série de demandas para conformar à rotina da sala de aula, o planejamento foi (e continua sendo) uma ferramenta imprescindível para o exercício da docência. Durante todas as etapas da minha formação como professora, a flexibilidade e adaptabilidade do planejamento se constituíram como uma verdade. Os excertos dessa seção, sobre as contingências da convivência, que tratam do papel do outro na relação educativa, demonstraram o quanto flexibilidade e adaptabilidade foram conceitos acionados cotidianamente.

A composição de uma turma no primeiro ano de escolarização, por exemplo, é o que há de mais improvável e de mais aleatório a compor as relações escolares. Parafraseando Heller e Fehér (1998), cada uma e todas as crianças são lançadas no sistema de gestão de vagas pelo acaso da matrícula. Nada, em sua constituição biológica ou em seus dons genéticos naturais, predetermina que elas sejam enturmadas nesta ou naquela classe. Essa é a contingência inicial como condição geral de seu ingresso na escola⁵⁰. Contudo, conforme as turmas vão avançando para as etapas seguintes, professores, orientadores e supervisores passam a conduzir, ainda que

⁵⁰“Cada uma e todas as pessoas são lançadas num determinado mundo pelo acaso de seu nascimento. Nada em nossa constituição biológica ou dons genéticos naturais predetermina que nasçamos numa determinada era e não em outra, numa determinada sociedade e não em outra ou num determinado estrato social e não em outro. [...] a contingência inicial como condição geral da existência humana.” (HELLER; FEHÉR, 1994, p. 31).

com limitações de variadas ordens, novas enturmações. No entanto, tal possibilidade de redefinição dos grupos não lhes garante o controle sobre uma formação totalmente nova das turmas já constituídas. Significa dizer, com certa segurança, que se trata mais de uma combinação limitada por muitas variáveis distintas (o número predeterminado de turmas do mesmo ano, o número máximo de vagas por sala, a quantidade de alunos que já estavam matriculados de um ano para o outro, o contingente de alunos reprovados naquela etapa, o modo pessoal de cada um se relacionar e aprender em um grupo) do que uma possibilidade real de escolha/seleção. Pois foi a contingência inicial da matrícula, o acaso aleatório inscrito nesta atualidade, que reuniu num mesmo grupo os alunos da turma A11, tornada A21 em 2018.

Que fatores externos, onipotentes determinaram os sujeitos que compuseram essa turma? Está aqui o não lugar, o entre-lugares. Não necessariamente essas crianças estivessem formando este grupo, o que lhes colocou, a todos, na posição de estar-no-meio de algo, de uma situação escolar específica, tendo a mim como professora, foi o acaso. No excerto a seguir percebe-se que, uma vez constituída a turma, alunos e professora funcionam em uma associação cuja existência móvel e fugidia esteve sempre aberta à ordem do inesperado e do complexo: *é uma coisa do acaso, às vezes tu tiras um de um grupo e resulta numa condição muito mais difícil de trabalho.*

12/09/2018

01:14 Agora, atenção: essas características que eu estou descrevendo **são deste grupo** em especial. Na comparação eu tenho o outro grupo de tarde que é completamente diferente. [...]. **E é uma coisa do acaso**, da organização da turma [nos processos de enturmação]. **Às vezes tu tiras um de um grupo** porque tá demais, tu **tentas fazer uma troca** e a coisa **resulta numa condição muito mais difícil de trabalho**. Então é **aleatório** e não é uma coisa infrequente. É frequente esse tipo de situação, esse tipo de turma, né. Em **todos os anos-ciclos** a gente **tem turmas que são como essa**.

Uma vez formada a turma, todo um reconhecimento, um mapeamento de características individuais e coletivas passou a ser feito para que, de algum modo, eu pudesse dar uma forma mais controlada a essa contingência. O período de sondagem, comumente, tem sido o entre-lugar em que isso acontece. Vale dizer, no entanto, que esse é um processo complexo que não se resolve com um conjunto de estratégias de avaliação e o estabelecimento de determinadas regras, “[...] a complexidade está na base, constitui a natureza das coisas, do pensamento, da ação, da organização, o que significa que não podemos fazer com que desapareça [...]” (PERRENOUD, 2001, p. 30), precisamos acolhê-la permitindo que produza novos arranjos. A complexidade faz parte de nossa inserção no espaço da escola e está ligada, “[...] por um lado, às nossas contradições, ambivalências, instabilidades e limites pessoais e, por outro, às

divergências e conflitos entre atores sobre a situação e as decisões a serem tomadas” (PERRENOUD, 2001, p. 30). Tendo o currículo como baliza, os registros trataram de rupturas envolvendo aprendizagens prévias dos educandos:

16/04/2018

02:25 Assim, oh, ontem eu **acabei fazendo um adendo aí no meu planejamento**, porque eu descobri [...] que **eles têm algumas dificuldades bem anteriores ao que seria de um segundo ano**. [...] Muitos não sabem traçar os números direito, [...] todos eles fazem muito espelhamento, [...] não reconhecem os números ainda.

Fazer um *adendo no planejamento* significou, nesse contexto, lidar com a complexidade do trabalho docente; significou assumir o grupo que compôs a turma em sua singularidade. Aceitar a complexidade que reside no encontro com o outro foi, antes de tudo, considerar limitações e potencialidades, afinal, *eles têm algumas dificuldades bem anteriores ao que seria de um segundo ano* e, desse modo, foi preciso retomar objetivos que já deveriam ter sido alcançados, de voltar para a abordar os conhecimentos que ficaram “aquém”, caso sigamos a lógica do desempenho, do esperado.

19/02/2019

01:29 Aí a gente entra em uma outra urgência que é a urgência das relações humanas. **Que são as relações entre eu e os meus alunos**. Já comentei sobre eles em outros áudios, mas gostaria de reforçar que **é um grupo ímpar se comparado a outros**, né. **Eu tive como parâmetro de comparação**, este ano, outra turminha do primeiro ano que era minha à tarde, num contexto que eu já mencionei aqui também, no qual eu atendia essa turma dois dias na semana, os outros dias eram atendidos por três professoras diferentes. Era uma turma bem atípica, mas que serviu como ponto de referência para eu posicionar o meu grupo de alunos em relação ao contexto educativo como um todo, né. Como assim posicionar? Muitas estratégias com materiais diferenciados que eu propunha utilizar na minha turma A21, que é o centro desta pesquisa, não funcionavam da maneira como funcionavam na outra. **Então o que me leva a confirmar, que o grupo de alunos tem um impacto muito grande no desenvolvimento das tarefas porque elas funcionam melhor num grupo do que no outro, elas são mais aprofundadas num grupo do que no outro. Aí depende, cada grupo tem sua característica, tem uma vivência ímpar com o que está sendo trabalhado.**

O aleatório na composição da turma teve desdobramentos no planejamento interferindo, ou melhor, atrasando o ensino dos conteúdos esperados para a etapa. Por sua vez, o trecho acima reforça a importância do papel das relações no gerenciamento das urgências que caracterizaram o grupo. Da mesma forma, o perfil de cada aluno influenciou o todo da turma. O próximo recorte selecionado faz parte de um conjunto de áudios nos quais eu descrevi os alunos articulando suas diferentes características. Por se tratar de uma sequência extensa, optei por

exemplificar o aspecto cognitivo do grupo, uma vez que, não raro lidou-se com dizeres afirmando que “Não se admite, então, que os profissionais da educação não estejam discutindo o conhecimento, negligenciando-o nas escolas, com base na alegação de que os alunos não aprendem ou de que os conhecimentos não lhes são significativos.” (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2017, p. 495).

12/09/2018

01:05 Eu vou organizar a explicação sobre eles em grupos, só que não são os mesmos [alunos] em cada grupo, tá. **Então por conhecimento:** eu tenho **seis** alunos que estão **alfabéticos**, ou seja, eles leem e escrevem sem dificuldade, tá. Eu tenho **oito** alunos que estão **silábico-alfabéticos**. Só que esses silábico-alfabéticos, eles são alunos que **conseguem escrever em hipótese silábico-alfabética, mas não conseguem ler com a mesma fluência [...]**. Tenho **quatro alunos silábicos, alguns** silábicos assim, que **só colocam uma letra na palavra. Quatro pré-silábicos**. Sendo que **desses quatro** pré-silábicos, eu tenho **dois que não conhecem, assim, as letras do alfabeto** ainda, tá.

00:35 (b) [em relação à postura em aula] Depois eu tenho **cinco que são agitados, mas são super produtivos**. [...] São aqueles que querem terminar rápido [...], mas conversam sem parar. Não ficam, assim, prestando atenção no trabalho. Não tem lugar que tu botes na sala. Eles **produzem bem, mas eles não param de falar nunca**. [...]

00:38 Depois eu tenho **alguns que conversam muito, mas ainda assim são produtivos**. São **cinco alunos também nessa condição**, que esses, eles demoram muito mais para terminar, porque eles conversam muito mais que os outros. Eles **fazem o trabalho, mas** vamos dizer assim, **do tempo** que eu estou dando para o trabalho, **metade é só conversa**[...].

01:56 Depois eu tenho **três que são extremamente agitados**, assim, distraídos e infantis. **Só querem brincar**. Então é aquele aluno, assim, que [...] tá na mesa, começou a trabalhar e quando tu olhas [...] ele foi na caixa dos brinquedos e pegou um carrinho [...] e coisas que não são mais para este tipo de turma, para esta idade. E **tenho outros três que são muito distraídos e com muitas dificuldades de aprendizagem** [...]. Então **além da dispersão**, eles **são extremamente fracos em termos de aprendizagem, de aproveitamento**. E fora isso tenho **dois de inclusão**. Aí esses dois de inclusão, **um passa a aula toda me chamando**. Inteira, assim. [...] Então, ahn, me exige um monte. E **a outra** menina é a mesma coisa. Ela além de **dispersiva**, ela é super **agitada**, ela **bate nos outros**, ela briga com todo mundo, ela não quer fazer, ela rança para trabalhar, ela tá sempre reclamando. Então são os dois de inclusão que eu tenho.

Refiro, diante de tamanha diversidade, que a gestão das diferenças é uma tarefa que demanda frequentes movimentos de exercício docente. Movimentos sempre reinventados. Considerando um contexto mais amplo, o de uma educação maior, quando se aborda o caso de alunos com problemas de aprendizagem, comportamento ou com alguma deficiência, em geral, os textos oficiais e estatísticos não reconhecem todo o saber especializado de alfabetização empregado pelo professor na recuperação dessas defasagens. Essa ação que não é quantificável

desaparece no cotidiano. Qualquer aluno influencia no que acontece com o todo e, creio que, todos devam estar incluídos no processo do aprender.

19/02/2019

01:22 E aí a urgência das relações humanas **era aquela tensão, o tempo todo**, para conseguir **fazer o trabalho pedagógico funcionar** num grupo em constante ebulição. **Porque era um grupo em constante ebulição**. Tinham alunos com suas dificuldades específicas, [...] que têm algum tipo de inclusão diagnosticada e mais uma série de outros, né, que eu vou te dizer que **cinquenta por cento da turma não tinha nenhuma inclusão diagnosticada**, mas que **necessitava de inclusão urgente para uma série de coisas**. **E essa inclusão urgente exigia de mim uma atenção individual para cada um**. E aí era inviável dentro do contexto. Então tinha uma urgência em **encontrar a tarefa certa, o momento exato de propor isso ou aquilo**, a hora exata em que eu ia conseguir algum progresso com eles numa exploração oral. E aí esse casamento entre as relações humanas ali, urgindo uma intervenção [...]

01:16 Esbarrando em aspectos administrativos, **como por exemplo o meu horário e eu não ter em nenhum dia o primeiro período com as crianças**. **Então como funciona isso, né**. Ter que equilibrar isso. **É o espaço, e tu teres que adequar ele da melhor forma possível, com um grupo que necessita uma intervenção super pontual**. **E ao mesmo tempo um grupo que conversa demais, que não tem autonomia, com mais a parte administrativa, que interfere na maneira de tu compor esse modo de trabalhar, né**. De tu organizares os conteúdos que tu vais utilizar e desmembrar ali.

O conceito in/exclusão foi caro às análises empreendidas. Ao reconhecer, conforme o excerto acima, que *cinquenta por cento da turma não tinha nenhuma inclusão diagnosticada, mas que necessitava de inclusão urgente para uma série de coisas*, ficou esclarecido que o incluir, na sala de aula, ultrapassa a compreensão de atendimento adaptado aos sujeitos com deficiência. Trata-se “[...] dessa lógica que opera, de forma produtiva, o gradiente da in/exclusão. [...] e torna-se uma oportunidade de percebermos que a normalidade, no singular não existe; há ‘normalidades’, no plural.” (TRAVERSINI, 2012, p. 178). *E essa inclusão urgente que exigia de mim uma atenção individual para cada um*, confirmou que o planejamento e a abordagem do ensino foi, via de regra, diversificado, adaptado e pensado de modo a trazer todos (era esse o desejo, ainda que não exequível) para a posição de poder aprender tudo. O aluno que precisava usar fraldas, com sua condição limitante, não teve necessidade de acolhimento e diferenciação pedagógica maior do que as crianças que terminavam tudo em cinco minutos ou as que, em setembro, ainda não nomeavam todas as letras do alfabeto. Desse modo *encontrar a tarefa certa e o momento exato de fazer aquilo* foi uma reação às rupturas provocadas pelas dificuldades e singularidades dos alunos, essas cisões implicaram em acontecimentos de exercício docente marcados pelo rigor técnico (se eficientes, não vem ao caso), pela fundamentação teórica e pelo repertório didático. O acompanhamento

de crianças com diagnóstico médico foram, para mim, neste ano, tão exigentes no planejamento, quanto o de crianças ditas normais.

30/01/2019

02:05 [...] E como eu já disse em outros momentos **essa minha turma, em especial, é uma turma muito dependente**. Eles não têm autonomia, eles têm muita dificuldade de atenção. Eu posso parar a explicação mil vezes até que todos me escutem, **mas eu começo a falar e já tem uns falando**. Aí eu tenho que parar tudo de novo. **Já usei todas as estratégias e técnicas que eu tinha para organizar a turma e fazer eles prestarem mais atenção**. [...] Mas, por exemplo, se eu tenho uma coisa para copiar do quadro, **eles demoram horrores para copiar, têm ritmos muito diferentes**. Aí, às vezes tu queres botar alguma coisa para dar sequência, tu não consegues. [...] É um desafio para mim lidar com eles. **E um desafio para eu até testar minha competência, né**. Porque às vezes eu digo **“quem sabe sou eu que estou com problema, que não consigo perceber, que não consigo me organizar neste grupo”**, sei lá. Mas aí eu tenho a outra turma de tarde que é bem ao contrário, né, bem diferente, assim. Eu consigo chegar em cada um, porque eles são tranquilos, né, eles prestam atenção. Eles escutam. Eu posso dar materiais variados que eles circulam pela sala sem tumulto. Então é um grupo bem diferenciado, né. **E o que me faz pensar que de repente não sou eu o problema, né. É a turma que é desafiadora mesmo**.

A falta de autonomia para realizar as atividades, de atenção e a disparidade no ritmo de trabalho representaram para mim um desafio permanente *para até testar minha competência*, fazendo pensar: *quem sabe sou eu que estou com problema, que não consigo perceber, que não consigo me organizar nesse grupo*. A prática dessa autorreflexão, além de constante, foi fundamental para redimensionar minha ação docente diante das contingências da gestão do outro e da minha própria. Se *começo a falar e já tem uns falando*, se *eles demoram horrores para copiar*, se uns são dispersivos e outros muito aplicados, se uns são muito afetivos e outros muito fechados como atender a todos? Uma possível resposta para essa pergunta se encontra na noção de in/exclusão. Retomo-a, pois entendo que na busca por adequar o que é feito em sala de aula, a fim de equilibrar as oportunidades de ensino e aprendizagem para todos, os atos de adaptar e singularizar intervenções representaram modos de incluir. Não se tratou de tentar alinhar os sujeitos a partir de certos procedimentos, em busca de estabilidade e controle, mas de “[...] como conviver com a alteridade permanentemente” (XAVIER, 2016, p. 47). Finalizei a gravação do excerto reafirmando a contingência inicial de formação das turmas ao comparar meu fazer na A21 com o de outro grupo que atendi no mesmo ano. Foi *o que me fez pensar que de repente não sou eu o problema, né. É a turma que é desafiadora mesmo*. Em momentos como esse, a autorreflexão ajudou-me a buscar estabilidade e a pensar outras possibilidades de conduzir o trabalho: inclusão para mim também.

18/07/2018

02:04 [...] estou me preparando detalhadamente **já antevendo, não os conteúdos que eu vou trabalhar naquele dia, mas antevendo as reações que podem ocorrer na turma: de comportamento, de... desatenção, de interferências.** Eu tenho que estar preparada e prevendo inclusive essas coisas. Então chega a ser engraçado, assim. Eu remodelei a minha pasta que eu levo para a escola e ali, então, eu tenho um saquinho que diz assim: “material do dia”. **Ali tem todas as pequenas coisinhas que eu posso, de repente, necessitar.** Se eu fizer algum trabalho oral e daqui a pouco tá dando algum estresse porque todo mundo quer falar ao mesmo tempo, aí eu tenho um envelope com os nomes deles que eu vou sorteando. [...] Pega ali um nome e bota no saquinho dos que já falaram. Então [...] fica tudo ali naquele “material do dia”, **porque não dá tempo de abrir o meu armário, porque tem que abrir a porta do closet, depois abrir a porta do armário.** Não dá tempo. Já fica uma loucura. Então essas pequenas coisas eu já vou prevendo. E já vou prevendo assim também “bah! E se eu chegar e eles estiverem muito enlouquecidos, sei lá eu, ou depois do recreio, que eu vejo que não vou conseguir [fazer o que planejei], então eu já estou com outra atividade, uma carta na manga, porque eu já sei que essa outra eu vou poder dar. [...] de certo modo, eu me sinto indo, assim, preparada com tudo, nos mínimos detalhes, **para ser surpreendida o mínimo possível.**

Estive, a cada dia, sem exageros, *antevendo*, na elaboração de minhas estratégias de trabalho *não os conteúdos que eu vou trabalhar naquele dia, mas as reações que podem ocorrer na turma: de comportamento, de... desatenção, de interferências.* Essa preparação urgente exigiu de mim uma atenção quase individual para cada aluno ou cada grupo de crianças com características semelhantes, “[...] incorporo aqui esse debate sobre *in/exclusão*, para questionar se a inclusão escolar, sem a devida organização pedagógica, não servirá mais para excluir estando dentro do que para de fato incluir os sujeitos com alguma necessidade adaptativa [ou não]” (MILONE, 2019, p. 34). Debate pertinente quando “[...] atualmente vivemos um movimento expansionista da escola contemporânea, consubstanciado pelo alargamento e ampliação das funções e tarefas que são atribuídas à instituição escolar ” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 818) e muito centrada na figura do professor. Se desejei promover a aprendizagem de todos os alunos possíveis, visando garantir o cumprimento do elenco de conhecimentos exigidos, foi essencial investir num planejamento inclusivo.

12/04/2018

2:09 **Uma coisa muito interessante que aconteceu hoje** foi o seguinte: [...] a gente tem feito a rotina todo dia. Chegamos, organizamos o calendário, botamos a data, vemos qual é a letra do dia [...] a gente vê as palavras que comecem com aquela letra, as que estão no alfabeto e mais algumas até chegar no número de umas seis [...] eles copiam [...] todos dias a mesma coisa. [...]. Aí depois eu dei outra tarefa [...] e quando eu vi, **uns que não terminaram de copiar, foram fazer essa outra tarefa,** [...] um me pediu: “profe, deixa eu fazer essa outra depois eu copio o trabalho” **e de repente eu me vi assim dizendo pro guri que não podia ser, que ele tinha que copiar,** que ele não podia deixar no caderno faltando aquilo, que todos os amigos tinham copiado... **E pensei lá na minha vã filosofia, [...] não posso ficar abrindo**

exceções [...] senão, daqui a pouco ninguém mais vai fazer as coisas, né, e ele também vai ter que se acostumar que precisa dar conta de copiar o trabalho e depois fazer o seguinte [...]. **O outro trabalho que eu dei era muito mais legal, e outra menina também, quis fazer a mesma coisa**, assim, aí eu fui lá e cobrei: “não, vocês têm que terminar de fazer primeiro”, [...] tipo assim... aquela coisa... **tem que ser tudo certinho todo mundo tem que fazer igual, ninguém pode fazer diferente, se deixar um fazer diferente aí todos querem fazer diferente...**

12/04/2018

1:00 Não que esse tipo de pensamento não tenha fundamento, mas olha bem a situação ali, **são crianças pequenas**, aí de repente eu dou um trabalho tri bacana, e eles querem fazer e não podem porque estão presos no outro. **Então, gerenciar isso é uma coisa difícil, assim, nesse momento. Depois eu fiquei refletindo sobre o que aconteceu.** E a outra coisa, também assim, teve um que veio me pedir, assim, se podia, se tinha como brincar naquela hora, outra criança. Aí eu disse que não, que naquela hora a gente não podia brincar, que a gente tinha que fazer o trabalhinho... aquela coisa toda, né? E depois eu fiquei pensando, né, quanto a escola, ali, o trabalho que eu estou fazendo com eles é prazeroso? De certo modo, pelo menos não para aquele menino. Ahnn, aí na verdade eu disse pra ele o seguinte, né, por isso que eu ia falar, eu disse: **“nem sempre a gente pode fazer o que a gente gosta, às vezes a gente tem que fazer o que a gente tem que fazer, né, mesmo que não goste.”** Aí depois que eu ouvi essa fala, assim, **isso ficou martelando na minha cabeça, né.**

Aqui vimos abrir-se uma discussão paralela e igualmente fulcral ao meu trabalho pedagógico: a construção da categoria social aluno (XAVIER, 2014). Uma construção que envolve, entre outras ações docentes, o disciplinamento dos sujeitos. No fragmento anterior narrei uma situação razoavelmente freqüente em minha sala de aula, aqueles *que não terminaram de copiar e foram fazer essa outra tarefa*. Embora não pareça ser uma situação com a qual eu devesse ter despendido muita energia, ela não foi, de maneira nenhuma, uma questão a ser menosprezada em sua potência. Se pensarmos sobre “[...] a performance em si mesma, como um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações [...]” (BALL, 2010, p. 41) e nas exigências da macro política curricular que tem desdobramentos na sala de aula, apesar de corriqueira, a questão expressa nesse tipo de disciplinamento, fez dele um exemplo do quanto reverberam na minha postura exigências sobre os alunos na busca (não só) de resultados de aprendizagem. Afinal, *me vi assim dizendo pro guri que não podia ser, que ele tinha que copiar e pensei lá na minha vã filosofia, que não posso ficar abrindo exceções tipo assim... tem que ser tudo certinho, todo mundo tem que fazer igual, ninguém pode fazer diferente, se deixa um fazer diferente aí todos querem fazer diferente...*

Como o anterior, também o conjunto de excertos que aparece abaixo demonstra que, “A arte de disciplinar não é apenas a arte de manter a ordem, como gostamos de acreditar, mas é também a arte de utilizar as técnicas certas para criar a atenção e o foco na sala de aula”

(MASSCHELEIN; SIMONNS, 2015, p. 135). Apesar de ter produzido em mim uma série de reflexões, compreendo a importância do disciplinamento “[...] não como submissão muda e punição, mas como uma técnica de atenção.” (MASSCHELEIN; SIMONNS, 2015, p. 135).

11/04/2018

01:30 Na verdade eu nem vi se eu estou trabalhando com **algo de gênero** porque não dá tempo, eu não tenho tido tempo nenhum, nem de respirar. Eles são super agitados... e essa questão da agitação ela... **ela mexe bastante assim, comigo** enquanto... como professora, porque eu estava pensando nisso esses dias, né, **eu não quero apagá-los mas eu preciso controlá-los. Porque se eu não conseguir controlá-los eu não consigo dar aula.** Então eu já lancei mão de várias estratégias pra acontecer isso, né, e uma delas que eu fiz hoje, **não me deserda** tá, se eu te contar, mas foi o seguinte. Eu organizei eles em grupos, primeiro a gente organizou em vários grupões, dois grupos assim... dois grupos de 13 crianças cada um, que é, para mim o melhor jeito de organizar dentro do espaço. Mas eles não param de falar um minuto. Organizei em grupos menores, mas também foi muito complicado, organizei por duplas... aí meio que foram se acalmando assim e entrando nos eixos, né, e... **aí agora eu organizei novos grupos, pelo nível de aprendizagem.** Então eu botei no mesmo grupo aqueles que estão muito no incincho da alfabetização e fui mais ou menos organizando os outros, não são grupos 100% homogêneos né, mas eu aproximei mais aqueles que estão mais avançados e os que estão com necessidade de maior intervenção.

12/04/2018

0:47 Mas, de qualquer modo, eu acredito que não tenha como eu trabalhar autonomia com eles, se num primeiro momento eu não trabalho com limites e **como um ser social aí dentro de um espaço. Ninguém adquire autonomia se não consegue parar pra pensar no outro e não consegue parar, pensar no todo.** Senão, a gente sai fazendo só o que tem vontade, né, e isso muitas vezes vai ir contra o direito dos outros. E **eu ainda sou do tempo em que a gente estudava isso,** minha liberdade vai até onde começa a do outro, então não sei se isso é algo que se mantém neste mundo, mas eu também **fico achando que é uma boa “verdade” pra tu trabalhares,** uma boa visão de “verdade” pra tu seguir trabalhando.

Inegavelmente *não me deserda* seja a expressão que traduziu meu conflito interno com o exercício da disciplina. Encontrei eco para este sentimento a partir do pensamento de Xavier (2014, p. 104-105) quando afirma “[...] que a discussão da questão disciplinar causa certo desconforto entre os professores ditos progressistas, talvez por estar associada com autoritarismo, com falta de democracia, com repressão [...]”. No entanto, apesar do sentimento ambíguo, a compreensão de que o comportamento e a constituição do sujeito como aluno não se dá naturalmente, “[...] aí tu vês que eu estou falando isso e já me punindo, assim, meu pensamento “ai, meu Deus que pessoa repressora que eu sou” e vou me questionando, aqui, sobre as minhas ações, é a metocognição, refletir sobre elas faz a gente pensar de forma diferente” (Áudio-diário, 12 de abril de 2018). O segmento transcrito abaixo, creio

exemplificar, apesar dos meus conflitos pessoais, a imprescindibilidade da condução disciplinar da turma.

17/12/2018

01:15 Semana passada, vou relatar dia 12 de dezembro, por exemplo, eu fiz um planejamento, que eu estou trabalhando com dezena e unidade e eu tenho uns tapetinhos da unidade, dezena, centena que eles vão colocando os palitos. **Mas eles estavam tão impossíveis** e falando sem parar um minuto **que eu tive que cancelar o trabalho**. Tive que recolher tudo e **dizer “não, para hoje não vai dar”**. Porque assim, ó, simplesmente ela é uma turma já um pouco mais agitada. [...] então tu precisas ficar parando o tempo todo, né, só começa quando tá silêncio, fala bem baixinho... às vezes nem assim essas estratégias funcionam. E tu tens que chamar atenção, às vezes tem que mandar bilhete para casa... é uma chatice. Então eles estavam impossíveis. Aí eu fui para o livro de matemática, **dei um caça-palavras aleatório** para quem terminou. **Um desses, assim, que sobraram de outros anos**, né, que não tem nada a ver com o que tá fazendo e escreveram frases. Até a parte da escrita de frases foi legal, porque eles conseguiram se concentrar mais no final da aula. [...]

01:02 Aí, hoje [17/12] **eu tinha planejado fazer aquela atividade do tapetinho** que eu deixei de fazer na semana anterior porque eles estavam impossíveis. **Quando eu chego na aula eu tenho sete crianças faltando**. Aí eu pensei “poxa vida é um trabalho tão importante, eu não vou fazer hoje”. **Eu acabei mudando o planejamento e trabalhando com relógio, que eu tentei trabalhar na sexta e não deu**.

Ainda que agir moral e politicamente em relação ao que nos acontece seja indelevelmente cultural e perpassa as ações de um professor e o currículo que põe em exercício, a *prática de habilitar*⁵¹ é também, inegavelmente, condição de possibilidade do trabalho em sala de aula. Não cabe eleger aqui formas mais ou menos adequadas de conduzir a disciplina dos sujeitos, mas de colocar em cena o quanto ela está aderida no exercício da docência. Eu diria que ela é tão marcadamente relevante que se traduz em marca divisora entre bons e maus professores. Quem já não escutou que não ter domínio de classe, para um professor/a, era uma característica inadequada? Ao longo do ano letivo, soluções foram achadas por mim, professora-pesquisadora, para disciplinar e *habilitar* os alunos para que pudessem aprender. O excerto a seguir registra como funcionaram.

18/07/2018

01:07 Mas atenção, importante falar, também: **as regras de controle do comportamento também estão bem direcionadas**, né. Então eles estão sentados em grupos. **Eu organizei os grupos conforme o nível de aprendizagem**, porque eu acho que esse é o jeito que funciona com a turma, neste momento não tem como ser de outra forma, e **cada grupo, então, está representado em um cartaz na sala de aula, e para cada tarefa que eu**

⁵¹ Masschelein e Simons consideram como prática de habilitar a ação de colocar o aluno na condição de aprender, corroborando a crença utópica de que todos podem aprender tudo (LARROSA BONDÍA, 2017).

estípulo vale um carimbo de carinha feliz ou triste. [...] “o grupo que conseguir terminar o trabalho nesse momento vai ganhar uma cara no quadrinho”[...].

A transcrição a seguir retrata uma estratégia pedagógica que realizei durante todo o ano letivo de 2018 com minha turma nos moldes das assembleias escolares e dos princípios da Justiça Restaurativa⁵². A estratégia que denominamos “reunião de turma” envolveu todos os alunos, sob a minha coordenação, para tratar, majoritariamente, de situações conflituosas contrárias ao bem estar do grupo. A idéia foi a de proporcionar um espaço seguro e protegido no qual as crianças pudessem falar abertamente do que lhes incomodava, tendo garantidos o respeito e o sigilo. É importante salientar que até a extinção dos períodos destinados às reuniões pedagógicas pela atual gestão municipal, a escola realizou muitas formações sobre essa temática, a tal ponto que a dinâmica de resolução de conflitos via assembleias escolares constituiu uma prática recorrente de seus professores nas diferentes etapas do Ensino fundamental. Esta foi uma prática pedagógica que usei para abordar com as crianças certos modos de agir com os demais colegas no espaço da escola.

03/06/2018

0:58. Nesse trabalho a gente estava lidando com questões que tinham surgido nos dias anteriores, que a gente tem um coleguinha [...] que bate em todo mundo no recreio. Então quase sempre eu pego ele [na fila] e ele bateu em alguém, já tive reclamação das mães das crianças que apanham [...] a gente [eu mais Serviço de Orientação Escolar] já chamou a mãe dele, já fez aquela conversa. E aí, da última vez, a gente disse que então **na nossa reunião de turma**, trataria dessas brigas. Então essa é a temática que em geral vai circular ali.

Larrosa Bondía (2002a,) explora uma série de práticas pedagógicas que têm por objetivo transformar a experiência das pessoas sobre si mesmas e “[...] nas quais o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de ação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (LARROSA BONDÍA, 2002a, p. 36). Ações como a relatada acima, permitem múltiplas análises a respeito do que venho tratando a partir da contingência. Primeiro, o que desencadeia uma reunião é sempre uma situação contingente, imprevista, mas, em geral, não aleatória, pois como revela o excerto, situações envolvendo brigas eram freqüentes no comportamento daquela criança e muitas ações anteriores já vinham sendo realizadas. Segundo, as reuniões, é preciso pontuar, haviam sido previstas para acontecer semanalmente, às sextas-feiras, no entanto, dados os constantes

⁵²São princípios da justiça restaurativa: “voluntariedade, imparcialidade, razoabilidade, dignidade humana, cooperação, responsabilidade, informalidade, mútuo respeito e boa-fé” (JUSTIÇA RESTAURATIVA, [201-?], documento eletrônico).

atravessamentos e a urgência do cumprimento do programa curricular, ela passou a ser realizada apenas quando necessário. Entendo, conforme argumenta Xavier (2016), que atividades como essa, que promovem a reflexão do sujeito sobre sua própria experiência, podem ser consideradas como modos de ensaiar a construção da categoria aluno. Embora perceba que tais aprendizagens ultrapassem o espaço escolar, trata-se de comportamentos que deve-se “[...] prever no trabalho pedagógico, além dos conteúdos e dos materiais pedagógicos, um processo paralelo de *organização e contenção das turmas de alunos* [...]” (XAVIER, 2016, p. 47, grifos da autora).

11/04/2018

02:15 E aí o que eu fiz, ãnn, de estratégia assim, **que eu não sei se eu concordo com ela, né, não sei se ela é politicamente correta... neste mundo.** Mas, eu fiz uma tabela tipo auto-avaliação, que eles têm que preencher todos os dias conforme... o trabalho, então tem vários momentos da aula: atividade inicial é aquela que a gente faz repetida, todos os dias, da organização, marca o calendário o dia que passou, faz a data, copia as palavras... da letra do alfabeto. A gente vai amanhã pra letra “h”. Então a gente olha no alfabeto que palavras têm que começam com “H”, pensa outras, eles ajudam, adoram, copiam, é bem legal. **Então, aquele aluno que fez, terminou, completou, marca um mais (+) ali onde diz atividade inicial.** Depois a gente vai pra atividade 1, que pode ser educação física, artes, leitura, escrita, matemática, biblioteca. “Ah, fui legal? Fiz o trabalho? **Terminei?**” **Boto um mais (+), se não terminei, boto um menos (-), se terminei pela metade boto mais ou menos (+-).** Uma auto-avaliação em cada momento. Aí vai ter nas filas, consegui sair, andar, sem sair correndo me atirando no chão, boto mais (+) ou menos (-); se fiz o tema, se fiz o trabalho bem feito; se **foi legal o meu recreio, se não veio todo mundo com reclamação,** nem briguei com todo mundo, como é que foi? Então eu estou fazendo essa auto-avaliação. Eu acho assim meio... Ahh, **eu não gosto muito dessa ideia, mas, enfim, vou ter que pegar por aí.** Porque uma coisa eu cheguei à conclusão, primeiro eles vão ter que receber os limites e encontrar alguns **limites bem fixos** ali, no trabalho. Aí **depois eu posso ir soltando,** né, ir deixando a coisa um pouquinho mais livre [...].

Em suma, perceber a “[...] disciplina, contudo, não como uma categoria moral ou política, mas como uma prática de habilitar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 54) o sujeito para ocupar o espaço escolar foi um disparador extremamente produtivo no meu agir de professora. O lugar onde existi e exerci meu ofício, foi também o lugar onde pude mostrar minhas habilidades e onde estão tanto minhas matérias-primas quanto minhas ferramentas e artefatos de docência (LARROSA BONDÍA, 2018). Com base no que apresentei até este momento, finalizo essa seção com o fragmento que segue. Tendo sido o atravessamento das contingências e o seu impacto sobre o exercício da docência meu principal objetivo e considerando a complexidade das relações entre professora e alunos, esses registros exemplificaram ambas as coisas.

12/09/2018

03:26 O meu final de aula foi tão estressante, tão estressante, que eu não fui como um robô... [...] **Eu fui uma patrôla.** Então, assim, uma colega faltou, professora de Educação Física. Eu resolvi dar Educação Física para as crianças, então. Levar para o pátio, aproveitar que tinha quadra reservada. Peguei umas bolas pra levá-los para lá. E aí, nessa coisa do para, organiza todo mundo, no último período para pegar material, fica todo mundo se enrolando. Demora aqui, demora ali. Senta todo mundo, cruza braço vai chamando para formar a fila. Forma a fila, fecha a porta, vai lá para a quadra, divide a turma, entrega a bola pra cada um. [...] E fiquei eu fazendo um jogo com aqueles que têm mais dificuldade de relacionamento, ou de inclusão, enfim. Até que daqui a pouco alguém veio me chamar que duas crianças minhas ficaram trancadas dentro da sala de aula. **Claro, né, dois tinhosos,** daqueles que querem sempre inventar algo. Então na hora que eu estava organizando a fila resolveram ir no banheiro, né. Como a minha sala tem um banheiro, eu saí, olhei tudo, não vi ninguém, fechei a porta e não vi. **Quando cheguei um deles tava bem faceiro, né, para ele tudo tá na boa. E o outro chorando desesperado.** Eu tava tão braba, porque para buscar aqueles lá eu tive que deixar os outros sozinhos, né. Que eu **não consegui nem perceber ou parar para me preocupar com o coitado que chorava,** do medo que ele deve ter ficado de ficar na sala preso. Eu só xinguei, assim. **Mas briguei, mesmo** “onde já se viu, ficar, sair na hora que a profe tá organizando a fila? É porque tão sempre fazendo o que não é para fazer...” **Aquele discurso de moral total,** né. E ainda quando cheguei na quadra de volta, nesse meio tempo que eu saí **uma criança se machucou, um outro fugiu...** Olha, foi, assim, **uma loucura.** E na hora a gente fica tão incomodada ... Irritada, mesmo. Furiosa, mesmo, eu tava hoje.[...]. Tu tens que dar conta daquilo. E é um universo muito maior, às vezes, do que tu consegues. Resumindo, não vão mais para o pátio amanhã. A professora de Educação Física não vem e eles não terão educação física, que eu já disse que não tiro mais de dentro da sala. E aí as vezes a gente nem olha que aquela criança que tava chorando lá na sala... O tanto de coisa que essa criança passa na rua, fora, na família, entendeu. O tanto de abandono que tem. Eu sei que não sou Madre Tereza de Calcutá, mas isso é uma coisa assim, que me faz pensar. **Não tem como tu não pensar depois que tu chega em casa e a tua cabeça esfria. É difícil.**

Essa pesquisa que pretendeu encontrar intensidades no exercício da docência para dar-lhes vida ao narrá-los em linguagem própria, encontrou no uso do *WhatsApp* uma ferramenta produtiva. Juntos, o contexto e a linguagem puseram em evidência o infame cotidiano da docência. Essa foi a chave para pensar sobre certas materialidades do tempo presente, o que fez dessa investigação interessante foi ver como se deram os encontros no plano do vivido na sala de aula. Para Foucault, “[...] não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar [...]. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que eles não estão lá – num outro espaço ou num outro tempo (futuro) – para serem alcançados ou nos esperar” (VEIGANETO, 2016, p. 16), mas são constituídos por nós em cada ação nossa. Concluo reafirmando que a relação “[...] professor-aluno poderia ser descrita como uma faca de dois gumes: um fio de cooperação, colaboração e reciprocidade; outro fio de conflito, duelo e afrontamento”

(AQUINO, 2014, p. 69). Não fui imune a meu grupo de alunos, como acho difícil que algum professor possa sê-lo algum dia.

5.3 A CONTINGÊNCIA DO TEMPO: URGÊNCIAS E PRESSÕES NO DESENVOLVER DO EXERCÍCIO DOCENTE

Por uma questão didática, organizei as seções deste capítulo de acordo com o tipo de atravessamento contingente que gerou rupturas, fez exercitar a docência e atuou na fabricação do currículo. Reitero que, apesar da divisão arbitrária, tais interferências não se deram isoladamente, mas implicaram numa multiplicidade de fatores simultaneamente, porém com maior ou menor grau conforme a categoria selecionada. Com isso em mente, introduzi este segmento versando sobre a influência do tempo no meu trabalho.

O presente é móvel, permeável, rápido, ininterrupto, talvez exatamente por isso, atentar para os eventos e casos infames pode ser interessante no momento de colocar a atualidade que nos captura em perspectiva. Olhar o presente através dos grandes fatos, daqueles globais, políticos e sociais generalizantes, pode deixar-nos uma sensação maior de permanência, de horizontalidade. Notícias sobre a implantação de uma Base Nacional, sobre os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, o *Rock in Rio*, as disputas eleitorais, o resultado das estatísticas sobre o aumento da violência ou os índices de sucesso/fracasso da educação no Brasil estampados nos veículos de informação, põem o tempo em suspensão e fazem parecer que o momento em que vivemos é aquele em que essas coisas lentamente vão se sucedendo. Por conseguinte, voltar a atenção para o particular que os áudios gravados divulgaram, autorizou ver a incidência vertical do tempo contingenciando e cindindo o agora na escola e pondo o *hoje* em movimento. A velocidade com que as coisas ocorreram na turma A21 externaram a dinâmica do movimento e do fluxo ininterrupto do tempo. As ações evidenciadas nos excertos não espelham a comunidade docente enquanto unidade profissional e são incapazes de unanimidade. Talvez por isso, a porção de atualidade que externam possa expressar “[...] uma relação, ou melhor, o maior número de relações possíveis com a realidade: não somente que a ela referissem, mas que nela operassem [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 206) contribuindo com algumas reflexões.

Centrei, primeiramente, as análises sobre o foco: 1) do tempo da educação maior (instâncias federativa e municipal) determinando um conjunto de conhecimentos que deveriam caber no espaço de um ano letivo; 2) o tempo da educação menor, atendendo à organização da unidade escolar (trimestres, recessos, conselhos de classe e outros ordenadores temporais); 3)

o meu tempo de professora (duzentos dias letivos, oitocentas horas/aula) e 4) o tempo das crianças (que não teve medida).

12/09/2018

00:44 Agora vamos falar em tempo de produção. Digamos que eu tenha uma **atividade pensada para durar 30 minutos**. Aí eu tenho um grupo de **cinco alunos que terminam em 15 minutos**. Na metade do tempo, tá. [...] Depois eu tenho **quatro alunos que terminam no tempo**, nos 30 minutos eles conseguem fazer. Aí eu tenho **três alunos que vão fazer em 45 minutos** esse mesmo trabalho. E depois eu tenho um grupo com **seis alunos que leva mais de 45 minutos e que se eu deixar passa a aula toda na mesma atividade**.

2:22 Tu vê que neste contexto é uma loucura tu trabalhares. Então eu tenho atividades extras para os alunos que vão terminando. **Mas como é que eu vou dar atividade extra para esses cinco que terminam logo se eu tenho três que me chamam toda hora, se eu tenho mais sete que também, ao longo do caminho, vão chamando**. Porque como são sete, às vezes é um, depois é outro, depois é outro. E [...] nessa altura do caminho, assim, ou tão na mesa do colega, ou estão circulando pela sala, ou estão na caixa do brinquedo [...] entende? **Então é bastante difícil coordenar essa loucurada toda**. [...] Se vou organizar a turma em grupos para fazer jogos específicos para aqueles diferentes níveis de leitura e escrita. [...] na hora de tu explicar as regras, [...] **eu não tenho joguinho para fazer igual para todo mundo**. O material que veio do *Pacto* ou do *Trilhas*, que são jogos bem bacanas, tem uma caixinha de cada tipo, ou seja, é para trabalhos em grupos variados. Enquanto eu **estou entregando e explicando para um, os outros estão lá me chamando e não estão produzindo nada** [...] E aí eles ficam circulando, tá. **É uma loucura total, mesmo!** [...] **Eles são bonzinhos, eles são queridos, mas eles têm essas características que são bastante complicadoras para tu fazeres o trabalho e poder evoluir na aprendizagem, né**. Então tem que ser tudo muito pensado, muito pensado mesmo. Eu tenho que estar com as tarefas extras desses alunos que terminam preparadas, prontas, na mão. Quando eu chego na aula eu não tenho tempo de chegar, abrir o armário, pegar meu material e botar em cima da mesa. Eu tenho que chegar já despejando atividade porque, senão, eles enlouquecem. Eu tenho que ficar tocando um trabalho atrás do outro para manter eles, assim, o máximo possível atentos, [...]. **Aí é bem difícil administrar essas diferenças tão grandes**. [...].

Afinal, como proceder didaticamente para dar consecução ao programa pretendido quando eu *estou entregando e explicando* as tarefas *para um e os outros estão lá me chamando e não estão produzindo nada*? O currículo como um todo, “[...] precisa ser pensado, discutido e viabilizado na perspectiva da inclusão e da exclusão, numa dimensão relacional [...]” (TRAVERSINI *et al.*, 2013, p. 16), essa ação que, se não for adequada às singularidades, acaba por excluir muitos alunos da concretização de suas aprendizagens. Incluir, a partir do ritmo de cada um, demanda trabalhar com tempos diferentes. Afinal, como posso *dar atividade extra para esses cinco que terminam logo se eu tenho três que me chamam toda hora, se eu tenho mais sete que também, ao longo do caminho, vão chamando*? Para *administrar essas diferenças tão grandes*, num tempo letivo determinado, foi preciso equacioná-las ao tempo do planejamento.

11/04/2018

1:18 Muitas coisas levam a essa agitação e eu acho que **isso também é pensar currículo**. Porque ocupa muito tempo do pensamento. Ahhh, se o trabalho não está bem dimensionado ele leva à agitação, se o assunto do trabalho não é interessante, ele leva à agitação. **Se as crianças são imaturas e eu tenho crianças que só querem brincar**, eles me pedem pra brincar todos os dias, a gente tem brinquedos na sala, toda hora eles querem brincar, **mas eu não posso deixar por que o tempo na aula é muito curto**, parece mentira, mas é curtíssimo[...].

Lockmann (2015) sugere que elaborar o planejamento didático partindo das necessidades dos alunos configurou-se como um regulador da atuação dos professores, as “[...] atividades diferenciadas, o planejamento específico e o atendimento individual são algumas estratégias desenvolvidas pela escola para atender a esses alunos” (LOCKMANN, 2015, p. 30). Uma coisa a ser pensada é sua associação aos programas e leis visando o ingresso e permanência dos alunos na escola. O acolhimento de casos de inclusão, de sujeitos com deficiência, de empobrecimento e vulnerabilidade social incentivaram a constituição de discursos docentes igualmente inclusivos. Propunham-se soluções diferentes quando a legislação não garantia a escolarização obrigatória até os 16 anos e os alunos não adaptados simplesmente evadiam da escola formando uma massa de excluídos. O princípio geral dos discursos sobre considerar as singularidades dos alunos como ponto de partida para o planejamento, tem “[...] ligados a ele, os conceitos de necessidade e interesse. Todas essas expressões fazem parte de uma nova gramática pedagógica, que ainda hoje se encontra no âmago do discurso pedagógico contemporâneo” (LOCKMANN, 2015, p. 30). Seja nos discursos docentes que repetimos, nos imperativos que movem nossas ações em sala de aula, a historicidade e a contingência de nossas idéias firmam sua inserção neste presente, uma vez que “[...] o pensamento tem igualmente uma história; o pensamento é um fato histórico, embora tenha outras dimensões além destas” (FOUCAULT, 2004, p. 241).

Os próximos excertos abordam em dupla-medida o tempo da educação-menor e o meu tempo de professora. Os períodos e os minutos que comandam a vida na sala de aula. A este tempo, que tem início e fim a cada dia, estivemos sujeitos, eu e os alunos em uma relação de total dependência.

20/09/2018

02:17 (b) Por exemplo, nessa semana a gente fez o jogo do *rouba monte*, tá, fomos trabalhar com isso que vai abordar a noção de maior e menor nas cartas. [...] **Só esse trabalho, assim, até onde eu fui, vamos dizer, levou uns 40 minutos**, que é quase o tempo de um período, né. Eu fiz isso depois do recreio. Então foi fazer isso, depois guardar as cartas e já tinha acabado.

01:56 Então uma atividade que estava prevista para eu fazer num bloco de dois períodos, vamos dizer assim, um período e meio [...], a metade do que eu tinha planejado ocupou todo esse tempo. Então eu tive que fazer num outro momento.

02:17 (b) E uma outra questão é assim: **tu imaginas que para fazer esse jogo de cartinhas, que me rendeu um objetivo simples**, que é o de reconhecer as diferenças entre as cartas do baralho e trabalhar a noção de maior e menor, **eu consumi duas metades de aula, que foram dois dias depois do recreio**. Consumi duas metades de aula fazendo esse exercício que é de raciocínio matemático, que eu não consigo fazer dentro de uma atividade de ciências, por exemplo. Então é aí que a atividade de Ciências, de Geografia, de História vai morrendo. **Tu calculas que em uma semana tu perdeu dois dias só para isso e tu não pode trabalhar em matemática só com isso. Então não posso vencer uma semana fazendo só isso aí.**

Aquilo que costuma ser invisível foi, justamente, materializado nesses relatos; o manejo e não o planejamento foi o foco dessas breves narrativas. A relação aluno-professor-planejamento tende a ser fugaz dissipando-se facilmente nas memórias da escola e dos próprios professores. *Então uma atividade que estava prevista para eu fazer num bloco de dois períodos, só a metade do que eu tinha planejado ocupou todo esse tempo. Então eu tive que fazer, de novo, num outro momento.* Ou seja, não bastou calcular o tempo e adequar a atividade, independentemente disso, *em uma semana* eu perdi *dois dias só para isso* o que não é razoável quando se tem um volume grande de noções matemáticas, entre outras (*a atividade de Ciências, de Geografia, de História vai morrendo*), a vencer. No meio de um currículo, observa Paraíso (2010, p. 599) “[...] embora tudo esteja planejado, organizado e a “rotina diária” do currículo seja inclusive enumerada e escrita no quadro para que todos possam acompanhar as ‘tarefas’ [...]” vemos um simples jogo de *rouba-montes* “[...] fazer tudo se desorganizar por vários dias no território de um currículo. Vemos um currículo seguir outro rumo e escapar ao já pensado” (PARAÍSO, 2010, p. 599, grifos da autora).

Um pouco do que foge ao rumo, do que vaza no currículo-contingente tem lugar na planilha apresentada abaixo. Na parte superior da folha estão descritas as propostas das atividades. Na parte inferior, à cada atividade está associada uma especificação dos horários de seu início e conclusão pelos alunos. Na figura 6, os números entre parênteses indicam os horários de finalização e entrega dos trabalhos.

Figura 6 - Organização diária de atividades (29 de outubro de 2018)

29/10

SEGUNDA-FEIRA

1^o Data - exploração das dezenas e unidades  (calendário dos meses)

2^o livro didático - palavras c/ F e V - pintar os desenhos cujos nomes tem as letras estudadas (Esta atividade durou cerca de 1 hora)

2^o Enquanto pintam os desenhos a prof^a escreve as palavras no quadro e explora as letras.

3^o A prof^a selecionou 4 pal. com F e 7 com V, escreveu-as no quadro, desenhou. - Os alunos copiaram as palavras, os desenhos e depois as reescreveram em letra impressa minúscula. (uso da régua das letras)

PLANEJAMENTO:

	1 ^o s	2 ^o s	3 ^o s	(a termi na tem)
ATIVIDADE 1	(8h 10 - 8h 15)	(8h 20 - 8h 25)		
ATIVIDADE 2	(8h 25 - 9h 30)	1 ^o s	2 ^o s	
ATIVIDADE 3	(9h 30 - 10h 05)	9h 45	10h	10:15 3 ^o s

OBS: Alguns, cerca de 6 alunos, não concluíram nenhuma das atividades propostas.

Fonte: Swirsky (2020).

O planejamento do dia 30 de outubro aparece na figura 7 mais detalhado e um resumo de como o tempo de aula foi conduzido aparece em um comentário ao fim da folha. O horário de início e término das atividades está acompanhando a descrição das tarefas no corpo do texto.

Figura 7 - Organização diária de atividades (30 de outubro de 2018)

TERÇA-FEIRA

1ª Data - exploração das dezenas  (8h10-8h20) Obs: sempre na entrada, precisamos arrumar a disposição das classes, pois as crianças tem lugar fixo (escolhido pela profª)

2ª Ainda no 1º período os alunos trocam livros na biblioteca (Até 8h50) Enquanto uns iam fazer a troca, os outros liam os livros da sala (acervo do PNAIC)

3ª Jogo do bingo até 9h - A dezenas foram distribuídas no quadro p/ exploração do numeral q vem na frente e sua nomenclatura, também p/ conferência.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90
3	14	25	32	49	57	66	73	84	

4ª O jogo do bingo iniciou 8h50 e foi concluído às 9h45 - Em seguida cada aluno ganhou uma cartela de bingo para colar no caderno e separá-los por dezenas  10-dez - 17 (20- vinte e) / 30-tinta (35)...

5ª Cerca de 4 alunos terminaram sorzinhos, após o recreio (até às 11h 10) Outros terminaram às 11h 15 min. Cerca de 4 alunos não terminaram.

Os que terminaram antes iniciaram a ativ. de pag. 30 do livro de português (2 inclusive q terminaram) outros fizeram metade e outros só começaram (11h 40) guardar material (11h45) almoço.

Fonte: Swirsky (2020).

A planilha que segue, figura 8, foi estruturada especificamente para, a cada coluna, sinalizar o tempo gasto e o ritmo dos alunos para a realização das atividades⁵³.

⁵³A indicação *Visita de Katherine Johnson* remete à participação da boneca de pano, réplica de uma das cientistas negras da NASA, que uma colega professora mandou fazer para si. A boneca foi usada em uma das reuniões de turma (assembleia escolar) em que tratávamos de questões envolvendo relacionamento entre eles e um caso de racismo vivido. Eles tiveram uma conversa com a personagem sobre o assunto.

Figura 8 - Organização diária de atividades com previsão e registro de horário (18 de setembro de 2018)

1º Assembleia - visita de Katherine Johnson
 assunto: preconceito racial (8h10 - 8h45)

Atividades de planejamento - Dia 18/09	Início	Término
- Atividade com as palavras estóveis - separar sílabas	8h50	9h10
- Folha com atividades diversificadas	9h10	
alguns	"	9h20
alguns	"	9h40
alguns	"	9h50
alguns	não terminaram	
- Cartelas com números p/ recortar e colar em ordem decrescente		
alguns	9h20	9h30
alguns	9h40	10h
alguns	nem pegaram	
- Operações de adição (total 20) com material concreto		
(4) alguns	9h20	10h
(3) alguns	9h00	10h15
material não chegou		nem pegaram
Revisão	10h15	
- Jogo rouba-monte com baralho, não deu tempo de fazer registro	10h30	11h30
- Cantiga de acumulação "A velha a faz" - (memorização de itens)	11h30	11h40m
Almoço	11h40	

OBS: No último período foram 19 bibliotecas pois esqueci que era no 1º.

Fonte: Swirsky (2020).

O tempo dos alunos mantém um elo com o do professor, ou melhor, com o tempo cronológico previsto no planejamento; esse, elaborado a partir de parâmetros e estimativas; um tempo projetado para ser seguido, para dar consecução e realização aos objetivos escolares.

12/09/2018

00:47 (b) O que muda, basicamente, é o foco. Até então **eu estava preocupada em construir experiências que atendessem a todos os alunos**, os com maior e os com menor dificuldade, para **não perder nenhum no meio do caminho**, tentando resgatar todos. **Não fui feliz**, porque aqueles que estão com dificuldades, ãhn, não tiveram uma grande evolução. Talvez venham a ter agora que **eu estou mudando a abordagem, talvez eu consiga ver se eu colhi ou não frutos do que eu fiz no primeiro semestre**. E os que estavam mais avançados, poderiam ter tido um avanço muito maior, então isso me deixou bem preocupada.

00:34 Com isso **me resta organizar um planejamento**, assim, de quem tá olhando lá no final, e vou tocando. E se perder esses alguns pelo caminho, perdi esses alguns pelo caminho. Mas vou ter que subsidiar, vamos dizer assim, a aprendizagem dos outros. Porque como eu falei antes, e agora acho que é importante fazer esse relato **aqui, a turma em si tem um funcionamento que interfere num monte de coisas**.

17/11/2018

00:38 Então assim, eu **entrei nesse segundo trimestre, aí, com o pé no acelerador** tocando trabalho sem parar... Então assim, oh, não diminuí nunca o ritmo, tá. Quando eu chego na sala de aula é um trabalho atrás do outro, não para nunca porque **eles têm que render. E render também significa conseguir sistematizar... e produzir**.

O que muda, basicamente, é o foco. Esta foi, sem dúvida nenhuma, a afirmação mais devastadora que fiz em relação ao meu trabalho frente à A21, afetando minha principal crença profissional de que todos podem aprender. Criei jogos, recortei figurinhas, organizei materiais diversificados, preparei leituras, conduzi brincadeiras, propus escritas, realizei operações matemáticas com palitos, macacos, balas, feijões e muitas outras coisas pensadas para realizá-la. Contudo, como assinala Larrosa Bondía (2002b, p.25), a palavra experiência tem o “[...] *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência [...]”; só que, como anteriormente tratado no capítulo dedicado ao exercício da docência, a experiência não é a ação e na ação, não necessariamente, se dá a experiência. O planejamento que mencionei assumiu, a todo momento, função de uma proposta de experiência na qual a professora esteve sempre preparada para fazer algo, para fazer com que seus alunos fizessem algo. “Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 24) e mesmo que nada acontecesse a ação continuava forçando passagem. No momento em que

realizei esta análise, confesso, fiquei surpresa. Compilando as falas que sinalizavam as contingências impeditivas do andamento dos planejamentos deparei-me com isto:

Eu estava preocupada em construir experiências que atendessem a todos os alunos, mas não fui feliz, eu estou mudando a abordagem, talvez eu consiga ver se eu colhi ou não frutos do que eu fiz no primeiro semestre. Me resta organizar um planejamento...eles têm que render. E render também significa conseguir sistematizar... e produzir.

O Texto de Jorge Larrosa Bondía (2002b), que fundamentou minha explanação sobre o exercício docente, retorna agora para reavivar a premissa de que o que moveu meu trabalho foi a *hiper-atividade*, e não a experiência, pois a “[...] experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...]” (p. 19). Na coletânea acima utilizei o pronome eu e seus correlatos por sete vezes e, todas as referências ao meu grupo de alunos foram palavras de mando, de ordem e de ação: *render, sistematizar, produzir*. Experimentar requer “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, cultivar a atenção e a delicadeza [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 19) com os outros e consigo mesmo.

19/02/2019

02:26. Então era assim, uma coisa atrás da outra. Não tinha tempo de nada. Pensa uma professora que parece que está dando aula para o quinto ano e não para o segundo, **porque eles não brincavam, eu não levava para a pracinha**. Eu me dei conta em final de dezembro que **eu não tinha levado a minha turma nenhuma vez para assistir um filmezinho no vídeo**. Nenhuma vez eu levei eles. [...] Então essas coisas assim mais de lazer, onde às vezes tu tiras um pouco o peso da correria, eu não fiz nenhuma vez com eles.

00:46 Eu consegui relaxar e parar e dizer assim **“bom, agora para de correr”** foi justamente depois do dia 15 de janeiro, que aí eu **tive que me entregar, assim, ao sabor da realidade e lidar com o fato de que os alunos não viriam mais, até o fim do ano, na sua totalidade**. Então eu voltei a ter alunos pingadinhos: um dia eu tinha doze, outro dia eu tinha oito, noutro dia eu tinha quinze, depois eu tinha seis, outro dia eu tinha nove. **Teve um dia que eu fiquei com seis alunos**, eu acho que foi o menor quorum nesse período. E aí eu disse **“bom, agora deixa, agora não vai mais correr com nada...”**

Planejar também deveria ter sido espaço para abrir brechas e, senão sempre, muitas vezes, permitir a entrada de outras possibilidades, “[...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 24). Todavia,

o planejar na docência cumpre um papel importantíssimo, pois não sendo o professor a ordenar os programas, a dimensionar o tempo para a realização de atividades, a providenciar o ambiente mais adequado para o trabalho, os meios possíveis de divulgar saberes ou as estratégias necessárias para ultrapassar as dificuldades de seus alunos haverá outra figura mais adequada para fazê-lo? O professor é aquele que requer para si a responsabilidade sobre o ensino e as condições para aprendizagem. Ao requerê-la, compete-lhe também planejar a ação e não sucumbir à ambivalência implícita em sua função. Ao deparar-me com a contingência aguda do planejamento, aparelhado para fazer agir e/ou espaço aberto para a experiência, compreendi que “nenhum dos padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente (BAUMAN, 1999, p. 10) como a que buscou equacionar o tempo da professora com o de seus alunos.

A próxima sequência transcrita avança para outro ponto na linha (des)contínua do tempo, na qual o tempo dos sujeitos e o do planejamento se torna compartilhado e fluido.

18/07/2018

02:03 Hoje, por exemplo, eu consegui fazer um monte de coisas. Até eu me surpreendi. Já no final da semana passada e segunda-feira, também, **consegui fazer praticamente tudo o que eu tinha planejado de fazer.** Inclusive hoje [...] a gente chegou na sala de aula, trabalhou com o calendário. Eu trabalhei com o número dos meses do ano [...] A gente conseguiu conversar sobre quantos meses tinham no ano. Fazer com eles a relação “o mês um é janeiro, janeiro é o mês do ano novo, já passou o ano novo? Ah, já passou.”[...]. Então eu fui fazendo essa relação temporal passou/não passou e chegamos no mês sete [...]. Nós começamos a trabalhar com a data curta, que é aquela “30/06... 03/07/2018”, então para isso eles têm que saber direitinho a numeração do mês. Podia ter feito isso antes, até. **Deveria, talvez, ter feito isso antes. Mas não deu, não coube.** Desde o início do ano eu tô trabalhando com o calendário, [...] vou marcando os dias que estão passando [...] Mas eu não tinha trazido ainda material para trabalhar a numeração dos meses. **Talvez nem adiantasse eu ter trazido antes porque eles não estavam prontos.** Agora eles estão.[...] Aí eu deixei eles fazerem o lanche de casa, depois chegou o carinho com as bergamotas, ali, eles lancharam, guardamos o lanche, fui para o quadro fazer a exploração da tabela numérica. [...] como eu tenho todo um projeto de tabela numérica, [...] trabalhei essa regularidade da coluna da tabela, né. Então se eu tenho nove, embaixo vai estar o 19, o 29, o 39, [...] e eles conseguiram chegar que se repete sempre o nove e que os números na frente do nove se repetem na ordem, né, 1, 2, 3, 4, 5, até o 9 de novo. E aí eu dei uma tabela para tentarem preencher até o cem e alguns já foram direto preenchendo ali. Outros eu tive que voltar, né, para fazer. Ah, eu esqueci de dizer que lá no início, no primeiro período, tinha biblioteca. [...] Então o primeiro período foi de leitura. Isso tudo aconteceu até às 10h15, depois na volta do recreio a gente fez um jogo na rua com exercícios para trabalhar os fatos básicos do dez.

00:34 (a) Deu tudo certo, mas não sem estresse, né. A atividade depois do recreio, por exemplo, era na rua, então eles tinham que correr e formar pares juntando os palitos que

fechassem dez, e foi meio estressante, né. A primeira formação conseguiram fazer. Dali para frente, cada vez que eu dava ordem de “pode trocar de par”, já tinham uns brincando de outra coisa, saindo fora do esquema... **Mas enfim, deu mais certo que errado**, mas a gente se estressa. Voltamos para a aula, eu ainda consegui explorar com todos eles, vindo ali na frente [...] fazer o registro, tudo isso antes do almoço. **Então foi, assim, uma coisa surpreendente.**

18/07/2018

00:43 Vale dizer que o dia hoje foi maravilhoso, excelente. **Eu fiz tudo o que eu planejei, cem por cento e com cem por cento de aproveitamento.** Foi bem legal, então valeu. **Mas eu estava com 15 alunos.** Então essa questão de que o número de crianças modifica o resultado é verdade.

Toda oportunidade em que condições e interesses encontraram um ponto em comum, coisas boas aconteceram na sala de aula, ou *consegui fazer praticamente tudo o que eu tinha planejado de fazer* ou *eu fiz tudo o que eu planejei, cem por cento e com cem por cento de aproveitamento*. Tais encontros, no entanto, foram a exceção e não a regra. Certa proposta *devesse, talvez, ter feito antes. Mas não deu, não coube. Talvez nem adiantasse eu ter trazido antes porque eles não estavam prontos*. Outras *deram certo, mas não sem estresse*, o que não desmereceu o fato de que, ainda assim, naquela circunstância, *foi, assim, uma coisa surpreendente*. A solidão povoada⁵⁴ da sala de aula talvez seja uma boa metáfora para ilustrar a contingência do tempo. Dentre as tantas demandas que precisei atender para garantir a apropriação, por parte dos alunos, dos conteúdos e das habilidades mínimas exigidas, poucas foram as oportunidades em que atingi com plenitude os objetivos. *Foi, assim, uma coisa surpreendente, mas eu estava com 15 alunos*. Certamente, uma boa parcela da pressão do tempo sobre o trabalho teve origem no tipo de atividade proposta quando quis incluir e garantir a aprendizagem de todos, independente de suas características e dificuldades. Foi uma opção em detrimento de outras tantas escolhas que poderiam ter sido feitas com menor impacto do tempo como contingência.

Ciente dos efeitos dessas escolhas, no entanto, insisti em aprofundar um pouco mais a razão do mal-estar que me causaram os excertos em que tratei sobre o tempo pensado do planejamento. Com a leitura empreendida a partir do pensamento foucaultiano passei a olhar para os discursos e os enunciados que os fizeram circular em um e por um tempo determinado e historicamente contingente, percebendo o quanto, no exercício da docência, reverberei discursos e conduzi-me a certas verdades. Em vista disso, ponderei ser improvável fixar em

⁵⁴ A solidão povoada é a expressão que intitula a biografia de Pedro Nava. Escrita por Monique Le Moing.

algum ponto de minha trajetória como professora a origem ou a responsabilidade pelos processos “[...] de produção e circulação discursiva [...] trabalho com o entendimento de que o discurso dos professores produz e, ao mesmo tempo, é produzido por uma determinada forma de ser do pensamento pedagógico contemporâneo[...]” (LOCKMANN, 2015, p. 29). Isso posto, acalento minha aflição momentânea com a explicação de Bauman (1999, p. 85): “O encargo de ter de resolver a ambivalência, recai, sobre a pessoa lançada na condição ambivalente”. Por fim, *eu tive que me entregar, assim, ao sabor da realidade e lidar com o fato de que as contingências estiveram aí para me (nos) desafiar e não subestimar a potência da minha docência, para me (nos) permitir revisar certezas e forçar capacidades até então ignoradas.*

A imposição do tempo ao trabalho se deu por diferentes vias, uma delas remeteu ao tempo fixo do organograma escolar e ao horário semanal da turma. Conforme determinação da Secretaria de Educação todos os professores devem atuar com suas turmas por dezessete períodos semanais. Um cálculo exato que, aparentemente, coloca todos os professores e suas turmas em uniformidade.

11/04/2018

1:32 Eu pedi para a supervisora alterar meu horário, porque isso era uma coisa que eu estava notando que estava interferindo diretamente no andamento da minha turma, **eu tinha apenas dois dias em que eu começava a aula com meus alunos.** Aí essa questão de organização de tu chegares e ter sempre a mesma rotina, organizar as atividades, colocar a data, ver a letra do alfabeto, arrumar o caderno... fica quase impraticável, se a professora entra só dois dos cinco dias de aula no primeiro período. Um dia era a minha volante, dois dias era Educação Física. [...] **Aí eu tinha muitos períodos depois do recreio, quando eles estão super agitados,** ou o terceiro período ou o quarto e o quinto períodos [...]. Então, tipo assim **onze e meia, vinte para o meio dia eu tenho que sair da sala para dar almoço para as crianças. Se é no terceiro período, às dez horas eu tenho que sair da sala para dar lanche.** Assim tu tens muito pouco tempo, **eles demoram até produzirem** porque não escrevem rápido, eles não fazem as coisas rápido, é tudo muito lento ...

12/04/2018

1:10 [...] E... aí tem as coisas que se atravessam no currículo que é bom falar, falar pra não esquecer. Então, por exemplo, hoje, no primeiro período eles tinham Educação Física. Então, **até que eles voltem da Educação Física, já entrou uns cinco minutinhos no meu período.** Eu teria dois com eles, o segundo e o terceiro. **Aí eu estou no meio da exploração lá, entra a funcionária pra entregar o lanche.** Era laranja, então tu imaginas a sujeirada nas mesas. Porque na quinta-feira elas levam o lanche na sala, a gente não leva os alunos no refeitório. Aí tu para tudo e são percalços assim, que acontecem toda hora e que a gente tem que dar conta.

Sim, no papel, todos nós professores das escolas municipais tivemos os mesmos dezessete períodos de quarenta e cinco minutos para fazer acontecer o planejado. Contudo, ainda que trate de números não há exatidão no cálculo. Os quarenta e cinco minutos de antes e depois do recreio tinham, na experiência vivida, uma duração bastante diferente. A agitação pós-recreio encurta o tempo de aula, a ida ao almoço ou lanche, também. No entanto, lamentar porque *até que eles voltem da Educação Física, já entrou uns cinco minutinhos no meu período, ou que no meio da exploração, entra a funcionária pra entregar o lanche* não indicam que tais atividades não são desejáveis ou legítimas, mas materializam a urgência do tempo na escola e põem em perspectiva a relatividade dele. Assim como os atravessamentos assinalados foram esses, poderiam ter sido quaisquer outros. Uma criança que chega atrasada, alguém que vem à porta dar um recado, aluno molhado em dia de recreio com chuva, a chave que não está abrindo a porta são todos exemplos de acasos que roubam tempo. De qualquer modo, é preciso ser dito que o tempo abreviado depois do recreio foi sempre maior do que no primeiro período. Os quarenta e cinco minutos daquele, passam bem mais rápido do que os desse. Tentar acomodar-se à rotina do tempo com todo o imponderável que a circundou é como sentir a crise conforme sugere Veiga-Neto (2008, p. 143): “[...] nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido”.

Uma coisa cortou o ano do início ao fim disse eu ao finalizar o diário de pesquisa. Uma força que cingiu *todas as ações* que realizei: *a urgência*. Considerar todas as peças no cenário da sala de aula, pessoas, responsabilidades, avaliações, currículos, políticas só intensificaram *a necessidade urgente de trabalhar muitas coisas, de abordar vários requisitos e vários conhecimentos ao longo do ano*. O tempo contingente ao provocar rupturas, não só mediou, mas deixou *claro que a urgência influenciou tanto as minhas escolhas quanto as ações que efetivamente aconteceram*. Se o planejamento foi, em certa medida, motivo de autoridade e direcionamento incisivo, foi também acolhida e abertura para esta posição de estar-no-meio para aprender. Do que *foi posto em prática neste ano de 2018* há uma narrativa do cotidiano vivo do exercício docente existindo.

5.4 O CURRÍCULO-CONTINGENTE: NA CONFLUÊNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO MAIOR E A EDUCAÇÃO MENOR

Durante a trajetória percorrida, tendo o pensamento sobre a contingência como chave de leitura, a rede tecida entre os sujeitos alternou instâncias maiores e menores; ações macro e micro; papéis infames ou poderosos; práticas hegemônicas ou individualizantes, através de

possibilidades sempre em aberto. Do ponto de vista macro, uma política curricular se organiza centrada em sujeitos e realidades potencialmente ideais, ou seja, salas de aula nas quais não incidam fatores contingentes ou individualizantes de qualquer ordem. A redução do ciclo de alfabetização de três para dois anos, trazida ao debate, exemplifica a premissa da condição asséptica do sujeito modelo. A circulação do tema pela mídia, em reportagens e entrevistas com especialistas de várias universidades do país e de representantes do Governo Federal contrapôs opiniões. Em entrevista concedida a Leonardo Valle, do Instituto Claro, Gabriel Correa, Gerente de Políticas Educacionais do Movimento Todos pela Educação, afirma que a redução do ciclo vai equiparar a alfabetização de crianças vindas de camadas sociais mais vulneráveis às da classe média. Em contrapartida, a coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Elaine Constant, alerta que a redução do ciclo não abarca as diferenças sociais que envolvem as crianças das redes públicas e particulares. Para Claudemir Belintane, professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), essa mudança é uma tentativa inócua de resolver tais problemas educacionais com determinações de gabinete. “Não adianta fixar uma idade mínima para alfabetizar, seja no 3º, no 2º ou no 1º, se as condições básicas para isso não são subsidiadas.” (PAIVA, 2017, documento não paginado). Conforme Gallo (2003) “[...] se uma educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes [...]” (p.78) ela autoriza afirmar, como na matéria acima, que haverá *equiparação* na alfabetização das crianças; no entanto, quando descreve que uma “[...] educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, nas ações cotidianas de cada um [...]” (GALLO, 2003, p. 78), aceita-se que baseada no critério da diferença pode ser uma tentativa inócua de resolver tais problemas educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora já homologada durante a realização da pesquisa, encontrava-se em fase de implementação nos estados e municípios. A Base Comum Curricular Gaúcha estava em elaboração até o final desta pesquisa e a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre não havia oficialmente definido diretrizes específicas para as escolas. Por parte das editoras licitadas para a distribuição dos livros didáticos (PNLD) às escolas públicas, a BNCC era o referencial que originava toda a produção do material docente. No livro do professor de todas as coleções, resumos e tabelas contendo as competências gerais da Base, além de seus desdobramentos nos saberes de cada disciplina, difundiam o texto curricular. A maior parte dos professores do primeiro ciclo (ciclo de alfabetização) da escola, assim como o restante dos professores alfabetizadores em toda rede municipal de Porto Alegre, haviam participado, por dois anos ininterruptos, da formação continuada proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) e de todas as estratégias previstas na

legislação que o instituiu: apropriação do conteúdo dos cadernos de formação, uso dos materiais didáticos e organização de texto curricular com base nos Direitos de Aprendizagem. De 2012 a 2017, o PNAIC conduziu as diretrizes curriculares e orientou o fazer docente na grande maioria das redes públicas brasileiras. Os recortes selecionados a partir de agora abordam a preocupação com a implantação da BNCC, uma vez que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ainda figurava como uma referência nas minhas ações docentes.

24/06/2018

00:46 Eu sei que por fim eu **resolvi começar a olhar as coisas então na Base** que eu tenho elas acessíveis aqui, **e nos direitos de aprendizagem, né, que vieram do Pacto. Daí tentar montar um esquema de trabalho** porque eu senti falta disso para construir o currículo e os conteúdos que eu vou utilizar para desenvolver esse currículo. **Então o Pacto me dá, no seu material, uma visão melhor das habilidades e do contexto de trabalho** [...]. A Base é um pouco mais diretiva.

30/01/2019

03:17 Consegui trabalhar Ciências, **mas não são as Ciências que estão na Base** nem a que está no livro. Uma coisa, que parece básica, que eu deixei passar foi o seguinte, os livros didáticos do ano são três: Matemática, Português e Ciências da Natureza que envolve um pouco de Ciências e Estudos Sociais. **Eles são muito avançados para o nível dos alunos.** [...] Os livros são difíceis de trabalhar porque **misturam coisas que as crianças conseguem fazer com coisas que não conseguem fazer.** Então, às vezes, numa mesma página tu não consegues trabalhar tudo, né. E eu acho isso ruim, porque parece uma quebra, parece que é tudo pingado, tu vais escolhendo uma atividade ali, outra aqui para fazer.

Dois tópicos destacaram-se nesses excertos: a necessidade e a busca por fontes validadas de conhecimentos a ser ensinados (*resolvi começar a olhar as coisas então na Base nos direitos de aprendizagem*) e a minha identificação teórica com o material consultado (*Então o Pacto me dá, no seu material, uma visão melhor das habilidades e do contexto de trabalho*). Por duas razões, a primeira esteve ligada à necessidade de montar um trabalho contínuo, sempre reavaliado conforme a consolidação ou não das aprendizagens dos alunos, o que me impeliu a uma constante readequação do planejamento; a segunda, concentrou-se na busca por um conjunto de saberes didático-pedagógicos factíveis que atentassem para a equação: tempo letivo X ritmos de aprendizagem X recursos materiais X espaço físico da escola. A afirmativa de Young (2014), de que um “[...] currículo não tem um significado completamente independente dos professores que o tornam parte de seu trabalho[...]

(p. 1122) foi válida de acordo com o dado analisado. Sem tratar, sobremaneira, de uma seleção descomprometida dos conhecimentos e habilidades que devem ser ensinados e sim, de um inventário de concepções curriculares

moldadas na experiência e abertas numa combinação infinita de possibilidades sem padrão, a materialidade produzida no micro-fazer diário registrou escolhas e expôs saberes. Uma insurreição de saberes; nem melhores, nem piores; sem ineditismo, mas, talvez, irrepetíveis, que não “[...] os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobre tudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 14).

23/05/2018

00:33 (a) Porque eu penso que **o currículo é o olhar que vai direcionar meu trabalho, esse olhar vai passar por um projeto** ou por uma proposta; ele **tem, incluído nele**, uma série de **valores que vem agregados**, esses valores estão **ligados também com a minha maneira de ver a aprendizagem**.

O trabalho sobre datas comemorativas permanece forte no planejamento da escola, inclusive figurando como um dos objetivos avaliados trimestralmente. Essas vivências remetem a aspectos culturais fortes, tocantes a certa “tradição pedagógica”. As crianças e as famílias aguardam por muitos desses momentos, que, por vezes, ficam desconectados do planejamento, salvo se houver um projeto específico ou sequência didática preparada sobre o tema.

27/03/2018

01:48 - Eu comecei fazendo um trabalho de linguagem em cima de um livrinho. **A minha colega fez um material de Páscoa, uma sequência didática para essa semana e eu tô usando esse material dela**. Como eu sei que as escolas e, principalmente, a minha escola faz muito trabalho voltado pra datas comemorativas, sempre tem um evento; e **vai ter o dia do índio logo em seguida**.

De acordo com a dinâmica da comemoração de certas datas no calendário escolar, os próximos excertos dão a ver desdobramentos no currículo-contingente, adaptação ou aprofundamento de um tema conduzido por mim em parceria com outra colega. Do pouco que pode ser revisitado nos áudios, percebe-se que foi um planejamento que demandou bastante tempo: período e dias alternados em mais de uma semana.

27/03/2018

01:48 Então, o que que eu pensei, né, **chamar um membro do Mbyá Guarani** [subgrupo do povo guarani] que tem... numa localidade ali, bem pertinho, na Lomba do Pinheiro. Chamar um dos índios que moram lá para **vir fazer uma conversa com as crianças até pra elas desmistificarem essa ideia de que o índio é aquele sujeito que anda de tanguinha com peninhas, que mora na floresta, que caça com arco e flecha**. Então, pra dar, assim,

um... parâmetro pra eles de... um indígena que vive nos tempos de hoje, como é que isso funciona.

16/04/2018

2:58 Hoje o trabalho foi bem legal, a gente começou o projeto sobre o índio. Então, no primeiro momento **a ideia era explorar uma sacola onde tinham objetos que foram doados pela tribo Mbya Guarani** e, depois, eles tinham que dizer o que sabiam sobre os índios, por que se comemora o dia do índio ... deixar, assim, livre. **Só pra ver o que eles pensavam**, o que vinha na cabecinha deles, sem intervenção. Porque a ideia é a gente fazer um livrinho colocando o que descobriu sobre os índios. Então, primeiro ver o que passa na cabecinha deles e depois a gente ir acrescentando informações, pra ver até onde eles conseguem descobrir, né? E foi super legal... fui anotando as ideias deles, fazendo um textinho mais ou menos coletivo com as coisas que eles diziam.

A constituição do currículo, este que atendeu a uma micro-realidade, que foi praticado, o currículo da educação menor não deixou de sofrer cobranças advindas das esferas institucionais sobre o que ensina. Tal espectro de cobranças afetaram o modo como desdobrou-se o exercício docente. Conjugação padronização e diferenciação é um desafio que se coloca, pois “Toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (CUNHA; SILVA, 2016, p. 1243). Contextualmente pôde-se considerar pertinente pensar que, “[...] se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais” (LOPES, 2004, p. 110).

Por mais interessantes e/ou interessadas que sejam as competências e habilidades propostas pela BNCC em termos de um manancial mínimo de saberes para que os alunos se tornem proficientes em suas aprendizagens, o tempo escolar é legalmente determinado, não devendo ultrapassar os duzentos dias letivos e as oitocentas horas de trabalho. Portanto, quanto maior for a quantidade de conteúdos complementares entre si, haverá mais tempo disponível não só para abordar, mas retomar e sistematizar as aprendizagens. Entre 2012 e 2018 a população escolar brasileira, em especial os profissionais das escolas, precisou agir na interface de duas políticas educacionais e curriculares de grande porte, a saber, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular. Embora a constituição de uma Base curricular comum para a nação já fosse um objetivo na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE), não houve relação de complementaridade entre os programas, ao passo que um suplantou o outro, partindo-se de um ciclo de alfabetização de três anos, com a constituição de uma avaliação nacional específica (ANA), para um de dois anos, com a supressão desse

indicador de desempenho; passando dos Direitos de Aprendizagem, para as competências e habilidades obedecendo à lógica da substituição e não da composição entre os programas. Enquanto o PNAIC apontava 141 Direitos de Aprendizagem para os três anos do Ciclo de alfabetização, a BNCC previu, só para o segundo ano do Ensino Fundamental, 113 habilidades. Não entrarei no mérito de verificar se Direitos ou habilidades são diferentes ou não em sua origem epistemológica, disciplinar e científica. Porém, interessou-me deveras fazer essa contagem quando fiz a audição de muitos dos excertos produzidos que tratavam sobre as questões envolvendo o par tempo-conteúdo, educação maior-educação menor, macro-ação institucional e micro-fazer docente. Em resumo, tratou-se dessas dicotomias que representam diferentes abordagens para o mesmo problema: dar conta/vencer esta espécie de corrida de obstáculos que bem resume a tentativa de cumprir o elenco de conteúdos em voga.

Considerei interessante acrescentar que o balanço final dos objetivos avaliados, na escola onde a pesquisa aconteceu, somou cerca de 30 habilidades no ano. Essa comparação numérica diante do que argumenta Ball (2010, p. 40) em que “Constantes dúvidas sobre quais julgamentos podem estar em jogo em qualquer altura significam que se deve prestar atenção a toda e qualquer comparação [...]” trouxe receio. Ou seja, contrapor esses valores, tomando-os friamente, colocaria a escola em clara desvantagem. Na esteira do pensamento centrado na performance, a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, conforme Aguiar (2019, p. 36) “[...] vem sustentando as reformas educacionais em uma crença na [...] educação baseada em evidências [...]” cuja base de cálculo advém do Ideb. Essas “evidências” serviram de justificativa para as mudanças na lógica do trabalho desenvolvido na rede municipal: dados numéricos descontextualizados, utilizados sem considerar “[...] o componente restaurador de direitos humanos [...], ou problematizar as causas do abandono, e da distorção idade série” (AGUIAR, 2019, p. 36), por exemplo.

17/04/2018

01:00 Clarice, eu estou aqui estudando a parte de conteúdos, conhecimentos e habilidades necessárias pra desenvolver nas áreas de ciências da natureza e ciências humanas. Eu estou achando muito legal porque dentro desse material que o Pacto (PNAIC) propõe, não cheguei na Base (BNCC) ainda, porque tenho uma identificação maior com o Pacto [...]ele é muito completo. Ele não me dá uma lista de conteúdos. Para cada aspecto do conhecimento tem toda uma fundamentação de base, de onde estão saindo essas ideias. A base das ideias está no multiculturalismo. Entendido como um currículo multicultural, fala que o estudo do espaço e do tempo deva estar ligado ou deva partir do aspecto cultural de cada comunidade, porque o sujeito é constituído pela cultura, então eles trazem esse olhar.

O trecho abaixo contribui com idéias importantes sobre a adequação do trabalho em sala de aula e a aplicação do que é cobrado na Base tendo, entre outras coisas, o tempo como fronteira. De que forma se otimiza o tempo de ensino? A conexão entre os conteúdos, as disciplinas, as competências foram alguns desses elementos. Quanto mais estanques os conteúdos, mais tempo levar-se-á para introduzi-los e aprofundá-los. Fazendo uma investigação um pouco mais detalhada sobre as habilidades mínimas exigidas para o segundo ano, busquei identificar quais delas, entre as competências de ciências, geografia e história, se complementavam, permitindo a abordagem em um mesmo projeto de trabalho. Concluí que, das trinta habilidades específicas (oito de ciências, onze de história, onze de geografia) apenas quatro entre ciências e geografia, cinco entre ciências e história e uma entre as três áreas eram afins. Ou seja, grande parte delas deveria ser trabalhada separadamente.

19/07/2018

00:17 E aí então eu estava procurando aqui [BNCC]. Em ciências as coisas até são razoáveis. Quando começa a entrar em geografia, aí assim, fica muito louco. [...]

01:28 [...] E fica aqui o meu registro. **Se essa aqui é a parte comum, a parte diversificada não entra nunca.** [...] é simplesmente inviável organizar e compor um trabalho de aprendizagem com todas essas coisas que tem na Base. O que acontece com isso, que eu avalio, vai ser aquele ensino bancário: eu chego, abro o livrinho, faço pintarem, faço copiarem, faço resolverem essas questões, boto no quadro, eles copiam, mas aprender de jeito nenhum. Porque o trabalho de aprendizagem é muito difícil. Muito difícil nesse contexto.[...] Então tu vês o quanto tem que se trabalhar a base [de habilidades básicas] antes, para conseguir chegar num regime de aprendizagem satisfatório.

00:32 Ah, vou repetir agora em alto e bom som: **dá para trabalhar tudo que está na Base se a gente tiver turmas de educação integral em tempo integral.** E não é assim aula no período da manhã e atividades diversificadas de tarde: música, teatro, artesanato, informática. Não. É aula de manhã e de tarde também. Pode ter a parte diversificada, mas tem que ter mais horas de aula durante o dia. Aí, sim.

01:31 Até onde eu vejo aqui **os conhecimentos separados para trabalhar em ciências, geografia e história, eles nem se conversam muito.** E o interessante é que eles teriam, vamos dizer assim, possibilidades disso. Tem potencial para isso. **Tem potencial para se conversar, mas conversam pouco. São todos conteúdos, tipo assim, à parte.** Então muito mais difícil de trabalhar, porque tu não consegues consolidar uma aprendizagem, né. Muito diferente do *Pacto*, que **o PNAIC tinha uma outra visão. Ele tinha aquelas habilidades e tu ias construindo essas habilidades no desenvolvimento das ciências, do pensar geográfico, do pensar sobre a história, de maneira a compor um caminho, sem uma delimitação** de que tu tinhas que trabalhar este aspecto da família e aquele outro do espaço, mas tu podias escolher de que forma tu abordarias diferentes questões.

A relação educativa envolve sujeitos que ocupam posições diferentes em correlação, que se complementam e alternam. Embora as dinâmicas de ensino e aprendizagem tenham e

sigam passando pelas constantes mudanças da sociedade, não há como separar as relações de governo e regulamentação de condutas das questões do conhecimento e do currículo. O organograma educacional, desde o Ministério até a unidade escolar, é extenso e detalhado. Inicialmente a seleção de conhecimentos validados social e politicamente, tende a estar ligada a uma série de tecnologias de governo empenhadas em garantir sua capilaridade e longevidade. Assim, quis trazer para o debate a questão de ser ou não possível vincular-se um currículo com base fixa à qualidade da educação ou à solução de problemas educacionais admitindo que essa base sustenta decisões sobre os saberes e as atividades de ensino que devem ser direcionadas a todos, como se todos fossem iguais e o conhecimento fosse um objeto a ser distribuído igualmente. Ela se funda sobre o que deve ser ensinado nas escolas, o que é legítimo ser ensinado e ser aprendido e é claro, ser avaliado. Essa é sua materialidade primeira e independe da posição política e crítica do professor num contexto de escola pública cada vez mais vigiada.

Exemplificando, na BNCC aparece, na unidade temática *Números*, no objeto de conhecimento *números*, a habilidade EF02MA04 que requer “Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições” (BRASIL, 2017a, p. 281). Considerando que após o diagnóstico realizado pela professora, uma grande parte de seus alunos não tiveram construídas as competências de conservação de quantidade ou a de inclusão, a habilidade EF02MA04 não poderá ser aprendida sem que atividades sejam elaboradas pela professora para resolver essas demandas anteriores. Há na BNCC vinte e três (23) habilidades determinadas para a competência matemática, dezenove (19) gerais de leitura e escrita, quarenta e três (43) para o componente Língua Portuguesa. No somatório com as outras áreas contam-se cento e sessenta e cinco (165) habilidades requeridas para um aluno de segundo ano ser aprovado. A rigor, isto significa estimar que, em um ano letivo de 200 dias e 800 horas de trabalho efetivo, uma habilidade nova teria que ser aprendida a cada 1,2 dias. Examinando esse dado, questiona-se: e se for necessário retomar o conteúdo mais de uma vez? E se as crianças que ainda não compreenderam a lógica do sistema decimal e não aprenderam a compor e decompor números nestes 1,2 dias o que deve ser feito? E se a turma for muito agitada e o professor despender tempo em dias alternados para orientar trabalhos de organização e retomada de regras de convivência? E se faltar luz num dia chuvoso e a sala que é escura e sem janelas não puder abrigar os alunos, o que fazer com a habilidade prevista para ser desenvolvida?

20/09/2018

01:56 Aí eles jogaram o rouba monte. E mesmo assim não foi aquele rouba monte clássico, que tu vais falando os números e botando as cartas e quando coincide o número que tu falou com a carta na mesma quantidade tu bates e pega o resto. Foi num jogo do maior ao menor. Então cada um botava uma carta, o colega que tinha a maior ganhava, até acabarem as cartas e ver quem tinha conseguido, né, pegar o maior número de cartas. Depois disso teve uma atividade estruturada que eu tinha feito para reforço, sistematização. **E era bem simples.** Tinham quatro cartinhas que eu coloquei na folha e eles tinham que pintar de azul a maior e de amarelo a menor. Depois eles tinham que copiar as cartinhas do menor ao maior e depois do maior ao menor. Embaixo eles tinham que somar a maior e a menor e depois as duas que sobraram. **Então para alguns alunos isso foi tranquilo. Para outros foi muito difícil. Não conseguiram entender, né, apesar de eu ter explicado coletivamente, de eu estar passando nos lugares para falar.** Alguns mesmo quando tu falavas não conseguiam fazer a não ser que tu sentasses e fizesses junto com eles. Então, assim, **para tu veres como abordar esse tipo de jogo uma vez, uma única vez, não resolve** o trabalho para todos, né. Ajeita para alguns, para outros, não.

A escolha dos excertos que compuseram esta unidade analítica teve como foco a captura do currículo-contingente pautado pela busca de uma resposta. Uma resposta difícil, pois ao mesmo tempo em que um documento normativo como a BNCC é necessário, elaborar e adequar propostas olhando as dificuldades a vencer é algo ainda mais importante. Sem esse olhar, sem esse equilíbrio, a possibilidade de colocar o aluno em uma posição de estar-no-meio fica desabilitada. Essa adequação é sempre um desafio, como se pode ver no recorte do planejamento utilizado:

Figura 9 - Organização diária de atividades (02 de janeiro de 2019)

QUARTA-FEIRA

1ª Data, ajudante,
Jogo - Douado el cartas Até 10 (SA) Até 13 (SA/A)
Demoraram a entender (usamos o se período também)

2ª ED. Física

3ª Jogo - sobre simetria + páginas do livro (Tive que suprimir)

4ª Escrita do texto em quadrinhos / Muitos faltaram,
Substituí por uma exploração das horas. +
Atividade que iniciaram na 6ª

PLANEJAMENTO:

Fonte: Fonte: Swirsky (2020).

A imagem 9 demonstra, nas observações em preto, as adequações que precisei fazer para atender às dificuldades dos alunos viabilizando a compreensão da atividade e a realização em tempo hábil de algumas propostas. A ausência de um grande número de alunos à aula, também refreou a introdução de certas habilidades (jogo da simetria, escrita de história em quadrinhos). Esse registro de planejamento, assim como o trecho de gravação que segue, estiveram diretamente ligados ao currículo-contingente. Esse currículo que passa sempre pela busca de uma resposta: e agora, o que fazer?

24/06/2018

1:42 O fato é que eu tenho alunos bastante difíceis, que chegaram com muitas dificuldades, **com dificuldades básicas do tipo compreender uma ordem de atividade, organizar o espaço do caderno.** Se tu dás uma folha estruturada, então eles têm dificuldade de compreender; uma tabela que tu colocas, um esquema onde eles têm que botar respostas ali dentro, **todas essas coisas são bem difíceis de entendimento. Pela maioria, até mesmo para os alunos melhores.** Então a sensação que eu tenho é que este trimestre foi um trimestre assim de... tentar colocar as coisas em ordem. E [...] **eu não vi, os avanços que eu gostaria de ter** visto [...]. Então eu resolvi estudar. Fui para cima dos meus livros mais teóricos sobre aprendizagem fui procurar, em alguns autores, estratégias para as diferentes etapas e, principalmente para matemática, para tentar fundamentar vários jogos, que eu tenho feito [...] **e tu vês que cada vez mais é necessário ter recursos visuais, recursos concretos, para que as crianças, que têm esse nível de dificuldade consigam aprender.** Então isso demanda trabalho e... percorrendo esse trabalho eu acabei chegando na Base Nacional Comum Curricular.

Quando lidei com *dificuldades básicas do tipo compreender uma ordem de atividade, organizar o espaço do caderno pela maioria e até mesmo para os alunos melhores* foi “[...] importante conhecer e elaborar propostas pedagógicas condizentes com a capacidade dos alunos [...]”, porque *tu vês que cada vez mais é necessário ter recursos visuais, recursos concretos, para que as crianças, que têm esse nível de dificuldade consigam aprender.* Desconsiderando estas singularidades não conseguiremos “[...] posicioná-los em uma condição de alguém que aprende.” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 822). A figura abaixo retrata um dia em que nada deu certo e as atividades precisaram ser modificadas. Foi um dia perdido? Dependendo à luz de quais referências formos responder essa pergunta, encontraremos discrepâncias.

Figura 10 - Organização diária de atividades (12 de dezembro de 2018)

12/12 #2

QUARTA-FEIRA Dia 12  10+1+1=12 1 DEZ 2018

1ª - TAPETINHO - DEZ. e unidades c/ folha, estrutura da [Tapeta] ~~Estavam impossíveis Não conseguem conduzir~~

+ ED. FÍSICA

2ª - Folha movimentos completando 30 ~~Não~~

- escrever toda família do 30 ~~Não~~

3ª LIVRO DO TIBICUBRA PREPARAR ~~Não~~

4ª ~~Não~~

* SE DER TEMPO LEVAR DO TEMA

* cópia do livro de português p. 45

PLANEJAMENTO:

~~livro de matemática Dez~~

- Caga - palavras aleatórias

- escrita de frases

Fonte: Swirsky (2020).

Esta figura 10 expõe um momento em que aquilo que havia sido definido para ser feito naquela aula, fugiu do rumo, escapou e certamente desestruturou não só o que dizia respeito àquele dia especificamente, mas à sequência do resto da semana. Os traços em azul indicam as adaptações no planejamento.

24/06/2018

01:42 Por exemplo, tá, eu trouxe uma gravura de uma floresta pra gente fazer problemas matemáticos. Então **eu ia dizendo, coisas que eles tinham que desenhar**. Na gravura já tinham alguns bichinhos, então eu ia pedindo para desenhar 10 passarinhos voando, [...] 8 minhocas, 7 Peixes. Desenhos que eram simples, então eles tinham que desenhar aquilo ali, e... depois a gente começou a fazer os problemas orais, né. Eu dizia: “ah, tinha “x” borboletas elas resolveram voar e voaram tão alto que encontraram os passarinhos que estavam no céu. Quantos animaizinhos estão voando agora?” **Então eles, por exemplo, tem dificuldade até de considerar essa contagem, “Quantas borboletas, quantos passarinhos, como é que eu vou fazer isso?”** Esse tipo de trabalho funciona muito bem porque não tem aquela escrita do problema matemático. É um problema matemático onde eles tem que lidar só com os dados presentes. [sem a preocupação com a leitura]. **Pra fazer isso eu levei três períodos, ou seja, considerando que numa manhã tem cinco, eu praticamente não fiz nada [...] além disso [...] é uma coisa triste, dá vontade de chorar.**

O excerto acima põe em movimento o saber especializado da professora alfabetizadora e o saber da experiência que balizam esta pesquisa. No plano da (des)continuidade temporal,

no caso a pauta de saberes a vencer, uma ruptura impulsionada pela contingência da defasagem cognitiva da turma põe o fazer docente em suspensão. O saber da experiência, que é da ordem do vivido, que tem no seu fazer uma didática, um pensar teórico, uma filiação pedagógica, se encontra em uma encruzilhada, *uma coisa triste, dá vontade de chorar*. Ball (2010) retrata em suas análises razões que motivam essa preocupação e angústia, “Esta é a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como *Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?*” (p. 39).

12/09/2018

00:35(a) Eu me considero uma professora bem instruída, porque eu leio muita coisa a respeito, eu pesquiso muito sobre aprendizagem, sobre ensino, sobre formas lúdicas de trabalhar, sobre as necessidades de material concreto para esta etapa em que as crianças estão e como trabalhar essas noções. Tenho investido nisso, só que como eles estão numa etapa muito inicial, acaba que eu não consegui evoluir tanto quanto eu queria. Então eu pensei “vou começar o segundo semestre com uma abordagem diferente”.

19/09/2018

00:55 Mas, ao contrário, tenho a sensação de que falhei, de que falta muito. Resolvi voltar, então, e no primeiro dia desta semana fazer uma testagem com eles de escrita. Realmente acho que tem muita coisa para ser feita, apesar de todo o meu empenho, não consegui ter o resultado que eu estava esperando e decidi mudar a minha abordagem de funcionamento [...].

O fragmento levanta uma interrogação sobre a demanda à qual a contingência da aprendizagem coloca a professora-pesquisadora diante de um desafio: ciente do programa a ser cumprido, como desconsiderar as singularidades das crianças? A fim de articular a implantação desse elenco mínimo de competências e habilidades de conhecimento por meio do currículo, foi preciso, concomitantemente, promover uma série de procedimentos que conduzissem ao seu funcionamento pleno. A BNCC, além de prever o alinhamento das políticas curriculares propostas pelas diferentes esferas (municipal, estadual e federal) de governo, manteve a aplicação de avaliações (programa Mais Alfabetização) para verificar o desempenho dos estudantes e reduziu de três para dois anos o ciclo de alfabetização, amparando-o através da construção de programas de apoio pedagógico como o Mais Alfabetização e de seu apoio financeiro às unidades escolares. Organizacionais ou curriculares, tais ações operam sob a lógica do algoritmo do exato.

Assim, explico as implicações de uma dessas ações que chegou na nossa escola. O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria Nº

142/2018, foi implantado na escola por adesão da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, com o aceite da direção e professores. Com o propósito de apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização, o projeto possibilitou que cada turma tivesse acesso à docência compartilhada com o apoio de uma assistente de alfabetização. Essa assistente acompanhou o trabalho do professor por cinco períodos semanais, durante o ano letivo de 2018, e foi extremamente produtiva a sua presença em sala de aula. No caso da turma alvo da pesquisa, as atividades de introdução de conteúdos que demandaram exploração de materiais diversificados, jogos, ou diferenciação pedagógica eram planejadas para execução nas terças-feiras, dia em que a auxiliar de alfabetização acompanhava a turma. As avaliações diagnósticas e formativas, disponibilizadas no sistema de monitoramento, também faziam parte do processo e sua aplicação, em períodos específicos, foi realizada durante o ano.

23/05/2018

01:18 Então hoje eu já apliquei, **apliquei, inclusive, no primeiro ano**, na minha turma mesmo eu vou aplicar amanhã de manhã. **E aí me vi nessa situação de perceber crianças tão pequenas entrando nesse sistema de... de testes, né?** Não sei se pra ANA e pra Provinha Brasil eu estava com um olhar mais suave ou se realmente o tipo de avaliação era mais suave, menos competitivo, mas hoje eu vi as crianças **preocupadas em olhar [para o colega]**. Embora a gente dissesse que não tinha problema, que era uma Provinha só pra gente conhecer o que cada um sabia ou não sabia, que não tinha problema não fazer certo, não era isso que a gente estava olhando, mas aí tu já tem toda esta coisa, né? De quem vai ser o melhor, quem é que vai atingir e já medindo. **E aí tu vê o objetivo. Tem que medir antes de começar o programa pra ver como é que vai medir no final.**

No excerto de 12/09 houve uma situação pontual e interessante a ser assinalada. Referiu-se à sistemática de aplicação da prova do programa Mais Alfabetização. Como era necessário passar os dados para o sistema, nós professores tínhamos que, de posse da prova de cada criança, assinalar, em uma grade, cada resposta marcada por elas. Cinquenta questões por criança (matemática e linguagem), sendo em média vinte e cinco crianças por sala, totalizavam 1.250 questões para que cada professor preenchesse. O tempo gasto com este monitoramento consumia vários períodos de planejamento.

12/09/2018

03:16 Não basta fazer a prova. Tu tens que pegar prova por prova e marcar todas as respostas que criança por criança marcou. Não é uma coisa simples. Eu tenho que refazer a prova de todos eles. De Português e Matemática, com uma média de 25 questões em cada prova. **Então, assim, é uma coisa muito chata.**

20/09/2018

00:44 (a) Uma coisa importante, [...] sobre o atravessamento da prova do *Mais Alfabetização* que interferiu demais no meu planejamento. **Eu acabei nem fazendo o trabalho de Ciências, nem o trabalho de assembleia.** Eu simplesmente **consegui**, no meio da aplicação das provas, **incluir a escrita da carta do Tibicuera, que era o que eles estavam mais envolvidos.**

Os excertos anteriormente trazidos fazem pensar que com as demandas de um currículo maior, aprofundado pelas determinações da mantenedora, atendendo às perspectivas contidas nos PPPs (no caso das escolas que já os produziram) e à supervisão das equipes pedagógicas das escolas, o currículo-contingente foi produzido na sala de aula. Vale dizer que “A interpretação que professores e professoras fazem das políticas educacionais é de suma importância, uma vez que a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas” (AGUIAR, 2019, p. 83).

19/02/2019

02:41 Me pergunto “o que é que fica, então”? **O que é que entrou neste currículo?** Que escolhas eu fiz de conteúdos e de habilidades para trabalhar no ano de 2018/2019 com a turma A21?” Eu acho que é uma pergunta muito pertinente. **Basicamente eu tive como parâmetro todas aquelas habilidades que eu estudei no Pacto, né, que o Pacto me orientou, os direitos de aprendizagem que o Pacto trouxe.** Eu trabalhei em torno deles e eles eram bastante amplos, não necessariamente dizia assim: “trabalhem como os animais se reproduzem” como a *Base* tem, né. **A Base é bem definida nesse sentido. Ela determina bem.** E eu trabalhei mais com estes conceitos, né, com estas habilidades gerais de refletir, de organizar, de conhecer [...] de compreender. [...] **Por que fazer isso de uma forma concreta? Porque aí vem a outra urgência específica da minha turma que tinha muitas defasagens,** coisas básicas de compreensão que eles não tinham. Então isso me exigiu [...]. **Ir atrás de muitos jogos. Produzir muito material concreto para análise e reflexão,** criação de hipóteses, confrontação de hipóteses, conclusão sobre as hipóteses. [...] E cheguei a comentar nos áudios essa ansiedade de saber se aquilo ia dar resultado, porque aquela ideia de que os conteúdos que as famílias talvez estivessem esperando, ou aqueles conteúdos que a *Base* me pediria ou que eu acharia que já tinha que estar andando, né, mais avançado, eu não conseguia fazer eles avançarem porque **as crianças precisavam de todo um recheio de saberes que eles não tinham.**

A retomada do feito no final do ano letivo, expressa no excerto, leva a perceber que, se o que entra em um currículo é resultado de uma operação de poder, não importando quem tenha qual poder sobre, a professora o exerce e define o que entra ou não em seu trabalho cotidiano. Seja levada pela falta de tempo, pelas contingências das mais diferentes ordens, ou pela escolha mais racional possível, a seleção acontece e os alunos estão sujeitos a ela. Entendo, a partir das reflexões feitas, que aquilo que escapou das diretrizes do currículo maior na construção desse currículo-contingente, via de regra, encontrou motivos em intercorrências e impossibilidades que se refletiram na urgência do tempo letivo. Seja pela característica dos alunos – agitação,

vulnerabilidade, dificuldades de aprendizagem – ou por uma série aleatória de contingências que revelaram uma porção deste *hoje* em que foi produzido o áudio-diário, como as faltas das crianças por conta de uma greve dos caminhoneiros ou por mudanças no calendário provocadas por disputas sociais, como a greve do serviço público, não altera o fato de que o sistema de ensino permanece, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 97) “[...] um sistema aberto [...]”. Aberto, desde que a escola, e os professores incluídos nela, assumam que sua “[...] legitimidade depende de sua capacidade de ensinar o conhecimento que socialmente se espera ser ensinado.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 97). O exercício da docência é uma ação sempre em suspenso. Inscrita em um tempo, é um fazer historicamente marcado, que diz *hoje*, o que não disse *ontem* da mesma maneira.

6 TIBICUERA: UM ÍCONE DA CONTINGÊNCIA

O projeto Tibicuera, inspirado no livro de Érico Veríssimo, foi sem dúvidas, o mais significativo do ano e acionou o imaginário das crianças envolvendo-os em todas as etapas que propus. Tratou-se de uma ação didática que superou tanto as minhas expectativas, que fiz questão de narrá-lo no encerramento destas análises. Um ícone da contingência, o projeto Tibicuera foi, desde o início, improvável. Começou no mês de abril, como uma das atividades da semana do índio, data comemorativa em que as crianças ainda saem da escola com cocar de penas pintadas, recortadas ou desenhadas por eles, com direito à pintura no rosto e tudo. Eu e minha colega de ano-ciclo havíamos preparado um projeto envolvendo muitas leituras, o Tibicuera estava previsto, então li o primeiro capítulo. Nosso principal objetivo com este texto foi o de trazer uma estética literária que diferisse da linguagem dos livros infantis, com os quais estavam habituados, para estimular outras interações com a leitura. Aliás, o projeto todo foi pensado para pôr em xeque alguns estereótipos já dados como verdadeiros sobre a etnia em estudo. De fato, lidei com o risco de que eles rejeitassem o livro, pois ele era pequeno, a edição era antiga, havia páginas descoladas, as gravuras eram feitas apenas em preto sobre uma folha, já amarelada, de papel jornal. Em suma, o volume realmente não oferecia atrativos.

No entanto, ter o desprendimento de aceitar que, no tecido do agora, a contingência pertence à ordem da possibilidade foi abrir espaço para o inesperado. As crianças gostaram da história e do personagem, mas ao longo do trabalho, ainda na leitura da sequência do primeiro capítulo o inesperado aconteceu, e depois de novo, e de novo, e de novo ainda muitas vezes.

A primeira contingência enfrentada por Tibicuera foi a do tempo, por diversos motivos a leitura dos capítulos foi interrompida dando intervalos enormes, considerando-se a idade das crianças, de mais de um mês entre elas, a probabilidade era de que perdessem o interesse pelo texto.

23/05/2018

00:20 Então, assim, fora isso, eu tenho feito a leitura agora do Tibicuera, que foi um livro do qual eles estão gostando bastante. Eu não vou ler todo, eu vou ler só um pedaço, porque o livro é muito longo e tem toda uma série de informações, que pra eles não cabe agora nesse momento.

03/06

01:29. Então comecei o meu projeto antes da semana do índio, e até agora eu não consegui efetivar ele de verdade, [...] foi sendo interrompido por uma série de outras coisas e meio que se perdeu. [...] Cada dia estava lendo um capítulo.

A segunda contingência foi a do saber da experiência, do patrimônio imaterial, da autorreflexão e da busca por novas respostas que constituem e renovam o exercício docente. Toda vez que algo escapou do planejado foi preciso que eu procurasse outros caminhos didáticos para manter o interesse das crianças.

03/06/2018

01:29 Fiquei nessa dúvida, né e agora? Insisto com isso ou desisto? Se eu desistir, tudo o que eu fiz dentro desse projeto foi por água abaixo, assim, não consegui! Então eu estou optando em dar uma nova cara pra ele.

00:40 ãnn... tô construindo um personagem de feltro e vou trabalhar com as crianças começando pelo gênero textual carta. O Tibicuera vai mandar cartas avisando que vai chegar, que vai aparecer.

A terceira contingência foi a das relações entre os sujeitos. Cheia de altos e baixos. Desconfiaram da primeira carta, mas empolgaram-se com as demais. Ficaram excitadíssimos com o aviso de chegada do “menino Tibicuera”, pois assim o imaginavam, tamanha a fantasia a que se permitiram. No dia de sua chegada, porém, ao verem que se tratava de um boneco, vivenciaram uma decepção que levou alguns às lágrimas. Confesso que eu mesma fiquei impactada (decepcionada) com a reação dos alunos. Do ponto de vista didático-pedagógico, havia feito tudo certo, tomado todos os cuidados, no entanto, entre o possível e o não possível existe o risco e, nesta ocasião, foi inevitável lidar com ele.

12/09/2018

03:16 O Tibicuera mandou uma carta para eles e disse que depois ia chegar. Eles enlouqueceram com a carta.

19/09

01:39 O Tibicuera avisou que vai chegar e eles tão bem empolgados.

28/09

02:57 Como o Tibicuera vai chegar em forma de boneco, precisei fazer uma intervenção porque as crianças achavam que ele chegaria em carne e osso. Entraram tão profundamente na fantasia. A gente fez o feitiço enviado pelo Curupira, eles recitaram as palavras mágicas pedindo para o Tibicuera que chegasse logo, eles recitaram, a gente ensaiou como é que ia dizer, fez todo mundo junto, os olhos brilhavam, assim, eles estão só acreditando que vai dar tudo certo. A coisa mais querida. [...] Basta tu saberes como organizar o trabalho que tu precisas junto com o interesse da criança e a gente faz a magia acontecer. Foi muito, muito, muito, muito, muito legal.

No dia seguinte ao entrarem na sala Tibicuera os esperava sentado em uma das cadeiras. Aos poucos as crianças começaram a se aproximarem dele e logo a fantasia voltou a funcionar. Daí para frente, o Tibicuera foi o maior sucesso. As crianças confeccionaram cadernos, mochilas, estojos com sucata para que ele usasse. Faziam as atividades por ele. Havia um horário rígido e super controlado pelas crianças para sentar ao lado do boneco na sala.

13/01/2018

01:54 Amanhã a gente tem um dia muito especial que é a saída do Tibicuera. E é a coisa mais incrível do mundo. Eles amam o boneco, o boneco foi com a gente pro parque aquático, tomou banho, andou no tobogã, todas essas coisas. E eles apesar do tempo, já, né, três ou quatro meses que ele está conosco, eles ainda, todos os dias me perguntam, né, quem é que fica com o Tibicuera. É por ordem alfabética, fica um período com cada um. Então a gente começa lá na letra A e assim vai indo. Toda hora eles me perguntam “professora, tocou o sinal, com quem é o Tibicuera agora?” e aí vamos fazendo essa troca. Eles continuam tratando o boneco como se ele fosse gente de verdade. Ficaram muito tristes quando souberam que o Tibicuera ia embora, mas eu penso que ele tem que ir, né. Chega uma hora que ele tem que ir porque é melhor e mais significativo do que deixar aos poucos as crianças cansando dele até que acabou. Então amanhã é o grande dia, organizei de... montei uma sacola mágica e ele vai embora do jeito que chegou.

00:45 Quando chegar a hora, eles terão que colocar o Tibicuera dentro da sacola mágica e sair. Então quando eles voltarem o Tibicuera não está mais. Mas dentro da sacola vão estar os mini-tibicuerinhas. Eu fiz um Tibicuera pequenino para cada um.

Ao final do projeto, concluí que o exercício da docência na sala de aula não é *infame* por ser desinteressante ou monótono, tampouco é desprovido de beleza, de experiências vibrantes ou caóticas, desafiadoras ou de pequenos-grandes feitos. Caso tivesse por hábito ser narrada nas suas peripécias, nas suas ousadias e abismos, a docência talvez conquistasse consistente fama. Como trocar uma experiência como essa, por uma habilidade aprendida-ensinada em 1,2 dias? Para Fernando Seffner (2016), “O conteúdo não é um fim em si mesmo, ele está a serviço da resolução de questões” (p. 53). Consequentemente, os conteúdos escolares acompanharam a estratégia didática do projeto e em todas as etapas do processo novos saberes foram sendo incorporados. Por conseguinte, partindo das minhas leituras e interpretações sobre a BNCC, no somatório dessas ações, ao fim e ao cabo, as escolhas curriculares não atenderam às demandas previstas pelas diretrizes oficiais. O currículo-contingente que ao final do ano letivo tornou-se concreto e feito, foi produzido através de ininterruptas interrogações que, em suas discontinuidades deram vida a um boneco de feltro e consolidaram aprendizagens. Exercitar a docência tem dessas coisas, como agir rápido (ou não saber o que fazer), pensar com clareza em meio à confusão (ou não), ser criativo (ou reproduzir). Se resumirmos a história

do Tibicuera, ficará facilmente registrado que a maioria das situações principiaram contrariando o que era lógico, porque, se

[...] o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Se o experimento é repetido, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditivo e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 28)

13/01/2019

01:25 Eu brinco que este ano eu fui campeã da ressurreição. Porque eu comecei com inúmeras sequências didáticas, comecei com inúmeros projetos que não consegui, por conta das interferências que eu já fui relatando ao longo desses áudios, não conseguindo levar adiante. Tive que interromper e dois, três, quatro meses depois eu vou lá desengavetar esse projeto e dar continuidade para ele de uma maneira que tem ficado bem legal, que eu tenho encaixado direitinho. [...] O próprio projeto do Tibicuera foi uma coisa que começou lá na semana do índio e veio, né, se instalar em agosto e tá indo super bem. Outros trabalhos também que eu fiz que foram a mesma coisa, o trabalho já estava morto e enterrado e eu consegui ressuscitar e ficou tri bom e entrou no planejamento e funcionou de uma maneira ótima com os alunos.

A experiência que o conjunto de áudios oportunizou rememorar, reafirmou a crença de que da ressurreição do projeto à sua apoteose, exercitar a docência na sala de aula fez valer a superação de cada contingência..

6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

00:24 Em princípio eu entendo esse como o fim de uma jornada que foi muito bacana. E escutar novamente e ler a transcrição desses áudios é algo, assim, que não tem preço. É muito bom. Tu enxergar de fora depois que acabou. Tu olhar de fora o que passou e até mesmo questionar as coisas que tu dissestes. (Áudio-diário, 19/02/19)

O tempo foi, dentre todas as contingências possíveis, a mais determinante e que mais desdobramentos exigiu de mim ao exercer a função docente. O relógio do ano letivo não parou de girar, havia sempre um dia a menos, um período a menos, uma chance a menos de fazer as coisas acontecerem como se desejou. Interrogo agora a própria frase que acabo de escrever e busco pensar neste *se* que desejou fazer acontecer alguma coisa. Não, não ousarei interpretar esta partícula reflexiva sob o ponto de vista da ética foucaultiana, essa forma de elaboração de relação consigo que permite a alguém constituir-se sujeito de uma conduta moral (FOUCAULT, 1994), mas a partir do que tem sustentado teoricamente algumas reflexões ao longo deste estudo e que encontram eco nela.

O primeiro plano de interpretação coloca a professora representada neste *se* que reflete diretamente as prerrogativas do seu ofício: desenvolver um rol de conteúdos propondo atividades compatíveis e agindo de modo a consolidar a aprendizagem, se não de todos, da maioria das crianças; cumprir o papel de instruir e ensinar, o que aconteceu no âmbito da experiência, do consigo e seus alunos, do sujeito da experiência, ou seja, “[...] território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 24). O segundo plano, associa-o à uma educação menor, lugar de atuação docente que vincula os sujeitos, professora e alunos, ao ambiente da escola e aos outros (colegas, coordenadores, orientadores, direção e pais) e atende às demandas coletivas (atender aos objetivos de avaliação comum à etapa da turma, participar das atividades coletivas, dos rituais de praxe). Esse plano remete ao que Larrosa Bondía (2002b) nomeia de experiência, àquilo que se passa, aquilo que *nos* passa; aqui também há um desejo, mas agora coletivo, de que algo se realize, com aquela professora e sua turma. O *se* também incorpora em si um outro mandato, o da ordem maior, o de uma educação maior, o de uma política curricular nacional que embora constitua-se para o coletivo, não inclui o *se* inicial no todo, e sim, torna-o invisível em meio às listas de competências e habilidades exigidas da professora e seus alunos. Na “[...] escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos [...]. Com isso, em educação, estamos sempre acelerados [,,]” (LARROSA BONDÍA, 2002b, p. 23) e o tempo está sempre esgotado. O último plano que se impõe a esse desejo de que as coisas aconteçam do modo como *se* espera é da ordem do inaudito; do sopro marcadamente histórico da contingência e do acaso por vezes imprevisível dos dias: é um eco que circula numa dada sociedade, numa dada época e que pode não estar posto, nem à vista.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Filipe Ribas de. **Políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/201226>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o *éthos* docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARTIÉRE, Phillippe. Dizer a atualidade. O trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In GROSS, Frédéric (org.). **Foucault e a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Márcio Nilo. São Paulo: Parábola, 2004.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 13 out. 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 06 jan. 2019.
- BRASIL. Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/12/2017&jornal=515&pagina=146&totalArquivos=284>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 239, p. 34-37, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=232>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2013&jornal=1&pagina=59&totalArquivos=140>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo técnico**: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. [Brasília: MEC; INEP], 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planelhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRÜSEKE, Franz J. A descoberta da contingência pela teoria social. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 283-107, dez., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200004. Acesso em: 12 mar. 2018.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Revista Pátio Ensino Fundamental**, Porto Alegre, n. 71, p. 40-43, ago./out. 2014.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 53-66, out. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0053.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/40493>. Acesso em: 20 jun. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Kátia Silva; SILVA, Janini Paulada. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1236-1257, out./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 29 jun. 2019.

DAL'IGNA, Maria Claudia; FABRIS, Eli Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São

Leopoldo, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>. Acesso em: 23 ago. 2018.

DAVEL, Eduardo Paes Barreto; OLIVEIRA, Cybele Amado de. A reflexividade intensiva na aprendizagem organizacional: uma autoetnografia de práticas em uma organização educacional. **Organizações e & Sociedade**, Salvador, v. 25, n. 85, p. 211-228, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/15877>. Acesso em: 26 fev. 2019.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER Arthur P. Autoetnografía: un panorama. *In: Astrolabio, Nueva Época*, Córdoba, n. 14, p. 249-273, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>. Acesso em:

ESCOLA MUNICIPAL AFONSO GUERREIRO LIMA. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre: [s. n.], 2017.

FABRIS, Eli Henn. Não resta dúvida, a escola vive em outro tempo e outro espaço. *In: SCHMIT, Sarai (org.). A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAVACHO, André Marcio Picanço. A docência como experiência ética: aproximações entre os estudos foucaultianos e a prática docente. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, n. 2019, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/764/359>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. (1984) O Que São as Luzes?. *In: FOUCAULT, Michel. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Ditos e Escritos II).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Ditos e escritos II).

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits - 1954-1988**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **O Dossier**. Introdução e organização de Carlos Henrique Escobar; Tradução de Ana Maria de A. Lima e Maria da Glória R. da Silva. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Entrevista com Michel Foucault na Universidade Católica de Louvain em 1981**. Tradução de Anderson Santos. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <http://clinicaand.com/2018/04/15/entrevista-com-michel-foucault/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos V).

FOUCAULT, Michel. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. (Ditos e Escritos X).

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 55-86

FOUCAULT, Michel. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária, 1995. P. 231-249.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos VI).

FURTADO, Rafael Nogueira. Atualidade como questão: ontologia do presente e Michel Foucault. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 144-156, 2015. Disponível em: http://pep-sic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302015000100007. Acesso em: 26 fev. 2019.

GALLO, Sílvio Donizetti. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

GALLO, Sílvio Donizetti. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio Donizetti. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. [S.l.: s. n.], 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

HARPER, Babette *et al.* **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

HELLER, Agnes; FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Tradução de Marco Santarrita. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

JAQUET, Gabriela Menezes. **A prática intelectual e o diagnóstico do presente nos escritos de Michel Foucault de 1970 a 1984**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/90192>. Acesso em: 20 jul. 2019.

JUSTIÇA RESTAURATIVA. **O que é a Justiça Restaurativa?** [S. l.: s. n., 201-?] Disponível em: <http://www.justicarestaurativa.com.br/portal/index.php/o-que-e-justica-restaurativa>. Acesso em: 05 dez. 2019.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e maquinarias**: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/157576>. Acesso em: 16 ago. 2019.

LAPA, Andrea; GIRARDELLO, Gilka. Gestão em rede na primavera secundarista. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (org.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 29-48.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomás Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002a.

LARROSA BONDÍA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. *In*: LARROSA BONDÍA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LOCKMANN, Kamila. O discurso pedagógico contemporâneo: restrições, proibições e exaltações. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, n. 1, p. 27-40, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/articulo/view/2071>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LOCKMAN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salette. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2926>. Acesso em: 06 out. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009. Acesso em: 10 abr. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In*: LARROSA BONDÍA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de

Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MILONE, Julian de Camargo. **Formação docente para a educação inclusiva**: fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202041>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tradução de António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da Silva. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/moreira-silva.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filicede. Resenha [de Handbook of autoethnography]. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 1339-1340, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000601339. Acesso em: 10 abr. 2019.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**. São Paulo: IBRASA, 1977.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas-educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

OLIVEIRA, Nilda Alves. O currículo é um saber que se constrói diariamente e a partir do interior da escola. Entrevista concedida a Ricardo Jorge Costa. **A Página da Educação**, [S. l.], n. 145, ano 14, maio 2005. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=145&doc=10810&mid=2>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas** - Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27956>. Acesso em: 21 dez. 2019.

PAIVA, Thaís. Antecipação da alfabetização pela Base é criticada. (25/04/2017) **Centro de Referência em Educação Integral**. [S. l.], 25 abr. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/antecipacao-alfabetizacao-base-criticada/>. Acesso em: 19 out. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23005>. Acesso em: 06 jan. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443/12752>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. Organização e produção textual de Silvio Rocha. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9).

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Caixa de ferramentas para uma atitude histórico-crítica na pesquisaintervenção. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 6-31, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/53288/pdf_22. Acesso em: 29 jun. 2019.

RORTY, Richard. **Contingencia, ironia y solidaridad**. Tradução de Alfredo Eduardo Sinnot. Revisão Técnica Jorge Vigil. Barcelona: Paidós, 1996.

SALERNO, Guilene. **A vida se tece e a escola acontece entre vidas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/62104>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: LIMA, Maria Socorro Lucena et al. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/205-%20DI%20C%81RIOS%20ONLINE,%20CIBERCULTURA%20E%20PESQUISA-FORMA%20MULTIRREFERENCIAL.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

SANTOS, Graziella de Souza. **Recontextualizações curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/168886>. Acesso em: 07 mar. 2019.

SICHELERO, Júnior Jonas. **Do construtivismo pedagógico à desconstrução hermenêutica**. 2019. Projeto de tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA, Marco. Paulo Freire, Vigotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o *WHAT-SAPP!*. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (org.). *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 15-26.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Cotidiano escolar como laboratório de existência: lugar de criação, experimentação e invenção. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/rec.v9i3.30105/16784/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SILVA, Tomás Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002b, p. 35-52.

SILVA, Vanessa Maria Teixeira da. **As ações de mobilização do currículo produzidas por uma professora frente às demandas cotidianas da prática pedagógica: voos de formação de uma professora/pesquisadora**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332748>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida** - Sobre antropotécnica. Tradução de Pedro Madrigal. Valência: Editorial Pre-textos, 2012.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. 1. ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005. p. 69-83.

SOUZA, Rafaela de Barros. **Reorganização Curricular e o exercício da docência no Ciclo Interdisciplinar: um estudo de duas escolas da rede municipal de São Paulo em 2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39230>. Acesso em: 29 maio 2019.

SPERRHAKE, Renata. **O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72138>. Acesso em: 20 jul. 2019.

STRÖHER, Carlos Eduardo. **Intempestivo e infame: o ensino de História na perspectiva foucaultiana**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/98594>. Acesso em: 08 jan. 2018.

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

TRAVERSINI, Clarice. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2012. p. 173-186.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LÓPEZ BELLO, Samuel Edmundo. O Numerável, o Mensurável, o Auditável: estatística como metodologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/view/8267>. Acesso em: 15 out. 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salete *et al.* Pontos de ancoragem: a pesquisa, o currículo e os processos de in/exclusão no Ensino Fundamental. In: TRAVERSINI *et al.* (org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, São Paulo**, v. 11, p. 1-13, dez. 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/300#quotation>. Acesso em: 16 ago. 2018.

VALLE, Leonardo. Redução de ciclo de alfabetização divide opinião de educadores. Instituto Claro Educação. **Instituto Claro**. [S. l.], 13 nov. 2017. Disponível em: <https://www.instituto-netclaroembratel.org.br/educacao/nossas-ovidades/reportagens/reducao-de-ciclo-de-alfabetizacao-divide-opinioes-de-educadores/>. Acesso em 15 de setembro de 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, Adriano; ARAÚJO, Emília; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação**. Braga: UMinho; Florianópolis: UFSC, 2014. p. 62-73. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1939/1864. Acesso em: 04 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 1, p. 43-51, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Voraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 16 ago. 2019.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p.57-72, dez. 2002. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/14258/9483>. Acesso em: 10 abr. 2019.

XAVIER, Maria Luisa M. A constituição do aluno como categoria cultural numa perspectiva do século XXI. **Prospectiva**, v. 36, n. 1, p. 46-60, 2016.

XAVIER, Maria Luisa Merino. A construção da categoria social aluno: aprendizagens, socialização e disciplinamento em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 97-108, maio/ago. 2014.

YOUNG, Michael. Michael Young e o campo do currículo: da “ênfase do conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. Entrevista concedida a Cláudia Valentina Assumpção Galian e Paula Baptista Jorge Louzano. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGedu

DOCUMENTO - 01
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

Eu, Luciane Godolfim Swirsky, matrícula 349346-2, professora dessa rede de ensino e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Prof^a Dr^a Clarice Salete Traversini, estou realizando uma investigação que tem como objetivo **analisar como ocorre a seleção de conhecimentos para construção do currículo e o seu efeito no processo de subjetivação dos sujeitos alunos dos Anos Iniciais em tempos de Base Nacional Comum Curricular**. Sendo assim, solicito autorização para realizar este estudo na escola em que atuo enquanto exerço minhas funções de professora alfabetizadora e para realizar entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos que igualmente atuam na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e que, em tempo, manifestarem o desejo de participar desse estudo. Saliento que será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados será realizada através de entrevistas com professores referência de turmas de primeiro e segundo ciclos e coordenadores pedagógicos responsáveis por estes ciclos. As entrevistas acontecerão no espaço da escola, com horários e datas a serem definidos pelos professores em comum acordo com esta Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas serão realizadas em ambiente silencioso fora da sala de aula, não sendo solicitada a substituição do professor no momento que este estiver acontecendo. O entrevistador/pesquisador proporá dois tipos de abordagem de coleta: a entrevista de voz gravada, a qual será posteriormente transcrita sem mencionar nomes de profissionais, e o preenchimento de questionário escrito, cuja identificação seguirá em sigilo. As entrevistas serão posteriormente transcritas para o formato escrito

e apresentadas aos participantes que poderão fazer as alterações que julgarem necessárias. Apenas serão utilizadas as falas em formato escrito, autorizadas pelos participantes e somente após a sua conferência, o mesmo critério será utilizado para a análise dos questionários escritos.

Por tratar-se de uma pesquisa etnográfica envolvente a mim, professora dessa rede de ensino, ao longo do exercício de minha função docente, solicito autorização para realização desse estudo. Do mesmo modo, informo que os responsáveis legais dos alunos serão informados do contexto da pesquisa, solicitando sua anuência através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O mesmo se aplica à autorização do uso de imagem, quando for o caso. Serão respeitadas as negativas dos familiares que assim o determinarem, sem que haja envolvimento do aluno na coleta de dados.

O trabalho pedagógico realizado por mim durante o ano de 2018, não envolverá a aplicação de nenhum método ou procedimento estranho ao definido pelo PPP da escola em que atuo, EMEF Afonso Guerreiro Lima, bem como nada que se distancie das diretrizes da secretaria de educação.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Será garantido o sigilo dos dados pessoais de todos os participantes da pesquisa e resguardados quaisquer registros que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Todo material dessa pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Luciane Godolfim Swirsky e após cinco anos será destruído.

A coleta de dados somente será iniciada após a assinatura dos termos de consentimento individual e institucional.

Agradeço a colaboração da Secretaria para a realização dessa investigação e qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento poderá ser sanada entrando em contato pelo telefone: (51) 993186408, ou pelo e-mail: lucianesw@hotmail.com

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018.

Luciane Godolfim Swirsky

APÊNDICE B – Verificação do consentimento 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGedu

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, autorizo o desenvolvimento da pesquisa apresentada pela professora Luciane Godolfim Swirsky, matrícula 349346-02, a ser realizada nesta rede municipal de ensino.

Declaro que li ou leram para mim os termos deste consentimento, apresentado no **Documento 01**, e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

Cargo ou função: _____

Contato (e-mail e telefone): _____

APÊNDICE C – Declaração de isenção de ônus financeiro**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGedu**

DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE ÔNUS FINANCEIRO

Eu, Luciane Godolfim Swirsky, **DECLARO** que a pesquisa que realizarei com o intuito de **analisar como ocorre a seleção de conhecimentos para construção do currículo e o seu efeito no processo de subjetivação dos sujeitos alunos dos Anos Iniciais em tempos de Base Nacional Comum Curricular** não acarretará nenhum ônus financeiro para a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, sendo que todos os recursos necessários ao desenvolvimento da pesquisa custeados por mim.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018.

Luciane Godolfim Swirsky
Pesquisadora

Telefone para contato: _____

APÊNDICE D – Verificação do consentimento 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGedu**

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, Diretor da EMEF Afonso Guerreiro Lima, Porto Alegre, autorizo o desenvolvimento da pesquisa apresentada pela professora Luciane Godolfim Swirsky, matrícula 349346-02, a ser realizada nessa escola.

Declaro que li ou leram para mim os termos deste consentimento, apresentado no **Documento 01** e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável