

FURANDO “A GRANDE ONDA”?: TENSÕES E SENTIDOS DE DOCÊNCIA E CURRÍCULOS FRENTE AO CONSERVADORISMO

Alexandra Garcia¹
Tânia da Costa Gouvêa²

RESUMO

O artigo discute o contexto em que o conservadorismo ressoa como pauta de ações políticas e sociais, tornando as práticas docentes alvos de questionamentos e ataques. Tem por objetivo problematizar a progressiva desautorização da autonomia e do saber profissional docentes na produção de currículos, disseminada pela onda conservadora. Metodologicamente a investigação é desenvolvida com base nas *pesquisas nos dias cotidianos* e no trabalho com narrativas e encontros em pesquisas com a formação docente. Relaciona o contexto econômico, político e cultural contemporâneo com a emergência do fascismo social, apontando seus efeitos em tentativas de descredibilização da docência por movimentos conservadores. Entende, frente ao avanço do conservadorismo sobre a educação, que as escolas são espaços de produção de conhecimentos, sentidos e valores que tensionam a hegemonia, valorizando a produção de práticas formativas e curriculares mais solidárias e democráticas como formas de resistências.

Palavras-chave: Conservadorismo. Currículos. Docência. Cotidianos

ABSTRACT: The article discusses the context in which conservatism resonates as a pattern of political and social actions, making teaching practices the target of questioning and attack. It aims to problematize the progressive disavowal of professional autonomy and professional knowledge in the production of curricula, disseminated by the conservative wave. Methodologically the research is developed based on everyday life studies, narratives collectively constructed in teacher education real situations. In the framing of contemporary economic, political and cultural context to the emergence of social fascism, it points out its effects in attempts to discredit teaching by conservative movements. It understands, in the face of the advance of conservatism on education, that schools are spaces of production of knowledge, senses and values that stress hegemony, valuing the production of formative practices and curricula more solidary and democratic as means of resistance.

Key words: Conservatism. Curricula. Teaching.

RESUMEN: El artículo discute el contexto del conservadorismo que mientras reflejalas políticas y las redes sociales, tornando las prácticas docentes como alvo de preguntas y ataques. Tem por objetivo problematizar una progresiva desautorização da autonomia e del saber docentes na producción de currículos, diseminada pela onda conservadora. Metodológicamente la investigación es desenvolvida con base em la perspectiva de los cotidianos, com las narrativas y las funciones com la forma docente. Relaciona o contexto económico, político y cultural contemporâneo con una emergencia del fascismo

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da FFP (PPGEdu) e do PROPEd - UERJ. Procientista – UERJ. Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE-FAPERJ). Líder do GRPesq “Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos”. Membro do Conselho Fiscal da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

² Mestranda da UERJ/FFP, Inspetora Escolar no município de Maricá e do estado do Rio de Janeiro.

social, se apunta a los resultados de las actividades de conservación de la documentación de los conservadores. Entendemos que o avanço del conservadorismo sobre a educação, No se deslice como escuelas de español de producción, sentidos y valores que tensen una hegemonía, valorando una producción de prácticas formativas y curriculares más sólidas y democráticas como formas de resistencia.

Palavras-chave: Conservadorismo. Currículos. Enseñanza. Cotidianos

INTRODUÇÃO

Poderíamos ter como epígrafe deste texto não uma frase, mas uma imagem. A imagem da obra “A Grande Onda de Kanagawa”ⁱ - em que um tsunami avança para a costa enquanto em uma pequena embarcação avistamos um grupo de figuras humanas que parecem continuar a remar na tormenta - de algum modo nos remete ao que buscamos abordar nesse texto com relação aos contextos contemporâneos, a docência e a produção dos currículos nos cotidianos das práticas educativas. Esse artigo surge como processo de reflexão, sobre as implicações do atual contexto em que o conservadorismo ressoa como pauta das ações políticas e comportamentos sociais tornando as práticas docentes alvos de questionamentos e ataques. Tem por objetivo problematizar a progressiva desautorização da autonomia docente e do saber profissional docente que a envolve na produção dos currículos e práticas cotidianas que vem se disseminando com a onda conservadora. Essa onda, em nossa compreensão, vem atingindo diversos *espaçostempos*ⁱⁱ sociais e trazendo questões que se referem ao debate sobre os sentidos da educação escolarizada e dos conhecimentos produzidos nos currículos. No atual contexto, a complexidade das práticas docentes e curriculares nos cotidianos das escolas vem sendo atravessada por pautas do conservadorismo ou que se utilizam de discursos e sentidos mais conservadores para dissimular projetos de sociedade pautados em premissas ultraliberais que impõem perdas significativas de direitos e da própria ideia de direito à população. Um dos pontos comuns aos projetos de poder dos setores que se aliaram em torno do enfraquecimento das pautas de democratização parece ser enfraquecer a legitimidade das lutas por direitos ou mesmo do direito a ter direitos. Esse é um processo que se intensificou no contexto em que:

A economia ultraliberal impediu a realização plena e completa da globalização ao entronizar o empreendedor, o consumidor, o indivíduo competitivo e autorreferente, em lugar do cidadão, do sujeito social responsável pela produção da própria vida e pela construção solidária da sociedade. Faltou a globalização da moral, da justiça social e dos projetos de construção civilizacional. O que efetivamente se tornou global foi a economia de mercado impulsionada por um sistema informacional-cultural também global. Mas ao mesmo tempo, a hegemonia global da economia de livre mercado e midiática potencializou a globalização da violência, da desigualdade, da competitividade sem freios ético, das guerras e das perdas de referências éticas e valorativas. (SOBRINHO, 2018, p. 291)

Percebemos a partir de Santos (2006; 2016), que a emergência do fascismo social pode conviver com formas contemporâneas do capitalismo, posto que estas buscam esvaziar os sentidos de termos como democracia, direitos, público e *comum* (NEGRI, 2016) de modo a favorecer práticas mais agressivas de mercado sob a égide do libertarianismo ou do ultraliberalismo. Este esvaziamento acaba por incidir nas práticas e ações da docência e das escolas, a partir de investidas do movimento Escola Sem Partido (ESP) e de reflexos de seus discursos nas investidas ideológicas disseminadas em discursos, inclusive de contextos religiosos, sobretudo os neopentecostais. A confluência desses discursos, coloca em suspeita o conhecimento e as práticas pedagógicas produzidas nas escolas e não se furta às tentativas de descredibilizar o *fazersaber* profissional de professores e professoras, afetando a autonomia docente, enquanto princípio legítimo na produção dos currículos.

Os projetos que reivindicam uma suposta neutralidade nos currículos e práticas docentes nesse sentido, colocam-se, de fato em defesa da conservação das bases ideológicas sobre as quais as sociedades capitalistas se sustentam, produtoras de desigualdades sociais por levarem à distribuições desiguais de poder econômico e político entre os diversos grupos sociais e culturais de uma mesma sociedade. Quando se trata de considerar os efeitos desse contexto para a educação e a docência, é importante lembrar que outros movimentos também relacionados às lógicas de mercado vieram fragilizando o reconhecimento da escola e da docência e de seus saberes como profissionais, sobretudo, da educação pública, através de discursos

empenhados em construir a ideia de “crise” (COSTA, 2003).

A ideia de que os discursos criam percepções de realidade, e que a busca por sua legitimação envolve uma disputa pelo poder de narrar uma dada “realidade” constituindo sua representação, pode ser útil para pensar nas representações demeritórias que se tornaram mais frequentes sobre a educação pública e o magistério, desde que esses se tornaram nichos de interesse e de investimento do mercado. Pautam-se em uma construção discursiva por pares de opostos que dicotomizam as percepções e compreensões pelos pares vilões x heróis, vitória x derrota, fracasso x sucesso. Acompanham os discursos demeritórios as “soluções” tais como pacotes pedagógicos, ênfases tecnológicas e agora mais recentemente processos de centralização curricular.

A discussão proposta tem origem no trabalho realizado com professoras da rede pública de uma pequena cidade do Estado do Rio de Janeiro, que articula formação e pesquisa. A situação que nos permitiu trazer a questão para discussão se articula à busca de caminhos da pesquisa para compreender a produção de saberes docentes mobilizadas por *espaçostempos* (ALVES, 2015) mais coletivos e solidários como *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2012) de formação. A situação a partir da qual debruçamos nossa reflexão nesse artigo, nos permitiu problematizar o que caracterizamos como ataque conservador à autonomia docente, interferindo nas práticas pedagógicas ao colocar em dúvida a docência em seu *fazersaber*, e colocando em questão o exercício pleno da profissão na produção de práticas curriculares ao questionar-se suas ações e conhecimentos. Essa mesma situação nos possibilita, também, discutir formação e currículo e a importância de se lutar “com o campo semântico e político das expressões, sentidos e representações. Uma luta para imprimir outros possíveis usos e sentidos culturais capazes de esquivar-se ou de enfrentar o poder, o controle” (GARCIA, 2018, pp. 220-221).

Nesse sentido, a coerência do direito à autonomia docente, à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas e das decisões que envolvem a produção dos currículos garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN/96), e com eles dos conhecimentos, saberes e visões de mundo entre os educandos, vem sendo tensionada. O terreno onde esse tensionamento ocorre é um terreno com

maiores riscos de erosão por estar por décadas exposto à discursos que colocaram sob suspeita a competência profissional dos professores e as possibilidades da escola pública. Os discursos da “crise” na educação, do “fracasso” da escola pública e da “(in)capacidade” docente veiculados à exaustão em suportes e formatos tão variados quanto matérias em grandes emissoras de televisão, revistas de grande circulação e charges, formam narrativas demeritórias de docência, escola e público. Essas narrativas circulantes na sociedade, muitas vezes emergem na negociação de sentidos que envolvem o *fazersaber* cotidiano dos professores e dos currículos. As pesquisas com formação docente nos cotidianos (GONÇALVES, 2014; GARCIA 2015), têm mostrado que é necessário desinvisibilizar os sentidos hegemônicos e demeritórios circulantes de modo a favorecer a percepção e a produção de outros sentidos mais emancipatórios, solidários e democráticos.

A situação que abordamos com a pesquisa, expressa o conservadorismo presente nas práticas educacionais e sociais e nos permite destacar a necessidade de identificar e criar *espaçostempos* para mobilizar movimentos de (re)existência. Trata-se de uma sequência de eventos que teve como catalisador a proposta de uma atividade a ser realizada com crianças da Educação Infantil, em que, após discussão em encontro de formação continuada da escola sobre episódios de agressividade recorrente em uma das turmas, buscou-se pensar oportunidades para que as crianças pudessem construir outros sentidos e experiências no convívio em coletivo. A proposta envolvia: o reconhecimento; o cuidado de si e do outro; a higiene; a coordenação motora e a afetividade, tendo em vista um convívio mais cuidadoso e afetivo entre as crianças.

A atividade, comum como prática pedagógica na educação infantil, é muito inspirada pela proposta de Maria Montessori (1965) com atividades conhecidas como “Vida Prática”, sendo a proposta “o banho do bebê”, representado por uma boneca. Inicialmente - mesmo entre os professores da educação infantil que conhecem as questões relacionadas ao cuidar e educar em propostas pedagógicas para a infância que têm propósitos pedagógicos e educativos bastante amplos e complexos - surgiram algumas questões e receios.

Quando pensamos a docência como uma prática profissional tecida em múltiplos contextos (ALVES, 2015) e considerando as forças atuantes no contexto mais

recente, é necessário situar nosso entendimento quanto aos processos de formação e produção dos currículos. Ao conceber que as práticas formativas e curriculares são processos que sofrem influências políticas, sociais e culturais, busca-se compreender, o que está em disputa no contexto em que processos formativos e curriculares estão imersos e as possibilidades de mobilizar reflexões quanto aos sentidos de representações sociais e culturais com vistas a uma visão mais coletiva e democrática na produção das práticas curriculares, como apontam pesquisadores do campo (CARVALHO, 2015; GARCIA, 2015).

Assim, em meio a influências culturais, sociais e políticas da onda conservadora, indagamos: como os processos formativos e curriculares nas/das escolas são afetados? Assim, explorarmos a presença de sentidos e saberes culturalmente produzidos que aderem com certa facilidade à onda conservadora, mas também outros sentidos, saberes e valores que emergem das redes de saberes que nos formam como docentes (ALVES, 2015) e permitem “furar” a onda e compor formas de (re)existir a partir de outras pautas. Entendemos que é relevante no atual contexto que nossos esforços relacionados às contribuições das pesquisas na educação e na democracia multipliquem horizontes de possibilidades (SANTOS, 2008) que contribuam com os repertórios de resistência como modos de existir “fora” da hegemonia. *Fazeressaberes* que sejam, ao mesmo tempo, coletivos e singulares, tendo em comum a justiça cognitiva e social (SANTOS, 2010).

Recorremos às contribuições de Negri (2016) no que se refere ao comum e à noção de multidão, a Santos (2006, 2010 e 2016) para explicitar como o fascismo social pode se apresentar mesmo em sociedades ditas democráticas por distorções e desequilíbrios produzidos pelas formas atuais do capitalismo e ainda, a Katz e Mutz (2018) e Garcia (2018) que contribuem para pensar como esses processos vêm se espalhando na educação e se é possível pensar processos de (re)existir que “furem a onda” que ameaça a educação.

CONVERGÊNCIAS E CONFLUÊNCIAS: MARÉS NO AVANÇO DO CONSERVADORISMO SOBRE A EDUCAÇÃO

As relações entre poder, economia, sociedade e cultura que percebemos no

movimento que converge para as investidas conservadoras sobre a educação, vêm deixando espaço para que o fascismo se apresente nos discursos sociais e políticos. Em meio à vida cotidiana: percebemos inúmeras situações que evidenciam a desigualdade produzida por processos econômicos e políticos que agem enquanto força motora das formas contemporâneas do capitalismo, tais como: violências físicas e simbólicas, miséria, formas de trabalho precarizado – à margem da lei ou no limite extremo de sua interpretação – homofobias, xenofobia, racismo, distorções econômicas e sociais que convivem com discursos em prol do mercado, sem relações de contrapartida entre desenvolvimento da economia e qualidade de vida social. Tal cenário se torna propício a existência de uma nova forma de fascismo, não mais como regime político, mas como regime social que convive facilmente com democracias de baixa intensidade (SANTOS, 2016). Ainda segundo Santos, o fascismo social

em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo, promove a democracia até ao ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo. Trata-se pois de um fascismo pluralista e, por isso, de uma forma de fascismo que nunca existiu (SANTOS, 2006, p. 333).

A forma como o capitalismo vem operando ao produzir guetos sociais, já que nem todas as formas de sociabilidade estão no crivo de domínios políticos do direito, esvazia o sentido de democracia. A descaracterização dos sentidos de democracia submete, de forma desigual, os sujeitos ao poder econômico e de controle social através de mecanismos de regulação/emancipação, conforme explicita o autor. Essa forma de opressão e dominação se expressa pelo que chama de pensamento abissal, e que

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque

permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2010, pp. 31-32).

Entendemos com o autor que devido ao “verniz democrático”, a sociedade conserva distribuições desiguais de poder econômico e político, sustentando um sistema de direitos e garantias distintos de acordo com a posição dos sujeitos em relação a essa linha. Em última instância, fazendo valer os direitos apenas de um dos lados da linha.

No campo educacional, conforme explicita Garcia (2018), vemos as ideias de público e *comum* sendo descaracterizadas. Essa descaracterização coloca em jogo não só a garantia do direito à educação, como o próprio direito a produção e reconhecimento da pluralidade de saberes existentes no mundo (SANTOS, 2010). Ainda segundo a autora, os sentidos hegemônicos veiculados em discursos conservadores tentam desconstruir a ideia da diferença como legítima nos debates que envolvem garantias de direitos. Ao desconstruir a ideia da diferença o fascismo social busca desconstruir a possibilidade do *comum* ser produção, ao mesmo, tempo singular e da multidão, condição para que as diferenças não sejam banidas ou invisibilizadas no coletivo. Segundo aponta com base em Negri

O termo multidão no pensamento de Negri (2003) refere-se a um conjunto de singularidades cooperantes que se apresentam como uma rede, uma network, um conjunto que define as relações entre as singularidades. O comum para o autor só pode ser pensado a partir das singularidades. Desse modo, um coletivo não implica apagamento do que é singular, nem do que pode tornar-se comum na negociação da multiplicidade. Ao contrário, o coletivo implica nas inter-relações das diferenças e na potência dos processos de singularização (GARCIA, 2018, p. 223).

Afetada pelas lógicas de mercado das formas contemporâneas do capitalismo, a ideia de comum é oxidada, passando a representar um produto fruto da padronização. É o que se observa, por exemplo quanto a ideia de comum na Base Nacional Comum Curricular. Sendo produto, o que se evidencia são as individualidades e com ela as formas de silenciar, manipular e excluir as diferenças que não se enquadram em

normas, modelos e prescrições, padronizando as práticas sociais e educacionais (GARCIA, 2018). O mote da padronização funciona como um argumento implícito para silenciar temas nos currículos e práticas pedagógicas. Algumas temáticas que se vinculam a essas questões, são ainda interditas por visões fundamentalistas, geralmente ancoradas em discursos de valores culturais defendidos por grupos religiosos, que se misturam às compreensões sobre algum tema. Isso ocorre quando, por exemplo, a visão sobre sexo, gênero e sexualidade utiliza-se de compreensões mais conservadoras circulantes no senso comum, muitas vezes não atualizadas com relação aos debates e novos conhecimentos sobre os temas nas áreas devidas.

Os padrões normativos também aparecem nas falas dos professores, posto que são compreensões construídas culturalmente e mais resistentes às problematizações, mesmo diante de processos de formação que colocam os professores em contato com outras compreensões e estudos. Nos contextos que nos formam para além do contexto da formação acadêmica, outros saberes e valores também compõem parte de nossas compreensões sobre educação, sobre “conhecimentos importantes” e sobre as decisões que envolvem a produção dos currículos nos cotidianos. Durante o conjunto de episódios que passamos a abordar, uma das professoras levantou uma situação que a preocupava, buscando pensar junto ao grupo o que se passava e que conhecimentos e práticas poderiam ser postos em movimento na escola:

— [...] Tenho observado que a turma tem dificuldade para interagir por ser formada por um grupo predominante de meninos que não compartilha com as meninas as brincadeiras. Elas são poucas e temo que não consigam se sentir parte da turma porque as brincadeiras são “brincadeiras de meninos” e elas são excluídas pelos meninos. Elas também não gostam, também acham que as brincadeiras “são de meninos”. Os meninos também não querem brincar das brincadeiras que elas propõem por serem meninos (Professora Bruna).

Em sua fala, as compreensões quanto a relação entre o sexo das crianças – masculino e feminino – e a divisão de brincadeiras por gênero – brincadeiras de meninos e brincadeiras de menina – naturalizam uma divisão e correspondência que não tem relação com o sexo, mas com as aprendizagens culturais dos papéis de gênero.

Os papéis de gênero na sociedade estão relacionados à reprodução e naturalização de distribuições desiguais de poder, práticas de controle e injustiças trabalhistas ou sociais diversas. Considerando a função da educação escolarizada na promoção dos princípios democráticos e na construção de uma sociedade mais justa e solidária, interrogar as aprendizagens culturais que reproduzem práticas de desigualdade e injustiças sociais é pertinente aos conhecimentos produzidos pelos currículos e pelas nuances das práticas pedagógicas. É também por isso que argumentamos que os processos formativos precisam garantir *espaçostempos* para que os professores possam *com-partilhar* seus saberes e experiências, problematizar compreensões e práticas e produzir outros-novos saberes de forma mais coletiva e solidária.

Com base em pré-conceitos e sem um maior debate com a comunidade escolar quanto aos conhecimentos disponíveis socialmente sobre temáticas e questões, algumas famílias posicionam-se unilateralmente, exigindo interdições e adjetivando negativamente as práticas docentes e as escolas por abordarem tais temas. Antes de ser uma questão quanto a participação das famílias no processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, nossa problematização é sobre ação que elege a interdição e o denunciísmo como caminho unilateral sob a influência de discursos e movimentos conservadores, abdicando dos *espaçostempos* da produção de um *comum* que enquanto processo coloque em diálogo as singularidades. Desconsidera-se, também, desse modo, os saberes e autonomia profissional dos professores na proposição dos currículos.

O reconhecimento da presença de movimentos de produção de ideias e práticas na sociedade que fogem a um padrão conservador, mas que, sobretudo, fogem à possibilidade de controle, alimenta certo temor à diferença entre uma parcela da sociedade. A ameaça ao controle da diferença e à manutenção do poder leva a despotencializar

a força pungente do coletivo ao caracterizá-la como irracional e perigosa. Também associados aos supostos riscos da multidão está o “medo” da perda de poder diante de um coletivo que escapa à imagem da unidade. Na busca por controle e hegemonia que não ameacem um poder constituído gesta-se a ideia de que a diferença rompe com a unidade, essencial na visão de poder e de relação entre povo e soberano, para a

manutenção da harmonia e da ordem como valores sociais (GARCIA, 2018, p. 224).

Esse temor, realimentado por discursos fundamentalistas, em alguns casos religiosos, agora é também capturado por discursos políticos que encampam promessas de controle sobre a diferença e sobre as reivindicações por direitos, sejam eles quais forem. O que se torna uma pauta de perfil conservador acolhida por parte da população é a retomada do controle e o controle da diferença que ameaça os modos de vida pautados em padrões de ser e pertencer a uma sociedade.

Tendo essa compreensão como ponto de partida para quanto aos questionamentos e ataques que vêm sendo realizados às práticas docentes e a própria ideia da autonomia docente, podemos problematizar as ações de movimentos como o ESP. Apesar de se apresentar como proposta “neutra” para a educação, o ESP veicula discursos que fazem apologia ao capital sob o viés de uma educação voltada para o mercado.

Katz e Mutz (2018), ao analisarem o discurso nas propostas do movimento ESP apontam uma tentativa de governar as identidades docentes por meio de prescrições e modelos de docência e identificam estratégias de controle nesses discursos para construir o que o movimento considera “identidades desejáveis” para os docentes: educadores que formem os estudantes dentro de uma perspectiva conservadora e mercadológica. O movimento buscaria, assim influenciar o controle sobre as práticas, limitando a atuação docente às visões hegemônicas e ideológicas de sociedade.

Dentre os perfis de docência produzidos pelo discurso do ESP, o movimento ressalta um “caráter doutrinador” e “militante” dos professores, ao mesmo tempo sustentada pela representação de um aluno passivo e pela fantasia de um currículo “ideológico de esquerda” (sic.) representado por disciplinas que compõe as áreas das ciências humanas. O conjunto de estereotipações cria uma premissa a partir da qual defendem a necessidade de interdição de conteúdos de “cunho moral” e “ideológico”, buscando regular aquilo que entendem ser o que deveria ser transmitido, a despeito da competência profissional docente, da existência de legislações e órgãos da área da educação, entre outros setores que compõem o campo educacional. Segundo argumentam Katz e Mutz (2018, p. 126), o movimento incita a uma “[...] valorização

das instituições familiares e religiosas, e um conseqüente decréscimo da função do Estado na educação dos jovens”.

Junto a estes movimentos, como afirmam Garcia (2018) e COSTA (2003), identificam-se outros discursos que reforçam as estratégias liberais para a educação baseadas na lógica de mercado como a ideia de “crise” na educação e que promovendo soluções “rápidas” por meio de pacotes educacionais, dentre outras estratégias “salvacionistas” apresentadas como o norte para as políticas públicas. A incidência de discursos demeritórios sobre a escola e a docência, reforça propostas conservadoras que buscam influenciar a produção de políticas públicas educacionais e os debates sobre educação como forma de regulação e controle das subjetividades. Nesse bojo, entendemos que a criação de formas de (re)existir ao conservadorismo na educação passa pelo que Santos (2016) defende quanto a necessidade de um “processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 2016, p. 133).

A noção de multidão (NEGRI, 2016), pode, nesse sentido, novamente contribuir com nossas reflexões quanto aos processos de formação e a produção dos currículos, à medida que se busca compreender a contribuição dos espaços de produção coletiva e a emergência singular das práticas. É nesse espaço que a autonomia docente se afirma, enquanto saber profissional, singular e político no fazer da educação que se produz como prática social e coletiva.

RESISTIR E EXISTIR EM COLETIVO E COM OS FAZERESSABERES DOCENTES NOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: MOVIMENTOS E DESAFIOS CONTÍNUOS

O processo de pesquisa e formação acontece com professoras de uma escola de Educação Infantil de uma Rede Municipal, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Filia-se política e epistemologicamente ao campo das *Pesquisas nos dias com os cotidianos* (ALVES e OLIVEIRA, 2008), investigando a produção de *fazeressaberes* docentes de professoras nos cotidianos por meio de processos de formação coletivos e dialógicos. Identifica-se como uma pesquisa formação, buscando mobilizar a produção de diálogos, narrativas e *encontros* (GARCIA, 2015) como caminhos de produção mais coletiva e solidária de saberes curriculares e docentes. As narrativas produzidas são

registradas em áudio ou vídeo e posteriormente transcritas. Entendemos que a resistência em um contexto que se tornou hostil à docência, se dá pela criação de múltiplas formas de existência nos cotidianos das escolas. Nesses *espaçostempos*, são criados e negociados os sentidos dos discursos e práticas que atravessam as relações sociais e culturais, compondo os modos de vida ordinários dos sujeitos que operam táticas sutis de resistência ao produzir seu cotidiano (CERTEAU, 1998).

Esse modo de produzir *fazeressaberes* dos *praticantes ordinários* (CERTEAU, 1998) da docência é o que pesquisamos. Nos encontros com as docentes, as narrativas de seus cotidianos trazem saberes, mas também convicções e incertezas. O *espaçotempo* dos encontros e narrativas docentes oportuniza a troca de experiências e a produção coletiva de saberes, interroga certezas que se mantinham repousadas sob a produção de práticas curriculares e compreensões naturalizadas de conhecimentos. Narrar é dar nome e forma às experiências, a partir do que nelas nos provoca contar.

Temos como ponto de partida a situação narrada na primeira parte deste artigo, em que uma das professoras compartilha sua preocupação com a interação em um grupo a partir de sua percepção sobre as brincadeiras espontâneas entre as crianças. Em sua narrativa, a professora expõe ao grupo sua preocupação com os conflitos gerados na hora das brincadeiras. Em princípio, entende que os conflitos frequentes que tem produzido episódios de agressividade entre as crianças, tanto nas falas quanto físicas, se deve à forma como foi composta sua turma - com um número maior de meninos do que meninas. No entanto, durante a conversa com as outras professoras em um encontro de formação, percebe que os comportamentos das crianças revelam valores sociais e culturais presentes, também, no cotidiano da escola, em brincadeiras infantis e nas relações entre as crianças.

A partir dessa narrativa as conversas no grupo buscam pensar o os conhecimentos que sustentam as práticas e falas das crianças e os conhecimentos que seriam pertinentes ao convívio e socialização na etapa da educação infantil. Entre outras propostas, surge a ideia de uma atividade que envolve o cuidado com o outro por meio do “Banho do bebê” - representado por uma boneca, como contextualizamos no início deste artigo. As crianças, então, dariam banho em bonecas, trazidas por elas dentro do critério de representar um bebê. Essa era uma questão importante

ressaltada pelas professoras de modo a criar a identificação com eles próprios e a fugir de personagens estereotipados - como bonecas do tipo “Barbie” e super-heróis, que trazem a imagem de um corpo adulto - para despertar a identificação e o cuidado, visando trabalhar também a afetividade na relação com o outro.

Os diálogos expõem a rede de saberes presentes nas compreensões e propostas pedagógicas e curriculares, trazem, ainda, negociações entre as percepções e saberes que nos permitem identificar a presença de sentidos hegemônicos e de outros sentidos que tensionam a hegemonia agindo no ato de pensar coletivamente os *fazeressaberes* docentes e curriculares:

- [...] E se você passar um vídeo para as crianças verem como se dá um banho numa criança de verdade. (Profa. Daniele)
- Cuidar é uma atitude comum a todos que se importam com o outro. A interação envolve cuidado. Queremos mostrar também para as crianças que o papel masculino não é agredir, mas que ao cuidar, podem ser afetuosos! (OP)

A intervenção de uma Orientadora Pedagógica (OP) procura provocar reflexões do coletivo trazendo noções do campo das infâncias e da educação. Sendo, no caso da situação narrada pela professora, um evento que envolve conhecimentos e visões relacionados às discussões sobre papéis sociais de gênero e brincadeiras, a visão de que brinquedos e brincadeiras possuam gênero foi problematizada tendo como referência a análise dos papéis sociais do homem e da mulher que emergem com as brincadeiras infantis. A proposta e os diálogos que a sucedem, apontam a possibilidade das formações mediadas por conversas em coletivo e dos currículos aí pensados interrogarem concepções conservadoras e pré-conceitos que reproduzem e reforçam estereótipos sociais.

Foi também pelo contexto produzido nos encontros que outra questão pertinente ao fazer político e pedagógico das escolas foi levantada pelo grupo. A questão envolve a participação da comunidade escolar, inclusive as famílias na discussão. As professoras percebiam, trazendo relatos de suas vidas privadas e colocando em questão suas próprias dúvidas diante do tema, antes de poderem debater as questões mais a fundo com o grupo, a necessidade de discutirem com as famílias:

— Melhor evitar falar da boneca na conversa com os pais... podem interpretar mal. “Estão ensinando meu filho a brincar de boneca”... O meu marido mesmo, ficaria horrorizado se fosse um dos pais da turma. (Profa. Fabiana)

— E se colocássemos outros brinquedos? Não fazer [a atividade] só com as bonecas... Isso pode gerar problemas... repercutir na secretaria [de Educação] (Profa. Daniele)

— Mas não seria importante diante do que estamos discutindo sobre os conhecimentos que envolvem certos preconceitos e que também influenciam aprendizagens de que “menino tem que ter brincadeiras brutas, ser agressivo” que pudéssemos problematizar essas aprendizagens envolvendo as famílias? (OP) A professora que levantou a preocupação com a proposta retoma então a fala:

— Então... com meu marido eu dizia: “Deixa ele brincar [com a boneca], o que é que tem?” E ele respondia: “— O que é que tem não! Ele é homem, não pode brincar de boneca!” Mas no fundo eu também ficava com medo que ele “desse para mocinha”... Eu não pensava assim, mas o fato dele ficar falando acabou me induzindo... Vou trazer meu marido para essa reunião! A ideia é não usar a boneca como brinquedo feminino. (Profa. Fabiana)

A reunião com as famílias começou com a exposição de um vídeoⁱⁱⁱ sobre brincadeiras e brinquedos. Debateu-se a questão em torno do brincar, dos brinquedos e brincadeiras e as associações a um gênero. Alguns responsáveis mostraram resistência e desconfiança diante da proposta. As preocupações se referiam à possibilidade das brincadeiras e brinquedos “influenciarem a sexualidade” das crianças. A conversa com as famílias precisou ser bastante longa, recorrendo à contextualizações pedagógicas e a outros conhecimentos sobre a temática da atividade proposta. Com espaço do diálogo aberto, ampliando os sentidos inicialmente percebidos entre as falas dos responsáveis, os presentes concordaram com a proposta.

Em novo encontro com as professoras depois dessa reunião e antes da realização da atividade proposta, outras questões emergiram. As questões se referiam às famílias ausentes, aos valores envolvidos naqueles conhecimentos que a atividade tocava e às responsabilidades da educação escolarizada na construção de conhecimentos socialmente praticados e que envolvem pensar currículos e práticas docentes:

— Eu pedi para marcar com eles a reunião porque acredito que a educação é da responsabilidade dos pais e da escola. Um dos pais chegou a me perguntar por que eu queria “me meter nessa seara que é dos pais, se a função da escola seria apenas transmitir conteúdo”... Vemos a compreensão que se tem do papel da escola... (Professora Bruna)

— Para ele a questão da transmissão de valores é [responsabilidade] somente da família. Eu falei que na escola também circulam valores, pois os valores são questões sociais, são conhecimentos... Ao nos relacionarmos com alguém, ao estar numa igreja, em um mercado... nós agimos com base nesses conhecimentos. Tanto que nosso projeto foi [sobre] valores. (OP)

— E nenhuma família questionou! (Professora Fabiana)

— Pode ser meio contraditório a família ter alguns valores e a escola outros... mas, enquanto escola, trabalhamos com uma pluralidade de valores porque simplesmente existem diferentes tipos de famílias. Além disso, tem valores que ajudam a construir um convívio melhor em sociedade e outros que não. Como a escola se posiciona diante da sociedade? O objetivo da educação não é construir uma sociedade melhor? (Professora Mariana)

—[...] a escola não tem como ficar sendo “neutra”, quando a escola assume um modelo de família está escolhendo um conhecimento e um valor para reproduzir no currículo (OP)

— Mas ela tem que ver o que determinado tipo de conhecimento pode limitar. Exemplo: Impedir que crianças brinquem com determinado brinquedo implica na aprendizagem. (Professora Fabiana)

— Antigamente tínhamos uma família [homoafetiva] em nossa escola. Mas a criança já foi embora. (profa. Bruna)

— Nós tivemos? Foi conflituoso? (OP)

— Parece que em algum momento a menina apresentou dificuldades e aí se justificava por isso... (profa. Bruna)

— Quer dizer, justificava não... As pessoas diziam que a menina apresentava essa dificuldade de adaptação porque a mãe dela morava com uma mulher! (profa. Mariana)

— E como a gente “explica” a dificuldade de adaptação de uma criança que vem de uma família tradicional? (OP)

— Exatamente... (profa. Mariana)

— Então... uma mãe ontem falou para mim que ela era mesmo contra a brincadeira do “banho nas bonecas” porque acha que permitir brincar dessa forma irá definir a sexualidade da criança. Em certo momento eu perguntei: “— Mas você acha que brincar de boneca vai tornar seu filho gay, mas, brincar com arma não poderá tornar ele assassino ou agressivo?”

— Agora vejam pra onde vai à preocupação com a educação e os conhecimentos... nossa preocupação inicial era problematizar essa questão da agressividade e das brincadeiras que reforçavam isso, principalmente por conta dessa visão de “brincadeira de menino”... Trabalhar o cuidado, o afeto a atenção com o outro... estamos vivendo uma sociedade violenta e a maior preocupação das famílias é se boneca faz menino virar gay?! (Professora Mariana)

[Alguns risos e alguns olhares pensativos são notados nesse momento...]

CONSIDERAÇÕES EM FLUXO

Considerando o ponto de partida das conversas com as professoras e os objetivos desse artigo, é possível considerarmos as contribuições de processos formativos mobilizados pelo *encontro* em torno de conversas e narrativas docentes. O encontro, nesse conjunto de episódios, traz outros contornos ao debate, mostrando que processos formativos coletivos e dialógicos podem contribuir para que identifiquem, problematizem, compartilhem e possam também produzir com seus pares outros saberes que envolvem o seu fazer, a compreensão dos conhecimentos produzidos nos currículos, o fazer político e pedagógico na educação, na escola e na sociedade. Nenhuma questão, no entanto, se “resolve” de forma definitiva e estanque. O avanço do conservadorismo sobre a educação torna mais desafiadora a tarefa de *fazerpensar* as escolas e os currículos. Esse contexto desafia a própria ideia de autonomia docente como um aspecto necessário ao exercício da profissão professor (NÓVOA, 1992).

No momento em que a equipe conseguiu se organizar para realizar a atividade do cuidado, surgiu um novo movimento inesperado. Ao ser enviada às famílias a solicitação para envio das bonecas na data marcada para a atividade, alguns responsáveis recuaram e comunicaram à professora que seus filhos não iriam à escola caso a atividade fosse mantida. Alguns responsáveis foram ao setor pedagógico pedir esclarecimentos quanto à atividade proposta e um áudio “viralizou” no município, dizendo que uma escola da rede estava trabalhando “ideologia de gênero” (sic) e que um pastor, também professor, orientou aos responsáveis que o procuraram a não levar as crianças à aula no dia da atividade. Representantes da secretaria de educação vão à

escola para buscar esclarecimentos e surge à necessidade de se realizar outra reunião com os responsáveis. Recomeçam as conversas, agora envolvendo outros personagens, instâncias e instituições. Nos limites deste texto não avançaremos nesse “capítulo”. Contudo, é necessário destacar os atores que aparecem nesse momento para pensarmos que a complexidade do cotidiano escolar não pode ser reduzida a compreensões simplistas, padronizações e interdições. Mas, sobretudo, que há um conjunto de forças em disputa que envolvem questões de poder nas relações com o saber em que o conservadorismo vem influenciando comportamentos sociais e alimentando propostas de intervenção em políticas educacionais e curriculares.

Diante disso, o fortalecimento profissional e político que os processos formativos em coletivos docentes podem mobilizar, amplia as possibilidades dos diálogos com a comunidade escolar, no sentido de constituir espaços de debates e produção mais coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas, centrais aos debates e produção de conhecimentos para pensar a educação e a sociedade como formas de resistir à onda conservadora.

Os processos aqui problematizados não são novos, apenas tem suas articulações reconfiguradas. Resistir a eles, portanto, exige que afirmemos os saberes docentes e o que produzem como conhecimentos os *espaçostempos* coletivos, contribuindo para que escolas e professores possam “remar” na tormenta, furando ondas com os conhecimentos e produções que também contornem tsunamis com lógicas e sentidos não hegemônicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ***Praticantepensante de cotidianos***. Garcia, A.; Oliveira, I. B. de (Orgs.), 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B ***Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas***. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BRASIL.1996. ***Lei de diretrizes e bases da educação nacional***. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 16 nov. 2018.

CARVALHO, J. M. O “comunismo do desejo” no currículo. In: **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. FERRAÇO, C. E. et al. (Orgs.) 1ª ed. Petrópolis: De Petrus, 2015.

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

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, A. Culturas e currículo: o viver ordinário como ânima das mudanças. In: **Currículo, entre o comum e o singular**. AGUIAR, M. A. da S.; MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. de B. (Orgs.). Recife: ANPAE, 2018.

_____, A. 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. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. ISSN: 4497. pp. 1-16. Florianópolis, outubro de 2015.. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2018.

GONÇALVES, R. M. Emoções cotidianas: movimentos de uma pesquisa. In: **Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Oliveira, I. B. de; Garcia, A. (Orgs.), 1. ed., Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

KATZ, E. P.; MUTZ, A. S. da C. A construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento escola sem partido. **Reflexão & Ação**, v. 26, n. 2, ISSN: 0104-6578, pp. 118-129, mai/ago, 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11756/pdf>>. Acesso em 16 de nov. 2018.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NEGRI, A. **Espinosa subversivo e outros escritos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como Criação Cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, B. de S. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do sul**. Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRINHO, J. D. Universidade em tempos ultraliberais. **Avaliação**, v. 23, n. 02, ISSN1982-5765. Campinas; Sorocaba, SP, p. 288-293, jul. 2018. Disponível em:<<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/209046/10869>>. Acesso em 17 de nov. de 2018.

ⁱ Katsushika Hokusai. 1830-1832.

ⁱⁱ O termo assim grafado é um recurso do campo *nosdoscom* os cotidianos com propósito de produzir outro sentido ao deslocar o sentido original da cada palavra.

ⁱⁱⁱ Território do Brincar. Casinhas no Vale do Jequitinhonha. 20 de mar. 2013.

<<https://www.youtube.com/watch?v=ga8llq503Rk>>