

HABITAR A DOCÊNCIA NO ESPAÇO SIGNIFICADO DA ESCOLA: ressonâncias coletivas em formação continuada

Sandro Tiago da Silva Figueira

Resumo

Neste texto interrogamos uma ação de formação continuada realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em um município do Noroeste fluminense sobre a dimensão da experiência no espaço escolar e os enredos provocados. Assume-se que a espacialidade das escolas ressoa escrituras didáticas e confluências pedagógicas promotoras de justiça social e cognitiva quando vivificadas em unidade, isto é, quando se supera o reducionismo destes espaços, enquanto cenário neutro e prescritivo de atuação. Apoiamo-nos teoricamente em estudos que reconhecem que o espaço não se constitui separadamente da experiência (Passegi, 2010; Delory-Momberger, 2012) buscando compreender: de que maneira a dimensão espacial escolar (re)configura a experiência docente? Assim, por meio do caminhar metodológico qualitativo ancorado na tematização (Fontoura, 2011) visamos acessar e problematizar percepções múltiplas descortinadas no/com o espaço cotidiano de feitura das escolas, na relação com os docentes e com suas práticas pedagógicas que levem à compreensão contextualizada da escola, tendo em vista a superação de normativas curriculares que funcionalizam a docência às demandas do mercado.

Palavras-chave: formação continuada; espaço significado; currículo; docência.

INHABITING TEACHING IN THE MEANING SPACE OF THE SCHOOL:

collective resonances in formation

Abstract

In this text we question a continuing education action carried out with teachers of the initial years of elementary school in a municipality in the Northwest of Rio de Janeiro about the dimension of the experience in the school space and the plots provoked. It is assumed that the spatiality of schools resonates didactic scriptures and pedagogical confluences that promote social and cognitive justice when vivified in unity, that is, when the reductionism of this as a neutral and prescriptive scenario of action is overcome. We rely theoretically on studies that recognize that space is not constituted separately from experience (Passegi, 2010; Delory-Momberger, 2012) seeking to understand: in what way does the school spatial dimension (re)configure the teaching experience? Thus, through the qualitative methodological path anchored in the thematization (Fontoura, 2011) we aim to access and problematize the multiple perceptions uncovered in / with the daily space of making schools in the relationship with teachers and their pedagogical practices that lead to the contextualized understanding of the school in order to overcome curricular norms that functionalize teaching to the demands of the market.

Keywords continuing education; space meaning; curriculum; teaching.

HABITAR LA ENSEÑANZA EN EL ESPACIO SIGNIFICATIVO DE LA ESCUELA: resonancias colectivas en la formación continua

Resumen

En este texto cuestionamos una acción de educación continua realizada con profesores de los primeros años de la escuela primaria en un municipio del Noroeste de Río de Janeiro sobre la dimensión de la experiencia en el espacio escolar y las parcelas provocadas. Se asume que la espacialidad de las escuelas resuena en escrituras didácticas y confluencias pedagógicas que promueven la justicia social y cognitiva cuando se vivifica en unidad, es decir, cuando se supera el reduccionismo de esta como escenario neutral y prescriptivo de acción. Nos basamos teóricamente en estudios que reconocen que el espacio no se constituye separadamente de la experiencia (Passegi, 2010; Delory-Momberger, 2012) buscando comprender: ¿de qué manera la dimensión espacial escolar (re)configura la experiencia docente? Así, a través del camino metodológico cualitativo anclado en la tematización (Fontoura, 2011) pretendemos acceder y problematizar las múltiples percepciones descubiertas en/con el espacio cotidiano de hacer escuelas en la relación con los docentes y sus prácticas pedagógicas que conducen a la comprensión contextualizada de la escuela con el fin de superar las normas curriculares que funcionalizan la enseñanza a las demandas del mercado.

Palabras clave: educación permanente; significado del espacio; currículo; enseñanza.

INTRODUÇÃO

No Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas, implicando uma grande distorção do ponto de vista pedagógico.
(Dermeval Saviani)

Iniciamos este texto com o olhar de Dermeval Saviani (2020), sinalizando a problemática política e institucional que as escolas brasileiras e seus sujeitos encontram-se mergulhados. Diante dessa evidência, demarcamos nossa posição político-epistêmica, que reconhece a escola como instituição histórico-social polinizadora de processos de humanização a partir de encontros formativos que fomentam socioculturalmente respostas emancipatórias do humano.

O posicionamento frente às investidas financeiras e predatórias das escolas, especialmente as públicas, se faz urgente, no sentido de inspirar e fortalecer posturas docentes propositivas aos múltiplos ataques aprisionadores de uma formação humana, social e histórica. Tomando essa perspectiva, reconhecemos a invenção esperançante enquanto *brechas* para construção de respostas sustentadas em acepções contrárias aos ditames neoliberais, isto é, desenvolvendo pensamentos de autoria intelectual e protagonismo docente, promotores de questionamentos aos direcionamentos redutores da atuação pedagógica.

Estamos com Goodson (2013) argumentando com/sobre os currículos em sua acepção inventiva e tecida na relação entre a vida social e profissional dos sujeitos, no movimento de negociação de identidades e papéis nos mundos sociais. Comungando desse ângulo, assumimos a urgência de desenharmos no coletivo, traçados curriculares mais humanos e justos cognitivamente.

Múltiplos aspectos orbitam a docência contemporânea, precarizando a formação e seus saberes, nessa esteira Libâneo *et al.* (2022) sinalizam que a aposta propositiva precisa enfrentar normativas que recortam o professor e sua atuação ao praticismo e a adaptação aos interesses do mercado, traçando recusa à educação restritiva, à preparação de capacidades produtivas para o

mercado e, por outro lado, afirmando outra educação, voltada para o desenvolvimento de capacidades humanas num sentido humanizante, emancipador e democrático.

Entendemos que a educação restritiva tem se manifestado nos cotidianos das escolas por meio das imposições curriculares corporificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando, sobretudo a produção de sujeitos conectados aos interesses do mercado pelo duplo controle: das práticas educativas e da mobilidade social. Ávila e Santos (2022) sinalizam que a implantação da BNCC (Brasil, 2018) aclara o cunho neotecnicista e ultraconservador no contexto educacional, com o objetivo de tornar os conteúdos rarefeitos através de competências, que a nosso ver, afetam diretamente as práticas dos professores e a mobilidade social dos estudantes da classe trabalhadora, mantendo o *status quo*, pela restrição da complexificação do pensamento pela via do conhecimento sistematizado.

O problema do currículo organizado por competências é que ele restringe, de um lado, o trabalho docente a um trabalho prescritivo baseado na lógica de resultados e, de outro, resume o processo de aprendizagem a um processo reprodutivo que despreza características locais (Ávila, Santos, 2022, p. 952).

A Base Nacional Comum Curricular homologada em 20 de dezembro de 2018 tem sido evidenciada por uma gama de estudos (Ávila, Santos, 2022; Macedo, 2017; Oliveira, 2017; Pimenta, Severo, 2020; Saviani, 2020) como uma normativa curricular que desconsidera os conhecimentos acumulados pelo campo educativo, sobretudo no que tange à definição local de modos de conceber e praticar os currículos desinvestindo das discussões sobre a diversidade e a especificidade dos sujeitos da educação básica. Nessa direção consideramos importante apoiar as escolas e os professores no sentido de encontrar brechas no documento e assim estimular o protagonismo docente na construção de respostas formativas amplas e contextualizadas de acesso ao saber elaborado.

Confrontado a este atual quadro das políticas públicas educacionais, afirmamos que um currículo marcado como normativa por si só evidencia um caráter individualista, não dialógico com as artersanias criadoras/criativas docentes, nem com as possibilidades plurais e singulares de aprender. Reiteremos a necessária assunção do currículo como invenções cotidianas que respeitam as diferentes formas de ser/estar no mundo e com o espaço escolar.

Concordamos com Goodson (2013) ao sinalizar possibilidades curriculares que abracem a personalidade dos sujeitos no processo de aprender e ensinar. Para isso, precisamos enfrentar o currículo prescritivo com a assunção do *currículo como narração* apostando em respostas mais envolvidas experiencialmente, autônomas e decisórias na condução do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, o currículo como prescrição aprisiona a escola no controle das relações assimétricas de poder, excluindo, sobretudo, a população menos privilegiada.

Delory-Momberger (2012) em seus estudos sobre o individualismo na condição biográfica humana explica que os fenômenos sociais não deixam de repercutir nas representações que os indivíduos fazem de si mesmos, podendo levar, a partir das questões de precariedade e exclusão, à constituição de um individualismo recrutado. Dessa forma, vemos que o currículo por competências, encarnado nas ações educativas, pode produzir o individualismo recrutado, conduzindo os estudantes à ação de agir sobre si mesmos para se ajustar às limitações do mercado de trabalho e do sistema econômico.

Contrários às perspectivas assentadas nas competências sonadoras do desenvolvimento humano pleno, demarcamos nossa concepção de educação integrada na pessoa, visto que cada indivíduo da comunidade escolar é um sujeito singular que se relaciona sócio historicamente consigo mesmo, com os outros e com o mundo social, configurando uma existência plural

alinhavada física-afetiva-cognitiva. Tal existência articula incompletudes e inacabamentos forjadores de possibilidades várias de aprendizagens humanas.

A esta dimensão incompleta do humano em sua itinerância desenvolvimental, Passegi (2010) acrescenta os elementos históricos e culturalmente herdados enquanto instâncias provocadoras de *reviravoltas*, quando entrelaçados e explorados nos movimentos da linguagem, pensamento e práxis social, isto é, a materialidade humana sendo integrada, estruturada e interpretada nos espaços e temporalidades de seus contextos vivenciais. Nesse viés reflexivo se assenta a aposta problematizadora da textualidade do presente artigo, que anuncia compreensões a partir das andanças pedagógicas docentes habitadas no espaço escolar, no sentido de desmontá-lo semanticamente para reconstruí-lo, coletivamente, com ressonâncias que polinizem vitalidades emancipatórias nesta relação.

O ESPAÇO QUE ARQUITETA A ESCOLA E A DOCÊNCIA: (DES)CONSTRUÇÕES ARTICULADAS

A palavra espaço, originada do latim *spatium*, admite acepções várias: extensão, região, intervalo, situação e local. Quando associada ao contexto de formação profissional aglutinam-se semanticamente ideias de trajetórias, itinerâncias, movimentos de constituição de ser/estar/habitar determinado campo de conhecimento.

Considerando o contexto de profissionalização docente, percebe-se uma pluralidade e multiplicidade de instâncias reflexivas na espacialidade de tornar-se docente, articulando dinamizações aprendentes na formação inicial com aulas na universidade, nos estágios curriculares, nas interações vivenciais tecidas nas tramas plurais estudantis de cada sujeito e na formação em serviço comungada às atuações cotidianas.

Nesse sentido entendemos que os espaços podem configurar, (re)configurar, (des)configurar o *ethos* de profissionalização docente, inspirando modos de atuar pedagogicamente e de responder aos desafios apresentados pela realidade escolar habitando ou (des)habitando o compromisso profissional. Passegi (2010, p. 112) conflui desse entendimento ao explicitar que o processo de construção do sujeito transcorre na interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal. É no curso da vida e no percurso da formação humana nos espaços, que os indivíduos dão “[...] forma às experiências, sentido à existência na interação com o outro”.

Reconhecemos a alocação conceitual do termo *espaço* nas proposições geográficas que visam, sobretudo, apreendê-lo no processo de transformação da sociedade articulado ao compromisso social “[...] para todos os homens e não só para um pequeno número deles” (Santos, 1980, p. 213). Logo, tomar o espaço escolar em sua inteireza e essência social leva à constituição, em nosso entender, de um profícuo enlace dialógico com a perspectiva das pesquisas biográficas em educação.

Para os anseios epistêmicos deste texto, optamos pela *dimensão espacial da experiência* proposta por Delory-Momberger (2012) que busca nesse movimento conceitual, alinhar compreensões espaciais insurgentes diante das considerações do espaço enquanto cenário ou segundo plano. A autora, ao desenvolver esse ângulo reflexivo, identifica nos estudos e pesquisas contextualizados na vertente biográfica, uma concepção de espaço reduzida a um suporte de cena que não dá conta da complexidade da dimensão espacial das experiências.

Delory-Momberger (2012, p. 60) assevera, nesta elaboração conceitual do espaço experiencial intimamente relacionado com a biograficidade dos sujeitos, que “[...] não somente vivemos no espaço ou sobre ele, mas também *do e com* o espaço”. Tal acepção coaduna com Santos

(1980), quando atrela o espaço à instância humana, perspectivando-o com a totalidade e a essência social. Nesse ínterim, o espaço integra a sociedade, sendo simultaneamente contido pelas instâncias econômicas, políticas, produtivas, culturais e individuais.

Podemos perceber nesse alinhavar conceitual do espaço, uma conjugação reflexiva que aglutina a perspectiva geográfica de Santos (1980) e biográfica de Delory-Momberger (2012, p. 67) com ressonâncias à não neutralidade espacial, visto que “[...] ele (o espaço) condiciona, orienta, organiza nossos deslocamentos, nossos movimentos” e “[...] assim os processos sociais encontram sua plena significação (Santos, 1980, p. 6).

Assim sendo, espaços formais, não formais e informais impregnam simbolicamente as dimensões instituintes do ser docente, integrando maneiras e traços identitários de desenvolvimento profissional. Logo, reforçamos a importância de viver o espaço escolar possibilitando ambiências de escuta, abertura e possibilidade de existir para além da funcionalização pragmatista das demandas do mercado.

Ressaltamos nesse texto o cuidado epistemopolítico no espaço escolar, por comungar com Libâneo *et al.* (2022), ao entender que as políticas curriculares recomendadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assentadas na lógica do currículo de resultados, na prescrição de competências e habilidades, nas avaliações externas e no controle das escolas, vêm turvando a visão dos sujeitos que compõem as instituições escolares, especialmente os professores.

Dessa forma, reforçamos a necessária adoção no espaço escolar de “[...] outras maneiras de ver”, conforme nos ensina Delory-Momberger (2012, p. 73), tensionando o (des)cobrimento do *universo de olhares* que se manifestam no lócus escolar, por meio do estranhamento e da articulação da visão e da sensibilidade circunscrita no campo interno da experiência. Perceber no espaço cotidiano da escola elementos (didáticos, decisórios, pedagógicos e relacionais) estranhos a uma educação socialmente justa, plena, partilhada e aberta aos múltiplos sentidos do humano.

Olhar com estranhamento exige exercício crítico-intelectual diante dos fatores que obstaculizam a práxis social educativa. Ávila e Santos (2022) nos ajudam a ver e a reparar, indicando pontos que permeiam a normativa curricular BNCC (Brasil, 2018), que buscam moldar as escolas e seus sujeitos a partir dos aspectos a seguir: o cognitivismo (tendência psicopedagógica apoiada quase exclusivamente nos processos mentais dos alunos); o tecnicismo (no domínio de técnicas e recursos tecnológicos voltados às experiências de aprendizagem) e no praticismo (formação do professor prático), como dimensão aparentemente inócua de sentido político-social.

Identificar, na totalidade que compõe o espaço escolar, o explícito e implícito que aprisiona o professor de suas funções promotoras de aprendizagem socialmente referenciadas, convoca deslocamentos no que se vê e no que não se vê com aproximações nos movimentos de escuta e interação.

Delory-Momberger (2012, p. 66) explica que não vivemos somente no espaço, mas *do e com* o espaço, sendo assim, somos mutuamente influenciados e influenciadores do espaço que habitamos. Ter clareza consciencial dos fatores que o impregnam é fundamental para uma docência que fomente respostas humanizantes, pois “[...] essa dimensão complexa do espaço em nossas existências aparece como um feixe de determinações e possibilidades que têm efeitos e que produzem implicações tanto no plano material como no plano das ideias”.

A arquitetura espacial das escolas ambienta a cultura escolar, articulando atmosferas de ensino-aprendizagem em distintos espaços – salas de aula, bibliotecas, quadra, pátio – numa ordem conjugada à singularidade de cada indivíduo dimensionada pelas condições sociais. Queremos enfatizar que os espaços não são neutros e por isso podem fomentar educação, tornando-se

fundamental nessa acepção, tomadas de consciência e presença docente, habitando-o com inteireza para revelar seus efeitos na formação dos estudantes.

Torra, Martins e Vanzo (2016) realizaram um estudo teórico-prático sobre os saberes docentes gestados no/com o espaço escolar no sentido de compreender como o espaço reflete nas ações pedagógicas. Seus referenciais de análise entrecruzaram um grupo de professores da educação básica e a perspectiva dialética de Gadotti (2000), apontando conclusivamente para as possibilidades de conhecimentos para a formação no espaço da escola, englobando o trabalho e a prática diária no processo histórico pessoal e de concepção educativo formativo.

As reflexões de Delory-Momberger (2012) encontram confluência nos achados de Torra, Martins e Vanzo (2016) ao anunciar a dimensão pessoal-profissional implicada com o espaço. Para Delory-Momberger (2012) entende que o núcleo essencial de nossas experiências é constituído pela relação sensível e dinâmica da personalidade, isto é, *nós mesmos somos o espaço*.

Nesta perspectiva, argumentamos em favor da problematização universidade-escola básica no espaço da escola, tencionando as dimensões, ambiências, silêncios e ruídos que desfiguram os processos pedagógicos com reducionismos técnicos e comportamentalistas, conclamando nessa interlocução a inauguração de saberes que acolham as subjetividades de professores e estudantes com autoria e protagonismo intelectual.

Com Libâneo *et al.* (2022) fortalecemos nossa argumentação, assumindo a convocatória de que precisamos ocupar os espaços das escolas como docentes que pensam e praticam a formação humana, transformando condições que geram desigualdades na educação, em aprendizagens socialmente formativas. Segundo o autor, é no espaço social que os sujeitos crescem, se socializam, aprendem, se desenvolvem, contudo, é fundamental considerar os contextos da existência humana em que se dá esse processo - social, econômico, político, ideológico – e as condições sociais, culturais e materiais de vida desses sujeitos.

Nosso foco direciona-se à conjugação reflexiva entre a materialidade do espaço escolar e a visibilidade dos olhares docentes que inflexionam saberes, querer e deveres no percebido do cotidiano das ações educativas. Para tanto, utilizamos teórico-metodologicamente a perspectiva qualitativa ancorada na tematização (Fontoura, 2011) visando acessar e problematizar as percepções múltiplas descortinadas no/com o espaço cotidiano de feitura das escolas na relação com os docentes e suas práticas pedagógicas que levem à compreensão contextualizada da escola, tendo em vista a superação de normativas curriculares que funcionalizam a docência às demandas do mercado.

A tematização (Fontoura, 2011) consiste em uma técnica de identificação dos núcleos de sentido que compõem a comunicação a partir da organização das informações coletadas e articuladas com uma fundamentação teórica bem estruturada. Dessa forma, tem-se como procedimentos: a transcrição de todo o material; leitura atenta para precisão dos focos; demarcação e delimitação do *corpus* de análise (inicialmente em recortes do texto em unidades de registro podendo ser ideias, palavras, frases); levantamento dos temas; definição das unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões); e o tratamento dos dados.

Fontoura (2011), ao desenvolver a perspectiva metodológica da tematização, apropria-se das convocatórias teórico-reflexivas de Paulo Freire quanto à problematização e conscientização; Fine (1998) sobre os *hifens* nas relações eu-outros; Velho (1986) quando articula a análise de depoimentos à produção de textos. Nesse alinhar teórico, revela-se a aposta de constituir um caminho promissor para que nos engajemos em processos que busquem a transformação social, a compreensão da realidade humana vivida socialmente por meio dos significados, de crenças, valores, motivos e atitudes, no nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O campo empírico essencial do presente texto está baseado em uma ação de formação continuada realizada em parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES) e a Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Pádua (SME-Pádua) que buscou traçar itinerâncias plurais de superação dos limites da proposta curricular BNCC (Brasil, 2018), fomentando um espaço coletivo de criação curricular a partir do compartilhar colaborativo e da criatividade em contexto. Realizamos dois encontros no segundo semestre de 2022 tecendo diálogos sobre currículo *pensadopracicado* (Oliveira, 2017), enlaçado com a produção dos tempos da vida (Arroyo, 2017) e da problemática educativa (Saviani, 2020).

Na próxima seção, apresentamos “[...] outras maneiras de ver” (Delory-Momberger, 2012, p. 73) polinizadas pelos professores participantes da ação de formação, revelando artesanias autorais no contexto coletivo e de colaboração escola-universidade, diante das políticas subalternizantes da educação, da docência e da formação.

AMBIÊNCIAS COLETIVAS MOBILIZADAS NO ESPAÇO ESCOLA: (TRANS)AÇÕES PLURAIS E SENSÍVEIS

Nosso contexto é a cidade de Santo Antônio de Pádua, município que integra a região Noroeste fluminense, interior do Rio de Janeiro. O ano era 2022, período em que as escolas municipais estavam reformulando seus currículos para adequação às normas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Tensões e dificuldades marcaram o processo, reveladas pelas vozes dos licenciandos que cumpriam estágio obrigatório nas escolas na época.

Enquanto Universidade com compromisso socialmente referenciado, ao acessar tais demandas vividas pela rede de ensino que faz imersão espaço-temporal com o *campus* do Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), consideramos adequado manifestar nossa intenção de caminhar junto à Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Pádua (SME-Pádua) na coprodução de respostas às questões pedagógicas que estavam enfrentando.

Dessa maneira, desenhamos uma ação de extensão de formação continuada intitulada *Protagonizando a cena: desafios curriculares e pedagógicos frente à Base Nacional Comum Curricular*, com o objetivo de estimular o protagonismo docente na construção de respostas formativas criativas, amplas e contextualizadas. Reconhecemos a imprescindibilidade de fomentar a autoria docente no contexto coletivo e de colaboração escola-universidade como itinerário para a criação curricular diante das políticas subalternizantes da educação, da docência e da formação.

Realizamos dois encontros, pautados na problematização dos conteúdos docentes (Freire, 1999) vivificados no cotidiano da sala de aula possibilitando à construção coletiva de respostas outras a formação escolar e aos conteúdos de um currículo diversificado e contextualizado. Vale destacar que no planejamento e desenvolvimento da ação, assumimos os princípios de ensino, pesquisa e extensão, direcionando-nos para o fortalecimento da relação horizontal entre universidade-escola básica visando apoiar e colaborar com os docentes dos anos iniciais em exercício nas unidades de ensino municipais de Santo Antônio de Pádua fertilizando diálogos entre as produções/problematizações realizadas no interior do espaço escolar com a universidade numa dinâmica de potencialização das vivências coletivas e sociais.

A inscrição na ação de formação continuada foi voluntária e amplamente divulgada nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 32 profissionais inscritas atuantes em diversas funções pedagógicas conforme expressamos na Tabela 1:

Tabela 1: Perfil de inscritos

| Função | Quantidade |
|---------------------------|------------|
| Docente dos anos iniciais | 22 |
| Coordenador Pedagógico | 4 |
| Direção escolar | 4 |
| Assessores da SME-Pádua | 2 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Podemos perceber que o interesse pela ação despertou a atenção de professores que atuam em funções distintas no contexto do espaço escolar, desde regentes até profissionais de atividades de gestão. Consideramos essa pluralidade vivaz para a promoção de diálogos com a espacialidade das escolas, sobretudo por possibilitar o enfrentamento da estratégia homogeneizadora do currículo imposto pela BNCC por meio da ressignificação da realidade com diversidade de olhares/pensares.

Com Ávila e Santos (2022) compreendemos que a composição dos sujeitos que vivenciaram a ação de formação, revela uma contrarresposta à própria BNCC, visto que conforme as autoras, a implantação da *Base* (Brasil, 2018) não passou pelo debate com a sociedade e anulou as relações com o contexto social. Assim sendo, ao tomarmos o espaço escolar com a multiplicidade de vozes que nele ressoam, em um movimento formativo conjugado pela coletividade e diversidade, aclaramos brechas potentes de superação do currículo prescritivo.

Durante a etapa de inscrição, os professores foram convidados por meio de um formulário do *Google*, a relatarem suas motivações em participar dos encontros formativos que objetivavam inspirar coletivamente o protagonismo. Ao revelarem suas opções e intenções, depreendemos analiticamente o sentido de *mobilizações*, apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Núcleo de sentido *mobilizações*

| |
|---|
| Unidade de significado |
| Me aprofundar na BNCC. |
| Ser protagonista frente à BNCC. |
| Conhecer mais a estrutura do currículo. |
| Aprender mais sobre a BNCC. |
| Se integrar sobre a BNCC. |
| Saber com mais detalhes sobre a BNCC. |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Identificamos uma mobilização interna dos professores diante das questões que experimentavam no cotidiano das escolas de adequação curricular à normativa BNCC. Acreditamos que esse mobilizar-se é nutrido pela angústia em dinamizar um currículo que nega possibilidades, restringindo o caráter de desenvolvimento humano do fenômeno educativo, indicando ao mesmo tempo o compromisso docente. Torra, Martins e Vanzo (2016) apontam o compromisso com a prática docente aliado à ética profissional em responder mais adequadamente aos desafios da aprendizagem, sociais e formativas, além dos aspectos conjunturais das relações em uma sociedade pautada no individualismo e no capital.

Esta resposta mobilizadora no espaço da escola aos limites da BNCC denuncia a pouca clareza curricular anunciada. Saviani (2020) aponta a perspectiva do currículo enquanto conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, constituindo-se como um *currículo em ato*, isto é,

o todo pedagógico produzido e construído nas interações humanas no espaço da instituição escolar. O autor explica, “[...] o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos na direção do objetivo que é razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens” (Saviani, 2020, p. 8).

Pensando nas existências alinhavadas pedagogicamente nas escolas perante o panorama “[...] confuso e estranho de imposição da Base” (Ávila, Santos, 2022, p. 950), trazemos as respostas das professoras à pergunta: a BNCC tem afetado sua relação com o espaço escolar? Em caso positivo, qual tem sido sua resposta? Elucidamos o núcleo de sentido na Tabela 3.

Tabela 3: Núcleo de sentido *implicação experiencial*

| Unidade de significado |
|---|
| Obter mais conhecimento e aprendizado. |
| Melhorar minha atuação. |
| Buscar novas aprendizagens de aperfeiçoamento para o meu trabalho. |
| Aprimorar conhecimentos. |
| Ampliar os conhecimentos para melhor desempenho do meu trabalho com os alunos, visando sempre uma aprendizagem significativa. |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As professoras dão-se a revelar em seus escritos, clarificando (trans)ações de *implicações experienciais* no percurso de suas vidas pessoais-profissionais, na itinerância de sua permanente formação, tecendo modos outros de ampliar e promover aprendizagens realmente significativas. Apontam que, ao examinar o espaço escolar enquanto processo de construção de sujeitos sociais e pessoais, implicam-se para promover aberturas de superação à fragmentação, à negação e à invisibilização da singularidade existencial de cada indivíduo buscando, assim, quebrar a estreiteza das relações entre aprendizagem e reflexividade contidas no currículo rarefeito da BNCC.

Apreende-se, assim, que as prescrições normatizadas do currículo ancorado na Base Nacional Comum Curricular, ao se associar as demandas reais de ensino-aprendizagem no espaço escolar, têm provocado nos professores “[...] outras maneiras de ver” (Delory-Momberger, 2012, p. 73) de forma insurgente e reinventada. Insurgem-se habitando vivazmente suas próprias práticas aprendentes, polinizando respostas contrárias às emanções do documento curricular, ecoando “[...] formas organizativas que asseguram o processo de ensino-aprendizagem e da natureza e finalidade do próprio processo de ensino-aprendizagem” (Libâneo *et al.*, 2022, p. 632).

São respostas que descortinam a constituição de um conteúdo formativo protagonizado a partir da problemática educacional, articulado no coletivo do espaço escolar, tendo em vista a superação de posturas que subordinam professores e estudantes a uma prática endurecida, racionalizante e individualista. Nessa esteira, compreendemos que os professores revelam que precisam de *mais* possibilidades de elaborarem conhecimentos e aprendizagens conjugadas às múltiplas dimensões da espacialidade educativa. Evidenciamos tal compreensão na Figura 1, resultado das conversações estabelecidas no primeiro encontro da ação de extensão.

brechas de autoria e protagonismo intelectual diante do cenário prescritivo, praticista e normatizador do currículo e da docência imposto pela Base Nacional Comum Curricular.

Para esse intento, voltamos nosso olhar para ação de extensão realizada com docentes da rede municipal de ensino de Santo Antônio de Pádua, acessando os registros escritos investidos de movimentos e múltiplos saberes que alinhavam experiências, criatividade e autoria.

Por meio da tematização (Fontoura, 2011), técnica que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar o objetivo analítico escolhido, voltamo-nos para os dados de campo alinhando perspectivas reflexivas com o perfil profissional dos professores inscritos, com as respostas ao formulário do Google e com as conversações estabelecidas no primeiro encontro da ação de extensão.

Retomando a questão movente de nosso estudo: *de que maneira a dimensão espacial escolar (re)configura a experiência docente*, percebemos que os professores forjaram respostas sensíveis e emancipatórias às fraturas expostas no espaço escolar, aglutinadas na normativa curricular denominada BNCC. Apostaram na escola e na formação por ela provocada enquanto espaço-tempo de coletividades e mobilizações pela humanização.

Mobilizações internas foram clarificadas nas vozes dos professores, evidenciando ressonâncias para a potência da experiência de estar junto, de ser um com o outro no espaço escolar. Diante do controle autoritário da normativa curricular, os professores escolheram as mediações autorais para tracejar uma abertura justa socialmente ao currículo escolar, nutrindo processos de ensino-aprendizagem marcados pelo questionamento/criticidade numa articulação para si e para o outro.

Identificamos que os professores produzem respostas no diálogo com o outro no espaço escolar, mobilizando implicações experienciais que subvertem a lógica do currículo de resultados e da avaliação em larga escala, criando espaços e dobras potencializadoras de aberturas humanizantes, emancipadoras e democráticas. Tal percepção conflui com o apontamento de Passegi (2010), visto que os sujeitos sofrem ação do meio no seu processo profissional, mas se tornam ao mesmo tempo, agente da ação capaz de intervir em seu meio para modificá-lo.

Na pluralidade de sujeitos que participaram da ação de formação continuada, pudemos perceber a vivacidade do diálogo (trans)formador tecido com os muitos outros que integram o espaço escolar. Esses outros com suas personalidades e profissionalidades manifestadas na gestão escolar, na coordenação pedagógica e na docência se apropriaram da própria voz, provocando ressonâncias coletivas de pensar crítico para a promoção de escolhas conscientes, propositivas e socialmente responsáveis.

Professoras que percebem na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), direcionamentos para um “[...] aprendizado lacunar” (Ávila, Santos, 2022, p. 957), desfavorecendo e negando aos estudantes a complexificação do pensar pelo acesso ao conhecimento sistematizado, refletindo na secundarização do “[...] pleno desenvolvimento da pessoa e do preparo para o exercício da cidadania” (Saviani, 2020, p. 29).

Concordamos com Saviani (2020) de que precisamos *operar um giro de formação*, articulando de forma unificada o complexo compreensivo, passando pelo crivo da reflexão e da expressão. Nesse sentido, entendemos que a ação de formação *protagonizando a cena* aqui problematizada, convocou cada sujeito participante a enlaçar um giro em suas atuações pedagógicas, expressando suas vozes — vozes estas que habitam as escolas com olhares compreensivos e insurgentes do fenômeno educativo, numa perspectiva inteira e coletiva e na multiplicidade de singularidades.

Apreendemos por fim, que o espaço escolar é significado, ressignificado por seus sujeitos, anunciadores de aprendizagens e denunciadores das subtrações advindas de normatizações curriculares que negam a possibilidade de criação na relação educativa, e defronte aos impeditivos

“[...] da aprendizagem, razão de ser das escolas e salas de aula” (Libâneo *et al.*, 2022, p. 633), agenciam devires para reelaborar outras suas visões, como bem expressa uma professora participante da ação de formação continuada na entrevista da pesquisa, “[...] ampliando os conhecimentos para melhor desempenho do meu trabalho com os alunos, visando uma aprendizagem significativa”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4250>. Acesso em 4 abr. 2023.
- D'ÁVILA, Cristina; SANTOS, Edmea. Ecos da necropolítica neoliberal sobre o currículo na educação básica e na educação superior. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, v. 14, n. 36, maio-ago. 2022. p. 948-960. Disponível em <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1390>. Acesso em 7 mar. 2023.
- DELORY-MOBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal, Rio Grande do Norte: EdUFRN, 2012.
- FINE, Michelle. Working the hyphens: reinventing self and Other in qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). *The landscape of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998, p. 130-155.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral (org.) *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyn. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; FERREIRA, Liliana Soares; MEDEIROS, Emerson Augusto; ARAÚJO, Osmar Hélio. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo. O curso de pedagogia no balanço das políticas educacionais. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 8, n. 27, out. 2022. p. 624-636.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. BNC e PNAIC: reflexões sobre o direito de aprender, normatizações curriculares, políticas de formação e controle docentes e vida cotidiana nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; REIS, Graça (org.) *Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2017. p. 259-276.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (org.) *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A didática na Base Nacional Comum da formação docente no Brasil – Guinada ao tecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (org.) *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020. p. 104-120.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: HUCITEC, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

TORRA, Carlos Henrique Martins; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; VANZO, Adriana. A formação docente no espaço escolar em sua concepção colaborativa de conhecimento. *Revista de Educação PUC Campinas*, v. 21, n. 1, 2016. p. 75-87.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

Submetido em maio de 2023

Aprovado em julho de 2023

Informações do autor

Sandro Tiago da Silva Figueira
Universidade Federal Fluminense
E-mail: figueiras.tiago@gmail.com
ORCID: [0000-0001-5351-0782](https://orcid.org/0000-0001-5351-0782)
Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3103883999232068>