

VIDA DE PROFESSORA EM TEMPOS DE COVID-19: RUPTURAS, CONTINUIDADES E INVENÇÕES NA PESQUISA NARRATIVA

A TEACHER'S LIFE IN TIMES OF COVID-19: RUPTURES, CONTINUE AND INVENTIONS IN NARRATIVE RESEARCH

LA VIDA DE UN DOCENTE EN TIEMPOS DE COVID-19: RUPTURAS, CONTINUACIONES E INVENCIONES EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Soymara Emilião¹
Alexandra Garcia²

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar os possíveis modos de viver e ser professora que emergem em narrativas docentes trazendo produções e questões curriculares, bem como provocações para pensarmos docência e escola a partir dos cotidianos. Nesse caminho, busca identificar e entender os processos de invenção de si e do outro por meio dessas histórias, investigá-las na desinvisibilização dos saberes produzidos pelos sujeitos das escolas, além de defender a potência desses saberes. As experiências escolares publicadas em uma página de rede social denominada 'Vida de Professora' constroem o campo de pesquisa. O desenvolvimento das análises aqui tecidas parte de três premissas: que as soluções para os problemas globais são locais e provisórias (Santos, 2019); que na produção do trabalho docente e de seus *fazeressaberes* (Garcia, 2015) existem importantes experiências e saberes que não podem ser desperdiçados (Santos, 2019); e, ainda, que as padronizações curriculares tendem a promover o empobrecimento da experiência (Santos, 2019). Conclui que as narrativas autoficcionalizantes trazem pistas da potência invisível das escolas públicas; que os processos de formação são contínuos e provisórios em diferentes contextos; que a defesa do que produzem as escolas e seus sujeitos, especialmente os professores nos cotidianos contribui para a compreensão da complexidade do trabalho docente e dos processos de *aprenderensinar* vividos pelos praticantes das escolas em seus cotidianos.

Palavras-chave: Currículo; Narrativas; Formação de professores; Estudos dos Cotidianos.

Abstract

This article aims to investigate the possible ways of living and being a teacher that emerge in teaching narratives, bringing curricular productions and issues, as well as provocations to think about teaching and school based on everyday life. In this way, it seeks to identify and understand the processes of invention of oneself and the other through these stories, to investigate them in the devisibility of the knowledge produced by the subjects of the schools, in addition to defending the power of this knowledge. The school

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira- CAP-UERJ e Pedagoga da Rede Municipal de Niterói, RJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6754-6188>

Lattes: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3101683586158083>. E-mail: emiliaosoymara@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGedu/FFP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/393768552665813>. E-mail: alegarcialima@hotmail.com

experiences published on a social network page called 'Vida de Professora' build the research field. The development of the analyzes woven here is based on three premises: that the solutions to global problems are local and provisional (Santos, 2019); that in the production of teaching work and their knowledge (Garcia, 2015) there are important experiences and knowledge that cannot be wasted (Santos, 2019); and, furthermore, that curricular standardizations tend to promote the impoverishment of experience (Santos, 2019). It concludes that self-fictionalizing narratives bring clues to the invisible power of public schools; that training processes are continuous and provisional in different contexts; that the defense of what schools and their subjects produce, especially teachers in their daily lives, contributes to understanding the complexity of teaching work and the learning-teaching processes experienced by school practitioners in their daily lives.

Keywords: Curriculum; Romance; Narratives; Teacher training; Everyday Studies.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo investigar los posibles modos de vivir y ser docente que emergen en las narrativas de enseñanza, trayendo producciones y problemáticas curriculares, así como provocaciones para pensar la enseñanza y la escuela a partir de la cotidianidad. De esta forma, busca mapear y comprender los procesos de invención de uno mismo y del otro a través de estos relatos, para indagarlos en la desinvisibilización de los saberes producidos por los sujetos de las escuelas, además de defender la potencia de esos saberes. Las experiencias escolares publicadas en una página de la red social llamada 'Vida de Profesora' construyen el campo de investigación. El desarrollo de los análisis aquí tejidos parte de tres premisas: que las soluciones a los problemas globales son locales y provisionales (Santos, 2019); que en la producción del trabajo docente y sus saberes (Garcia, 2015) hay experiencias y saberes importantes que no se pueden desperdiciar (Santos, 2019); y, además, que las estandarizaciones curriculares tienden a promover el empobrecimiento de la experiencia (Santos, 2019). Concluye que las narrativas autoficcionales aportan pistas sobre el poder invisible de las escuelas públicas; que los procesos de formación son continuos y provisionales en diferentes contextos; que la defensa de lo que producen las escuelas y sus sujetos, especialmente los docentes en su cotidiano, contribuye a comprender la complejidad del trabajo docente y de los procesos de enseñanza-aprendizaje vividos por los practicantes escolares en su cotidiano.

Palabras clave: Currículo; Narrativas; Formación de professores; Estudos cotidianos.

Introdução

Figura 1 – Janelas



Fonte: acervo das autoras.

O presente artigo discute a docência, os currículos e as escolas nos contextos da pandemia provocada pela Covid-19 e pelo retorno aos *espaçostempos*³ presenciais das escolas após a fase mais aguda da pandemia. Para tanto, tem por objetivo investigar os possíveis modos de viver e ser professora que emergem em narrativas docentes trazendo produções e questões curriculares, bem como provocações para pensarmos docência e escola a partir dos cotidianos, bem como provocações para pensarmos docência e escola a partir dos cotidianos.

Nesse sentido, interroga os processos de invenção de si e do outro esboçados em narrativas autoficcionalizantes (Doubrovsky, 1977), tendo-as como mecanismos da linguagem que possibilitam a conversão de uma pessoa histórica em personagem fictício. Com elas, busca apontar os processos que corroboram para que as narrativas inventivas desinvisibilizem os saberes produzidos pelos sujeitos das escolas, destacando sua relevância política e epistemológica. Pensam os contextos abordados como *espaçostempos* de continuidades e rupturas, a partir de narrativas *verbovisuais* (Emilião, 2022) publicadas em rede social, como metodologia para investigar e refletir com os cotidianos escolares.

Trata-se de uma pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2015) articulada ao campo das pesquisas com os cotidianos (Alves & Oliveira, 2008) no que se refere aos modos de pensar e fazer as pesquisas com os usos e astúcias dos praticantes⁴ (Certeau, 2008) – todos aqueles que estão envolvidos nos cotidianos pesquisados – e quanto à defesa política e epistemológica do que as escolas e os(as) professores(as) produzem em seus cotidianos.

Com Goodson (2020), compreendemos a pesquisa com narrativas como uma proposta pautada metodologicamente na colaboração e produção de conhecimento com as escolas que, por esta razão, possibilita a ampliação dos principais paradigmas de

³ Aprendemos com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade”, que concede sentido e significados diferentes dos usuais, quando de sua separação (ALVES, 2001).

⁴ Ao usar o termo para se referir aos sujeitos, o autor destaca o caráter criativo e ativo das ações daqueles que as praticam, os praticantes, deslocando com isso a ideia de suposta passividade dos sujeitos.

investigação (Goodson, 2020), uma vez que, com as experiências vividas, podemos interrogar, teórica e criticamente, o mundo social.

Com esse objetivo, tecemos ao longo do texto um debate entre os modos de viver e ser professora, no sentido cultural dos processos que nos formam e informam as práticas e a produção cotidiana (Garcia, 2015) de currículos pelos praticantes de uma escola pública periférica da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, por meio de heterobiografias *verbovisuais*, na compreensão de si pela história do outro, tecidas no triplo presente (Bragança, 2012).

Como *corpus* da pesquisa, as narrativas *verbovisuais*, publicadas em uma página de uma rede social denominada ‘Vida de Professora’, aliam elementos da narrativa literária à noção de triplo presente de Bragança (2012), cunhada pela autora com base no pensamento de Paul Ricoeur⁵, para falar no presente das coisas passadas, no presente das coisas presentes e no presente das coisas futuras, articulando a memória, as problematizações e os sonhos, em uma dimensão alargada do tempo não cronológico.

A articulação entre memória, narração e experiência, parte do entendimento de que o “tempo se torna humano pela narrativa” (Bragança, 2012, p. 582) ao constituir-se como devires e problematizações, encarnando, em modo de palavras, ações, tristezas, alegrias e tensões vividas no ambiente escolar. O texto desse artigo é escrito entrelaçando a narrativa como forma predominante de pensar com as escolas e que expressa o modo como, enquanto docentes, contamos e problematizamos as vivências. Nesse sentido, busca-se explorar o hífen da ligação docência-pesquisa em modos de fazer e narrar.

Para trazer as camadas de sentidos das experiências, articulamos escrita e imagem, no entendimento de Brait (2013), em que o verbal e o visual casados compõem um único enunciado. Por isso, denominando-as de *verbovisuais*, na compreensão de que ver e ler ocorrem simultaneamente, desempenhando papel constitutivo na produção de sentidos e de efeitos de sentido ao leitor.

⁵ Ricoeur parte do conceito de Santo Agostinho, no livro XI - Confissões, a respeito do tempo para elaboração da teoria que tratamos neste artigo

Um mergulho à distância na escola

Figura 2 – Diferenças



Fonte: acervo das autoras.

Na epígrafe desta seção, trazemos uma narrativa que nos instiga a pensar a escola com os atravessamentos de afetos (Spinoza, 2010), contingências e desafios que se inscrevem sobre seu *espaçotempo* e de seus sujeitos, e nos mobilizar a interrogar palavras, como ‘currículo’, ‘docência’ e ‘cotidiano’. Entendemos que as narrativas *verbovisuais* acessam as invenções curriculares ao usarem o alargamento do tempo e das experiências e não marcaram sujeitos, sem deixar de anunciá-los como protagonistas. Narrativas de todo mundo e de ninguém, ocorrido no hoje, no ontem e no amanhã; no tempo da alegria (Spinoza, 2010), sofrimento, sentidos e afetos que tramam de modo múltiplo e singular as vidas em circulação nos cotidianos escolares.

Com Garcia e Reis (2014), compreendemos que as narrativas – assim como dela nos apropriamos para pensarmos as narrativas *verbovisuais* – podem ser entendidas como escritas de si que criam um campo de possíveis, instituindo saberes, alternativas e sentidos ao instituído. Assim, a ‘história real’ é, ao mesmo tempo, uma invenção e uma

interpretação, na mistura do desejo de uma realidade e da possibilidade dessa produção a partir de “um discurso que represente a verdade sobre essa realidade” (Garcia & Reis, 2014, p. 101). Nesse sentido, “Cada personagem de uma história realimentada está mergulhada em desejos de fazer e dizer sua verdade sobre a história e está olhando-a e contando-a a partir dos valores e crenças com os quais quer e pode conviver” (Garcia & Reis, 2014, p. 101).

Partimos desse entendimento para compreender que é nos ‘micromundos’ das escolas que circulam muitos saberes, produzidos de forma abundante pelos praticantes, predominantemente expressos pela oralidade, e, por isso, fugazes. Para que essa fugacidade criativa, original e inventiva, não nos escape e essas experiências não sejam desperdiçadas, captá-las se torna um compromisso da pesquisa que nos exige atenção com todos os sentidos.

Com base nessas pressuposições que as narrativas *verbovisuais* permitem ver as marcas (Garcia, 2016) deixadas pela ausência física dos espaços escolares ou o retorno para uma outra escola, que interditaram e/ou modificaram as experiências relacionais, dialógicas, afetivas dos estudantes em todo o mundo e, neste caso específico, na escola investigada, por mais de quinze meses, nos anos de 2020 e 2021.

Desta forma, no aspecto *epistemológico-teórico-metodológico*, ancoramo-nos no campo das pesquisas com os cotidianos, na compreensão de que se trata de “literaturizar a ciência”, enquanto “narração da vida” (Alves, 2008), em que se busca narrar a vida socialmente e politicamente situada. Assim, para além de ser um lugar de reprodução, o cotidiano é entendido como *espaçotempo* de criação e complexidade onde se enredam currículos e conhecimentos. As narrativas *verbovisuais* são, nessa compreensão, um dos modos de conhecer, ver, ler, ouvir e sentir as experiências cotidianas, assumindo a complexidade do meio social, partindo da premissa de que precisamos pensar e tentar expressá-las nas diferentes formas de narrar o mundo (Alves, 2008).

No conjunto dos deslocamentos e pressupostos que nos auxiliam a pensar as produções de currículos pelos praticantes das escolas, frente às questões mais amplas que se colocam na luta pela educação pública e pela justiça social, ainda assumimos que: as soluções para os problemas globais são locais e provisórios (Santos, 2019); na

produção do trabalho docente e de seus *fazeressaberes* existem importantes experiências e saberes que não podem ser desperdiçados, e, ainda, as padronizações curriculares tendem a promover o empobrecimento da experiência (Santos, 2019), com a pretensão de serem uma ‘história única’.

Desse modo, é preciso “sentir o mundo e não o olhar, soberbamente, do alto ou de longe” (Alves, 2001, p. 16-17) e assumir a inexistência de um real puro. Por isso a ideia de compor narrativas com elementos estéticos, que busquem captar e expressar sons, toques, cheiros, sensações e gostos dos cotidianos escolares, com o intuito de alargar a compreensão hegemônica monocórdica de escola pública periférica como lugar escasso de possibilidades.

Ao trazer aquilo que nos toca, nos atravessa e modifica (Larrosa, 2015), ao modo do que Larrosa identifica como experiência, buscamos “abrir janelas” para esses cotidianos e deixar que os leitores desfrutem de experiências potencialmente deslocadoras, muitas delas úmidas de inteligência, prazer, solidariedade e beleza, facetas soterradas pelas frequentes representações demeritórias da escola, de professores (Garcia, 2013) e de estudantes, principalmente no que diz respeito às localizadas em periferias, onde a pobreza econômica é apresentada como sinônimo de pobreza intelectual, cultural e inventiva.

Desse modo, o que vimos defendendo é uma melhor compreensão dos processos inventivos, com ênfase nos curriculares, que são criados pelos praticantes das escolas, de modo mais específico, devido ao ineditismo da situação, no período de afastamento social – que impôs diversas medidas de controle da contaminação, dentre elas, o trabalho remoto, as escalas para aulas presenciais e as rígidas medidas no enfrentamento à Covid-19 – e no período que se seguiu, chamado por muitos coloquialmente de “pós-Covid”, mas que, nesse texto, nos referimos como “retorno”. Destacando os saberes e astúcias (Certeau, 2012) que foram necessários aos estudantes para enfrentar uma realidade completamente nova, com o ensino remoto e as medidas sanitárias de distanciamento físico e, de forma concomitante, busca-se desinvisibilizar os currículos criados pelos professores que precisam recriar seus saberes e fazeres docentes diante das circunstâncias causadas pela pandemia.

Na escola que foi campo desta pesquisa, diariamente ao longo de todo o período de ensino remoto, ao acompanhar seis grupos de estudantes e professores, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em um aplicativo de conversa, foi possível constatar, do total de matrícula no ano de 2020, interações frequentes de um número pequeno de alunos e responsáveis. A alegação dos responsáveis que não participavam ativamente na mediação com as crianças – para a realização das apostilas impressas e atividades enviadas pelos aplicativos de relacionamento, como o WhatsApp, por exemplo – e daqueles não participavam de nenhum modo, era a falta de tempo e de equipamentos tecnológicos adequados. Muitos relataram que havia um único celular para atender toda a família e que ele só poderia ficar disponível para a criança no período noturno, quando os adultos retornavam de suas jornadas de trabalho. A baixa conectividade de internet na região, antes mesmo da pandemia, também era um fator que dificultava o contato entre docentes e discentes.

Antes mesmo das definições do governo municipal quanto aos modos de funcionamento alternativo para as aulas, os docentes da escola se mobilizaram para, a partir de seus equipamentos eletrônicos e estrutura de suas casas, pensarem em modos de manter uma relação de apoio, afeto e conhecimentos com os estudantes. Assim, em fóruns coletivos *online*, definiram a criação de grupos por ano de escolaridade, através do aplicativo do WhatsApp – considerado de mais fácil manuseio pelos responsáveis – e a produção de material impresso a ser distribuído às crianças que estivessem excluídas digitalmente, o que era o caso de um grande grupo.

Desde os primeiros contatos para a formação dos grupos no aplicativo, foi perceptível a participação majoritária do gênero feminino, mães, avós, tias e irmãs, que, muitas vezes, enviavam mensagens, fotografias das atividades, áudios e vídeos no caminho para o local de trabalho e, ainda, usando a conexão com a internet em seus locais de trabalho. Nas interações diárias, a presença de homens era próxima de zero. Por vezes, recebíamos a mensagem de que uma criança não faria a atividade enviada porque era a ‘semana com o pai’.

Outra ação coletiva das professoras para a elaboração de material impresso que foi entregue às famílias, primeiramente em quinzenas e depois, mensais, foi a

organização de grupos de planejamento, por ano de escolaridade, no mesmo aplicativo, o WhatsApp. Ali, as produções autorais das professoras eram postadas, a partir de uma temática em comum, escolhida de modo comunitário, em diálogo com as demandas que reverberam das mensagens com a comunidade. Depois, o conjunto era organizado em forma de caderno de atividades pela coordenação pedagógica. A impressão e distribuição ficaram a cargo da secretaria escolar, que funcionou presencialmente durante todo o período pandêmico.

Diante do ineditismo e da falta de referencial *teóricoprático* para a elaboração de aulas remotas no contexto pandêmico, as professoras criaram ‘gambiarras pedagógicas’, modos artesanais e precários para viabilizar as explicações de conteúdos, gravação de vídeos e atividades mais lúdicas, como contação de histórias. Muitas vezes o celular estava apoiado em livros, vasos de planta e/ou amarrado em cabos aéreos por fitas autoadesivas. As descobertas de ferramentas tecnológicas ou ideias que pudessem melhorar as interlocuções com as crianças eram, imediatamente, compartilhadas nos grupos de planejamento.

Narrar tais acontecimentos tem para a pesquisa uma contribuição singular no que se refere à possibilidade de perceber as nuances das práticas docentes como táticas de praticantes e da criação curricular que se faz entre o desejável e o possível, como afirma Santos (2019), mas como produto das táticas pode se esvair no instante seguinte sem que se reconheça sua condição constitutiva dos currículos ou mesmo sem que se capturem, em sua efemeridade cotidiana, os saberes intervenientes na composição dos currículos.

Outro recorte importante perceptível, ao vivenciar a docência e a pesquisa na condição singular e árida que a pandemia instaurou nos cotidianos, foi quanto à participação, tão desejada, das crianças. Muitas vezes, vinha atravessada pela intervenção excessiva dos adultos. Por exemplo, diante de questionamentos orais simples, como a opinião sobre um livro de literatura infantil, por exemplo, era possível ouvir alguém ordenando que a criança repetisse palavras e expressões. Em muitas atividades realizadas e devolvidas por foto no aplicativo, inclusive de expressão estética, desenhos ou produções artísticas, havia indícios da execução por adultos.

Alguns responsáveis registravam, por escrito ou áudio, sua incapacidade de mediar os conteúdos propostos, alguns assumindo que não sabiam ler ou escrever.

Na tentativa de se encontrarem com as crianças, as professoras flexibilizaram seus horários de trabalho. Na verdade, não havia horários fixos, porque as solicitações ocorriam inclusive nas madrugadas. Para as chamadas de vídeos com as crianças, acordou-se que aconteceriam em horários noturnos a fim de garantir que um número maior de estudantes tivesse equipamento eletrônico para participar. Desse modo, em muitas noites foram realizados diversos encontros afetivos, rodas de conversas, festas culturais e de encerramentos, rodas científicas e festival literário.

O que vai sendo possível perceber, ao trazer as narrativas *verbovisuais* ao longo do texto, é a possibilidade de ampliação das compreensões do que é criado nas escolas cotidianamente pelos seus praticantes, introduzindo o ‘frescor’ do acontecimento, e, com isso, produzindo sentidos diferentes ao de uma descrição. Nesse sentido se diferencia do relato e mesmo daquilo que denota o dito por um sujeito de pesquisa em uma entrevista. Trabalhamos com o entendimento de que estudar processos cotidianos é estudar movimento(s).

Dessa maneira, buscamos caminhos metodológicos que permitam pensar com esses movimentos de modo a melhor compreendê-los em suas nuances. Esses caminhos podem também se expressar pela narração em primeira pessoa, um contraponto *epistemológico-político-metodológico* à premissa do distanciamento entre o pesquisador e o campo pesquisado. Afirmar, assim, o entendimento de que somos resultado e efeito de processos de criação de redes históricas, sociais e culturais em constante engendramento com a sociedade. Assim, com todos os sentidos aos desvios e transformações das ocasiões, experimentamos diferentes modos de compreender e de estar no mundo.

Neste sentido, aproximamo-nos do conceito de estrutura de sentimentos, de Raymond Williams (1992), na produção de sentidos que está naquilo que nos toca. As experiências narradas e publicadas na página ‘Vida de Professora’, no Facebook, reverberam os processos materiais e sociais que nos constituem como sujeitos sociais, sendo assim, configuradas semanticamente e expressas em formulações linguísticas e

imagéticas, recheadas de significados intersubjetivos e que, desse modo, estão autorizados a serem compartilhados.

As narrativas *verbovisuais* podem ser entendidas também como um caderno de formação inventiva (Kastrup & Gurgel, 2019, p. 61) virtual, como *espaçotempo* de invenção de problemas e da experiência de problematização, como modo de busca de entendimento e solução, o que foi importante no período de isolamento causado pela Covid-19, enfrentamento da solidão e do medo causados pela doença.

Com resíduos do que é produzido nas escolas, a partir dessas escritas, estamos percebendo que há possibilidades de desinvisibilização de inventivos fios com que são tramadas as múltiplas produções curriculares nos cotidianos escolares. Quando nos aproximamos dessas tessituras, que trazem sutilezas das vidas que passam pelas escolas, podemos perceber que emprestam a elas seus tons e seus sons e impregnam o pensar os currículos com afetos alegres e tristes.

Nas tramas dos cotidianos escolares e de escolares, sejam eles estudantes ou professores ou merendeiras ou, ou... está o social e o cultural que nos impõem pensar: Com quem e para quem os currículos são *pensadospraticados*? Interrogação que permite à pesquisa se deixar afetar no ato de narrar inventivamente esses cotidianos de tal modo que o acontecimento se faça notar em pequena e grande escala (Santos, 2019) expondo as questões que ali se engendram a partir de indícios (Ginzburg, 1989).

Isto porque, para Boaventura de Souza Santos (2019), a monocultura da escala dominante desqualifica o local, porque considera irrelevantes outras escalas que não sejam as universais e globais, negando as produções particulares e locais, e, com isso, subtraem o mundo, *desperdiçando experiências*. Assim, a desinvisibilização das experiências ocorre na relação entre os acontecimentos globais e locais, o que permitem a emergência de possibilidades do ‘ainda-não’ inscritas no que já existe,

A partir da noção de Santos (2019), a pesquisa propõe um diálogo com Ginzburg (1989), acionando o paradigma indiciário, para nos aproximarmos e darmos destaque àquilo que é aparentemente negligenciável para buscar pistas infinitesimais, neste caso, dos currículos inventivos produzidos pelos *praticantespensantes* das escolas públicas periférica. Para Ginzburg (1989), os pormenores permitem captar uma realidade mais

profunda e complexa, de outra forma inatingível, não experimentável diretamente. Desse modo, os indícios das narrativas *verbovisuais* que, ao literaturizar as vivências trazem à cena seus personagens ao mesmo tempo que os preserva, escapam da teia complexa onde são produzidos expondo as dimensões sociopolíticas e históricas que os atravessam.

Nesse sentido é que fazemos uso do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), partindo desses princípios epistemológicos para discutir os currículos produzidos pelos *praticantespensantes* das escolas públicas periféricas e de questões curriculares latentes nas vivências. Para Ginzburg (1989), os pormenores permitem captar uma realidade mais profunda e complexa, de outra forma inatingível, não experimentável diretamente.

Assim, as narrativas *verbovisuais* são modos de compreender escolas, salas de aula, currículos, professoras, estudantes, praticantes como singularidades compostas por processos coletivos, ou seja, em redes educativas em constantes engendramentos de si e com o mundo. As escritas estão impregnadas dos resíduos invisibilizados dos cotidianos, cheias de vida e invenção. São narrativas tecidas com os detritos e refugos desses cotidianos. Palavras e imagens encharcadas dessas experiências, “bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas e odores estagnados” (Ginzburg, 1989, p. 151), apagadas e negligenciadas pelos documentos oficiais, especialmente quando confrontamos os cotidianos com as pretensões de padronização e centralização curricular.

Ao serem ficção, romaneando os cotidianos, as narrativas também caminham no sentido inverso da ideia de um eu individual, assumindo-se como brotado de pessoinhas (Galeano, 1995). Por isso, compreendemos que as composições *verbovisuais* podem ser nossas, do outro ou ainda podem não ser de ninguém, mesmo que tenham origem nas vivências cotidianas dos praticantes. Serão de quem se coautorizar em querê-las, para enunciar suas experiências. Com Oliveira e Geraldi (2010), entendemos que as pesquisas narrativas contribuem para a preservação da amplitude e complexidade da vida, inserindo múltiplas possibilidades de ‘contar’ o mundo (Alves, 2008).

Considerações finais: Sherazades contemporâneas – narrativa da Vida de Professora

Figura 3 – Analfabetismo



Fonte: acervo das autoras.

Nós, professoras, carregamos farnéis de histórias com facetas invisibilizadas das escolas e de seus praticantes. São acontecimentos interessantes, tristes, impactantes, deslocadores, engraçados, provocadores. Seria possível, quando alguém perguntasse “Como é ser professora?”, respondermos: “Senta aí, vou te contar uma história”. E se o interlocutor permanecesse com dúvidas, pediríamos que ouvisse outra e mais outra, tal qual Certeau (2008, p. 155) quando se referiu ao tratamento que Marcel Detienne (1935-2019) deu aos mitos gregos. A ideia é de que são as narrativas em si que ‘contam’, sem exigência de sua explicação ou explanação porque são gestos-imagens, palavras-imagens, sentidos-imagem que significam.

Poderíamos pensar, ainda, que somos um tipo de Sherazade, a personagem da obra da literatura árabe ‘As mil e uma noites’, originária do Médio Oriente e Sul da Ásia, uma rainha persa, que, com sua inteligência, encantou o rei Xariar ao contar-lhe histórias por mil e uma noites, salvando-a do destino da morte. Contando as histórias,

estariamos, nós, professoras, também nos salvando da morte? Neste caso, uma morte metafórica, no sentido da preservação da saúde e da sanidade mental, diante dos inúmeros desafios e pressões psicológicas que vivemos cotidianamente, principalmente neste momento de isolamento e de temor acerca de um vírus tão desafiador para a ciência. Narrar as histórias de professoras também nos ‘salva’ da morte política no sentido do enfrentamento aos ataques à docência como profissão que se faz de tantas formas, por meio da precarização da sua função, da insuficiência da valorização profissional e salarial, das representações demeritórias (Garcia, 2015), que emergem, sobretudo, do não reconhecimento das minúcias da especificidade da profissionalidade docente (Nóvoa, 2017).

Entretanto, a partir das conversas com as professoras, percebemos que uma dificuldade entre docentes é encontrar, para além dos próprios pares profissionais, alguém que queira ouvir nossas histórias, do mesmo modo que Xariar ouviu apaixonadamente as narrativas de sua rainha. A solidão é uma das principais reclamações entre nós.

Poderíamos ainda criar uma versão do poema de Manoel de Barros (1916-2014), nomeando-nos como professoras carregadoras de histórias? Porém, diferentemente de ‘O menino que carregava água na peneira’ (Barros, 1999), as histórias das professoras não são carregadas em peneiras. Ganham concretude, ficando em nossos corpos, encharcando-nos, inundando-nos e, por vezes, afogando-nos. Poderíamos supor que o adoecimento dos(as) professores(as), muitos(as) afastados(as) por meio de laudos psiquiátricos, estaria relacionado ao ‘afogamento por histórias?’

Nesse sentido, a proposta do artigo foi tecer possíveis modos de viver e ser professora com as narrativas docentes, para pensar as produções e questões curriculares, a docência e escola a partir dos cotidianos. Assim, partimos de uma interrogação quanto aos processos de invenção de si e do outro em narrativas autoficcionalizantes (Dobrovsky, 1977), como mecanismos, da/com a linguagem, para a conversão de uma pessoa histórica em personagem fictício. E, com esses fios, indicar possíveis processos para a desinvisibilização dos saberes produzidos pelos sujeitos das escolas em narrativas inventivas, destacando a sua relevância política e epistemológica. Pretendeu, com isso, a

partir de narrativas *verbovisuais* (Emilião, 2022) publicadas em rede social, compreender os contextos abordados como *espaçostempos* de continuidades e rupturas como metodologia para pensar, investigar e refletir os cotidianos escolares.

Sendo assim, as narrativas *verbovisuais* podem ser entendidas como metodologia de pesquisa no campo da educação e como caderno de formação inventiva docente, porque possibilitam captar, registrar e perceber a intensa produção de histórias, saberes e currículos criados pelos praticantes das escolas. Uma profusão de saberes que puderam ser apreendidos em encontros virtuais entre sujeitos, em suas singularidades, sem planejamento ou previsibilidade, como é próprio da vida cotidiana, enlaçando as experiências da vida de cada um. Saberes que emergem das relações e não estão restritos à sala de aula. Em toda a escola, em todos os espaços, são produzidos currículos.

A atenção integral, com todos os sentidos, é fundamental para captar e perceber a profusão de produções curriculares que circulam pela escola. ‘Sentir para crer’, talvez seja nesse sentido o que expressa o movimento proposto ao pesquisar com os cotidianos e ao narrá-los de modo literaturizado. Movimento que expressa um deslocamento epistemológico da racionalidade que precisa ‘ver para crer’, já que muitas (re)criações curriculares ocorrem no plano do sentido, para nós, as mais potentes.

E, por isso, registrá-las requer uma linguagem outra, menos pragmática, um texto aquecido pelas sensações. Neste sentido é que a literaturização da escrita tem parecido um caminho para deixar emergir os currículos em circulação na escola, tornando-os compreensíveis até mesmo para os que ainda não se deslocaram epistemologicamente. Os modos como os que acompanham as postagens da página comentam e curtem as narrativas podem ser indícios de um ‘re-encantamento’ com os cotidianos escolares.

Ao narrar de dentro da experiência e não de fora, torna-se potente e original, porque, historicamente, as escolas são *espaçostempos* onde falamos e escrevemos do outro, na busca de um distanciamento afetivo que é irreal. Compreendemos ser necessário e urgente assumir que nós, professores(as), somos afetados(as) pelo outro,

pelo entorno, pelo mundo, pelas experiências intensas que vivemos cotidianamente nas escolas, e o tempo todo por tudo.

Somos sujeitos com as experiências, que nos atravessam, deslocam, modificam e transformam. Como a água de um rio, não somos as mesmas duas vezes. E, por isso, a importância de visibilizar a intensa e múltipla produção curricular cotidianamente produzida pelos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) desses *espaçostempos* escolares como elemento formador, que nos ajude a entender que os processos vividos, enquanto professores, é formativo, auxiliando aos licenciados na compreensão da complexidade e da beleza de ser-professor (Garcia, 2010).

Assim, as escolas são afirmadas enquanto espaços vivos e pulsantes de (re)criação no uso dos produtos e regras supostamente impostos pelo poder proprietário (Certeau, 2008). Ao trazermos narrativas da página ‘Vida de Professora’, buscamos, ao longo do texto, operar com a “ecologia de saberes” (Santos, 2019), possibilitando uma inteligibilidade ampliada dos cotidianos escolares e uma possível articulação entre as lutas pela escola pública, pelo reconhecimento dos múltiplos currículos produzidos pelos praticantes das escolas e, ainda, pelo reconhecimento da riqueza cultural das populações que habitam os territórios periféricos. Além disso, viabiliza-nos a pensar acerca dos direitos das infâncias, entre tantas outras resistências que circulam nas narrativas dos textos.

Outro modo de resistência é, ao usar o poder escriturístico (Certeau, 2008) pelo ato de escrever as narrativas, subvertê-lo contra-hegemonicamente, garantindo o protagonismo aos anônimos, aqueles que, aparentemente submetidos ao poderio das monoculturas ocidentolocêntricas, não obedecem às regras, mesmo de modo minúsculo e microbiano. Ao validar essas ações, por meio de um instrumento socialmente reconhecido – a escrita – operamos a partir da noção de artesanania das práticas, na articulação da desnaturalização dos mecanismos de opressão, ao trazê-los à tona nas narrativas, usando de recursos estilísticos literários e na valorização simbólica e política das formas de ser dos muitos saberes produzidos pelos personagens das narrativas.

Sabemos que, narrando algumas histórias, muitas outras produções curriculares foram desperdiçadas, deixando de ser captadas. Porém, entendemos que as percepções

ocorrem a partir das redes de significação de cada praticante, da estrutura de sentimentos, segundo Raymond Williams (1992), que os textos buscam esboçar. Desse modo, sempre existirão desperdícios de experiências e de produções curriculares nessa fabricação inventiva cotidiana realizada pelos sujeitos nos cotidianos escolares. Mesmo sendo de uma parcela microscópica, do manancial de saberes que é produzido, é desperdiçado cotidianamente pelos milhares de praticantes dos espaços escolares pelo Brasil afora, aponta para outros modos de registro, em que a invenção, o triplo presente e a estética literária possam ampliar as possibilidades de compreensão, sensibilização e divulgação dos currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2012) por estudantes e professores(as).

Figura 3 – Dedicção



Fonte: acervo das autoras.

Referências

- Alves, N. (2001). Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In Oliveira, I. B., & Alves, N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, N. Oliveira, I. B. & Alves, N. (2008). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Barros, M. de. (1999). *Matéria de poesia*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Record.

- Braganca, I. (2012). A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 579-593.
- Brait, B. (2013). Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, 8(2), 43-66.
- Certeau, M. (2008). *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. 20a. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Certeau, M. (2012). *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica.
- Clandinin, D. J., & Conelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU.
- Doubrovsky, S. (1977). *Fils*. Paris: Galilée.
- Galeano, E. (1995). *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM.
- Garcia, A. (2013). Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa PPGE UFES*, 38, 23.
- Garcia, A. (2015, outubro). O Encontro nos Processos Formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In *Anais da 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Florianópolis, SC.
- Garcia, A., & Reis, G.R.F. (2014). Tatuagens de sentidos: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, 14, 91-108.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia das Letras.
- Goodson, I. (2020). *Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor Goodson*. Petrópolis: Vozes.
- Kastrup, V., & Gurgel, V. (2019). O papel da escrita na formação de professores e o problema da coemergência. In Dias, R.O., & Rodrigues, H.B.C. *Escritas de Si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Larrosa, J. (2015). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Oliveira, I. B. (2012). *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alí.
- Oliveira, I. B., & Geraldi, J.W. (2010). Narrativas: Outros conhecimentos, outras formas de expressão. In Oliveira, I. (Org.). *Narrativas: Outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alí; Rio de Janeiro: Faperj.
- Pais, J. M. (2013). *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.

- Santos, B.S. (2019). *O fim do império cognitivo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Spinoza, B. (2010). *Ética*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Recebido: 24/10/2022
Aceito: 21/02/2023
Publicado: 30/09/2023

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.