

Formação de professores como espaço dialógico de construção de saberes que se fazem na palavra, no trabalho e na ação-reflexão¹


Graça Regina Franco da Silva Reis²

 <https://orcid.org/0000-0002-2420-0985>

Soymara Emilião³

 <https://orcid.org/0000-0001-6754-6188>

Erica da Silva Teixeira Ferreira⁴

 <https://orcid.org/0009-0001-8315-8465>

Resumo:

Neste artigo, discutem-se as narrativas como artefato para o processo contínuo de formação e de autoformação de professores e debate-se sua potencialidade nas lutas por justiça cognitiva, necessária para a justiça social, para o reconhecimento dos *saberes fazeres* docentes e para afirmação da sua autoria curricular, no âmbito do grupo de pesquisa. Este texto se inscreve nos estudos dos cotidianos, representando uma possibilidade de pesquisa por meio da linguagem, das relações, dos hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos, como uma potência reveladora do que acontece no cotidiano das escolas. Faz-se um diálogo com narrativas docentes com o objetivo de pensar um projeto educativo de valorização dos saberes tecidos no cotidiano, em que o conhecimento é compartilhado por meio de ações de solidariedade.

Palavras-chave: Formação docente; Narrativa; Justiça cognitiva; Cotidiano escolar.

Teacher training as a dialogic space for building knowledge that is done through words, work and action-reflection

Abstract:

In this article, the narratives as an artifact for the continuous process of teacher training and self-training is discussed, and it is argued their potentiality in the struggle for cognitive justice, necessary for social justice, for the recognition of teachers' knowledge and enactment and for the affirmation of their curricular authorship, within the scope of the research group. This text is inscribed in the everyday life studies, representing a possibility of research through language, relationships, habits, rituals, gestures, uses, artifacts, as a revealing power of what happens in the daily life of schools. A dialog with teaching narratives is performed with the objective of thinking an educational project of valorization of the knowledge woven into everyday life, in which knowledge is shared through solidarity actions.

Keywords: Teacher training; Narrative; Cognitive justice; Everyday school life.

¹ Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, francodasilvareis@gmail.com

³ Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, emiliaosoymara@gmail.com

⁴ Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, ericasteixeir@gmail.com

Introdução

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
Paulo Freire

Neste artigo, discutimos as narrativas como artefatos para o processo contínuo (REIS, 2014) de formação e de autoformação de professores e licenciandos. Pretendemos, ainda, debater suas potencialidades nas lutas por justiça cognitiva a partir da noção de Santos (2010), que relaciona a hierarquização entre diferentes tipos de conhecimento como produtora de desigualdades sociais. A partir dessa perspectiva de complementariedade, entendemos que não há justiça social sem justiça cognitiva.

Alicerçamo-nos no uso das palavras e na ação-reflexão, como Paulo Freire (1987, p. 78) anuncia na epígrafe, entendendo a narratividade como caminho para a afirmação da autoria e do reconhecimento dos *saberes fazeres*⁵ docentes, como uma ação aos processos que pretendem reduzir a ação docente à aplicação de instrumentos técnicos.

Nossos estudos nos fazem compreender que, nos registros do/com/sobre o trabalho nas escolas, as dúvidas, as angústias e os conhecimentos que advêm dessa experiência (LARROSA, 2014), naquilo que nos atravessa, desloca, modifica e transforma, pode desinvisibilizar, conhecer e reconhecer os desejos, os saberes e os sentidos criados pelos sujeitos e, ainda, cartografar as marcas sócio-históricas desses *espaços tempos*, rompendo com a concepção histórica dogmática que entende a vida como evolução.

Inscrevemo-nos neste trabalho na maneira como compreendemos a atuação dos sujeitos no mundo *epistemicopoliticometodologicamente* na perspectiva dos estudos *com* os cotidianos escolares (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2007; GARCIA, 2013; OLIVEIRA, 2003, 2012; SÜSSEKIND; REIS, 2015), na compreensão que os sujeitos criam, no uso, um espaço de jogo nas

⁵ Usamos, como aprendemos com Alves (2001), o “princípio da juntabilidade” das palavras quando duas ou mais palavras, ao serem unidas na escrita, assumem significado diferente daqueles que tinham quando separadas (FERRAÇO, 2003).

maneiras de utilizar aquilo que lhe é imposto e, sem sair do lugar, instauram pluralidade e criatividade, como propõem os estudos de Certeau (2008). Assim, representa uma possibilidade de pesquisa em educação que tem em si, por meio da linguagem, relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos, uma potência reveladora do que acontece e se experiencia cotidianamente nas escolas para além da vigência das normas. Desse modo, as narrativas docentes, nessa perspectiva, são consideradas fundamentais para compreendermos o que circula nas escolas, reafirmando a docência, aquela que se concretiza na relação cotidiana com os estudantes e com os conhecimentos formais, como *espaço* de produção intelectual.

Partimos de três premissas para pensar a narrativa na formação e na autoformação docente, frente às questões mais amplas que se colocam na luta pela educação pública e pela justiça social: 1- as soluções para os problemas globais são locais e provisórias (SANTOS, 2019); 2- na produção do trabalho docente, existem importantes experiências e saberes que não podem ser desperdiçados; e 3- as unificações curriculares, concretizadas por meio do Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendem a promover o empobrecimento da experiência (SANTOS, 2019) com a pretensão de serem uma “história única” (ADICHIE, 2019).

Como membros de um grupo de pesquisa, pesquisamos o exercício da docência por meio de encontros e narrativas (REIS; CAMPOS, 2023), compreendendo a necessidade de um projeto educativo de valorização dos cotidianos escolares, no qual os conhecimentos ou, como designamos, os *saberes fazeres* são tecidos por meio da partilha em solidariedade.

No processo de narrar a vida e, nela, o trabalho, percebemos possibilidades outras de ser e viver a docência, assumindo a complexidade, a imprevisibilidade, as heterogeneidades do mundo e do ser-professor (GARCIA; OLIVEIRA, 2011). Ao compreendermos as escolas e aquilo que ali é produzido, como campo fértil da inventividade, é possível produzirmos relações mais democráticas, horizontais, sem hierarquias entre saberes, ampliando as formas e as possibilidades de ver e pensar o mundo. A palavra é elemento constitutivo do sujeito, que se forma e se transforma, no diálogo entre o que somos e o que vamos nos tornando. Por meio da palavra, somos convocadas/os a pensar nossa experiência e a de tantos outros que habitam. Assim como a tecelã de Marina Colasanti⁶, personagem de um livro infantil que teceu seu

⁶ *A moça tecelã*, livro de Marina Colasanti, publicado pela Editora Global.

destino e soube, com coragem, desfazer os seus fios para mudar a sua história, as narrativas nos convocam a viver esse processo de tecer e destecer conhecimentos, fazendo-as uma forma de viver a experiência, *locus* onde os sujeitos contam suas histórias e vivenciam a dos seus pares, aprendendo e desaprendendo em um processo contínuo. *Desaprendizagens* daquilo que aprendemos como verdade absoluta, “[...] as máximas modernas de que só o conhecimento científico tem validade e que a vida cotidiana é espaço de reprodução e repetição acrítica de valores e normas sociais” (OLIVEIRA, 2020, p. 61).

Para a organização da discussão e do debate que aqui nos propusemos, organizamos este texto em três seções: Inicialmente, discutimos as bases *teoricopoliticoepistemometodológicas* que subsidiam nossas pesquisas. Em seguida, tratamos das compreensões e dos encaminhamentos que estamos tecendo no âmbito do nosso grupo de pesquisa, em diálogo com narrativas de professoras com os cotidianos escolares. E, à guisa de conclusão, apresentamos nossas considerações finais.

As Epistemologias do Sul e a pesquisa narrativa

O entendimento de que as soluções para os problemas globais são locais e provisórios (SANTOS, 2019) parte da filiação às Epistemologias do Sul (SANTOS, 2019), na necessidade de defender ativamente a pluralidade epistemológica do mundo, o que significa reinvenção de um outro mundo, “[...] de um pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2019, p. 9), que problematize os alicerces hegemônicos do pensamento único. Assim, movemo-nos a perceber e combater o desperdício das múltiplas e complexas experiências criadas pelos sujeitos, possibilitando tornar visíveis as práticas sociais que são negligenciadas, deslegitimadas ou/e desconsideradas, e que são produzidas cotidianamente e, em seguida, invisibilizadas pelos procedimentos excludentes da racionalidade moderna ocidental.

Desse modo, a desinvisibilização dessas experiências possibilita conhecer e reconhecer os conhecimentos e os saberes criados e para inscrevê-los no que já existe, ampliando a percepção da realidade que não pode ser reduzida a uma versão. Ao contrário, a nosso ver, é preciso conhecermos e compreendermos uma versão ampliada de realismo, na possibilidade

de incluir as realidades ausentes, assim criadas, porque tudo que é inexistente na modernidade foi construído para sê-lo, por via do silenciamento, da supressão e da marginalização daquilo que não se enquadra às monoculturas hegemônicas. Para Santos (2019), as experiências são gestos vivos e de infinita riqueza, que reúne como um todo tudo aquilo que na ciência divide. São possibilidades de registrar as artesanias das práticas (SANTOS, 2019), como o culminar do trabalho das Epistemologias do Sul que desenham e validam as articulações de resistência e luta social por um mundo mais justo e plural. Para tal, exige um trabalho político também artesanal, criando processos, ferramentas e materiais na luta contra as exclusões abissais e não abissais.

As abissalidades, segundo Santos (2019), originam-se nas ciências sociais modernas, que conceberam a humanidade como um todo homogêneo, ocupando um lado do mundo, que é sujeito à tensão entre regulação e emancipação. Do outro lado dessa linha abissal, estariam as sub-humanidades, a zona de não-ser, a “coisa” em que se transforma o colonizado. Desse modo, a linha abissal divide e cria dois mundos de dominação: o metropolitano e o colonial. No mundo de dominação metropolitana, existe equivalência e reciprocidade entre “nós”, integralmente humanos. Os que habitam o mundo de dominação colonial são “eles”, aqueles a quem é inimaginável que possam ser compreendidos como totalmente humanos.

A noção de linha abissal (SANTOS, 2007), a nosso ver, é fundamental para a compreensão dos efeitos da racionalidade moderna e ajuda a entendermos o sistema de distinções visíveis e invisíveis que organizam o mundo, deslocando para lados diferentes de uma fenda abissal aquilo que é reconhecido como existente do que é tornado inexistente. A racionalidade indolente valida os visíveis, estabelecendo a divisão entre aquilo que existe de um “lado da linha” e o invisibilizado, do outro lado, excluindo-o enquanto realidade social.

Em oposição a essa concepção reduzida, é que buscamos os saberes, as vozes e as palavras invisibilizadas pelos entendimentos formais produzidos pela modernidade sobre professores, licenciandos, escolas e currículos. O trabalho com narrativas possibilita compreensões com e não sobre esses sujeitos (FERRAÇO, 2007), nos colocando em permanente interrogação na ação para e com o mundo, a partir de uma perspectiva de pesquisa pós-disciplinar, multirreferencial e decolonial. Segundo Bragança (2012), o ato de narrar faz

parte do processo antropológico que nos caracteriza como humanos. É o processo de recriar, por meio do narrado, o vivido, em que se estabelece um jogo com o narrador e os leitores, no esboroamento das fronteiras entre o real e o ficcional, ambos produzidos pelos dispositivos da memória.

Para Passeggi (2008), as narrativas abrigam o narrador em suas próprias mãos, possibilitando que este renasça mediado pela escrita, a partir das posições que toma em relação ao mundo e a ele mesmo. Ao narrar, renasce no entrelaçamento da memória e da criação. No movimento de recriação e de compreensão do vivido, como campo de pesquisa, uma de nós vem escrevendo sobre os cotidianos escolares nas redes sociais, usando o *Facebook*. A página chamada “Vida de Professora” desafia a estetização dessas experiências. Para isso, as narrativas não obedecem à lógica cronológica nem à linearidade na exposição dos fatos. Buscam um caminho outro, no sentido de *falaescritafala* (ALVES, 2008) voltadas às percepções e ao sensível, na rasura entre a realidade e a invenção, como a narrativa docente que segue:

Ela era um encanto: graciosa, amável, dedicada, presente, empenhada, ágil, solidária, participativa e envolvida. Entretanto, o que mais era impressionante é que ela conseguia ser esse prodígio aos 79 anos de idade e 50 anos de docência, sem desejo de aposentadoria. E assim, na reunião avaliativa final, ao redor de seus colegas docentes, deu mais uma aula magna de comprometimento e afeto: ao falar sobre seus pequenos estudantes de 7 anos, das aprendizagens conquistadas por esses, as vidas complexas que viviam, os esforços hercúleos para permanecer desejosos pela vida, ela chorou compulsivamente. (VIDA DE PROFESSORA, 2022a, n.p.).

Na narrativa, entrelaçam-se o tempo, os sentidos e a memória em um duplo movimento: o da narradora e, em outra camada, da protagonista, a professora aposentada, que permanece ativa no trabalho. A compaixão e o afeto por seus estudantes estão em destaque, diante da vida de restrições materiais que as crianças enfrentam em seu cotidiano. Subjacente a esses sentimentos, estão aspectos da profissão docente na contemporaneidade, quando os valores das aposentadorias obrigam que trabalhadoras se mantenham em salas de aulas apesar do avanço da idade. E a não percepção da professora idosa como igualmente explorada pelo

modelo econômico vigente, se mantendo resiliente e comovida da mesma maneira que percebe em seus estudantes.

Os estudos de Chauí (2000) ajudam-nos a compreender que a narração e a memória são o resultado de um trabalho efetivo da reflexão e não apenas de lembrança. A memória, nessa perspectiva, é uma fronteira porosa em que os afetos, as percepções e as lacunas do não dito e escrito circulam com protagonismo, em um trabalho do pensamento perpassado pelos sentimentos, se opondo ao discurso científico hegemônico, que reivindica o *status* de “real”, asséptico às possibilidades de afetação dos corpos pelas situações do mundo, o que pode causar, em nossa compreensão, um empobrecimento das experiências.

A autora nos ajuda no entendimento de que é fundamental a valorização do que vivemos e narramos, como aposta na potencialização da produção de conhecimento cotidiano, quando realizada na cooperação entre os sujeitos, na receptividade ao outro, na ação em conjunto e em partilha (CHAUÍ, 1987). Nesse sentido, com o estudo de Mills (2009), compreendemos a noção de artesanaria intelectual, sobre a importância da dimensão existencial do pesquisador, na indissociabilidade entre a vida e o trabalho, na forma pela qual este vive no mundo e pelo qual vê o mundo, sendo a experiência um elemento importante nessa tessitura, sempre única e original.

Isto significa que se deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. [...] . Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. (MILLS, 2009, p. 22).

Assim, entendemos as influências dos campos do sensível e das vivências cotidianas para compreensão da riqueza das experiências dos sujeitos. Nesse sentido, Ricœur (1983) analisa o entretimento do tempo e da memória nos processos de escrita da narrativa que, para o autor, ocorrem em um triplo presente: na tessitura das memórias presentes das coisas passadas, na visão presente das coisas presentes e na esperança presente das coisas futuras, na articulação dessas temporalidades e da linguagem. Assim, o tempo humano vai ser percebido quando está articulado ao modo narrativo, atingindo “[...] seu pleno significado quando se torna uma condição de existência temporal” (RICŒUR, 1983, p. 40).

Para Ricoeur (1983), no processo de narrar, a recordação do tempo passado e o presente podem ser entendidos a partir da percepção e da consciência, como um conjunto de sensações e pensamentos do momento, naquilo que se percebe e se cogita. Já o futuro é a resposta às previsões, à esperança. Desse modo, a temporalidade da experiência que é narrada ocorre de modo interdependente e intercultural, entrelaçando as vivências, os deveres e as problematizações, as ações, as alegrias e as tensões, encarnadas em modo de palavras.

Dialogando com os estudos de Mills e Ricoeur, entrelaçamos os estudos das pesquisas narrativas, realizadas por Clandinin e Connelly (2015) quando os autores afirmam não haver dicotomia no *dentrofora* (ALVES, 2010) das pesquisas, das escolas e da vida. Assim, fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver. Desse modo, as estruturas visíveis e invisíveis, que limitam a vida, quando notadas, podem sempre ser imaginadas de outra forma, se tornando mais abertas, possibilitando alternativas na compreensão do que vivemos e pesquisamos, o que vem nos ajudando no movimento de reviver as experiências ao contar e recontar histórias.

Nesse sentido, pesquisar narrativamente se opõe ao controlar e ao analisar, mas abraça a compreensão e o compartilhamento em um processo de atravessamentos do eu e do outro. A partir das particularidades das histórias vividas e experiências narradas é possível afirmar subjetividades e singularidades de sujeitos plurais que constituído de saberes que não são possíveis de quantificar ou mensurar matematicamente, mas, sim, valorativa e amorosamente.

Não é ao acaso que a narrativa das professoras tem ocupado destaque. Isso se dá a partir do reconhecimento de suas potencialidades. A narrativa como forma de compartilhar uma visão do vivido desloca a maneira como pensamos e nos convoca a questionar conceitos, concepções, ideias e práticas provocando uma inquietude auto formativa. Nos discursos, evidenciam-se as diferenças, os tensionamentos e os conflitos que nos deslocam a (re)conhecer pluralidades e (re)pensar práticas a partir das nossas e de outras vozes. “Se acreditamos que a vida é vivida de forma narrativa, que o viver é um ininterrupto processo de construir, reconstruir e interpretar histórias, então a pesquisa narrativa figura como uma opção potente e coerente no que se refere ao pesquisar a experiência educativa” (RIBEIRO; SANCHES SAMPAIO; SOUZA, 2016, p. 139).

Entendemos que formas objetivas, generalistas e universais não dão conta de compreender múltiplas formas de saber/pensar/existir/pesquisar. Há miudezas que transbordam os limites da ciência moderna. Aceitar a produção de conhecimento científico tecido a partir de um único modelo epistemológico e não observar a multiplicidade de saberes que emergem dos cotidianos é o que vimos reconhecendo com epistemicídios (SANTOS, 2010).

Santos (2010) anuncia que uma riqueza de experiências cognitivas vem sendo desperdiçada e que formas de saber/conhecer vem sendo negligenciadas ou simplesmente apagadas em oposição à valorização de um saber científico tradicional. Esse desperdício da multiplicidade de experiência que reduz a complexidade dos seres colabora para uma hegemonia que objetiva disciplinar e negar a legitimidade de saberes. Santos (2010) refere-se aos epistemicídios como frutos de uma descontextualização de conhecimentos que impedem a emergência de novos saberes. Dessa forma, os epistemicídios se prestam “[...] à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS, 2010, p. 49).

A pesquisa com as narrativas busca se deslocar desse lugar de violência invisibilizada, se desviando de forma transgressora e contra hegemônica desse processo na medida em que afirma a vida e a singularidade dos sujeitos e suas formas de compreensão do mundo, exercitando um não desperdício de experiências.

Somos ainda herdeiras desse movimento que pretende subalternizar ou marginalizar nossa experiência, afirmando a inferiorização intelectual das professoras por mecanismos de deslegitimação. Percebemos esse cenário especialmente no que se refere às docentes da escola básica. É na contramão desse processo que buscamos a pesquisa narrativa como vínculo *politicoepistemologicometodologicoteórico*.

A pesquisa narrativa no âmbito do nosso grupo de pesquisa

Em busca de elementos em nossas vivências na pesquisa e nos cotidianos das escolas onde atuamos, arriscamos dizer que as professoras buscam relações de troca e de

compartilhamento de experiências com suas parceiras. Nas rodas de conversa que temos realizado em diversas experiências formativas, professoras se queixam da falta de *espaçostempos* de diálogo nos incontáveis cursos de “capacitação” e formações continuadas. Não negamos serem estas, em parte, instrumentos potentes para a formação; no entanto, sempre insuficientes se não há nelas espaço para fala e escuta entre as docentes. É visibilizando experiências por meio da voz dos sujeitos que ocupam o cenário escolar que vamos encontrar elementos para pensar uma formação que, de fato, atenda aos anseios das professoras.

Trazemos para este trabalho a narrativa de uma professora⁷ que corrobora o que vimos discutindo aqui, afirmando o apagamento de contribuições importantes para as soluções, mesmo que provisórias de problemas locais, que se dão nas conversas entre professoras e que destituem as docentes do seu lugar da autoria.

Durante minha trajetória no magistério, me habituei a conviver com orientações, apostilas, videoaulas em semanas de capacitação, propostas curriculares, manuais disto ou daquilo, todos produzidos em instâncias superiores e enviados para a escola com aquele “laço de fita”. Materiais produzidos como “salvadores da Pátria” e entregues como um verdadeiro presente – de grego – para o “pobre” professor da Educação Básica. Quero explicar que digo “pobre” professor de forma bastante sarcástica, mas faço questão de fazê-lo. Essa escolha de palavras se destina a chamar nossa atenção para um coletivo majoritariamente feminino e que vem ao longo de décadas sendo massacrado por políticas que desacreditam seu potencial e tentam silenciar sua autoria. Enquanto professora, encontrei colegas que, ao receberem esses documentos norteadores, a maioria deles normativos e mandatórios, expressavam satisfação, pois havia alguém que lhes dissesse o que fazer. Confesso que, durante muito tempo, também estive nesse lugar. Era como se eu não fosse capaz o suficiente para fazer escolhas curriculares e metodológicas que garantissem o sucesso daquelas crianças. A força que aquele papel impresso com orientações e normas exercia sobre nossa prática nos dava a segurança que precisávamos para respaldar nossas ações. Não que documentos normativos não tenham seu valor e aplicabilidade, mas, muitas vezes, nos escondíamos atrás deles para disfarçar o medo de não saber fazer sem aquelas diretrizes. Percebo, nesta postura minha e de outros colegas, mais do que insegurança. Hoje, tenho maior clareza de que o que me movia a esse comportamento eram as inúmeras situações em que fomos, como docentes, desacreditados e colocados no lugar da falta. Sempre havia, no final das contas, o discurso de que a culpa do insucesso de determinado aluno ou do fracasso nas metas da Unidade Escolar era do “pobre” professor. (Narrativa de uma professora em experiência formativa, 2022).

⁷ Professora da Educação Básica, integrante do grupo de pesquisa.

Afastando-se da maneira tradicional de conhecer o mundo a partir do que preconiza a ciência moderna, a pesquisa com as narrativas também nos desafia a nos apropriarmos de formas outras de autoformação. A narrativa como espaço de diálogo, insurgência e afirmação de saberes se coloca como potencialmente transgressora e formativa na medida em que professoras, em suas relações cotidianas, são afetadas pela potência do *encontro* (GARCIA, 2015), na escuta sensível e em seus itinerários de (trans)formação.

Ao longo dos anos, conversando com professores mais experientes, observando sua prática e sua intrepidez para investir nos caminhos que lhes fazia sentido com as crianças, fui compreendendo que documentos norteiam, mas não podem restringir. Podem delinear, mas não podem delimitar. Alguns desses professores com os quais esbarrei tinham a fama de insurgentes ao sistema, e eu confesso que temia ser enquadrada nessa classe, mas preciso admitir que a coragem de alguns deles me fez perceber que podia ousar para além do que estava imposto. Foi a partir da potência das narrativas de colegas e das minhas próprias que minha transformação foi (ainda está) acontecendo. Minhas práticas foram sendo modificadas a partir de quando minhas ideias começaram a mudar também. (Narrativa de uma professora em experiência formativa, 2022).

Voltando à Freire (1987, p. 78), citado na epígrafe deste texto, que diz que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, afirmamos a pesquisa narrativa como forma de não desperdiçar experiências, pensando que a relação entre docentes é fundamental no processo de formação e autoformação. A partir das contribuições de Clandinin e Connelly (2015), refletimos sobre as contribuições da narrativa no contexto da pesquisa e da formação de professores. Os autores definem a pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51) o que confirma, para nós, que os *saberesfazeres* docentes, quando compartilhados, têm a possibilidade de provocar novas experiências que precisam ser compreendidas como produção de conhecimentos.

Ainda em Freire (1987), podemos considerar a reflexão como um movimento realizado entre a ação e o pensamento, entre o pensar e o fazer; desse modo, compreendemos que não há fazer sem pensar, não há prática sem teoria. Alves (2001) denomina esse movimento de *praticateoriaprática*, mostrando que, em vez da dicotomia, devemos pensar o entrelaçamento, em vez do **ou**, devemos pensar o **e** como forma de tecer conhecimentos sobre/com a docência.

Essa reflexão-na-ação significa pensar o que se faz tecendo conhecimentos, do modo como a professora faz na narrativa que segue:

Me lembro bem, há pouco mais de um ano, quando recebi o convite para integrar a pesquisa. A primeira reunião que participei online, o frio na barriga, o medo de arriscar comentários na discussão dos textos. A primeira reunião presencial, a alegria de receber um crachá com o meu nome para entrar na escola onde a pesquisa acontece ... E a cada nova discussão, uma nova experiência, uma nova descoberta. Eu saía dos encontros fervilhando e ávida para compartilhar o que havia (re)aprendido à medida que ia me (des)construindo nos encontros. Novos conceitos, novas ideias... tinha alguma coisa acontecendo internamente que eu não queria guardar só para mim. Uma mudança maravilhosa que eu não queria que parasse. Então veio a escrita, a participação nos eventos, minha descoberta pessoal como pesquisadora e a convicção de que, enfim, eu estava me (re)encontrando num movimento de encantamentos, desconstrução e atravessamentos. Hoje, tenho certeza de que essa mudança está só começando, mas já fez um rebuliço aqui dentro. Ao final desse quase um ano e meio de conversas e no primeiro período do Mestrado a citação “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” é viva e faz todo sentido ao acompanhar minha narrativa de transformação. (Narrativa de uma professora em experiência formativa, 2022).

Tendo feito essa opção *epistemoteoricopoliticometodológica*, nosso grupo vem se consolidando como um coletivo de pesquisas em um colégio universitário na cidade do Rio de Janeiro. Temos buscado pensar modos de compartilhamento de criações curriculares (OLIVEIRA, 2012), na compreensão de que essas criações, quando compartilhadas, se tornam *espaçotempo* de autoformação. Nosso entendimento é de que as narrativas de professores são dispositivos importantes para o processo de formação e autoformação docente que é contínuo (REIS, 2014). Consideramos, ainda, que esse material é um aparato potente nas lutas por justiça cognitiva e, conseqüentemente, de justiça social.

O objetivo é produzir conhecimentos acerca do campo da Formação de Professores, especificamente do Ensino Fundamental inicial. Temos trabalhado com professoras das redes públicas de ensino. Nosso foco central está no espaço de formação do trabalho docente realizado em sala de aula, pois compreendemos que, nos embates e nos desafios cotidianos, professoras criam alternativas curriculares, mesmo que provisórias, que devem ser narradas e partilhadas, legitimando, dessa forma, a produção autoral docente. Assim, desenvolvemos nossos projetos a partir de uma *metodologiapolítica* que envolve as narrativas dos cotidianos

das salas de aula por meio das rodas de conversação e a produção do que vimos designando como materiais narrativos: memoriais de formação, materiais impressos com textos narrativos de experiências curriculares e vídeos de curta duração com narrativas docentes. Este estudo compreende as narrativas cujo conteúdo é formado por relatos de autoria docente e de produção curricular e parte do pressuposto que narrar as próprias(?) produções curriculares e as histórias de vida de quem narra(?) se torna um exercício de formação contínua, como é possível perceber na narrativa docente a seguir:

As crianças tinham o hábito de perguntar à professora “do que estava vestida”.

Ela aproveitava para entrelaçar os temas de estudo:

- Estou vestida de Floresta Amazônica.
- Hoje estou de “Décadas dos Oceanos”.
- Essa roupa foi inspirada no bioma da Caatinga.

As crianças gostavam. Às vezes, elas mesmas definiam o tema ou ainda, lançavam um desafio:

- Venha de Mata Atlântica!

Mas, naquele dia, ao sair para mais um dia, não planejou um visual que instigasse a curiosidade infantil, diante do verão senegalês do Rio de Janeiro.

No meio da aula, o menino perguntou:

- E aí, Professora? Tá vestida de quê?

E antes que a adulta pudesse formular uma resposta plausível, a menina informou:

- Ué! Não tá vendo! É retrô.

(VIDA DE PROFESSORA, 2022b, n.p.)

A narrativa, um fragmento do cotidiano escolar, deixa perceber o embolar da vida em passagem, quando aquilo que a professora veste para ir ao trabalho se torna provocação curricular. É importante ressaltarmos que só foi possível captar essa experiência em um “*continuum*” (CLANDININ; CONNELLY, 2015 p. 50), porque houve o registro da professora, que já se compreendeu autora de sua prática e entendeu que a criação curricular ocorre cotidianamente no entrelaçamento dos saberes dos sujeitos na sala de aula (OLIVEIRA, 2012). Experiências como esta borbulham no cotidiano escolar e, quando pensadas como documento narrativo de um contexto mais amplo, atravessado por uma temporalidade, tem se mostrado importante no processo formativo docente, ao ressaltar a autoria de professores e estudantes no enredamento dialógico para a produção de conhecimento. No processo, ocorre a valorização e a (desin)visibilização de experiências que são desperdiçadas pelos documentos oficiais, o que

provoca um tensionamento da lógica monocultural e hegemônica que está intrínseca à concepção moderna de escola.

Considerações finais

Ao finalizarmos o artigo, entendemos que é importante reafirmar que o trabalho com narrativas docentes é uma opção *epistemopolítica*, de se deslocar das metanarrativas, modo de expressão da modernidade, em seu pensamento universalista, que, na nossa compreensão, são somente uma idealização, porque narram o que é pensado e não o que existe. Assim, ao mergulhar (ALVES, 2001) naquilo que é vivido nas salas de aula, nas experiências que pulsam, atravessam e transformam os sujeitos no chão da escola, como afirma Boff (2002, p. 9-10) em um dos versos do poema *Todo ponto de vista é a vista de um ponto*, que “[...] a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”.

Na busca de processos emancipatórios criados e por criar pelos sujeitos, é que investimos nossos esforços de pesquisa na busca da quebra da hegemonia na concepção dicotômica de que há um dentro e um fora das instituições escolares, de que há quem produza currículo para outros, que os pratiquem sem diálogo com a vida em efervescência nas escolas, as quais são plurais, principalmente em um país de dimensão continental, atravessado por desigualdades sociais, culturais e econômicas profundas e complexas como o Brasil.

Nossa compreensão está no reconhecimento da potência nas tessituras que os sujeitos criam cotidianamente, quando se colocam em diálogo horizontalizado com os saberes locais e os globais, no entendimento de que, na valorização do princípio da igualdade e no reconhecimento da diferença, está uma valiosa contribuição para que se possa sair do lugar da monocultura do saber formal que está na base das injustiças cognitivas e sociais.

Ao longo do artigo, apresentamos alguns argumentos e reflexões para cumprir o objetivo que nos motivaram a essa escrita: discutir as narrativas como artefatos para o processo contínuo (REIS, 2014) de formação e autoformação de professores e licenciandos e potencialidades do material narrativo docente nas lutas por justiça cognitiva e, conseqüentemente, por justiça social, à medida que temos defendido, em nossas pesquisas, a

narratividade como meio de afirmação da autoria docente, no reconhecimento dos *saberesfazer*s desses sujeitos.

Operando com as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2019) na ampliação do presente para a construção de um futuro possível, compreendemos que, em cada experiência narrada, há a recuperação e a visibilização de uma vivência, que, mesmo já ocorrida, volta ao presente, ampliando-a, tornando possível sua compreensão, apontando para a invenção de um futuro desejado. Com a noção de ecologia de saberes (SANTOS, 2019), buscamos a recuperação e a possibilidade de alargamento dessas experiências. Ao trazer à tona saberes e conhecimentos invisibilizados, pelo pensamento cartesiano, abre-se uma fresta como espaço de luta para o não desperdício das experiências. Ao desinvisibilizar a diversidade *epistemopolítica* e cultural das escolas, há a possibilidade de uma inteligibilidade ampliada dos cotidianos escolares, dando destaque àquilo que está em causa e àquilo que tem sido feito. Dessa forma, as narrativas docentes tornam-se possíveis articuladores das lutas enfrentadas pelas escolas públicas, na defesa dos direitos das infâncias, pelo reconhecimento dos múltiplos currículos produzidos pelas escolas, da riqueza cultural das populações que habitam os diferentes e diversos territórios brasileiros, como nos ensina Nilda Alves:

[...] diálogos com os praticantes dos *espaços tempos* em suas práticas sociais nas tantas *redes educativas cotidianas* em que vivem e nas narrativas que produzem sobre suas ações nelas – tanto imagéticas, como em sons diversos, como nas tantas formas de escrever e falar que sabem e usam. Só assim, nós os pesquisadores e pesquisadoras podemos tecer os conhecimentos necessários à compreensão dos tantos cotidianos vividos, com suas tantas ações sempre/nunca repetidas. (ALVES, 2007, p. 5, grifos da autora).

Em diálogo com os estudos de Paulo Freire, vimos compreendo que, nos registros das narrativas docentes, estamos conhecendo e reconhecendo um arsenal de saberes criados pelas escolas e tornando invisíveis pela modernidade, na opção feita pelas metanarrativas, em seu projeto de universalidade. Entendemos a importância de visibilizar as criações, as angústias e os conhecimentos que advêm da experiência (LARROSA, 2014) com o outro, no reconhecimento desse outro como legítimo (MATURANA, 2009). A nosso ver, esse é um caminho que possibilita deslocamentos, modificações e transformações formativas e auto formativas dos sujeitos. Ao conhecer e reconhecer os desejos, os saberes e os sentidos seus e do legítimo outro, o sujeito

da experiência contribui para o tensionamento da concepção histórica dogmática que entende a vida como evolução.

Compreendemos que, ao fazer essa opção *epistemopolítica*, estamos alargando os espaços de criação, conhecimento e reconhecimento das experiências docentes, contribuindo para que processos emancipatórios criados e por criar nas escolas em seus cotidianos circulem na sociedade como saber socialmente reconhecido. Nas narrativas, podemos perceber o que está latente e o que já circula nos espaços escolares, de modo a melhor compreendermos os processos em que estamos imersos. O processo de reflexão e escrita das narrativas possibilita deslocamentos ao compreendermos sensações que nos atravessaram e que, no correr do dia a dia, não é possível nomearmos. Nesse caminho, entendemos que estamos contribuindo para um projeto educativo que entenda o conhecimento como solidariedade.

A educação para a solidariedade que desejamos parte da compreensão de que só “[...] existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”, como nos ensinou Paulo Freire (1987, p. 58). Assim, a escrita e o compartilhamento das experiências docentes é uma das possibilidades de tornarmos válido aquilo que foge às regras e que é considerado resto. Essa possibilidade não-hegemônica de pensar a formação docente e produzir currículo contribui na compreensão de que há muitas possibilidades de se produzir um saber mais ecológico de forma que as diferenças sejam apenas diferentes. A vida que produzimos no *fazerpensarsentir* com as escolas indica outros modos de vivê-la, no encontro, na partilha e na luta por uma educação que tenha sentido para todos, em sintonia com o mestre Paulo Freire que nos ensina cotidianamente o porquê:

[...] o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação. (FREIRE, 2000, p. 40).

Ainda com Freire (2000), compreendemos que a educação, qualquer que seja ela, é teoria do conhecimento posta em prática. Nesse sentido, entendemos que as narrativas docentes são legítimas teorias do conhecimento na prática, e como tal, espaço de luta para o reconhecimento da diversidade epistemológica das escolas, ao possibilitar uma inteligibilidade ampliada dos cotidianos escolares, dando destaque àquilo que está em causa e àquilo que tem sido feito.

Referências

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, N. Apresentação: As múltiplas formas de narrar a escola. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 2, p. 5-7, jul./dez. 2007.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 39-48.
- ALVES, N. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, L.; DALBEN, Â.; LEAL, J. D. L. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- BOFF, L. *A águia e a galinha: a metáfora da condição humana*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRAGANÇA, I. F. de S. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 579-593, 2012.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERRAÇO, C. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, C. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

GARCIA, A. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

GARCIA, A. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos [...]*. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>. Acesso em: 10 jun.2023.

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. de. Políticas e discursos de formação docente: a produção cotidiana de sentidos do “Ser-Professor”. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 522-534, 2011.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, I. B. Epistemologias do Sul e cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência e emancipação social. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 51-67, dez. 2020.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica *In*: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulos, 2008. p. 103-131.

REIS, G. R. F. da S. *Por uma outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados*. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, G. R. F. da S.; CAMPOS, M. S. N. Artesanias narrativas: conversas entre currículo e formação docente. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023.

RIBEIRO, T.; SANCHES SAMPAIO, C.; SOUZA, R. de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

RICŒUR, P. *Temps et Récit*. Paris: Seuil: 1983.

SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

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

SÜSSEKIND, M. L.; REIS, G. F. da S. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

VIDA DE PROFESSORA. *Ela era um encanto* [...]. Rio de Janeiro, 8 dez. 2022a. Facebook: Vida de Professora. Disponível em: <https://www.facebook.com/search/top?q=vida%20de%20professora>. Acesso em: 12 maio 2023.

VIDA DE PROFESSORA. *As crianças tinham o hábito* [...]. Rio de Janeiro, 14 jan. 2022b. Facebook: Vida de Professora. Disponível em: <https://www.facebook.com/search/top?q=vida%20de%20professora>: Acesso em: 12 maio 2023.

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.