



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ

O coletivo como poder disruptivo: o processo autoral da docência

The collective as disruptive power: the authorial process of the teaching

El colectivo como poder disruptivo: el proceso autoral de la enseñanza

Tânia Gouvêa
Alexandra Garcia

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir os coletivos docentes como percursos formativos e de produção de saberes partilhados e defendê-los como processos autorais enquanto produções cotidianas. A pesquisa sinalizou os *encontros* (Garcia, 2015) como espaços instituintes e como caminhos metodológicos na promoção de diálogos entre narrativas como formas de afecção (Spinoza, 2009) ao operar e potencializar a produção de novos-outros *fazeressaberes*. Portanto, epistemologicamente, é possível afirmar a dimensão emancipatória dos *encontros* por sua natureza coletiva de formação e produção em curso da autoria docente.

Palavras-chave: coletivos docentes; encontros; autoria; cotidianos.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss teaching collectives as training paths and production of shared knowledge and to defend them as authorial processes as daily productions. The research signaled the meetings as instituting and methodological ways spaces in the promotion of dialogues between narratives as forms of affection (Spinoza, 2009) when operating and enhancing the production of new-others doing this knowledge. Therefore, epistemologically, it is possible to affirm the emancipatory dimension of the meetings due to their collective nature of training and ongoing production of teacher authorship.

keywords: teaching collectives; meetings; authorship; everyday.

RESUMEN

El propósito de este artículo es discutir los colectivos docentes como caminos de formación y producción de conocimiento compartido y defenderlos como procesos autorales como producciones cotidianas. La investigación señaló los *encuentros* como espacios institutivos y metodológicos en la promoción de diálogos entre narrativas como formas de afecto (Spinoza, 2009) al operar y potenciar la producción

de nuevos-otros haciendo este conocimiento. Por lo tanto, epistemológicamente, es posible afirmar la dimensión emancipadora de los encuentros por su carácter colectivo de formación y producción permanente de autoría docente.

Palabras-clave: colectivos docentes; reuniones; paternidad literaria; cada día.

Introdução

Como eu desejo fugir dos dias normais! Eu quero correr solta com minha imaginação!
(Lewis Carroll)

Nos cotidianos das escolas, fazendo perguntas não imaginadas em roteiros padronizados de *escola, docência e currículo*, movidas por viver as escolas com seus sujeitos e saberes a cada dia e pelos desafios que isso traz, professoras se assemelham à Alice, da epígrafe, personagem da ficção de Lewis Carroll. Elas rompem com os rótulos de *inadequadas* e mostram astúcias (CERTEAU, 1998) tão logo ousamos imaginar... e é assim que vão inventando outros modos de *aprenderensinar*.¹ Nesta ação, não só produzem conhecimentos, como também criam outros modos de existir como docentes e de existirem as escolas.

Na perspectiva de apresentar essa docência que precisa ser autoral para tornar possível atravessar cada dia enfrentando o inesperado e as contingências que fazem parte da docência, sobretudo nas escolas públicas brasileiras, este artigo traz os resultados da pesquisa desenvolvida em uma escola de Educação Infantil no interior do estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2017 e 2019.

O artigo tem origem em pesquisa desenvolvida no contexto do grupo de pesquisa Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidiano, vinculado ao Programa de Pós-graduação em educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro da UERJ/FFP. Procurou-se investigar os pontos de intercessão entre formação docente e produção curricular ao questionar como os movimentos

¹ Os neologismos criados com palavras unidas e grafadas em itálico são recursos nas pesquisas com os cotidianos (Alves, 2008) propostos como tentativas de superação de dicotomias do pensamento moderno e possibilidade de produzir novos sentidos.

dialógicos em percursos formativos nos coletivos docentes poderiam contribuir para a produção de saberes e práticas curriculares enquanto concepções culturais e sociais hegemônicas são problematizadas.

Ao investigar essa interface e interrogar os movimentos dialógicos entre narrativas que emergem nos processos coletivos de formação e produção, buscamos, sobretudo, pensar a ação e o “ser docente” em contextos relacionais complexos de resistências e existências criando possibilidades autorais nos modos de ser, fazer e saber docente.

O movimento produzido, na articulação entre formação e pesquisa com docentes de uma escola apresentou como resultados sua capacidade de criar alternativas instituintes para pensarmos a formação e a produção curricular a partir das professoras. Nesse sentido, contrapõem-se à concepção hegemônica sobre currículo e docência, sobretudo no que se refere à autoria e às subversões curriculares. À semelhança do que nossa imaginação pode alcançar aludindo ao *País das Maravilhas*, nossas *Alices* são capazes de subverter a lógica existente e se afirmarem como autoras de saberes, currículos e formação. Por meio dessa autoria, é possível à docência percorrer outros caminhos e lutar por direitos e reconhecimento, criando outros modos de coexistir em coletivos. Cabe, no entanto, lembrar que entendemos a docência e currículo em permanente movimento de disputas e composições onde a hegemonia, mesmo quando percebida e tensionada se faz insistente.

Pensando os resultados da pesquisa em questão, o objetivo deste artigo consiste em discutir os coletivos docentes como percursos formativos e de produção de saberes partilhados e, ainda, defender a docência como produtora de conhecimentos ao mostrar o processo autoral emergente com processos formativos e a produção em coletivos quando mobilizados por *encontros* (Garcia, 2015) dialógicos em nossos cotidianos escolares.

A noção de encontros, nesse sentido, contribui com as pesquisas com cotidianos ao encarnar compreensões do campo relacionadas ao papel dos sujeitos como praticantes que intervêm e subvertem normas e sentidos criando outros usos e caminhos possíveis. O encontro, tal como pensado por Garcia (2015), potencializa os processos de formação docente, sendo parte destes processos, pelo acaso ou intencionalmente favorecidos como aposta política-epistemológica em formas mais coletivas e solidárias de produção de saberes

entre docentes que pode, ainda, articular processos formativos e metodologias mais colaborativas nas pesquisas, em especial nos diálogos entre universidades e escolas.

Com base nessa noção, foi possível ao trabalho articulado entre formação e pesquisa contribuir junto às professoras para reforçar a premissa autoral e instituinte da docência em movimentos dialógicos desses coletivos por meio de *encontros* se faz necessário à medida que tais movimentos costumam ser invisibilizados.

Tendo em vista o objetivo apresentado, o artigo põe em relevo as premissas do campo dos cotidianos em que a pesquisa se articula, afirmando-as como opção político-epistemológica da presente abordagem. Com isso, afirmando o processo autoral e emancipatório da docência. Ao mostrar e discutir os resultados da pesquisa, o artigo enfatiza não só as noções do campo citado por meio da fundamentação teórica, mas dá a devida ênfase ao percurso metodológico traçado evidenciando o processo dialógico que é estabelecido entre os pares desse coletivo docente por meio de *encontros* instituintes.

Ao caminhar teórica e metodologicamente pelo campo dos cotidianos, a investigação se colocou em diálogo com autoras, como Garcia (2015), Carvalho (2009), Oliveira (2013) e Alves (2003; 2008), contribuindo com a identificação de “pistas” para pensar a produção curricular e a formação docente que acontecem no cotidiano de nossas escolas. Outros autores, como Bakhtin (2011), Negri (2003, 2016), Spinoza (2009) e Santos (1988, 2007, 2010), corroboraram com esse diálogo ampliando a discussão com noções e conceitos que enfatizam nossas premissas, seja por justiça cognitiva e social ou pelo reconhecimento da alteridade e dos afectos em contextos coletivos.

Isto posto, é preciso esclarecer que tanto os *encontros* instituintes da docência quanto as narrativas e os diálogos mobilizados nestes *encontros*, além de comporem os procedimentos metodológicos de investigação, enredam um processo próprio de formação coletiva entre docentes capaz de provocar deslocamentos de sentidos e percepções quanto a concepções culturais e sociais hegemônicas que estão presentes em nossas práticas curriculares e sociais, contribuindo com a produção de novos e outros *fazeressaberes*.

Mesmo sem as provocações das personagens do conto *nonsense* referido na epígrafe de abertura, o artigo pretende, por meio da fundamentação teórica que consubstanciou a pesquisa, incitar reflexões e provocar deslocamentos de sentidos e percepções quanto ao que nos é apresentado pela razão científica como caótico – nossos cotidianos escolares – em prol de uma episteme que reconheça a complexidade destes e possa valorá-los como experiências emancipatórias, percurso este realizado na pesquisa.

Encontros com a docência: *políticaspráticas* instituintes

Certo ou errado, o caminho que escolheu é seu. Aparentemente pensarás que tomou a decisão errada, mas não, pode ter certeza de que tirará valiosas lições para seguir o caminho.
(Lewis Carroll)

Em muitos momentos, o caminho que percorremos ao longo da pesquisa nos fez sentir como se estivéssemos à deriva, talvez porque ainda o trilhássemos e como era algo ainda em curso, não tivéssemos ainda clareza quanto ao que esperar. Talvez nos sentíssemos assim por percorrermos terrenos instáveis, já que pretendíamos pesquisar formações coletivas e como nelas acontecem a produção de conhecimentos. Situações como estas possuem natureza móvel e relacional já que são comumente atravessadas por afectos e ideias que demandam alterações em modos de ser, pensar e agir dos sujeitos. Pesquisar situações que possuem tais naturezas geram receios em muitos de nós. Os afectos, tal como os pensamos com Spinoza, se relacionam às diferentes disposições para agir. Por isso, conhecer como algo nos afeta e como isso afeta nossa forma de produzir conhecimentos se torna importante quando nos dedicamos a pensar as relações entre processos que nos formam e currículos que produzimos.

No entanto, como afirma a epígrafe, a pesquisa vivida enquanto acontecimento potencializou nossas experiências coletivas de formação e produção de saberes. Deste modo, narrar sobre o curso da pesquisa e quem o movimentou, imersas na ideia de justiça cognitiva (SANTOS, 2010), possibilita-nos fazer jus às parcerias docentes que foram sendo estabelecidas ao longo

da pesquisa, às autoras do campo que possibilitaram o nosso caminhar e a todas as professoras que atuam na Educação Básica.

Esclarecemos que a ideia de acontecimento que a pesquisa incorpora está relacionada ao que faz vibrar os corpos (SPINOZA, 2009) e que se expressa em devir, tal como expresso no pensamento de Negri (2003). Inspiradas por Alves (2015, p. 158), para nós, “acontecimento não é o que é ou o que acontece, mas é aquilo que estando ainda não é, seu tempo não é o presente, mas o que vem chegando”.

Projetadas nesse *espaçotempo* somos atravessadas por paradoxos que nos expõem a determinadas encruzilhadas. Tais acontecimentos ressoam a potência do momento vivido cuja natureza além de intensa mostra-se escorregadia e truncada e, acima de tudo, criadora.

Assim, a pesquisa foi realizada com professoras de Educação Infantil em uma escola pública no Município de Silva Jardim². Devido às suas características rurais, este município apresenta baixo índice de empregabilidade, em torno de 20%, o que acaba por influenciar nas condições de vida e oferta de trabalho. Deste modo, além da agropecuária, o setor público é o que cria empregabilidade na cidade, principalmente a educação, que supre a necessidade dos moradores com trabalho e com a oferta de serviço essencial à população. Por este motivo, muitas professoras da rede não só atuam como tem seus filhos matriculados nas escolas onde trabalham, como é o caso da escola com a qual a pesquisa foi desenvolvida.

Por ser localizada no bairro de Lucilândia a escola possui seu nome. Apesar de não haver um ato de criação, a escola foi aberta em 2000 em um galpão, hoje está localizada em um prédio residencial, sempre em condições precárias. Apesar de inúmeras promessas, não se viu até o término da pesquisa iniciativas reais quanto a pretensão em se construir um prédio próprio.

A escola surgiu em função das demandas da comunidade local que pressionava a prefeitura pela criação de uma escola no bairro. Como demandas entendemos a insegurança dos responsáveis quanto ao

² Dados do município obtidos pelo portal do IBGE: Disponível em: [IBGE | Cidades@ | Rio de Janeiro | Silva Jardim | História & Fotos](#). Acesso em: 20 dez. 2018 e SILVA JARDIM. Disponível em: <https://www.silvajardim.rj.gov.br>. Acesso: 20 dez. 2018.

deslocamento e o risco de vida de seus filhos já que era preciso trafegar pela BR-101 para chegar à escola mais próxima.

A maioria das professoras que participaram da pesquisa estão nesta escola desde a sua criação e são moradoras do bairro. Como são da classe popular, cursaram o nível superior com sacrifício sendo as primeiras da família a conquistar um diploma. No entanto, devido à desvalorização que o magistério sofre, contra a qual se luta a décadas, nossas professoras de educação infantil recebem baixos salários e péssimas condições de trabalho. Segundo o Plano Municipal de Educação³ do município, em 2015 o piso salarial delas era de R\$ 532,99 reais.

Em virtude das condições precárias, o trabalho de Orientação Pedagógica da rede era feito por itinerância, sendo uma para atender todas as escolas de educação infantil à época. Posteriormente e após muitas lutas, além da realização de novos concursos, foi possível dividir as escolas da rede em pólos. Como Orientadora Pedagógica fiquei responsável pelo pólo da escola de Lucilândia e da Creche Comunitária Municipal Laurita. Esse pólo, ao longo dos anos, sofreu algumas mudanças, mas a E. M. Lucilândia foi uma constante nele, possibilitando a criação de vínculos mais estreitos na equipe escolar, elemento fundamental para a realização da pesquisa na escola.

O grupo com o qual a pesquisa foi desenvolvida era composto por docentes da educação infantil sendo uma de nós atuante nele com a função de orientadora pedagógica. Esse trabalho possibilita realizar atividades de formação que foi articulado à pesquisa em acordo com as professoras participantes⁴. por mais de 10 anos e a outra orientadora da pesquisa realizada. Neste período, implantar e garantir os tempos de planejamento previstos em lei⁵ eram nossa preocupação. No entanto, para além da letra da lei, sentimos a necessidade de dar sentido aquele momento.

³ Plano Municipal de Educação – lei nº 1663/2015. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/silva_jardim_lei_1.663_15_plano_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

⁴ As professoras foram convidadas a participar da pesquisa concordando ou não com o uso de suas narrativas produzidas nas conversas através das quais os processos de formação articulados às discussões pedagógicas e curriculares da escola aconteceram. No caso de professoras que não desejaram participar da pesquisa, suas narrativas não compuseram o corpus de pesquisa.

⁵ Lei Federal n. 11.738/2008. Regulamenta o piso salarial dos profissionais do magistério e fixa a composição da jornada de trabalho na Educação Básica – tempo de planejamento.

Mas do que respostas, desejamos (com)partilhar aquilo que isolados nos afetava de modo “negativo” e que podemos relacionar aos afetos tristes dos quais fala Spinoza (2010), que nos desmobilizam, muitas vezes, em nosso cotidianos. Nossa intenção foi nos fortalecer, procurar um momento crucial de estarmos juntas, um *espaçotempo* por onde pudéssemos pensar a ebulição da sala de aula e o fervilhar do nosso trabalho pedagógico. Empolgada com a experiência, solicitei a permissão de todas para investigar nossos encontros e gravá-los para desenvolver a pesquisa.

Concretamente estes encontros foram acontecendo na sala de professores uma vez por mês como horário de planejamento coletivo. Mas, para nós os *encontros* tornaram-se lugar de mobilização dos nossos processos formativos por meio da discussão coletiva de nossas práticas curriculares e pedagógicas, tendo em vista os compromissos com uma educação socialmente referenciada.

A proposta consistia em trazer alguns dispositivos (fala do aluno, alguma atividade, gravação das turmas, curiosidades, acontecimentos em outros espaços como recreio) para provocar nossas reflexões e nos interrogar sobre as situações que fervilhavam na escola e os interesses reais das crianças quando se escuta o que estes dizem. Deste modo, decidimos em conjunto que podíamos aprender com nossas experiências ao (com)partilhá-las entre nós dúvidas, interesses, conflitos, angústias, pensamentos e saberes, o que contribuiu com discussões mais amplas na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e com as ideias que sustentam o nosso fazer docente, bem como nossas concepções de aluno e escola.

Para efetivar nossos tempos de planejamento e dar seguimento à pesquisa, foi necessária a colaboração de todas, desde a direção até a servidora da merenda e a colaboradora da limpeza, já que para consolidar tais momentos seria preciso mexer com a organização da escola. Dizemos isto, pois ocorreram várias situações que dificultavam a existência dos nossos encontros regulares. No entanto, o que fez o grupo se perceber como um coletivo foi a natureza dos nossos próprios *encontros*. Mesmo diante das inúmeras dificuldades encontradas ao longo do processo, foi possível criar um ambiente de partilha e pensar tais momentos como os traçados que sustentam a noção de *encontros* a partir do modo como Garcia os define:

Encontros são espaçostempos privilegiados e singulares para pensarmos [os] processos formativos e nossa forma de pesquisá-los. [...] [provocam] desestabilizações e deslocamentos... [...] criam espaços para a produção de outros-novos saberes... e favorecem o fortalecimento político dos professores e das escolas em uma produção mais solidárias dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente (GARCIA, 2015, p. 3-4).

A compreensão desses *espaçostempos* como experiência singular e sensorial, como nos propõe Alves (2003; 2008), em um ambiente coletivo, ao mobilizar narrativas e pô-las em diálogos, expõe questões que nos desestabilizam e nos deslocam; contudo, ao serem operadas, não só insinuam o quão complexa é a nossa realidade, como abrem possibilidades para o reconhecimento da diversidade das experiências humanas.

É preciso compreender, ao pensar com Alves (2003) e Oliveira (2013), que tais *espaçostempos* entrelaçam teoria e prática como indissociáveis; isto porque são ideias comumente desenhadas e atravessadas por culturas e compreensões diversas ao comporem nosso tecido social. Se assim pensamos e, se compreendemos que nossos modos de pensar e agir são operados em nossos corpos por nossas afetações, então, não há como não nos apropriarmos da posição político-epistemológica defendida pelo campo dos cotidianos, concebendo-nos, enquanto docentes, como autoras de nossas práticas e teorias, uma vez que ambos os conceitos se enredam em nosso fazer como ato político. Como afirma Oliveira:

É importante marcar a opção epistemológica pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada. Ou seja, o tema das políticas educacionais e das práticas cotidianas fica mais bem expresso como “*políticaspráticas* educacionais cotidianas”, sem separação, sem a pressuposição de que são coisas diferentes (OLIVEIRA, 2013, p. 376).

Concebendo, portanto, os *espaçostempos* dos nossos *encontros* por meio de suas dimensões cultural, social e afetiva e por sua natureza formativa e dialógica, ao possibilitar interações como *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013), os dispositivos narrativos e dialógicos que emergiram deste lugar provocaram

deslocamentos de percepções e sentidos naturalizados em nosso tempo histórico. As questões que afloraram do contexto de nossas práticas curriculares, narradas a partir deste *lócus*, desagregaram concepções estruturadas em discursos hegemônicos, viabilizando a criação de outros modos de pensar.

O percurso metodológico e também formativo traçado pelos *encontros* produziu diferença e sinalizou uma possível emancipação coletiva (SANTOS, 2007) quando, em diálogos, assumimos um compromisso coletivo comum (Negri, 2016) pela democracia enquanto posicionamentos político, ético, estético e epistemológico.

[...] a noção de comum corresponde à de amor, não no sentido romântico ou erótico, mas o amor como força ontológica, de modo que o conhecer é para ele o resultado da união do afeto e do intelecto nas relações. [...] As noções comuns não são assim nomeadas por serem comuns a todos os espíritos, mas porque representam algo de comum aos corpos [...] são idéias gerais (CARVALHO, 2009, p. 73-74).

A relação dialógica, neste caso, é pensada na relação com o outro, de modo que a forma como interagimos quando nos expressamos não só abarca uma atividade mental, como opera em torno de posicionamentos dos envolvidos, implicando neste comum que consolida a noção mencionada. Estes podem ser expressos ora por conflitos ou concordâncias, ora por resistências ou adesão (BAKHTIN, 2011), mas possibilitam explorar outras alternativas e romper determinadas representações que invisibilizam sujeitos e saberes ou os descaracterizam, como veremos nos trechos dialógicos mais adiante.

Assim, ao dialogar, experiências e narrativas tanto nos conectam, quanto nos descentralizam e, ao termos consciência da potência destes diálogos e *encontros*, abrimos inúmeras possibilidades para operarmos com a criação (CERTEAU, 1998) em coletivo.

Pensar a perspectiva do coletivo na busca por um *comum* (NEGRI, 2016) não exclui a existência e o entendimento quanto as singularidades; na realidade as pressupõe. A exemplo das redes de conhecimento (Alves, 2008) os coletivos conjugam este *comum* como garantia de existência e reconhecimento do Outro. Em defesa dessa argumentação, Negri (2016) diz

que o ser coletivo – *multidão* – se adensa e cria corpo quando as singularidades que o compõe, ao estar em relação, identificam a diferença como potência humana.

Podemos, inclusive, territorializar nossos *encontros* ao defini-lo como lugar de enunciação (BAKHTIN, 2011), reivindicando para nós, docentes, o que historicamente nos foi negado – o diálogo formador entre nossas-alheias palavras (BAKHTIN, 2011) como meio de existir em coletivo. Ter a consciência do quanto esses coletivos podem ser formadores para a docência, quando somos atravessados por pensamentos, afectos, experiências, corpos, percepções e sensações, que se desdobram em ações diversas, é compreender e afirmar que somos fluxos de potência criativos e autorais em permanente devir (NEGRI, 2003). Somos seres singulares, mas também seres coletivos expressando sensações e percepções nas criações curriculares e em nossas existências.

Os *encontros*, enquanto comunidade de afectos (CARVALHO, 2009), pois assim também podemos caracterizá-los, tornam possível a (re)invenção, isto porque conjugam potências distintas que caracterizam nossas ações como são nossos atos de conhecer e afetar. Entre ideias e afectos, a *ânlma*, noção cunhada a partir do conceito spinoziano de bons encontros (SPINOZA, 2009), em linhas gerais, busca expressar como afectos alegres mobilizam nossas disposições de agir. Nesse sentido, Carvalho contribui para que corroboremos o papel das interações e produções em coletivos a fim de operar com a diferença. Também, reforça o entendimento que fazemos dos encontros para a docência.

A questão dos afectos para algumas de nós, cotidianistas, é crucial. Isto porque compreendemos, com Spinoza (2009), que temos um corpo pulsante quando o que produzimos traduz a interação entre nosso intelecto e o modo como nos afetamos em nossos corpos. Ou seja, a *ânlma*, enquanto pulsão de vida, como afirmam Garcia e Rodrigues (2017), potencializa a nossa existência.

A exemplo do *País das Maravilhas*, cujos personagens se afetam mutuamente e desconstroem ideias pré-formadas, a dinâmica dos *encontros* possibilita que corpos como os nossos, ao interagirem entre si e com um mundo complexo e relacional, possam igualmente se afetar, interferindo em nossos modos de sentir e perceber enquanto vivências únicas dos próprios

corpos. Tal afetação provoca deslocamentos de perspectivas no que tange às dimensões humana, cultural e social, transgredindo à imposição de um pensamento único (SANTOS, 1988) e suas representações.

A produção docente no contrafluxo das relações de poder: por uma emancipação coletiva

Quando eu uso uma palavra – disse Humpty Dumpty num tom de escarninho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique ... nem mais nem menos.

– A questão – ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

– A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso.

(Lewis Carroll)

A epígrafe traz uma questão que foi discutida na pesquisa e que aqui precisa ser recuperada. Quando se interroga sobre os sentidos e as percepções que cruzam cultural e socialmente nossos caminhos, torna-se necessário refletir sobre as relações de poder que os atravessam.

Para que este artigo realize o que propõe – apresentar e discutir os resultados da pesquisa desenvolvida ao longo do mestrado e afirmar o processo autoral da docência na produção de conhecimentos – precisamos trazer como pauta de discussão as relações de poder⁶ (GOUVÊA, 2018) que atravessaram a pesquisa e que, de certa forma, reverberam nos cotidianos das nossas escolas e no contexto social mais amplo.

Sendo assim, iniciamos essa discussão sinalizando que existe uma correlação de forças na estrutura de qualquer comunidade escolar e, na tentativa de compreender os níveis de influência dessa organização social e política na qual a escola está inserida, trazemos trechos de alguns dos nossos diálogos a fim de dispor as pistas que caracterizam tais relações, para, logo

⁶ A questão do poder nas relações aparece nos anais da 13ª ANPEd sudeste. Aqui apresentamos a ideia de modo mais ampliado ao relacionar a outros diálogos da pesquisa para discutir as criações e resistências docentes como potencialidades.

após, mostrarmos os modos de resistências emancipatórias e autorais instituintes que podem emergir em nossos cotidianos como uma esfera de poder disruptivo.

Essa questão emergiu tão logo iniciamos a pesquisa, tendo em vista que uma de nós atuava na escola como orientadora pedagógica. Apesar de acreditar que havia um relacionamento aberto e igualitário com as docentes, a orientadora percebeu esse atravessamento quando, em um dos diálogos, essa problemática ficou latente, conforme sinalizado na transcrição a seguir:

[...] – *Como você escolhe os assuntos da sua aula?*
(Orientadora Pedagógica)

[...]

– *Eu trabalho projetos, datas comemorativas, grade curricular...*
(Professora Sueli)

– *Já explorou outros interesses que não estes?* (Orientadora Pedagógica)

– *Não... até porque não temos autorização...* (Professora Sueli)

– *...Autorização?* (Orientadora Pedagógica)

– *Quando quero falar sobre algo diferente... peço ajuda a duas fontes: orientação ou direção.* (Professora Sueli)⁷

Tal conversa a deixou surpreendida já que supunha ter uma relação mais horizontal com as docentes. No entanto, o diálogo sinaliza certo nível de poder imbricado nas relações conforme são as funções desempenhadas na escola. Evidenciamos tal pista quando a professora enuncia que compreende como determinação aquilo que a orientação pedagógica propõe. Compreensão esta reafirmada na expressão *autorização*, caso desejasse fazer algo diferente.

Isto nos mostra que na cultura escolar há, de certo modo, a naturalização de um pensamento que polariza os sujeitos entre aqueles que possuem ou produzem saberes e aqueles que executam. Os discursos canônicos que circulam culturalmente em nosso meio social e cultural reforçam tais estereótipos. Deste modo, quando polarizamos as relações de trabalho, produzimos hierarquias sociais dentro da escola e invisibilizamos os *fazeressaberes* docentes, ocasionando o desperdício da experiência e dos saberes (SANTOS, 1988).

⁷ Foram utilizados nomes fictícios sempre que alguma docente optou por ter sua identidade preservada.

É interessante notar que tal enunciação sinaliza a compreensão da professora como um saber. Ou seja, a mesma entende que as relações escolares são verticalizadas e, talvez, ao pôr em relevo aquilo que costuma ser naturalizado, ela pretenda, astuciosamente (CERTEAU, 1998), provocar desestabilizações como *políticaprática* de resistência. A provocação intencional ou não da docente nos faz questionar que experiências vinham sendo desperdiçadas ao não ser consideradas como capacitantes, exigindo que tais concepções possam ser revistas sob o risco de criar cegueiras epistemológicas (OLIVEIRA, 2007).

Mesmo sabendo que os modos operantes da racionalidade ocidental criam e legitimam o poder social por meio de hierarquias e dicotomias, a questão que se impõe, e que está atrelada à anterior, é saber se tal poder implicaria na despotencialização da docência. O trecho transcrito a seguir, retirado de outro diálogo, sinaliza não só as relações de poder que atravessam nossos cotidianos, como também mostra o potencial da docência ao operar no coletivo evidenciando suas produções como resistências e criações.

– Hoje, pela manhã, a direção informou que teremos que trabalhar o tema da Copa por orientação da Secretaria de Educação. Eu não sei se foi a nível do “cumpra-se”... Mas, as meninas questionaram a necessidade de trabalhar dois projetos já que temos o nosso. O que vocês sugerem? (Orientadora Pedagógica)

– Bem... se ‘temos’ que trabalhar proponho juntar as propostas para não ficar complicado, até porque nosso projeto surgiu com as crianças. (Professora Fabiana)

– Pela manhã também foi sugerido isso. Como estamos trabalhando valores, podemos explorar o perder e partilhar. (Professora Sueli)

– Bruna sugeriu misturar os meninos e as meninas ao formar os times. Assim ela pode explorar a ideia de meninas serem jogadoras. Ganha o time que mais compartilhar a bola com as meninas. (Orientadora Pedagógica)

– Os insetos podem ser mascotes e terem poderes. (Professora Fabiana)

– Se temos que fazer bandeiras, vou fazer do time do Superaranha. Tem a ver com nosso projeto – insetos – e não fica restrito à do país. Posso até mostrar a do país como pediram, mas vai ser do país de algum inseto. (Professora Naiana)

A questão do poder que atravessa nossos cotidianos reaparece nesse diálogo. Os ditos evidenciam as estruturas que dicotomizam e reforçam a

cultura da hierarquia entre instituições – secretaria de educação e escolas. Mas as falas acima, mostram também o potencial autoral da docência em subverter a ordem quando, astuciosamente, elas mostram táticas certeunianas de sobrevivência ao articular ideias, intenções e propostas aparentemente divergentes.

O foco de análise desse trecho dialógico está na potencialidade que emerge nos enunciados. Isto porque assumimos política e epistemologicamente com os estudos do nosso campo a pluralidade de saberes presentes nos cotidianos escolares, reconhecendo a capacidade criativa e criadora dos coletivos docentes quando, nas interações dialógicas, mobilizamos conhecimentos na produção de práticas curriculares no mesmo movimento que traçamos nossos processos formativos.

O diálogo entre pares possibilita à docência tensionar certas visões e concepções culturais e sociais que circulam em nosso meio, criando um embate produtivo. Tal embate opera a negociação de sentidos e percepções em uma perspectiva ampliada do termo. Isto significa dizer que na pesquisa o termo negociação não está vinculado ao seu sentido usual – acordo tácito entre as partes; mas conjuga diferentes ações constituindo-se de algo novo quando, no confronto entre formas de pensar, ser e agir, nos (des)estabilizamos e nos (re)construímos como seres singulares e coletivos (GOUVÊA, 2019).

Ao analisar o diálogo em busca de pistas, é possível afirmar que o coletivo docente procurava priorizar os interesses e necessidades das crianças ao propor e criar os projetos. Introduzir uma outra temática implicaria em trabalho redobrado e corte com o que já estava sendo produzido. Diante desse impasse, a melhor opção foi ajustar as propostas sem romper com o trabalho em curso. Não caberia interromper as produções para confeccionar bandeirinhas de países diversos sem contextualizar esse trabalho na educação infantil. Essa foi nossa artimanha para contornar aquilo que se mostrava impositivo.

Quando docentes têm a possibilidade de estar com seus pares em *encontros* dialógicos há a abertura para a cocriação, como nos diz Bakhtin (2011), já que o diálogo pressupõe uma contrapalavra (BAKHTIN, 2011) na dinâmica entre o meu dizer e o dizer do outro. Linguagem que traz toda a

tensão vibrátil dos afectos (SPINOZA, 2009). Essa dinâmica amplia possibilidades de confrontos, negociações, transformações ou mesmo confirmações de proposições entre pensamentos, afectos e palavras capazes de deslocarem percepções e elaborarem novos-outros sentidos a partir do contexto vivido e experienciado. Na perspectiva de Larrosa (2016) é possível entender essa experiência como...

...algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2016, p. 10).

As pistas que encontramos nesses trechos dialógico e em outros que foram esculpindo nossas experiências mostram que nossos cotidianos são permeados tanto por estas relações de poder, quanto por atos e debates que os contrapõem, indicando a correlação de forças existentes e as brechas que vão sendo abertas para a afirmação da autoria docente como processo de criação (CERTEAU, 1998) ou cocriação segundo Bakhtin (2011).

Os próprios trechos dos diálogos apresentados mostram essa potência quando identificamos e reconhecemos os saberes que as docentes mobilizam. Ao dialogar e narrar suas experiências e práticas curriculares, elas são capazes não só de produzirem outros conhecimentos, como questionarem hierarquias culturalmente construídas, tal qual fizeram as professoras Sueli e Naiana, ou ainda problematizar concepções hegemônicas, como fez a professora Bruna na narrativa reproduzida a seguir:

Quis saber das crianças o que elas gostam de fazer e Adão respondeu: “Jogar bola.” [...] Depois, todos disseram que queriam jogar bola ... menos Myllena, a única menina da sala, que disse gostar de boneca. Perguntei porque não gostava de futebol e ela disse: “É coisa de menino.” (Professora Bruna)

Ao sugerir misturar meninos e meninas para a formação dos times, Bruna o fez pensando nas características de sua turma. Em nossos *encontros*, ela vinha relatando que estava com dificuldades na interação com seus alunos em

virtude de sua turma ter mais meninos do que meninas. Essa característica pôs em relevo em nossos debates a questão do gênero⁸, já que culturalmente são reforçados estereótipos quanto ao que é comum e socialmente aceito para meninos e meninas. A simples ideia de formar times misturando meninas e meninos teria como princípio romper com essa dicotomia e provocar discussões com as crianças sobre as inúmeras possibilidades existentes no ato de brincar.

Outras atividades como esta foram realizadas com o propósito de desconstruir concepções que fixam os sujeitos e os limitam, dentre elas, menciono o dia do banho que surgiu com o propósito de explorar questões de higiene, afeto e cuidado no trato com o outro, independentemente do gênero. Tal atividade mobilizou discussões e ações na escola e com a comunidade a fim de explorar outras perspectivas relacionadas aos papéis culturalmente construídos acerca dos gêneros; bem como ampliou as discussões sobre conservadorismo e a crescente política de desautorização do saber docente (GARCIA; GOUVÊA, 2018).

Como nossas intenções foram desconstruir determinadas concepções que dicotomizam saberes e sujeitos criando padrões normativos e interrogar concepções que relacionam brinquedos e brincadeiras a uma possível definição quanto a sexualidade da criança, os diálogos que travamos em nossos encontros ampliaram as possibilidades do confronto entre nossas certezas e temores ao explorar sentidos e saberes culturais e sociais que costumam adensar as pautas educacionais mais conservadoras (GARCIA; GOUVÊA, 2018) como mostramos a seguir:

- Ela podia passar um vídeo para as crianças verem como se dá um banho numa criança de verdade. (Professora Débora)

- Sim. Queremos mostrar também para as crianças que o papel masculino não é agredir, mas que, ao cuidar, podem ser afetuosos! (Orientadora Pedagógica)

[...]

- Coloca outros brinquedos, não faz só com bonecas. (Professora Débora)

[...]

⁸ Essa discussão foi realizada por Garcia e Gouvêa (2018) e publicada na forma de artigo em edição especial da Revista *Communitas*.

– *Eu lembro que meu filho ia para o quarto da irmã e tirava o vestidinho das bonecas para apertar a barriguinha e ouvir elas falarem. O pai mandava logo soltar dizendo: “Você é homem, não brinca de boneca!” Agora, destrói as bonecas, mas antes não fazia isso. (Professora Fabiana)*

[...]

– *A mãe na reunião disse que o filho vai ser mariquinha só porque não gosta de jogar bola ou brincar de luta. (Professora Nininha/Direção)*

É possível perceber, entre os ditos e os não ditos, as compreensões culturais e sociais que atravessam nossos cotidianos e suas reverberações. Mas é igualmente possível criar abertura para a contrapalavra (BAKHTIN, 2011), ou pelo menos provocá-la. Tais movimentos mobilizaram diálogos entre vivências, narrativas, saberes e afetos nos *encontros* e, em meio ao confronto ou consenso, fomos redesenhando outras práticas curriculares que implicaram em novas propostas de ação da escola e mesmo nossas enquanto docentes autorais, conforme expomos abaixo:

– *Temos que pensar na culminância do projeto [insetos e valores] mesmo em meio a essa questão da Copa. (Orientadora Pedagógica)*

– *Lembrei de um incidente lá em Gaviões que pode ajudar a pensar. Estava embaixo de uma árvore e achei estar chovendo, mas não tava... (risos) Era uma cigarra mijando! (Professora Naiana)*

– *Conta melhor essa história... como assim cigarra mijando (risos)? (Orientadora Pedagógica)*

– *Então tem um vídeo no YouTube que mostra a cigarra mijando... vou te mostrar... (Professora Naiana)*

– *Isso... ah, esse tipo de cigarra tem lá em Imbaú. Mas ainda são besouros. (Professora Charlene)*

– *Como assim são besouros? (Orientadora Pedagógica)*

– *Ué, você não sabia que besouros viram cigarras? (Professora Charlene)*

– *Não! (Orientadora Pedagógica)*

– *Quando as ninfas [insetos jovens] caem no chão elas entram na terra e ficam lá por 17 anos dependendo da espécie. Alimentam-se da seiva das raízes. Depois disso, elas cavam túneis, sobem nas árvores e sofrem uma metamorfose para se acasalar.*

– *Mas é aí que perdem a casca pela 1ª vez e criam asas? (Professora Débora)*

– *Não. Elas só perdem a casca uma vez e as asas ficam por dentro da casca e é aí que viram cigarra. Elas só cantam quando já viraram cigarra e cantam até morrer. (Professora Charlene)*

– *Depois que saem e sobem todas ao mesmo tempo elas provocam um canto ensurdecedor, acasalam-se e põem os*

ovos e morrem. Elas só duram duas semanas. (Professora Naiana)

- Gente... Interessante isso! Eu não sabia! (Orientadora Pedagógica)

- Acho que para a culminância podemos fazer uma caixa onde as crianças entram e saem de lá com asas como as cigarras. (Professora Naiana)

Nesse *encontro* rico de saberes docentes, com tanta informação sobre besouros e cigarras, as professoras foram narrando suas experiências com esses insetos ao longo de suas vidas de modo que ficou evidente o quanto tais saberes traziam lembranças de infância, afectos, ideias, pesquisas, curiosidades e vivências práticas movidas pelas circunstâncias espaciais e temporais dos locais em que viviam. A riqueza disso corporifica o conhecimento docente e este não pode ser negado de modo algum. Para tanto, é preciso estabelecer campos de luta e resistências instituintes, projetos de *encontros* como estes, capazes de ampliar o alcance de tais espaços nos cotidianos escolares de modo que a docência possa existir e se afirmar como autora de si e de práticas curriculares comuns ao seu ofício.

Considerações finais

A investigação realizada quando do desenvolvimento da pesquisa permitiu penetrar os movimentos da vida em contato, ou seja, pelas afetações que produzimos quando no contato com nossos Outros diferentes somos forçados a (des)construção de concepções e percepções ou a reificação destes por meio de diálogos. Essa compreensão redimensiona a perspectiva de formação a partir dos coletivos docentes, chamando-nos a atenção para o fato de que estes operam saberes e a produção de outros novos, sobretudo quando evidencia que os acontecimentos cotidianos promovem experiências plurais e coletivas.

Esse contato, produzido por afetações, caracteriza a natureza dos coletivos docentes. Essa natureza amplia e potencializa a ideia de emancipação social (SANTOS, 2007) quando por meio de diálogos procuramos a transformação das relações, antes desiguais, em relações horizontais. A concepção dialógica, nesse contexto, não ignora os conflitos e nem nega as

prescrições ou proscricões sociais e culturais, mas as confronta a fim de provocar deslocamentos quanto aos sentidos dados como universais, exigindo uma possível abertura para o novo.

Tal fato acontece porque, quando estamos em coletivos, o processo dialógico traz consigo as dimensões de alteridade e intersubjetividade (BAKHTIN, 2011). As interações, afetações e diferenças transitam nesse espaço produzindo tanto aderências quanto perturbações, ocasionando a produção de outros *fazeressaberes* e da própria formação como processo coletivo entre pares. Nesse percurso, é inquestionável a relação entre afectos e ideias nos modos como nos afetamos; isto porque a dinâmica dialógica, que é estruturada nesses *encontros* devido à sua intensidade, faz eclodir fluxos e vibrações entre corpos e mentes como pulsão de vida, transformando o mundo tangível em criações docentes.

Tais aspectos costumam ser invisibilizados tirando da docência sua prerrogativa autoral. Isto porque o pensamento hegemônico nega o processo criativo da docência por meio do qual emergem as práticas curriculares. A produção de tais práticas exige articulação de experiências, afecções, saberes e ideias, negadas também como atributos da docência nos cotidianos escolares quando se polarizam e hierarquizam as relações. Mostrar os movimentos que caracterizam as criações (CERTEAU, 1998) docentes possibilita-nos resgatar suas imagens como autoras e os *encontros* como *lócus* de produção por onde transita a ideia de justiça cognitiva (SANTOS, 2010) que tanto defendemos como princípio epistemológico.

Assim, sob tais aspectos, compreendidos e pensados por meio da pesquisa que teve como percurso teórico-metodológico as narrativas dialógicas a partir de *encontros*, referenciada no campo dos estudos cotidianos, é possível afirmar a natureza autoral da docência quando se promove formação docente por meios coletivos. Isto porque as docentes partilham entre si aquilo que consubstancia seus conhecimentos e produzem práticas curriculares quando articulam ideias, saberes e vivências. Tais processos ocorrem simultaneamente e podem ser potencializados à medida que ampliamos as possibilidades desses *encontros* dialógicos acontecerem.

Entre dependências, determinações e turbulências, os acontecimentos se dão nos planos singulares e coletivos (NEGRI, 2016) insinuando variáveis de

criação e ritualização. Nesta polifonia (BAKHTIN, 2011) e polissemia (GARCIA; OLIVEIRA, 2016), à docência se afirma e luta por espaços mais democráticos e transgressores como *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013).

Referências

ALICE In wonderland. Direção: Tim Burton. Produção: Walt Disney Pictures. Reino Unido, 2010.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, [s.l.], v. 4, n. 7-8, jan./dez. 2003. ISSN: 1518-5370. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/0>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.

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

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

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

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. 2015. Trabalho apresentado no GT 13 Educação Fundamental. In: *REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37. Anais [...]*. Florianópolis, outubro de 2015. p. 1-16. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Encontros e narrativas como formação: presenças e sentidos da justiça cognitiva nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. (org.). *Formação docente e Justiça Cognitiva: pesquisas e práticas e possibilidades*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Dos encontros nos currículos – esculturas singulares e cotidianas de *fazeressaberes*. *Caderno de pesquisa em educação*, [s.l.], n. 45, p. 121-136, 2017, ISSN: 2317-742X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19028/12926>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

GARCIA, Alexandra; GOUVÊA, Tânia da Costa. Furando “a grande onda”? tensões e sentidos de docência e currículos frente ao conservadorismo. In: Conservadorismos: políticas e educação. *Revista Communitas*, v. 2. Ed. Especial, p. 28-46, 2018, ISSN: 2526-5970. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2226/1258>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GOUVÊA, Tânia. *Encontros com a docência: diálogos e narrativas na negociação de sentidos das práticas cotidianas*. 2019. Dissertação – (Mestrado em Educação), UERJ/FFP, Programa de Pós-graduação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Rio de Janeiro: 2019.

GOUVÊA, Tânia. Currículo e formação: deslocamentos e saberes nos encontros e diálogos com a docência. (2018). Trabalho apresentado no GT12- Currículo. In: *13ª Reunião Científica Regional da ANPEd Sudeste. Anais*. Campinas, jul. 2018. p.1-5 ISSN: 2595-7945. Disponível em:<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2592-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

NEGRI, Antonio. *Kairós, Alma Venus, Multitudo: nove lições ensinadas a mim mesmo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem* *em* *sino*: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384. Disponível em:<www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, abr. 2007. ISSN: 1678-4626. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcnRq/>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*. São Paulo: USP, 1988. vol. 2, n. 2. ISSN: 1806-9592. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em: 23/11/2023.

Aceito em: 18/12/2023.

Tânia Gouvêa

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP (2019). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Professora Inspetora Escolar na SEEDUC/RJ e na SEMED-Maricá. Atuou como Orientadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Silva Jardim e como Conselheira do CME no mesmo município. Colaboradora no grupo de pesquisa: Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidiano. Área de interesse: Processos formativos, currículos e cotidianos.

 gouveat23@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/1000618862222231>

 <http://orcid.org/0000-0003-0003-0567>

Alexandra Garcia

Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora dos Programa de Pós-graduação em Educação PROPEd e PPGEdu/UERJ. Diretoria da Associação Brasileira de Currículo (ABdC – 1ª Vice-presidente /Biênio 2023-2025; Coordenadora no grupo de pesquisa: Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidiano. Área de interesse: Currículo, formação de professores e Cotidiano.

 alearcialima@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3937685552665813>

 <http://orcid.org/0000-0001-8285-471X>