



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

Experimentando o tempo como espaço aberto ao voo: narrativas em movimento na pesquisa em Educação

Experiencing time as space open to flight: narratives in motion in educational research

Experimentando el tiempo como un espacio abierto al vuelo: narrativas en movimiento en la investigación en Educación

Allan Rodrigues
Clarissa Moura Quintanilha
Sandro Tiago da Silva Figueira**RESUMO**

Neste texto, alçamos voo, rascunhando compreensões singulares com os processos formativos e, em especial, sobre o trabalho com os coletivos docentes, com os espaços de produção, sempre plural e horizontal, na direção de pensar as narrativas de formação, interrogando como operamos em nossas pesquisas. Entendemos as narrativas produzidas na lógica Sankofa, a qual requer que busquemos aquilo que ficou para trás e não podemos desperdiçar; experiências que não podem ser descartadas em nome da globalização ou de uma promessa de futuro salvacionista pelo mercado internacional, pelos gabinetes e sistemas econômicos que invadem a América Latina e as práticas docentes. A aposta “teóricometodológica” reside na pesquisa-formação (Josso, 2004) em diálogo com a perspectiva (auto)biográfica por entender que essa alocação epistemopolítica parte das complexas relações individuais de cada sujeito, tomado em suas inscrições de vida nos entornos histórico, social, cultural e político. Ambientada pela memória, organizamos a análise, por meio das memórias-fragmento (Bragança, 2022), isto é, miudezas, subversões do instituído em um falar da e com a vida assumindo atravessamentos biográficos e autobiográficos. Apreendemos que as memórias-fragmento, em nossas pesquisas, apontam para a ação de sentir como um caminhar vivaz na pesquisa com narrativas docentes. Uma espessura sensível da emergência do trabalho pedagógico que enfrenta a produção de inexistências advindas do cientificismo positivista. Palavras-chave: formação de professores; narrativas; pesquisa-formação; sankofa.

Palavras-chave: formação de professores; narrativas; pesquisa-formação; sankofa.

ABSTRACT

In this text, we take flight, sketching out unique understandings of formative processes and, in particular, of working with teaching collectives and spaces of production, always plural and horizontal, in order to reflect on narratives of formation, questioning how we operate in our research. We understand the narratives produced in the Sankofa logic, which requires us to seek what has been left behind and cannot be wasted; experiences that cannot be discarded in the name of globalization or a promise of a salvific future by the international market, by the offices and economic systems that invade Latin America and teaching practices. The “theoretical-methodological” approach lies in research-training (Josso, 2004) in dialogue with the (auto)biographical perspective, understanding that this epistemopolitical allocation stems from the complex individual relationships of each subject, taken in their life inscriptions in historical, social, cultural, and political environments. Set in memory, we organize the analysis through fragmentary memories (Bragança, 2022), that is, minutiae, subversions of the established in a discourse of and with life, assuming biographical and autobiographical intersections. We understand that fragmentary memories, in our research, point to the action of feeling as a lively journey in research with teacher narratives. A sensitive depth of the emergence of pedagogical work that confronts the production of non-existences arising from positivist scientism.

Keywords: teacher training; narratives; research-training; sankofa.

RESUMEN

En este texto, alzamos el vuelo, esbozando comprensiones singulares con los procesos formativos y, en especial, sobre el trabajo con los colectivos docentes, con los espacios de producción, siempre plurales y horizontales, en la dirección de pensar las narrativas de formación, interrogando cómo operamos en nuestras investigaciones. Entendemos las narrativas producidas en la lógica Sankofa, que requiere que busquemos lo que quedó atrás y no podemos desperdiciar; experiencias que no pueden descartarse en nombre de la globalización o de una promesa de futuro salvífico por parte del mercado internacional, de los gabinetes y sistemas económicos que invaden América Latina y las prácticas docentes. La apuesta «teórico-metodológica» reside en la investigación-formación (Josso, 2004) en diálogo con la perspectiva (auto)biográfica, al entender que esta asignación epistemopolítica parte de las complejas relaciones individuales de cada sujeto, tomadas en sus inscripciones de vida en los entornos histórico, social, cultural y político. Ambientados por la memoria, organizamos el análisis a través de los fragmentos de memoria (Bragança, 2022), es decir, minucias, subversiones de lo instituido en un hablar de y con la vida, asumiendo cruces biográficos y autobiográficos. Comprendemos que las memorias-fragmento, en nuestras investigaciones, apuntan a la acción de sentir como un caminar vivaz en la investigación con narrativas docentes. Una espesor sensible de la emergencia del trabajo pedagógico que enfrenta la producción de inexistencias derivadas del cientificismo positivista.

Palabras clave: formación de docentes; narrativas; investigación-formación; sankofa.

Introdução

Este texto parte dos movimentos que temos feito em nossas pesquisas (Rodrigues, 2023; Quintanilha, 2023; Figueira, 2023) na direção de pensar as narrativas docentes, e como operamos em nossas pesquisas. As narrativas que já foram excluídas pelo cientificismo positivista no campo das ciências humanas; no hoje, pensamos com elas para podermos compreender os saberes docentes, os currículos em suas diferentes múltiplas linguagens, e para saber de si nos estudos da autobiografia. Nosso texto, reiteramos, é uma forma de problematizar como vivenciamos tal conceito, narrativas docentes, como fundamento epistemológico e metodológico na pesquisa em Educação.

Na área da pesquisa em Educação, é importante considerar que o método da história de vida não deve ser visto como o único caminho para a investigação, sendo mais interessante analisar os diferentes tipos de abordagens que podem ser adotadas. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que não há uma abordagem padrão para a aplicação dos métodos de história de vida, pois eles surgem em diversos contextos e apresentam particularidades específicas. Enquanto as abordagens europeias têm origens distintas, a perspectiva francesa de Pineau e Le Grand foca nas experiências e vivências individuais, destacando o papel central do sujeito na discussão. Por outro lado, a proposta de Ivor Goodson enfatiza a triangulação entre o sujeito, o contexto histórico e os documentos, bem como os relatos de terceiros. Ao passo que a pesquisa francesa valoriza a reflexão do sujeito como produtor de sua própria história, a abordagem anglo-saxônica destaca a ligação do sujeito com a história de forma social e pública.

Sob outra perspectiva, as influências latino-americanas e brasileiras, resultado da mistura das ideias de Freire com as francesas, apresentam semelhanças com a educação popular, uma narrativa do sul, e da história pessoal. Dessa forma, é viável argumentar que, tanto na teoria quanto na prática, cada país irá destacar questões presentes em suas realidades diárias. É essa influência que afeta a pesquisa sobre a formação de professores e a criatividade que as histórias de vida latino-americanas assumem ao se configurar como uma abordagem que se origina de um princípio norteador e que, gradualmente, ao

longo do tempo, se estabelece como uma direção rumo ao sul, consequentemente ao sul (Freire, 1992).

Pode-se afirmar que a ideia das narrativas de vida tem suas raízes no Brasil, a partir da relação entre a construção do conhecimento de Paulo Freire. No livro "caminhando juntos", Freire e Horton (2009) realizam um estudo em que a discussão sobre a vida está diretamente ligada à própria trajetória de vida. Os autores apresentam as ideias que desenvolvem sobre a sociedade, e como se estabelece a conexão com a justiça social e a vida em si. Apesar de alguns pontos serem abordados de maneira divergente, dois aspectos do livro têm impacto significativo nas pesquisas em Educação, principalmente, nos estudos de história de vida: a valorização da conversa, como um meio de integrar teoria e prática, e a reflexão sobre a própria vida, como base para o diálogo com o conhecimento.

Ao tomar a conversa e o diálogo como meio de integração “teoriaprática” e a própria vida, revelamos que somos três autores que trabalham em diferentes concepções da Educação, contudo, temos nos encontrado para pensar como “olhamos” para esses saberes docentes, a partir das pesquisas com narrativas (Reis, 2014, Passeggi, 2010). Por isso, pensamos no pássaro *Sankofa*, na tentativa de olhar para trás para compreender os possíveis futuros das narrativas no campo da pesquisa em Educação.

É na direção, assim como o pássaro mítico *Sankofa*¹, que alçamos voo, rascunhando compreensões singulares com os processos formativos e, em especial, sobre o trabalho com os coletivos docentes, como espaços de produção, sempre plural e horizontal. Nessa mesma trajetória, entendemos que as narrativas produzidas em uma lógica *Sankofa* requerem que busquemos aquilo que ficou para trás e não podemos desperdiçar; experiências que não podem ser descartadas em nome da globalização ou de uma promessa de futuro salvacionista pelo mercado internacional, pelos gabinetes e sistemas

¹ No perfil da Revista Sankofa podemos compreender que “O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan ‘se wo were fi na wosan kofa a yenki’ que pode ser traduzido por ‘não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu’. [...] Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro”. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/about>.

econômicos que invadem a América Latina e as práticas docentes. *Sankofar* as narrativas, no sentido de permitir construções de um futuro pautado em nossas vozes, em nossas falas, assim como nos ensinou bell hooks (2019, p. 39): “Esse ato de fala, de erguer a voz, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeitos(as) – a voz liberta”.

Sankofar não existe na língua e nem na literatura, mas podemos dizer que *Sankofar* os processos de formação docente significa descolonizar todos os princípios que estão pautados por um pensamento hegemônico e eurocêntrico. *Sankofar* para pensar um coletivo docente vivo e potente, permitindo que ninguém solte a mão de ninguém. Essa nos parece ser uma das premissas epistemológicas que orientam o trabalho que temos produzido, a partir das narrativas docentes. Juntar, narrar, coletivizar, compartilhar, poetizar e humanizar as escolas, os currículos e os professores.

Sankofar tem relação com o tempo. O pássaro voa e percebe que o tempo é mais do que uma ampliação do futuro – um caminho de incertezas, porém, um retorno àquilo que esquecemos ou deixamos para trás. Dessa forma, os conhecimentos docentes foram/são esquecidos em nome de uma higienização do conhecimento moderno positivista e das políticas neoliberais que, cada vez mais, silenciam os professores. *Sankofar* as narrativas significa perceber, junto com os professores, que eles são produtores de conhecimentos ‘prácticosteóricos²’, e, nesse sentido, esse texto nos permite amadurecer aquilo que se apresenta em nossas pesquisas.

Sankofar é escrever uma narrativa que olha para os cotidianos e pensa as pontências, ali, presentes, assim como apreendemos no itinerar com a escola e os seus sujeitos (Alves, 2008). Nesse sentido, a narrativa é um devir em constante movimento. Movimentos que migram para dentro dos corpos dos professores e passam pelo aspectos cognitivos. *Sankofar* as narrativas tem a ver com o movimento do tempo da escuta e da fala. Isso aparece, por exemplo, nas rodas de conversas que realizamos em nossas pesquisas com professores em formação.

² Aproximar aquilo que a ciência positivista moderna apartou é uma aposta dos estudos com os cotidianos. Mais que reunir opostos, trata-se de romper cisões e fazer emergir os fios que entrelaçam saberes, práticas e existências. No pulsar da vida, nada existe sozinho: tudo se atravessa, se alimenta e se recria.

Sankofar é palavra na qual permite que ambas as experiências potencializem um diálogo vivo e horizontal na proposta de uma formação do/ao sul. E, por isso, ao usar o termo *Sankofar*, não adianta prever uma Educação futurista na lente do neoliberalismo, mas de pensar o que está dentro. Olhar para trás, aqui, é metáfora para ir em busca daquilo que é realmente importante e necessário.

Precisamente es el desfase de esta posición y su condición de sujeto las que, a su vez, podrían colaborar a percibir, narrar y tornar visibles, disponibles, públicas, las luchas, resistencias y recreaciones que pluralizan el horizonte de posibilidades y desdibujan los límites de la imaginación, la creatividad y la esperanza. Liberadas en su potencia, de este modo, podrían emerger en la superficie de la historia y la memoria otras formas de transitar espacios y tiempos múltiples, híbridos, yuxtapuestos, escamados, que recrean la experiencia espacial y temporal de vivir en el mundo, que experimentan la hospitalidad, la horizontalidad, la escucha, la diferencia y la conversación en el encuentro con los otros y que perfilan un imaginario para vivir juntos en el planeta muy diferente del que dibujan con límites precisos el lucro, la competencia, la jerarquía, la distinción, el terror y la guerra. Sería posible entonces imaginar y diseñar otra cartografía, una suerte de carto-narrativa que habilite y propicie el trazado de mapas imprecisos, titubeantes, de márgenes y superficies porosas, gruesas, superpuestas (SUÁREZ Y DÁVILA, 2018), menos preocupados por las lógicas administrativas y las delimitaciones abstractas que fijan fronte-ras e identidades, y más interesados por lo que hay de humano, vital y vibrante en el territorio y el momento (Suarez, 2022, p. 21).

Ao convidar Daniel Suarez para *Sankofar*, o autor nos lembra que é possível produzir outros diálogos e caminhos que nos levem a uma dimensão de escuta, de diálogo vivo e horizontal, de encontros, afetos e de poetizar a vida dentro dos coletivos, sem perder as lutas e as formas de narrar.

As narrativas e a pesquisa na formação docente: mergulhar e narrar

Mergulhar e narrar, dimensões que atravessam, epistemopoliticamente (Passeggi; Souza, 2017), nossas opções em dialogar, pensar e alinhar fazimentos com a escola, com a universidade e seus sujeitos. Utilizamos as narrativas para criar e pensar aquilo que Nilda Alves (2008) já nos tinha ensinado: beber em todas as fontes e virar de ponta-cabeça. Sim, pois isso

nos leva ao campo das multiplicidades e rompe com o pensamento engessado da produção do conhecimento e com a maneira que pesquisamos com os sujeitos.

O trabalho com as narrativas – sempre no plural – permitiu aos cotidianos das escolas e das nossas pesquisas visibilidades, como ‘*espaçostempos*’ instituintes. São as redes coletivas e colaborativas que tecem essas narrativas, feitos por professores e para os professores. São redes que ampliam os sentidos de formação e trazem, no bico, novos horizontes. Para pensarmos na dimensão do termo “instituintes”, vamos na direção de Célia Linhares e Ana Heckert:

As experiências instituintes não se encontram sob nenhum tipo de redoma que as pudessem separar do que já está instituído. Pelo contrário. Uma e outras estão sempre juntas e em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo histórico. Se as experiências instituintes procuram desdobrar-se em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, buscando institucionalizar, normatizar o instituinte [...] as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (Linhares; Heckert, 2009, p. 6).

Chegamos às narrativas dos sujeitos – professores e alunos em formação, como um caminho “teóricometodológico” possível para entender o que “se passa quando nada se parece passar” (Pais, 2003) no processo da pesquisa com os cotidianos das escolas e das universidades. Ao mergulhar nas experiências e práticas cotidianas da pesquisa, podemos acompanhar os fluxos de idas e vindas dos processos formativos e aquilo que se produz, como conhecimento, a partir do saber dos professores.

A formação de professores é um processo intrincado, envolvendo diversos elementos - individuais e coletivos. O ambiente de aprendizado humano é, incrivelmente, complexo, sendo fundamental investirmos tempo e esforço para compreender os diversos aspectos desse processo. Um professor que compreende o desenvolvimento pessoal na Educação humana pode ajudar seus alunos a explorar seus potenciais, educando, por meio do seu próprio exemplo.

Jung (2011, p. 161) discute o conceito de Educação pelo exemplo; ele a descreve como uma forma de Educação que acontece de maneira natural e inconsciente, sendo, possivelmente, a mais antiga de todos os formatos de Educação. Em outras palavras, o professor exerce influência sobre a formação do aluno, por meio das suas ações, posturas, modos de se relacionar com o mundo; suas palavras e preferências podem ter um impacto positivo ou negativo no desenvolvimento humano.

Ao partir do alinhar em rede que movimenta nossas pesquisas (Rodrigues, 2023; Quintanilha, 2023; Figueira, 2023), assumimos que as narrativas são e constituem movimentos instituintes, por, sobretudo, romper hierarquizações e anunciar processos formativos, currículos e práticas desde o chão da escola. Nossos projetos de pesquisa e extensão -sempre aliados- fundamentam-se no diálogo entre escolas-universidades.

Diálogos tecidos, “teóricometodologicamente”, com narrativas, como opção política de ampliação dos sentidos da formação, tendo como elemento essencial de luta os próprios saberes; fazeres docentes, como modo de enfrentamento e fortalecimento local das escolas parceiras, sempre na direção de compartilhar as experiências e escutas das dimensões, antes inaudíveis, por perspectivas de formação continuada que tomam os professores da educação básica como executores de scripts para alcance de índices em provas externas.

Ao partirmos da máxima de Paulo Freire - educar é um ato político – evidenciamos nossas escolhas em pesquisa e formação, marcadas pela intencionalidade política de ouvir histórias, histórias outras com enredos que humanizam os professores, os seus saberes, as escolas e as universidades. Tal escolha, coaduna com Aimé Césaire (2007), quando sinaliza a necessária desconstrução de um sujeito da estrada colonial, colocando em relação com a história, a sua própria história de vida-formação.

Relação que se enriquece no tempo e no espaço, apontando itinerâncias de sentido, conforme explica Gadotti (2004), o nosso sentido está no outro, no amor. O outro sou eu. A interação é o fundamento do *sentido da vida* e do desenvolvimento do ser humano. Quanto mais o ser humano interage, mais ele se complexifica, incorporando novos elementos à sua identidade que dão sentido à sua vida. Quanto mais se complexifica, mais consciência tem de si mesmo e dos outros. A interação, a comunicação e o amor não formam apenas o ser

humano como pessoa, formam a própria humanidade. Estar com o outro é estar consigo mesmo no outro e constituir a humanidade do nosso próprio ser. O sentido da vida está na constituição do humano e da humanidade (p.132, *grifos do autor*).

Percebemos confluências do sentir nos espaços de pensar e praticar *pesquisaformação*, corroborando com os movimentos expressos em Paulo Freire, na direção de (re)construir o sujeito e ampliar novas estradas para caminhar com os professores, com comprometimento, alegria, esperança, estética e ética, movimentos basilares do pensamento freireano.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...] (Freire, 2010, p. 45).

É necessário, entretanto, forjar os sentidos da formação continuada docente de modo que fuja de uma estrada colonial e promova sempre um espírito de curiosidade, a partir das palavras narradas e embebidas de vida, escolhas e decisões. Nesse sentido, interrogamos: Quais são as demandas dos professores? Quais hiatos perpassam a teoria e a prática? Será que a profissão está “em risco” ou é a formação que está comprometida? Essas perguntas são sempre colocadas, por meio das narrativas docentes, em encontros das nossas pesquisas e na formação continuada. Nos questionamos: o que as narrativas docentes permitem explorar mais? Acreditamos que a vivacidade das respostas reside no lado de dentro da experiência docente.

Em diálogo com Day (2004), compreendemos que a formação continuada se constitui em desenvolvimento profissional, ao interagir com a comunidade escolar, com os educadores, estudantes e com as instituições. Segundo essa análise, os professores devem estar em constante diálogo com o avanço da instituição, estabelecendo conexões com as demandas locais.

Nóvoa (2017) defende uma formação construída dentro da profissão e apresenta cinco propostas que nos ajudam a pensar esses processos formativos por dentro e entre pares. Em síntese, podemos pontuá-los da seguinte maneira: 1) um forte compromisso com a práxis centrado na aprendizagem do aluno; 2) a experiência a partir da troca, ou seja, aquisição de uma cultura profissional em que os professores mais experientes contribuam na formação dos recém-

chegados à profissão; 3) dimensões pessoais da profissão docente; 4) valorização do trabalho coletivo docente; 5) responsabilidade social do fazer docente no espaço público da educação. Aqui, cabe um destaque. A ideia é centrar nos itens 2 e 4 para as proposições reflexivas tecidas no presente texto.

Ao partir do princípio de que a Educação mudou e se apresenta nesse mundo contemporâneo como um desafio, principalmente, nos tempos atuais, o campo da formação de professores precisa ser reinventado. Estamos lidando com aulas híbridas, remotas, invertidas, todavia, a formação desse profissional ainda caminha de forma, modernamente, “bancária”. Concordamos com Nóvoa (2017), quanto à ideia de que a Educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Hoje, o “notório saber” da *internet* dialoga de modo mais dinâmico e real com as crianças e os jovens sobre qualquer assunto, enquanto ainda estamos sendo repetitivos e reproduzindo um imaginário e práticas obsoletas. A sociedade muda, os alunos mudam, os saberes mudam, mas como estão caminhando a escola, a formação e as práticas docentes?

Acrescentamos outra indagação: Quem educa o educador? [...] Segundo uma leitura de Gaston Pineau: eu, os outros e as coisas. E quem forma o formador? As respostas são idênticas: o formador forma-se a si próprio, por meio de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, em uma aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se por intermédio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

A formação individual e a formação coletiva são partes essenciais de um mesmo contexto presente na cultura, na sociedade e no universo: a formação ecológica. O indivíduo e o outro se envolvem em uma interação constante em um ambiente marcado pela presença da natureza, do cosmos. O desenvolvimento humano é um movimento contínuo, influenciado pela relação consigo mesmo, com os outros, em contextos cultural, social e ecológico.

É reconhecido que a troca, as ações coletivas, as intervenções conjuntas tendem a traçar novos modos de organização nos processos de formação e autoformação. Ser um bom professor significa, também, apostar no tato pedagógico e no compromisso social, a partir da relação professor-aluno, pois

cabe a capacidade de comunicação e relação, convergindo em valores, inclusão, respeito às diferenças, reconhecendo, no aluno, as suas potencialidades, de modo a ultrapassar as barreiras estabelecidas socialmente.

As repentinas e tumultuadas transformações, às quais estamos submetidos na vida em sociedade, vêm exigindo novas formas de pensar o processo da formação de professores, assim como na escola. O sociólogo Edgar Morin (2007) tem contribuído com essa reflexão, por exemplo, ao dizer que a nossa aprendizagem é fragmentada, os saberes separados, o que se torna inadequado, uma vez que o mundo contemporâneo nos coloca em “rede” e exige um exercício de atuação coletiva. Em suas palavras, “professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem” (p. 34).

Diante desse contexto, podemos pensar alguns princípios para responder às inquietações que movimentam nossas pesquisas, colocando, em defesa, uma formação de professores, a partir do próprio íntimo da profissão, na qual ela acontece, se materializa e corporifica.

Vários pesquisadores do Brasil e dos países da América Latina têm se debruçado a estudar essa outra relação na formação docente, partindo dos saberes e das práticas, (Gatti, 2017; Nóvoa, 2014). Pautam-se na ideia de que não houve uma incorporação dos saberes e práticas nos cursos de formação docente que permitisse transformar a prática em conhecimento, mantendo a profissão docente no domínio das referências externas e áridas do que acontece do lado de dentro do fazer pedagógico e do próprio saber docente.

Como exemplo, podemos citar a manutenção de uma formação docente eurocêntrica (teoria x prática) e a falta de diálogo com a realidade das salas de aula, principalmente, as latino-americanas, com seus recortes periféricos. Não estamos, aqui, querendo desmerecer os referenciais, que, até hoje, nos ajudaram e ajudam a pensar a docência; como se aprende; o universo cognitivo no processo de ensino-aprendizagem, mas, ainda hoje, podemos tecer uma crítica de que grande parte dos saberes docentes é registrada por “outros” que acabam agenciando suas falas e práticas, por meio de pesquisa exploratórias.

Assim, defendemos estudos que vocalizem a realidade das escolas, com análises, identificação dos aspectos, desde a docência da educação básica, ou seja, respostas pedagógicas reais e possíveis, contextualizadas no cotidiano escolar. Entendemos que tais conhecimentos emergidos no interior da escola

podem contribuir com professores experientes e com os jovens professores que, muitas vezes, conforme aponta Nóvoa (2001), se veem perdidos e sozinhos em sala de aula, diante das demandas apresentadas.

No que tange aos jovens professores, o autor explica que sua condição de recém-formado(a) pela Universidade, não é considerada e, ao chegar à escola, é “presenteado(a)” com turmas difíceis, problemas de aprendizagem, ausências, entre outros fatores. “O educador que acaba de se formar não pode ficar com as piores turmas nem ser alocado nas unidades mais difíceis, sem acompanhamento” (Nóvoa, 2001, p. 38).

Na continuidade das suas reflexões, Nóvoa tece críticas importantes que contribuem para pensar o saber docente, desde dentro. Na primeira, reforça que o papel das profissões de maior prestígio social acaba por desempenhar uma ação importante e dominante na formação dos futuros colegas. Como seria se professores recém-chegados encontrassem um ambiente acolhedor e que lhes proporcionasse essa troca? Quais os benefícios que a escola, alunos e professores adquiririam? Em uma segunda crítica, chama a atenção para a valorização de “especialistas pedagógicos”, e do seu conhecimento teórico ou metodológico, em detrimento dos professores com o seu conhecimento prático. Se por um lado, o conhecimento teórico prevalece sobre a prática, o mesmo se diz dos organismos internacionais que desempenham um papel de influência na educação, na avaliação e nos currículos, ocupando lugares de profissionais da Educação experientes e conhecedores da realidade do chão da escola. Há uma emergência que implica na profissionalização docente e no processo de formação que é a conscientização como profissional.

Nessa esteira, Nóvoa (2017) chama a atenção sobre a importância do professor e do seu conhecimento, para compreender como a profissão vem sendo atingida por políticas dominantes que sucateiam a escola, a Educação e, conseqüentemente, a formação. Apreendemos que essas questões políticas acontecem de dentro para fora. Nas redes educativas, aqui, de professores, que compreendemos o espaço da política e das práticas.

Pesquisar com as narrativas é assumir o sujeito em sua inteireza, não fragmentando subjetividade, pessoalidade, racionalidade. Assim, atentar-se às dimensões pessoais docentes que aparecem dentro das nossas pesquisas, a partir das narrativas docentes constitui elemento vivaz, uma vez que entrelaça

com a própria profissionalidade. Com Nóvoa (2017) e Tardif (2011), podemos frisar como os processos formativos se entrelaçam aos espaços pessoais e vice-versa, ficando evidente a potência dos entrecruzamentos emanados nas pesquisas com as narrativas.

Ambos os autores dizem ser impossível separar as dimensões pessoais e profissionais da docência, pois o ato de ensinar está imbricado na prática cotidiana profissional. Ensinar é, assim, um ato de interação, no qual a cultura profissional se faz presente, destacando a dimensão humana e relacional do ensino, que, conseqüentemente, constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma “teoria da profissionalidade”.

Em se pensando na importância da interação vida-formação para a nutrição de conhecimentos da docência, ressaltamos a necessária condição da partilha e da coletividade. A ideia de uma narrativa compartilhada se faz muito importante e é uma emergência, segundo Nóvoa (2017). Ao se tratar de partilha, cabe pensar no aprofundamento e na socialização das práticas pedagógicas; a necessidade de se criar uma cultura docente capaz de consolidar o fazer profissional, como uma ciência, por meio da produção, regulação e inovação do trabalho.

Ao tencionar a relação entre a formação de professores e a partilha, como elementos vivazes para o mergulho na ambiência de constituição docente, seguimos com Nóvoa (2017), quando ressalta a escola como lugar de formação dos professores, de espaço de análise partilhada das práticas, de rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Entendemos que é, na escola, no dia a dia, que a prática é reorientada e capaz de ser transformada em teoria. Teoria essa que nasce da experiência que é produtora de inovações, de desenvolvimento de projetos educativos, de adaptações de práticas que entram em sintonia com a cultura dos educandos.

Asseveramos que a partilha precisa ser de “mão dupla”, ou seja, entre professores e entre professores e alunos, uma vez que partilhar é ação geradora de conhecimento, assumidamente, ético e que encontra materialidade no diálogo entre sujeitos tangenciados pelo processo de ensino- aprendizagem e que extrapolam o reducionismo do “fazer pelo fazer” orientados pelas perspectivas financeiras na Educação.

A partir dos diálogos reflexivos alinhavados nesta seção, fundamentamos e anunciamos os coletivos docentes, como itinerário para o empoderamento dos profissionais da Educação ligado à lógica de fortalecimento profissional, pois os sentimentos de pertença e de identidade profissional são essenciais para que os professores se apropriem dos processos de mudança, os transformem em práticas concretas de intervenção e pensem uma formação de dentro (Nóvoa, 2017).

Narrativas em movimento na pesquisa: o que elas nos contam?

Interrogar os traçados que dão forma à experiência e sentido às ações mobiliza o presente texto, e nos encaminha a gestar enfrentamentos e a busca de respostas aos aspectos sóciopolíticos que esterilizam o pensamento docente na espacialidade de formação, criando, a partir das narrativas docentes, o eu, caçador de mim, já apontado por Ferraço (2007).

Apostamos e argumentamos na urgência de problematizar a pesquisa em seu compromisso por um mundo melhor para todos e que deflagrem intencionalidades propositivas a favor da vida. Vida que, se olharmos, atentamente, tem, em seu interior, a palavra ida, que movimenta a ação, de ir conscientemente ao encontro das nossas itinerâncias, viabilizando a apropriação crítica e ativa de conhecimento em um *tempoespaço* favorecedor de abertura e autonomia docente.

Para nos ajudar a pensar a relação entre a autonomia docente e a formação, trazemos Nóvoa (2017), ao provocar: “o que é um bom professor?”, e somada a essa pergunta, por nossa própria conta, acrescentaríamos: “como se forma um bom professor?” Nóvoa (2017) afirma que é difícil responder a essa(s) pergunta(s) sem esbarrar na categoria “competência” como definição usual. No entanto, ele tece suas críticas e afirma que é possível caracterizar o bom trabalho docente, a partir de disposições. Suas críticas versam em função de duas perspectivas: a primeira seria em torno de que a definição do professor limitava-se sempre aos seus atributos ou características; e a segunda, de que o conceito

competência, apesar de ser uma “concepção moderna”, reelaborada, trazia suas origens comportamentalistas, técnicas e instrumentais.

Assim, ao adotar o conceito de disposição, pretende olhar para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais, na produção identitária dos professores, compreendendo que a profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor. Sendo assim, destaca o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social como elementos fundamentais para a formação de professores atualmente.

Para esclarecer melhor cada um desses elementos, a partir das concepções do autor, compreendemos, nessas perspectivas, que não há educação possível sem uma produção de conhecimentos partilhados entre os professores – narrativas compartilhadas. Conhecimentos esses, multidimensionais, e com forte sentido cultural, pois é preciso conhecer o objeto que se ensina, a quem se ensina, como favorece as aprendizagens significativas, de que forma se ensina, em um processo constante de construção de saberes docentes que conduz os processos de ensino e aprendizagem.

Com relação à cultura profissional, muito se discute, também, a respeito da escassez da própria produção docente sobre suas práticas. Registrar, refletir, exercer a práxis sobre o trabalho, aprender com outros professores mais experientes e avaliar, são elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação. Por essa ótica, o trabalho com os coletivos docentes na América Latina tem priorizado esses registros das práticas docentes.

Desde su creación, el colectivo Argentino ha decidido abrazar la investigación como una estrategia de formación que es, a la vez, una apuesta innovadora y alternativa para un escenario educativo dominante que no suele visualizar a los educadores como productores de conocimiento ni reconocer la práctica educativa como ámbito de investigación (Benedetti, 2009, p. 244).

Assim, reconhecemos que a autonomia docente é direito caro, no tempo presente, que se vê asfixiado pelo contexto intempestivo/intensivo de investidas mercadológicas e financistas na Educação que, a partir de uma lógica

instrumental e utilitária, tracejam instâncias de controle dos professores e, ao mesmo tempo, a transformação desses em tarefeiro de despejar conteúdos por meio das Bases.

Com Pimenta e Severo (2020), entendemos que, nesta segunda década do século XXI, avolumam-se políticas produzidas por agentes financistas neoliberais instituindo alterações nas formações docentes com foco praticista, afirmando que “o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores de scripts e currículos” (p.104).

Ao tomar essa ambiência inóspita, encontramos nos diálogos tecidos em nossas ações de formação continuada, junto às escolas, brechas para forjar composições nutridas na criação de condições para que a vida-formação, com suas incompletudes e inacabamentos, amplifique perspectivas e possibilidades.

Ressaltamos que a nossa aposta “teóricometodológica” reside na pesquisa-formação (Josso, 2004) em diálogo com a perspectiva (auto)biográfica (Passeggi e Souza, 2017), por entender que essa alocação “epistemopolítica” (Passeggi, 2010) parte das complexas relações individuais de cada sujeito, tomado em suas inscrições de vida nos entornos histórico, social, cultural e político.

Os estudos (auto)biográficos em Educação originam-se em um questionamento da antropologia social – como os indivíduos se tornam indivíduos? – para tangenciar reflexões e produção de conhecimento epistemopolítico, decolonial e pós-disciplinar (Souza, 2023) sobre a pessoa em formação inscrita nas complexas relações sócio-históricas.

Em sua constituição de método de pesquisa e formação, traceja caminhos emancipadores para o alargamento das nossas práticas de formação, integrando vida e conhecimento como modos possíveis de enfrentamento ao individualismo recrutado. Para Delory-Momberger (2012), na sociedade da mercadorização, é o indivíduo que se torna objeto do mercado, sendo recrutado a agir sobre si mesmo para se ajustar às limitações impostas pelo sistema econômico na direção da perda crescente da reflexividade e do empobrecimento da construção de si.

Nesse sentido, as ações, aqui, narradas foram tecidas, a partir das narrativas enlaçadas durante os encontros com professores dos anos iniciais da região do noroeste fluminense em uma parceria entre a Universidade Federal

Fluminense e a Secretaria de Educação de Santo Antônio de Pádua (SME-Pádua). Por ser uma retomada ambientada pela memória, optamos por organizar a análise, por meio das memórias-fragmento (Bragança, 2022), que são “[...] miudezas, subversões do instituído” (p.316). Para a autora, a narrativa anunciada pelas memórias-fragmento, aponta para um falar da e com a vida, assumindo atravessamentos biográficos e autobiográficos, *singularplural* e que deseja “ver e transver o mundo em partilhas e escutas atentas e sensíveis (p.36).

A ação de formação que escolhemos sobrevoar, por meio da memória-fragmento foi denominada “Protagonizando a cena: desafios curriculares e pedagógicos frente à Base Nacional Comum Curricular”, desenvolvida no ano de 2022 e teve o objetivo de estimular o protagonismo docente na construção de respostas formativas criativas, amplas e contextualizadas à normativa curricular BNCC.

Realizamos dois encontros, pautados na problematização dos conteúdos docentes (Freire, 1999), vivificados no cotidiano da sala de aula, possibilitando a construção coletiva de respostas outras à 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 a apoiar e a 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 em uma dinâmica de potencialização das vivências coletivas e sociais.

No primeiro encontro, convidamos os professores a narrar suas motivações em participar dos encontros formativos que objetivavam inspirar, coletivamente, o protagonismo. Suas palavras foram alinhavadas, ecoando a necessidade de se aprofundar na BNCC, ser protagonista, frente à BNCC, conhecer mais a estrutura do currículo e saber com mais detalhes sobre a BNCC.

Iniciamos o segundo encontro, provocando os professores, a partir da seguinte questão: a BNCC tem afetado sua relação com o espaço escolar? Em caso positivo, qual tem sido a sua resposta? A expressividade docente foi enfática e plural, enredando convocações para obter mais conhecimento e

aprendizado, melhorar minha atuação, buscar novas aprendizagens de aperfeiçoamento para o meu trabalho, ampliar os conhecimentos para melhor desempenho do meu trabalho com os alunos, visando, sempre, a uma aprendizagem significativa.

Ainda na esteira da relação com o espaço escolar, convidamos os professores a narrar a escola que habita em cada um. Muitos sorrisos se abriram e os diálogos anunciavam o necessário pouso para reconhecer, de modo atento, os itinerários vividos com a escola na multiplicidade existencial. Apresentamos a seguir, as memórias-fragmento apontadas por cinco professoras com seus respectivos nomes fictícios para resguardar o sigilo dos participantes:

A escola que me habita vive em meus sonhos até os dias de hoje. Não é incomum que ela apareça vez ou outra em minhas ideias. Ela habita tanto em mim que é nela que procuro referência: como era quando eu fazia parte da turma da Tia Cilene? Professora Cecília

Uma escola acolhedora, livre e criativa, habita em mim. Uma escola na qual cada pessoa tenha paixão, entusiasmo, comprometimento e gentileza. A escola precisa ser colo, aconchego, afeto e segurança. Professora Maria

A escola que me habita, que ficou marcada em minha memória, foi uma professora, do ensino fundamental 1, no 1º ano, e essa professora me alfabetizou. As memórias com ela me marcaram não só pelo fato dela ter me ensinado a ler, mas também pela sensibilidade e carinho que ela tinha para ensinar, fazia o trabalho com paciência e dedicação. Professora Cora

Sempre que penso em minhas memórias em relação à escola, logo me vem a lembrança da tia Vânia. Professora do 1º ano, alfabetização. Dos seus óculos, saía jeans até os joelhos, cabelo liso cortados acima do ombro e um sorriso que parecia que acalmava todos ao seu redor. Lembro da sua alegria quando estávamos aprendendo as famílias silábicas, as frases e os números. Sempre mostrava entusiasmo no que iria passar no dia. Professora Patrícia.

Reconhecemos nessas palavras repletas de sentidos e significados a anunciação do retorno sobre si, por meio da reflexividade das narrativas (auto)biográficas, conquanto itinerância para tornar o sujeito consciente do seu poder e do querer sobre sua vida, efetuando mediações na consciência histórica das aprendizagens e promovendo inflexões enriquecedoras para cada sujeito no mundo da vida (Passeggi, 2010).

São memórias-fragmento que evidenciam a sensibilidade de professores, diante de um contexto desafiador de compreensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para desenhar outras trajetórias justas, cognitivamente. As narrativas evidenciam que, em suas itinerâncias de vida-formação, habitam uma escola que não cabe na BNCC, que, no lugar de grade curricular aprisionadora de conhecimentos, há liberdade humana fomentadora de enlaces criativos, inusitados e (des)conhecidos.

Vemos que as narrativas promovem a mediação vida-formação nos processos de aprendizagem docente, abraçando as relações que levam o sujeito à reinterpretação dos seus itinerários, imersos no enredo de (re)construção protagonizante, no qual os próprios sujeitos tornam-se autores de suas vidas. Nesse esteio, as histórias pessoais, explica Josso (2020), servem como ponto de apoio para um questionamento concreto, existencial e profissional nos enlaces interativos das suas experiências.

Compreensões conclusivas

Neste texto, propomos experimentar o tempo, enlaçados nas trajetórias de vida-formação de três pedagogos, que pesquisam com as escolas em diálogos narrativos, com o objetivo de interrogar nossas próprias produções, anunciando como operamos, crítica e reflexivamente, com as palavras narradas. Apostando, *teóricometodologicamente*, na pesquisa-formação (Josso, 2004) em diálogo com a perspectiva (auto)biográfica (Passeggi e Souza, 2017), acessamos memórias-fragmento (Bragança, 2022), relacionada a uma ação de formação continuada, procurando evidenciar as miudezas e as subversões do instituído.

Identificamos, ao enlaçar nossas produções no campo da formação docente, dimensões postas à problematização, ao itinerar com a pesquisas narrativas, das quais destacamos o diálogo vivo e horizontal, o pensar, a partir do lado de dentro da experiência em ligação à escola-universidade.

As memórias-fragmento, em nossas pesquisas, apontam para a ação de sentir, como caminhar vivaz na pesquisa com narrativas docentes. Uma espessura sensível da emergência do trabalho pedagógico que enfrenta a

produção de inexistências, advindas do cientificismo positivista.

O trabalho com narrativas tem o potencial de trazer, à tona, as vozes individuais, que, frequentemente, são negligenciadas ou não reconhecidas pela sociedade. As narrativas desempenham um papel fundamental na compreensão das interações sociais e culturais, podendo auxiliar na compreensão das relações entre os sujeitos e o ambiente em que estão inseridos, e acreditamos que seja uma ferramenta significativa para a formação de professores. Um educador que está mais consciente da sua jornada pode explorar suas experiências para auxiliar na resolução de problemas e desafios que surgem, constantemente, em sua prática docente diária.

Concluimos, sinalizando que a pesquisa em educação torna-se enriquecida com as narrativas docentes por possibilitar o encontro entre vida-formação, assumindo o conhecimento para além do estritamente campo teórico universitário, se expandindo por meio dos conhecimentos docentes produzidos, cotidianamente, no diálogo entre escola-universidade e nas inúmeras descobertas e inovações que a valorização do trabalho coletivo na formação de professores anuncia.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação. In: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (Orgs). **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

DELORY-MOBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva Figueira. Habitar a docência no espaço significado da escola: ressonâncias coletivas em formação continuada. **Revista Teias**. 2023, vol.24, n.75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

JOSSO, Marie-Cristhine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, BA. v.05, n.13, jan./abr. 2020. p.40-54.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.) **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C. O movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, 2 (1), 2017 p.6-26.

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, V. M; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

QUINTANILHA, Clarissa Moura. **Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras docentes**. 2023. 180f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. **Os coletivos docentes e as redes curriculares**. 2023. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, ciência e arte: diálogos com Oliver Sacks. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-17, 2023.

Editor(a) responsável: Magda Floriana Damiani.

*Recebido em: 27/10/25
Aceito em: 15/08/26*

Allan Rodrigues

Doutor em Educação, Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão. Professor do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista CAPES/Pós Doutoral. Lider do Grupo de Pesquisa Ayo.

 allancr@id.uff.br

 <http://lattes.cnpq.br/4371295579248202>

 <https://orcid.org/0000-0003-0233-7697>

Clarissa Moura Quintanilha

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Estácio de Sá e coordenadora grupo de pesquisa: "Diversidade e Inclusão: diálogos transdisciplinares"

 clarissa.mouraquintanilha@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/8905110512247045>

 <https://orcid.org/0000-0002-4455-9186>

Sandro Tiago da Silva Figueira

Doutor em Ciências, Professor Adjunto no Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisa ViDA (UFF/CNPq).

 figueiras.tiago@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3103883999232068>

 <https://orcid.org/0000-0001-5351-0782>