

DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL – APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE AOS ACONTECIMENTOS COMO POTENCIALIDADE PARA OS ENCONTROS E SENTIDOS

FROM CHILDREN EDUCATION TO FUNDAMENTAL TEACHING - PRESENTATIONS ON TEACHER TRAINING TO EVENTS AS POTENTIALITY FOR MEETINGS AND MEANINGS

Letícia Santos da Cruz¹¹⁵

Resumo

O texto apresentado toma como ponto de partida o processo transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a fim de compreender como a formação pode contribuir para o estabelecimento de diálogos. Baseia-se nas contribuições de Cruz (2012) e Saviani (2007) para abordar o caráter da pedagogia em sua dimensão teórica e prática e, Nóvoa (2017), no sentido de olharmos para a prática docente como posições entre os sujeitos e seus conhecimentos, assim como em demais autores relevantes. Propõe que a prática docente, no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, instaure possibilidades significativas, configurando-se como acontecimentos em transição e nestes, estabeleça potencialidades da prática nos encontros em espaços de enunciações.

Palavras chaves: Prática Docente. Identidade docente. Transição Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Acontecimentos.

Abstract

The text presented takes as a starting point the transitional process from Early Childhood Education to Elementary Education in order to understand how training can contribute to the establishment of dialogues. It is based on the contributions of Cruz (2012) and Saviani (2007) to approach the character of pedagogy in its theoretical and practical dimension, in Nóvoa (2017) in order to look at teaching practice as positions between subjects and their knowledge, as well as in other relevant authors. It proposes that the teaching practice in the process of transition from Early Childhood Education to Elementary Education establishes significant possibilities as events in transition, in these, the potentiality of practice lies in the meetings in spaces of enunciations.

Keywords: Teaching practice. Teaching identity. Transition Early Childhood Education. Events.

¹¹⁵Doutoranda PPGE/UFRJ na Linha de Currículo, Docência e Linguagem. Desenvolvendo pesquisas na área de Formação de Professores, Formação Continuada, Alfabetização e Educação Infantil. Professora de Educação Básica atuante da Gerência de Educação em nível Regional da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. leticiaeduc@yahoo.com.br

Introdução

A inquietação mobilizadora da discussão a ser apresentada surge a partir de minha prática como professora de Educação Infantil em uma Rede Municipal de Ensino, assim como de minha relação com a formação de professores, atuações estas que me possibilitaram vivenciar diferentes processos de identificação, pertencimento e estranhamento. Como professora de Educação Infantil pude conhecer tanto os discursos quanto às práticas que marcam o cotidiano escolar, este composto por profissionais das mais variadas formações e conhecimentos, situação esta, por vezes, geradora de um hiato entre formação e prática.

Como formadora, tive a oportunidade de perceber nuances semelhantes às vistas por mim na escola, um discurso que coloca em oposição às práticas pedagógicas. De um lado temos o professor do Ensino Fundamental que culpabiliza o professor da Educação Infantil pelo fato de as crianças chegarem despreparadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental, de outro, o professor de Educação Infantil que, por conta da cobrança, busca exercer uma prática que prepare as crianças para o Ensino Fundamental, deixando de lado o que é pertinente à Educação Infantil, transformando esse segmento em uma combinação de elementos.

Pesquisas têm evidenciado (ALVES, 2015; LIMA, 2010; KARLINSKI, 2009)¹¹⁶ que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil tem se configurado por práticas antecipatórias e que, muito do identificado como trabalho nessa etapa, é ratificado por práticas no Primeiro Ano do Ensino Fundamental e, se restringem a métodos de alfabetização que pouco contribuem para a apropriação da dimensão dos sentidos produzidos com e pela linguagem. A partir da Lei n. 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos, a Educação Infantil passou a sofrer os efeitos dessa abrangência principalmente no que diz respeito a garantir uma educação de qualidade à criança pequena. Com tal demanda, a especificidade do trabalho docente, seus saberes e domínios foram, também, convidados a serem ressignificados.

¹¹⁶ALVES, B.M. F. Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. Tese de Doutorado, PPG/UF RJ. 2015. LIMA, A.R. Educação Infantil e alfabetização: Um olhar sobre diferentes práticas de ensino. Tese de Doutorado. UFPE. 2010. KARLINSKI, M A. Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento. UFMT. 2009.

A intenção do Ensino Fundamental de 9 anos foi a de que não houvesse rupturas na trajetória educacional da primeira infância em relação aos objetivos pedagógicos, de organização dos conteúdos, acompanhamento e avaliação. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). As autoras destacam que as implicações nas demais etapas do Ensino Fundamental têm provocado o retorno e o reforço de práticas que associam educação à instrução, com atividades preparatórias e mecânicas para seguir instruções.

Segundo documentação do Ministério da Educação (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), a implementação dessa política deveria levar em consideração, em sua organização pedagógica, a criança como sujeito da aprendizagem; no processo de transição da estrutura do Ensino Fundamental de 8 anos para o Ensino Fundamental de 9 anos, os sistemas de ensino elaborariam propostas curriculares que assegurassem as aprendizagens necessárias para que as crianças, tanto de 6 anos quanto as de 7 anos, ingressem no Ensino Fundamental com sucesso.

O documento destaca que, mesmo com a ampliação de 8 para 9 anos de ensino, a Educação Infantil não tem como propósito preparar as crianças para o Ensino Fundamental; que a mesma tem suas especificidades e objetivos próprios que “devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p.8).

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos significou a possibilidade de um tempo maior para que a criança se aproprie dos conteúdos da alfabetização e do letramento sem reduzir essas aprendizagens, mas garantir um trabalho pedagógico que assegure os conhecimentos necessários à formação dos estudantes. A abordagem de tal temática torna-se relevante no sentido de agregar uma abordagem em que a prática docente se constitua nas relações com os conhecimentos, interações e acontecimentos assim como, mais do que identificar antecipações e compensações, seja importante trazer à tona o que leva os professores a perpetuarem práticas docentes descoladas das produções de sentidos, discursos e das situações educacionais. Por esse viés, a formação do professor que atua nestes segmentos é

colocada em evidência, pois se as práticas estão sendo problematizadas, se faz necessário compreender quais são os princípios que orientam as mesmas.

A Pedagogia como espaço formativo e subsídio da prática docente

Atualmente, vivemos em um contexto educacional repleto de ações políticas que colocam diante do professor a necessidade de estar habilitado para lidar com diversas situações e conhecimentos. Ainda é possível identificar docentes que orientam o seu fazer baseando-se exclusivamente em um conhecimento sobre as formas do fazer, do como elaborar bem objetivos para uma aula, em como dominar os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos e a como obter bons resultados de desempenho. Mas, também encontramos professores que buscam dar conta de um cotidiano escolar atravessado por situações diversas, baseando-se em reflexões e estudos que possam lhes apontar caminhos e novas possibilidades.

No que diz respeito ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, coloca-se diante de nós o desafio de pensarmos a partir do questionamento de como é possível profissionais, com a mesma formação inicial, exercerem práticas que os dispõem como se estivessem em lados opostos. Nos espaços de formação e no cotidianos escolar¹¹⁷ tal oposição fica evidente a partir do discurso dos professores. No primeiro, os professores do Ensino Fundamental olham para a prática pedagógica realizada na Educação Infantil como sendo esvaziada de conteúdo. Por outro lado, os professores na Educação Infantil expõem o dilema de tentar preparar as crianças, tão novas, para o Ensino Fundamental ao mesmo tempo em que tentam propiciar a elas espaços de experiências e vivências significativas para o seu desenvolvimento infantil. Nesse movimento, essa relação acaba configurando-se por práticas muitas vezes variadas, sem relações com a especificidade do segmento e, principalmente sem um comprometimento com o processo educacional.

A prática docente encontra-se situada entre escolhas pedagógicas que irão orientar o trabalho a ser realizado, o que deixa o professor sempre em situações de

¹¹⁷ Como Professora de Educação Infantil da Rede de ensino e como formadora, tanto de professores de Educação Infantil quanto de professores Alfabetizadores.

incertezas. Em um momento de tantas verdades, muitas externas ao contexto escolar, que prometem a eficácia do trabalho docente, por vezes, o próprio trabalho do professor é posto à prova pela sua descaracterização. Se pensarmos, considerando somente a formação do professor nos cursos de Pedagogia, sem colocar em pauta, neste momento, o “Curso Normal”, iremos nos deparar com professores formados em cursos que valorizam a reflexão, argumentação e execução. A pedagogia se organiza exclusivamente sobre a educação e tem um papel de intervenção nesse processo tratando-se portanto, de uma formação que possibilita ao professor opinar e contribuir no/e por dentro do processo de construção e problematização do ensino e da aprendizagem, pressupondo “a reunião mútua e dialética da teoria” (CRUZ, 2012) em pertinência com o processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às características dos cursos de formação inicial de professores é possível verificar que estes, cada vez mais, são ofertados pela iniciativa privada, principalmente na modalidade a distância (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017). Os autores apontam que o predomínio de uma formação acadêmica abstrata e de forma genérica configura-se, por vezes, de forma insuficiente para a integralização de um profissional da educação. Tal configuração tem contribuído pouco para a melhoria da qualidade docente, assim como tem favorecido o desgaste da identidade do professor, principalmente após a privatização da formação docente através de instituições de baixa qualidade que impõem um ciclo cruel de formação e práticas em que “o magistério atrai candidatos com menos *background*¹¹⁸ cultural, que são formados em instituições de pior qualidade, que retornam como professores para uma escola pública já precarizada.” (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017, p. 953). Inevitavelmente, tais características de condições intensificam-se e se tornam evidentes no cotidiano escolar, por meio das práticas pedagógicas articuladas - tanto as práticas de qualidade quanto as equivocadas - que atribuem à identidade docente as mesmas características, perpetuando a lógica do bom e mau professor, aquele que sabe o que faz e o que não sabe a que veio, promovendo hiatos nas relações de formação e práticas.

¹¹⁸ Destaque da autora.

Saviani (2007) nos ajuda a compreender que o conceito de pedagogia refere-se “a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática pedagógica” (p. 18) e que, portanto, de alguma forma, tenta equilibrar as relações entre professor-aluno assim como o processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito ao contexto escolar. O autor pontua que, para além da diversidade de conceituações do que é pedagógico, o ponto comum em todas as correntes que buscam defini-la diz respeito à referência que fazem sobre à educação.

(...) a pedagogia é uma ciência autônoma porque tem a sua própria linguagem e tem consciência de usá-la segundo um método e fins próprio, constituídos, por meio dessa linguagem, um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem as quais lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos (GENOVESI, 1999, p. 79-80 apud SAVIANI 2007, p. 22).

Saviani (2007) admite ser possível existir várias ciências da educação, mas que, não é possível afirmar quais são as disciplinas específicas que compõem o campo das ciências da educação, devendo assim ser especificado o critério que define o que é uma ciência da educação. O critério seria então, para ele, ter como objeto a própria educação. A pedagogia torna-se portanto, ao mesmo tempo uma das ciências da educação e, também, a que possibilita as demais ciências da educação se articularem a partir de aspectos efetivamente educacionais.

Entretanto, o autor aponta que tais ciências já possuem seus objetos próprios e que estes são externos à educação, sendo assim, a ciência da educação se constituiria na medida em que a educação vai se concretizando em sua totalidade, tornando-se seu próprio objeto. Ele define dois tipos de circuitos em relação à ciência da educação. O primeiro se refere ao fato de que o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação; o objeto da educação é tomado como fato de outros campos, tais como psicologia, antropologia, sociologia entre outros. O segundo diz respeito à educação como ponto de saída e de chegada, sendo o centro das questões; as demais áreas só serão relevantes a partir das problemáticas efetivamente educacionais.

Pensando a partir dessa contribuição, é possível afirmar que a prática docente

tem padecido diante da necessidade de posicionamentos por parte dos professores, sobre quais serão suas escolhas sobre o ponto de partida e o ponto de chegada em relação ao processo educacional. Ou optam por práticas baseadas em conhecimentos de outras áreas que se intitulam como sendo da educação ou elegem deter-se às questões efetivamente do campo da educação. Posta sem restrições como ciência, a pedagogia coloca diante de nós o desafio de uma formação que efetivamente possibilite aos professores pensar, articular e dialogar sobre questões efetivamente educacionais. Visto o que tem ocorrido no processo transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os professores não se dão conta de que, mesmo estando em segmentos diferenciados, fazem parte do processo educacional de sujeitos em formação e que, tanto o professor de Educação Infantil quanto o professor de Ensino Fundamental têm condições, pela própria formação, de compreender as especificidades do trabalho a ser realizado.

Entretanto, isso não tem se consolidado de forma eficaz, visto as dicotomias evidenciadas pois “o trabalho pedagógico no contexto escolar e fora dele é amplamente marcado pela influência da visão tradicional” (CRUZ, 2012, p.156). As tentativas de sobrepor tais tradicionalismos, muitas vezes, acabam por reforçar e reproduzir ações mecânicas e sem sentido para os sujeitos envolvidos, a partir de propostas que se dizem inovadoras, mas que, por uma necessidade imediatista, não são pensadas, adequadas e até mesmo refutadas pelos professores. Muitas destas reproduções referem-se ao fato de que a capacidade de seleção e escolha fica ofuscada pela emergência das ações práticas, perpetuando assim a lógica de que, na teoria é uma coisa e a prática, outra. A zona de conforto se instala a partir dessa lógica, não por comodismo somente, mas pela complexidade associada ao dinamismo das questões educacionais que chegam às mãos dos professores, conflitando com a falta de tempo hábil para a apropriação das mudanças pelas quais a prática pedagógica passou, e vem passando ao longo dos anos. Se o caráter da fundamentação teórica do curso de pedagogia se intensificou em comparação às experiências práticas, trazendo múltiplas possibilidades à pedagogia, esta também trouxe “um quadro de dispersão da própria pedagogia, dificultando a afirmação de um estatuto teórico específico” (CRUZ,

2012, p.163).

Não há como negar a importância do conhecimento pedagógico no que diz respeito à docência, pois ela sustenta os conhecimentos e a forma com que o professor articula as experiências em seu cotidiano escolar. Porém, se faz necessário nos determos ao que tem sido articulado na escola para darmos outros sentidos ao que vem sendo proposto na formação inicial dos professores. Não se trata de abolir o caminho conquistado e percorrido, mas, possibilitar um diálogo em que o professor se reconheça na teoria que fundamenta sua prática, assim como reconheça a prática que atravessa a teoria, constituindo desta forma um meio de interpretar o seu modo de agir.

O conhecimento do professor pode ser tratado como conhecimentos formados por outros saberes, constituídos por e através de outras vozes sociais, nas quais se inclui o que a universidade vem produzindo, assim como outros espaços educacionais. O ponto chave do binômio prática e teoria estaria portanto, na busca pelo equilíbrio nessa relação, em que cada um precisa ter marcadas as suas características compreendendo que se faz necessário constantemente um (re)ajuste dos saberes individuais, compondo assim, saberes coletivos. Esse ponto de equilíbrio está, de certa forma, posto no próprio trabalho exercido pelo professor em sala de aula, lugar em que prática e teoria caminham juntas (ou deveriam caminhar). O estar em sala de aula possibilitará ao professor a apropriação de sua prática a partir do momento em que este se perceba, também, como produtor desses conhecimentos.

Possibilidades para encontrar caminhos - Da fragilidade da formação à posição como condição e ato de criação

Diante da realidade do professor no exercício da profissão - com características de formação tão singulares no sentido das especificidades dos saberes e conhecimentos que acarretam práticas docentes também particulares, a discussão sobre a formação torna-se extremamente importante a partir do momento em que ela coloca em movimento saberes relativos ao fazer docente.

No concernente ao período de transição da EI¹¹⁹ (pré-escola) para o EF¹²⁰ (1º ano do Ensino Fundamental), encontrar caminhos que possibilitem alterar essa ordem, de forma a promover avanços e conquistas que proporcionem aos professores condições e qualidade para exercer a docência torna-se uma necessidade. O que fica evidenciado a partir das pesquisas que afirmam a permanência de práticas antecipatórias na EI e um trabalho de alfabetização no EF resumido à atividades mecânicas de repetição, reprodução e descoladas dos sentidos produzidos pelas próprias crianças é que os professores têm feito escolhas de métodos, conteúdos, habilidades e recursos para compor suas práticas sem articular teoria e prática.

Cruz (2012) aponta que o caminho para outra forma de compreensão da relação teoria e prática seria a prática social, motivo principal do trabalho pedagógico “do qual emergiram, teórica e praticamente, as questões a serem problematizadas, os instrumentos para seu estudo e elucidação, e as ideias para aplicação à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorecendo, assim, a unidade teoria-prática” (p. 156). Neste contexto, a formação pedagógica torna-se extremamente importante ao colocar diante do professor saberes específicos que serão articulados por eles, desse modo terão condições de selecionar, planejar, avaliar, adequar às necessidades contextuais, levantar questões pertinentes ao próprio campo educacional, produzir conhecimentos, problematizar suas próprias ações e não somente reproduzir discursos ou ações. As situações educativas são o que de fato colocam diante do professor as necessidades de articular teoria e prática a partir das práticas sociais, o que significa afirmar que estar envolvido efetivamente nas situações educativas constitui as práticas docentes por via das interações.

As interações produzem sentidos para os sujeitos envolvidos na relação, no contexto comunicativo, em que estão situadas questões únicas e plurais. O exposto diz respeito ao que acontece em torno das práticas pedagógicas. Geraldi (2015) aponta a existência de uma crise em relação à identidade profissional do professor e que construir uma nova identidade não significa somente redefinir as formas da relação

¹¹⁹ Educação Infantil

¹²⁰ Ensino Fundamental

professor, aluno e conhecimento; esta se dará através das novas formas de compreender os conhecimentos, que são “sempre parciais, locais, incertos” (p. 92); essa nova identidade se constituirá nas soluções conjuntas diante das demais crises. Se antes o professor era aquele que dominava disciplinas conteudistas para aplicá-las aos alunos, descortina-se diante de nós a necessidade de uma nova identidade constituída pela pesquisa sobre seu próprio modo de fazer, pelo compartilhamento de experiências, pelo diálogo e alteridade.

Para Geraldi (2015), a nova identidade docente não diz respeito ao sujeito que tem as respostas que a herança cultural já organizou e transmitiu, mas, a do sujeito que leva em consideração as experiências vividas e olha para o aluno como um sujeito que também possui experiências vividas. A prática docente configura-se como uma prática que promove questões a serem problematizadas, e não como um ensino baseado em ter como retorno somente respostas, é uma prática em que a todo momento o vivido é interrogado, em que o acontecimento é o “lugar donde vertem as perguntas” (p. 97). Para que essa prática se consolide será necessário ultrapassar práticas que têm os conteúdos e disciplinas como únicos constituintes das respostas dos alunos às questões, e considerar suas experiências e culturas.

O trabalho docente pautado na aula como espaço de acontecimentos articula conhecimentos e saberes, o professor caminha junto com os alunos construindo um caminho coletivo que toma existência no momento em que os sentidos são produzidos. Tornar a aula um acontecimento é “eleger o fluxo do movimento como inspiração” (GERALDI, 2015, p.100) deixando de lado uma organização de práticas pedagógicas que não consideram os sentidos produzidos junto aos discursos e necessidades reais. O acontecimento é o que marca enquanto faz sentido. Se a prática pedagógica tiver esse caráter, a lógica de fixação e transmissão é superada pela realidade do prazer em compreender. Os sujeitos envolvidos no acontecimento comprometem-se pelas experiências de conhecer e saber pois, o conhecimento se torna próprio, o que leva os sujeitos a serem ativos nos contextos aos quais pertencem ou almejam pertencer.

Nóvoa (2017) nos leva a pensar, ou melhor dizendo, a repensar o campo da

formação de professores a partir de uma formação com caráter de profissionalismo docente. Ele propõe que esse caráter se construa em torno do conceito de posição que “por esta via, afasta-se de uma visão determinista para se colocar num campo de formação e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros” (BOURDIEU 1991 apud NÓVOA 2017, p. 1119). Não se trata de uma relação que se refere às qualidades ou habilidades essenciais para tomadas de decisões, mas, em torno das potencialidades constituídas no processo de tomada de posições. Para isso ele pontua a necessidade de compreensão de que i) a posição não é marcada somente no nível pessoal, mas também no interior da forma como a profissão se configura; ii) que a percepção de que a posição não é fixa e depende de negociações constantemente no meio da comunidade profissional e por fim, iii) que a tomada de posição, enquanto “afirmação pública de uma profissão”, é sempre relacional.

A partir disso, ele traça cinco formas de pensar a formação profissional dos professores. A primeira diz respeito à construção de uma atitude pessoal enquanto profissional que evidencia a posição como uma postura; um segundo aspecto refere-se à posição como uma condição em que, por dentro da própria profissão docente é constituído um lugar de ações, produções, reflexões e sentidos de desenvolvimento; em terceiro lugar a posição é tida como a criação de uma forma própria de agir, organizar e conduzir o trabalho, diz respeito portanto, ao estilo do trabalho do professor; a posição evidencia também, em quarto ponto, a capacidade de sempre encontrar novas formas de atuar, o que o autor chama de rearranjo; por fim, como quinto ponto, a posição diz respeito a opinião como forma de intervenção e de afirmação da profissão. Mais do que olhar a prática dos professores em processos transitórios de segmentos e identificar os equívocos que historicamente acontecem nestes, cabe pensarmos caminhos em que as dicotomias possam ser superadas, constituindo “um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas” (NÓVOA, 2017, p. 1114) para encontrarmos caminhos que levem a, talvez, superar tais dicotomias.

A posição como condição e criação (NÓVOA, 2017) para pensar a prática

pedagógica do professor imerso no processo de transição da EI para o EF, nos leva a compreender que, epistemologicamente, a pedagogia se constitui como a ciência que orienta tais tomadas de posição, tendo em vista a sua exclusividade sobre a educação e seu papel de intervenção junto ao processo de ensino e aprendizagem.

Aproximo-me da noção de conhecimento pedagógico, indicada por Nóvoa (2017), como constituído por metodologias e didáticas que fazem menção a uma capacidade de discernir no dia a dia. Nesse aspecto, afirmo que se trata de constituir-se, a partir dos objetivos educacionais estabelecidos dentro das situações pertinentes à educação, de forma que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam se apropriar dos conhecimentos e das formas de utilizá-los na experiência de estar sendo professor, que implica entrar em um jogo de decisões e se traduz em ações a partir do reconhecimento de identificações.

Estar sendo professor requer tomada de posição no sentido de agregar processos alteritários que se efetivam ao passo em que se compreende a esfera de responsabilidade e responsividade implicados nessa dinâmica. A forma como o professor lança mão dos conhecimentos postos para organizar e desenvolver o trabalho educacional indica a natureza de seu trabalho. Isso diz respeito a qualidade de suas ações e não somente a forma de se manifestar a favor ou contra em relação aos conteúdos, métodos, concepções ou aos modos de fazer. Diante disto, é possível articular que, uma das fragilidades que marca a profissionalização docente se refere a como o professor se expõe diante da especificidade do seu fazer, como ele assume seus conhecimentos dentro do contexto em que se encontra inserido. Não se trata somente de escolhas de quais conhecimentos lançar mão ou não mas, também de se colocar como quem detém um conhecimento que lhe autoriza a afirmar (e se afirmar) nos lugares, nas ações, reflexões e sentidos produzidos.

No que tange tanto ao professor de EI quanto ao professores de EF, isso equivale afirmar que ambos são detentores de conhecimentos científicos, mas, cada um precisará conquistar condição própria sobre os temas educacionais mais pertinentes às suas ações, levando em consideração as incertezas e imprevisibilidades que os encaminhe a “integrar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao

indivíduo, mas ao coletivo profissional e dar-lhe sentido pedagógico.” (NÓVOA, 2017, p.1127). Isso significa que o professor que age consciente de sua função imprime sentidos à prática quando realmente está imerso no processo. Estando neste, é possível assumir o que Nóvoa chama de posição como criação em que cada escolha diz respeito à forma como cada professor pode transformar – rearranjar - suas próprias identificações epistemológicas, éticas e estéticas do processo pedagógico. O professor que realmente tem noção da dimensão educacional assume olhar para o local em que se insere compreendendo o que é necessário realizar.

Sendo assim, considero a prática docente no processo transitório entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como práticas de linguagem. Para além de uma transição - passagem de um lugar para o outro – mas, como experiência social na qual os sentidos produzidos em relação a quem somos e ao que nos atravessa constituem o espaço/tempo de acontecimentos, como lugares de enunciação que determina qual é a posição que cada sujeito pode e deve ocupar nos acontecimentos.

O percurso é feito sim, da organização de conhecimentos, mas esse, não é o fim do percurso; este constitui-se a partir das compreensões e interpretações que os sujeitos fazem nas relações e interações com e pela linguagem. Pensar um trabalho organizado a partir dos sentidos das ações e dos discursos nos leva a pensar sobre a dimensão do trabalho com a linguagem, compreendendo que a mesma não está presa somente às regras que organizam o uso da língua, mas, como forma de organização da comunicação, da expressividade e da interação. A linguagem como atividade processual traz em si a dimensão de que a língua não está pronta, pois ela é organizada à medida que é experimentada e, conforme a necessidade de uso dos sujeitos.

Reconhecer essa dimensão tem relação direta com o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que considera a amplitude das experiências vivenciadas nas relações e sentidos construídos entre os sujeitos. Assim, a organização da prática docente se dá em prol da criança, tendo clareza do que pode levá-la a aprender e a desenvolver sua própria condição de aprendizagem. Deste modo, o trabalho docente estrutura-se em uma lógica de ações e discursos, em que estes, estão à disposição da

aprendizagem da criança para que a mesma tenha garantidos os seus direitos e deveres efetivamente como sujeito, compreendendo a dimensão dos discursos sociais, políticos e simbólicos. Nessa relação, o professor compreende e apropria-se de seu lugar de autoria e produção de conhecimento, promovendo espaços nos quais a criança possa aprender colocando em prática ideias, hipóteses, questões e saberes em articulação para que, nessa interação, também se constituía como autor, produzindo outros conhecimentos para si e para o outro.

Identities tecidas nas tessituras dos encontros entre a experiência, o desejo e o narrado.

Aproprio-me do termo tessitura, me remetendo ao campo musical, o qual se caracteriza pelas notas mais frequentemente usadas, aquelas que trazem identidade à voz e ao som do instrumento, produzindo características peculiares que formam, no encontro entre várias tessituras, um conjunto sonoro consonante ou dissonante. Por analogia, a tessitura diz respeito às características peculiares de cada sujeito, tem relação com a identidade e como a mesma evidencia-se nas diferenças; é pela percepção do que não é igual que as especificidades ficam claras. Dessa forma, compreendo que a prática docente, vivenciada no contexto do processo transitório da Pré-escola para o Ensino Fundamental, caracteriza-se como uma prática tecida na produção de tessituras, vozes que se encontram e se dispersam, produzindo sentidos de forma reverberativa para ser e estar na profissão.

Para além da diferenciação feita entre os conteúdos e habilidades a serem adquiridos pelos alunos de um segmento para o outro, quando se faz referência à não apropriação de tais conteúdos e habilidades ou conhecimentos por parte do aluno, isso equivale a identificação de que o professor, a escola ou aquele segmento não estão dando conta de garantir tal aprendizado o que, de certo modo, atravessa a constituição da identidade dos docentes envolvidos em tal contextualização.

A identidade do professor tem sido marcada por rotulações e exigências que coloca, cada vez mais, o professor em um lugar social de fragilidade, expondo-o a

situações de descrença e falta de estímulo para que possa superar os desafios cotidianos. Moreira (2010) afirma a importância de discutir as questões pertinentes à identidade, visto a necessidade de compreensão e decisão em relação aos grupos que nos associamos, pertencemos ou desejamos pertencer.

(...) a identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantém unidos. Compartilhar uma identidade é, então, participar, com outros, de determinadas esferas da vida social (MOREIRA, 2010, p. 201).

Esta afirmação pode se dar a partir da exploração da narrativa como mecanismo de compreensão de si mesmo e do outro diante da instabilidade das identidades que nos é apresentada. Para Pérez (2011), a narrativa é uma auto interpretação, uma intertextualidade, uma polifonia e o sentido daquilo que somos/quem somos depende em boa parte das histórias que contamos e nos contaram.

As relações sociais constituem-se nessa dinâmica em que o tempo vivido é sempre um tempo narrado no qual, as experiências vividas não são somente o que se passa, mas, acontecimentos e, que, enquanto sentido interpretado, as relações sociais possibilitam novas identificações, realizando-se em “um movimento que envolve uma função de determinação ativa pelo fracasso na constituição de uma unidade objetiva, quer dizer de uma identidade completa, estável e permanente” (PÉREZ, 2011, p. 190). A identificação se dá nos acontecimentos entre o que se constitui no imaginário como possibilidades de realizações plenas e a frustração gerada pela tentativa de constituição dessa identidade absoluta, a identificação assume a “função de recheio” diante dos fracassos que qualquer identidade está sujeita.

Baseando-se na teoria lacaniana, o autor aponta que o homem é constituído na falta porque é oriundo de situações discursivas inacabadas que o levam a outras direções que não necessariamente representam a solução para as suas angústias, mas que promovem deslocamentos. Nesse aspecto a narrativa toma a dimensão espaço/tempo de pertencimento, pois só compreendemos quem são os outros (ou as

outras) ao compreender as narrativas de si que eles mesmos ou outros nos fazem ou ao narrarmos, nós mesmos, alguma parte significativa da sua história.

Considerando que identidade e diferença se constituem mutuamente na relação com o outro, as contribuições dos estudos relacionados à experiência levam-nos a olhar para a prática docente na transição da EI para o EF como um processo de seguimento (de seguir) nos encontros a partir de diferentes experiências, diz respeito a um movimento contínuo de significações e identificações. Caracteriza-se como um trajeto no qual vertem acontecimentos que permanecerão amalgamados aos sujeitos, tendo como ponto de encontro, a experiência e os desejos por eles mobilizados para se avançar; conhecer mais, propor mais, pois, “ninguém sabe antecipadamente como se aprende, é uma longa história de experimentação” (DELEUZE, 1988 apud PARAÍSO, 2009). As especificidades de cada segmento são impulsionadoras de um todo contextualizado, uma trama tecida pelas próprias continuidades e discontinuidades ao passo em que propiciam alteridades.

Diniz-Pereira (2010) ao propor uma epistemologia da experiência para a formação de professores, nos leva a pensar possibilidades que apontam outros caminhos à prática docente e, que vão além das habilidades técnicas para ensinar, pois, “quanto mais concebe-se, de maneira definitiva e sincera, que a educação/formação é um desenvolvimento dentro da, pela e para a experiência, mais importante torna-se clarificar as concepções do que seja a experiência” (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 88). O autor trata como experiência situações nas quais somos afetados por lembranças significativas – tanto boas quanto más - que nos mobilizam a ir em direção à outras situações tomando consciência nestas de que as mesmas são experiências inesquecíveis dada sua intensidade, tornando-se, assim, experiências reais.

Dentre alguns dos aspectos da experiência sinalizados pelo autor, o princípio da continuidade apresenta-se, nesse momento, de forma significativa ao nos levar a compreensão de “que toda experiência modifica aquele que a teve enquanto que tal mudança afeta, mesmo se desejamos ou não, a qualidade das experiências seguintes” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 90).

O autor pondera que o princípio da continuidade traz em si, os aspectos do amadurecimento como constituinte da continuidade, mas que este somente não a garante, ao processo de amadurecimento é necessário estar especificado a direção a qual determinado crescimento está vinculado. Trata-se então, de uma consciência sobre onde se quer chegar, para então, planejar o caminho a ser percorrido nas vivências cotidianas. Não é um mero ato de preparar o caminho, mas, de viver o caminho com todas as suas nuances, sentidos, encontros e desencontros.

A ideia de preparação (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010) é perigosa porque nem sempre a experiência caracteriza-se como aquilo que há de mais significativo em um dado momento e que é levado para outro momento posterior como reflexo de uma possível maturidade, pois, desta forma, nos leva em direção a um “futuro idealizado” (p.91) e não necessariamente ao percurso para se chegar a um determinado objetivo, isto porque “sempre vivemos no tempo em que vivemos e não em algum outro tempo, e somente ao extrair de cada tempo atual o significado integral de cada experiência presente estaremos preparados para se fazer o mesmo no futuro.” (p. 91).

O princípio da continuidade nos ajuda a desconstruir a ideia de que algo começa quando outro algo termina, evidenciando que um faz parte da outro e ambos necessitam ser bem articuladas para um fim comum. Assim sendo, posso considerar que a prática docente é sempre inacabada, ela não tem um fim em si mesma assim como, seus efeitos são sempre reverberativos, um movimento de idas e retornos que trazem a existência um processo constituído por escolhas e posicionamentos em prol de outros conhecimentos e caminhos. Devido a esse caráter não cabe atribuir a ela, ou perpetuar, a ideia de que o professor prepara, ensina e aprende para algo, essas relações são amadurecidas nas interações que, sendo indivisíveis da continuidade, atribuem sentido às experiências. Ela é constituída nos encontros em que “algo precisa passar; agenciamentos precisam ser feitos; territórios precisam ser ampliados; desterritorializações precisam ser feitas” (PARAÍSO, 2009, p. 286) para que o fazer do professor se mova no caminho e em direção ao aluno.

Trata-se de ocupar posições como um “ato de construir uma disposição

concatenada de elementos que formam um conjunto para experimentar com sua própria potência” (PARAÍSO, 2009, p. 285), respondendo ao cenário que nos tem apresentado práticas descoladas dos acontecimentos do contexto escolar e da vida, com aquelas que considerem os sentidos produzidos nos encontros como produtores da organização dos conhecimentos.

Goodson (2007) ao se referir ao currículo como narrativa, possibilita pensar a escola como espaço/tempo de acontecimentos, como lugar de narrar o que se passa, nos atravessa e nos constituiu ao apontar “um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade” (p. 248). Segundo o autor, este modo de aprendizagem exige um olhar diferenciado sobre os modos de pesquisa e elaboração de propostas educacionais, em oposição aos tipos de aprendizagem tradicional. Ao trazer o sentido da aprendizagem narrativa e do capital narrativo demonstra a possibilidade de se “lidar com a aprendizagem como uma das estratégias que as pessoas empregam como resposta para os acontecimentos de suas vidas (p. 249)”, o que traz para o processo de aprendizagem um “engajamento” com os acontecimentos. Não há como passar pelos acontecimentos sem ser afetado, algo sempre acontece que mobiliza cada um a tomar decisões, a pensar sobre algo, a elaborar discursos e, até mesmo a silenciar, ouvir ou esperar.

Considero que Goodson (2007) coloca diante de nós, a partir destas considerações, a possibilidade pensarmos sobre um ensino narrativo e neste, o professor estaria engajado em caminhar junto com as crianças¹²¹, levando-as a desejar falar, escrever, ler, brincar, contar e criar histórias, a ouvir, sentir, ver e perceber. Ao propor situações reais e ao se permitir ouvir das crianças suas realidades, o professor viabiliza conhecimentos, cenas enunciativas nas quais os alunos são convocados a se engajarem, questionando, propondo soluções, produzindo novos conhecimentos a partir de suas narrativas. A forma de aprendizagem orienta a prática docente e os modos de ensino, o que desloca a centralidade desta relação para um movimento de

¹²¹ Refiro-me às crianças devido ao segmento abordado mas, esse movimento se dá nas relação entre os sujeitos nas diversas instância educacionais.

aprendizagem-ensino. Ao compreender em quais situações as crianças aprendem, a partir do que elas narram a vida, o que desejam e como, é possível ao professor traçar caminhos pelos quais os conhecimentos, metodologias e habilidades vão se entrelaçando.

Para Goodson (2007) a aprendizagem é “uma resposta a transições eventuais” (p. 250), ela diz respeito a como cada sujeito significa as experiências mobilizadas nas interações com os outros sujeitos, com os discursos, com a língua, com o estético e o ético pois, “a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que outros vêm cruzá-la, atravessá-la, compor com ela.” (PARAÍSO, 2009, p. 286). A aprendizagem, surge em processos de continuidades em que cada um vivencia modos de ser alterado e de também alterar o outro.

Considerações (re)composicionais - o que a transição aponta sobre a prática docente

A provocação colocada aqui diz respeito aos acontecimentos que envolvem práticas pedagógicas nas quais está implicado atualmente, não somente a relação entre professor e aluno, mas, o esvaziamento gradual dos saberes e das práticas produtivas. A partir da abordagem realizada, posso estabelecer que a prática docente no processo de transição da EI para o EF instaura possibilidades significativas que deslocam o processo transitório para uma compreensão de acontecimentos em transição; nestes, a potencialidade da prática está em proporcionar encontros nos espaços de enunciações.

Segundo Bakhtin (2009) a “enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p. 116), locutor e interlocutor, a palavra é dirigida a um interlocutor, mesmo que este não seja real. A função da palavra diz respeito a pessoa do interlocutor e irá variar se forem ou não pertencentes ao mesmo contexto social, ela é o “território comum do locutor e do interlocutor” (p. 117). A palavra diz respeito a quem fala e a quem ouve, é a expressão de uma pessoa em relação a outra, “a palavra é a uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (idem). Para Bakhtin (2003) “todo falante é por si mesmo um respondente em maior

ou menor grau” (p.272), nesse processo de falar/ouvir somos alterados em nossas constituições pelo outro falante/ouvinte que confere uma visão de mim, fora de meu alcance, de seu ponto de vista ao mesmo tempo em que tem uma visão sua, por mim, de meu ponto de vista.

Compreendendo o sujeito conforme Bakhtin (2009), sendo constituído na língua e pela língua a partir do diálogo e da interação verbal com o próprio meio social e como um sujeito de ações concretas e decisões, que efetivamente se concretizam por sua consciência e tomam corpo pela enunciação, é possível considerar que é pela palavra, que as características peculiares de cada sujeito vão se estabelecendo como um processo de entrelaçamentos. Associo este processo a imagem de um tecido, composto por fios que se encontram e se incorporam, formando uma concretude única, mas na qual, é possível se perceber cada fio, seus caminhos, encontros e os desencontros, fios soltos que por vezes possibilitam outras costuras. Um entrelaçamento constituído por diferentes contextos, sujeitos e conhecimentos que, por sua vez, possuem suas vozes, que compõem a tessitura que potencializa essa relação.

Detenho-me aos encontros entre os sujeitos como experiência nas condições apontadas por Larrosa e Skliar (2011), como um espaço de constituição no qual o sentido “não é outra coisa senão o inesgotável do significado, o disperso, confuso e infinito do significado ou, dito de outra forma, o movimento vertiginoso do intercâmbio, do transporte e da pluralidade do significado” (p. 8). As interações produzem sentidos para os sujeitos envolvidos na relação, no contexto comunicativo, em que estão situadas questões únicas e plurais.

Nessa perspectiva, a “cena enunciativa” (MAINGUENEAU, 1997) surge como a perspectiva que constitui o discurso, em que cada ato, considerado como ação é tomado como ato de fala e corresponde às condições para a realização de tais atos de fala. Para Maingueneau (1997) o sujeito quando enuncia presume um ritual social de linguagem que está implícito entre os interlocutores. Bakhtin (2009) contribui nesse sentido afirmando que:

(...) na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo, não pode ser explicitado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (Bakhtin, 2009, p.113).

Lugares específicos em que cada um atinge sua identidade a partir e no interior de um sistema de lugares, prioridade “crucial a partir do momento em que raciocinamos em termos de formações discursivas” (MAINGUENEAU, 1997, p. 33) que determinam qual é a posição que cada sujeito pode e deve ocupar nela. Constitui-se de forma relacional e, assim sendo, trata de práticas constituídas nos encontros de alteridades, de subjetividades, responsabilidade e responsividade.

A transição como produtora de aprendizagens está vinculada às experiências sociais, os sentidos produzidos em relação a quem somos e ao que nos acontece constituem o espaço/tempo de acontecimentos como lugares de enunciação. A experiência do encontro – com o outro, com a palavra do outro, como o texto do outro, com os gestos do outro- expressa a dimensão da perspectiva discursiva em seu sentido dinâmico de que é a partir do olhar do outro que me constituo, para junto com esse outro construir outros sentidos para ser e estar na própria existência. É no, e pelo encontro, com o discurso outro que os espaços de elaboração de sentidos são constituídos, o processo alteritário efetiva-se ao passo em que se compreende a esfera de responsabilidade com todo o processo, assim como com a forma como estou comprometido pela ações, gestos e discursos com os demais sujeitos envolvidos nessa dinâmica.

Não se trata somente de qualificar o que é melhor ou pior, certo ou errado, mas sim compreender que nesse processo de existência mútua a instabilidade é constitutiva dessa relação, “exige que se compreenda os mecanismos, as disputas e as relações de poder em cujo âmbito se dividem os semelhantes dos diferentes, os ‘nós’ dos ‘outros’ ” (MOREIRA, 2010, p. 203). A constituição da identidade toma assim um caráter de inacabamento, ele nos possibilita estar sempre em um movimento de busca por novos significados e novas possibilidades, nos inserindo no outro e o outro em nós.

Se, atualmente a prática dos professores que atuam nos segmentos da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental tem sido encarada como equivocadas em relação à especificidade de cada segmento, muito se deve a desprofissionalização da formação docente e a falta de recursos para a continuidade da formação assim como a precariedade das condições de trabalho. Nóvoa (2017) afirma que é necessário construir outros modelos de formação que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional dos professores para que estes venham a se posicionar como docentes. Um lugar de encontro em que a experiência, tanto da universidade quanto da escola tenham o mesmo valor colaborativo que “obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1117). A partir deste sentido, de um lugar como encontro, agrego o investimento teórico e prático em uma concepção discursiva de formação de professores.

Pela concepção discursiva, as diferentes experiências, adulta, infantil, profissional e de outras identidades, dos diferentes sujeitos que se relacionam nas interações escolares, são constantemente alteradas, mutuamente intervenientes. É o que permite considerarmos a qualidade das interações, como interlocuções (ANDRADE 2017, p. 523).

A experiência do encontro expressa a dimensão da perspectiva discursiva em seu sentido dinâmico, “o que significa que o singular das interações que são sempre únicas torna-se plural e que o imponderável de cada enunciação pode ser analisado, embora e justamente porque seja sempre imprevisível.” (ANDRADE 2017, p. 524). Tal perspectiva de um novo espaço institucional instiga-nos a enfrentar a necessidade de uma formação que se caracterize como um espaço em que a prática docente é sempre constituída pela prática discente. Para que tal processo se consolide a consciência sobre a prática docente necessita constituir-se de modo que a responsabilidade pelo que se faz seja ao mesmo tempo resposta às demandas existentes na vida cotidiana.

Tanto a EI quanto o EF são constituídos por situações educativas específicas, conhecimentos e práticas únicas, assim como situações educativas semelhantes, conhecimentos e práticas também semelhantes. A questão provocativa que o campo coloca para a formação desses professores diz respeito ao estabelecimento de um espaço de diálogo, tanto dentro da educação básica quanto na relação dela com a

Universidade, que induza o professor a ocupar posições em que a competência profissional (GUY LE BOTERF, 1995 apud NÓVOA, 2017) esteja relacionada à ideia de um repertório disponível a esses profissionais e que esta competência esteja relacionada aos contextos aos quais pertencem e que seja revestida de uma dimensão coletiva.

Os professores não são idênticos a si mesmos, sua ação é muito variável, exercem seu fazer buscando, errando, ampliando os resultados conseguidos de ano para ano, num processo temporal que não se pode regularizar, homogeneizar, controlar com parâmetros externos, mas antes equacionar micro-contextualizadamente, pelos discursos em curso de sua formulação e produção, ou seja, em termos da teoria do discurso, enunciativamente (ANDRADE 2017, p. 526).

Nesse sentido, o investimento na teoria do discurso como indutora de diálogos entre a EI e o EF diz respeito a propiciar relações sociais que ofereçam novos elementos de identificação. A efetivação da transição da EI para o EF de forma qualitativa tem relação direta com o próprio processo transitório do professor no que diz respeito aos conhecimentos por ele articulados, a centralidade está, portanto, nos modos de significar as singularidades das produções de conhecimento dos sujeitos envolvidos em situações educacionais.

Referências

ANDRADE, L. T. **Alfabetização numa perspectiva discursiva**: só o plural pode ser singular. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/13531>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-269.

BAKHTIN, M. Língua, Fala e Enunciação In: BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009. p.93-113.

BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. de **Políticas docentes e qualidade da educação**: uma revisão da literatura e indicações de política. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017. < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002501010.pdf>>. Acessado em: 07 jun. 2018.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.) **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CRUZ, G. B. da. **Teoria e prática no curso de Pedagogia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop230.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, jan/jul. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/v2n2_2f>. Acesso em: 04 mai. 2018.

GOODSON, I. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, V. 12 n. 35 maio/ago.2007. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: **A aula como Acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2015. p. 81-101.

KRAMER, S. NUNES, M. F. R., CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

LARROSA, J. SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel – Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.7-29.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de campinas, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira – Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 199-216.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166. Out./dez. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/329/showToc>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

PARAÍSO, M. A. **Currículo, Desejo e Experiência**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 34, n. 2. Mai/ago 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

PÉREZ, A. L. Ser ou não ser triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA; SKLIAR (Org.). **Habitantes de Babel**, Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 2ª ed. p.187-194.

SAVIANI, D. **Epistemologias e teorias da Educação no Brasil**. Pro-posições, Campinas, v.18, n. 1(52), jan./abr. 2007. Disponível em: < /periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 15 jun. 2018.

Data de envio: 23/09/2018

Data de aceite: 03/12/2018