

DOSSIÊ TEMÁTICO

Prática Pedagógica

Conversas entre professoras: currículos *pensadospraticados* e justiça cognitiva

Teachers' talks: *thinkingpractices* within curricula and cognitive justice

Charla de profesoras: currículos *pensadospraticados* y justicia cognitiva

Graça Regina Franco da Silva Reis

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil

Marina Santos Nunes de Campos

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

O objetivo deste é texto é apresentar um recorte de duas pesquisas realizadas no contexto da extensão e voltadas para a formação docente, ambas fazendo uso das rodas de conversa com narrativas de *experiênciaspráticas* e de histórias de vida. Nele, a narrativa aparece como constitutiva da experiência formativa e, a partir da sua sistematização, são evidenciados conhecimentos que, mesmo presentes nos cotidianos, não eram explicitados, permitindo maior percepção sobre os significados que as professoras dão às suas experiências e à avaliação que fazem dos seus processos de *aprenderensinar*. A partir da utilização do compartilhamento de *experiênciaspráticas* como metodologia de pesquisa, busca-se exercitar um

não desperdício de experiências que se aproxima de uma ecologia de saberes. Dessa maneira, desinvisibilizam-se currículos *pensadospraticados* e, nessa relação horizontalizada – onde todos têm suas vozes ouvidas e partilhadas – tem-se a possibilidade de reconhecimento de autorias por parte das professoras envolvidas.

Palavras-chave: Currículos *pensadospraticados*. Formação docente. Justiça cognitiva.

Abstract

The purpose of this article is to present two researches based on teachers' narratives of their personal and professional *experiencespractices* within the scope of teacher formation. The narratives reveal themselves as part of the process of teachers' initial and continued formation, shedding some light on teachers' understandings of their own experiences and their judgment on their *teachinglearning* processes. Considering the sharing of *experiencespractices* as a methodological tool, we assume an ecological perspective seeking to value the diversity of experiences presented and to de-invisibilize *thinkingpractices* within curricula, giving voice and recognizing authorship of all teachers involved in these researches.

Keywords: *Thinkingpractices* within curricula. Teacher formation. Cognitive justice.

Resumen

El objetivo del presente es presentar un recorte de dos investigaciones hechas en el contexto de la extensión y centradas en la formación docente, haciendo uso de mesas de discusión de narrativas de *experienciasprácticas* e historias de vida. En ese sentido, la narrativa surge como parte de la experiencia de formación y, mediante de su sistematización, son demostrados conocimientos que mismo presente en el cotidiano, no eran explicitados, permitiendo una mayor percepción sobre los significados que las profesoras dan a sus experiencias y la evaluación que hacen de sus procesos de *aprendizajeenseñanza*. Por medio del intercambio de *experienciasprácticas* como metodología de investigación procurase evitar el desperdicio de experiencias que se aproximan de una ecología de saberes. De esa manera, no se viabilizan currículos *pensadospracticados* y en esa relación horizontal, donde todos tienen sus voces escuchadas y compartidas – se puede reconocer la posibilidad de autoría por parte de las profesoras involucradas.

Palabras-clave: Currículo *pensadospracticados*. Formación docente. Justicia Cognitiva.

A coordenação tem que me ajudar e não tentar provar a todo tempo que eu estou errada. Se eu estou errada, me ensina, eu tenho humildade para aprender!

Ela (uma “especialista” da Secretaria de Educação que esteve na escola) me disse assim: “Eu quero! Eu queroooo que a próxima avaliação seja mais rígida!”

Então a gente está em campos diferentes. Ela quer ferrar meu aluno e eu quero ajudar.

Eu não vou fazer a prova para o meu aluno, mas se meu aluno já vem com muita dificuldade... Gente, da escola pra fora meus alunos vencem mil lições por dia! O cara vai chegar em sala de aula e eu vou “saraçar”? Não vou não! Eu tenho essa dificuldade, eu tenho uma relação afetiva com meus alunos. Eu não estou ali para passar a mão na cabeça deles, tenho que preparar meus alunos para o mundo, eu não sou mãe deles, mas como eu não vou ler a prova pros meus alunos? (RACHEL, 2011).

Começamos este texto com a narrativa da professora Rachel de Queiroz¹, porque ela nos parece emblemática para pensar algumas questões que nos interessam acerca do que acontece cotidianamente nas escolas: a produção de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) pelos professores e as relações de poder verticais que se estabelecem em alguns *espaçostempos* escolares. Relações que, muitas vezes, (re) afirmam discursos que apontam que a “má qualidade” da educação é responsabilidade dos professores que não sabem “ensinar” aos seus alunos aquilo que eles devem aprender e que buscam, como se fosse possível, por decreto, determinar o modo de agir desses professores a fim de “modificar” suas práticas e, com isso, mudar “a realidade da escola”.

Outra riqueza que emerge deste diálogo com Rachel é a desobediência que professores demonstram mesmo quando “imaginam” que estão a seguir à risca o que lhes é determinado. Eles tomam decisões, estabelecem relações afetivas, reconhecem a presença e investem na vida cotidiana que pulsa no espaço escolar e, acima de tudo, ousam subverter o *status quo*, sendo outros daquilo que deveriam ser e fazer *a priori*.

As escolas vivem permanentemente esses embates, pois são organismos vivos que pulsam, ou seja, há vida *dentrofora* (ALVES, 2010)

¹ As professoras participantes das pesquisas têm sido todas mulheres e tiveram seus nomes preservados e trocados pelos de escritoras brasileiras.

das escolas independentemente daquilo que se espera que elas sejam dentro de seus muros físicos. Alunos, professores e todos aqueles que ali circulam produzem cotidianamente relações e conflitos que muito certamente não são sempre os mesmos e nem se dão sempre da mesma forma. Dizemos com isso que esses sujeitos criam/praticam relações e políticas em seu cotidiano e vão defender seus pontos de vista e ações ou não, de acordo com o que a ocasião permite e possibilita.

Essa narrativa de Rachel, repleta de desobediência e indignação, nos dá pistas para a compreensão dos embates que acontecem permanentemente nos cotidianos das escolas. Com isso em mente, entendemos que não é possível formular uma *políticaprática* de formação que não leve isso em conta.

A partir dessa discussão, explicitamos o objetivo deste texto que é apresentar um recorte de nossas pesquisas² sobre formação que buscam trabalhar com uma perspectiva mais horizontal nas relações entre os sujeitos das escolas entre si e com os pesquisadores, usando para isso a troca de *experiênciaspráticas*³ (REIS, 2014) e as narrativas de histórias de vida, apontando/desinvisibilizando a complexidade que faz parte da vida, do processo de formação que é contínuo, reconhecendo a importância das narrativas nesse processo.

Ambas as pesquisas utilizam como aporte metodológico os estudos *nosdoscom* os cotidianos e sua epistemologia, fazendo uso das rodas de conversa com narrativas de *experiênciaspráticas* e de histórias de vida. Defendemos que a formação se dá continuamente, ou seja, ela é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos, pois

[...] em todos os contatos com escolas – como alunos ou como professores – estamos sempre em formação. Antes

² Uma extensão realizada junto a professoras do ensino fundamental inicial do município de Queimados, já finalizada, e outra, ainda em andamento, no município do Rio de Janeiro, com diferentes professores também do ensino fundamental inicial onde eles relatam suas vivências cotidianas.

³ Ao usar a expressão *experiênciasprática*, buscamos mostrar que o que nos interessa são as vivências efetivas dos *professoresnarradores* e não possíveis discursos esvaziados de conteúdo vivencial sobre o cotidiano.

de chegarmos à universidade para um curso de quatro anos, tivemos, necessariamente, onze anos de escolarização, durante os quais assistimos e participamos de milhares de “situações” de *aprendizagemensino* que nos formaram quanto a práticas didáticas, pedagógicas e curriculares múltiplas. (ALVES, 2010, p. 1.196).

O recorte que apresentamos neste texto se dá nos campos metodológico, epistemológico e político dos estudos do cotidiano que apontam para a impossibilidade de separação entre eles. Nesse sentido, epistemologicamente esses estudos apontam para a compreensão dos cotidianos escolares como *espaçostempos*, onde são tecidos conhecimentos através do movimento denominado por Alves (2008) como *prácticateoriaprática*, e que pressupõe considerar o estatuto epistemológico do Cotidiano para além da ideia dele como *espaçotempo* de repetição e reprodução do senso-comum. Quanto à metodologia, propõe-se que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares sejam realizadas a partir de critérios baseados em outras lógicas de fazer pesquisa que não as hegemônicas.

Como resultado, trazemos uma discussão acerca dos currículos *pensadospraticados* nas salas de aula das docentes com quem interagimos, que fogem ao que se espera que seja realizado e que dessa forma apresentam possibilidades de uma educação que seja emancipatória em relação ao que entendemos como conhecimento.

Para isso, assim como Joaquín Torres-García, que trabalha com uma representação diferente da usual da América do Sul, viramos o mundo de ponta a cabeça e trabalhamos com a lógica que aponta o sul como nosso “norte”. É a partir dessa referência que pensamos num mundo mais plural, solidário e democrático. Em artigo publicado em 1941⁴, em que apresenta a imagem e trata do assunto, ele afirma:

Quem e com que interesse dita o que é o norte e o sul? Tenho dito Escola do Sul porque, na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora colocamos o mapa ao contrário, e então já

⁴ Fonte: <http://semiedu2013.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html>. Acesso em: 29 set. 2014.

temos uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se, aponta insistentemente para o Sul, nosso norte.

América invertida (1943) Joaquín Torres-García



Fonte: < <http://www.capital.el/cultura/2012/11/20/121150-galeria-140-mapas-que-redibujaron-el-mundo>.> Acesso em: 09 março.2015.

Não acreditamos que o norte deva existir somente em oposição ao sul como defende Torres-García, assim como não defendemos que o sul só deva existir como oposição ao norte, pois aprendemos com Boaventura de Sousa Santos a importância de reequilibrar a correlação de forças e revalorizar aquilo que os epistemicídios aniquilaram (ou buscaram aniquilar). Não acreditamos em oposições duais como modo de pensar o mundo nem na validade em si de se ser Sul ou Norte. No entanto, o desenho de Torres-García nos serve pelo que ele provoca e pela pergunta central que ele suscita sobre quem dita o que é norte e o que é sul e, conseqüentemente, define a hierarquia entre ambos. Há nele uma força política e epistemológica de afirmação dos saberes que circulam no “sul”, pois, ao representar a América de ponta cabeça, aponta para “uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo”.

Este texto está dividido em três “pistas” percebidas durante as pesquisas: “Epistemologia-política: um estudo sobre o tema”,

“Narrativas como utopia política” e “Os currículos como criação cotidiana, *experiênciaspráticas* em ação”. Estas pistas nos apontam portas de entrada para a elaboração de uma Epistemologia de Formação que leve em conta currículos *pensadospraticados* e a busca da justiça cognitiva, entendida como condição da justiça social, pois entendemos que as respostas encontradas são sempre provisórias, pois aprendemos com Brook (1995, p. 15) que “para que um ponto de vista seja útil, temos de assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento”.

Pista 1 – Epistemologia-política: um estudo sobre o tema

Os limites epistemológicos do pensamento moderno têm um caráter político. Isso acontece quando ele marginaliza, exclui e invisibiliza outras formas de conhecimento que não aquelas validadas pela ciência. Assim, ao buscar recuperar a importância e a validade de outros conhecimentos e as *experiênciaspráticas* das professoras com quem trabalhamos, fazemos um movimento que é epistemológico e político, desinvisibilizando saberes e afirmando autorias que, *a priori*, são desqualificadas pelo pensamento moderno. Ou seja, “o reconhecimento da indissociabilidade entre essas diferentes dimensões traz consigo o desafio da coerência teórico-metodológico-política” (OLIVEIRA, 2008). Assim como Torres-Garcia, afirmamos nossa posição, da qual emergem outros questionamentos.

O par de opostos ignorância/saber criado na modernidade funcionou como paradigma legitimador de exclusões culturais aplicadas a formas de exploração, dominação e exclusão social e política, considerando o pensamento científico a única forma válida de saber.

Para Boaventura de Sousa Santos (2004) essa razão é metonímica; pois entende que só há uma forma de racionalidade e também proléptica; pois pretende possuir o conhecimento do futuro no presente,

concebendo-o como progresso sem limite. Nessa perspectiva, o destino da humanidade é inexorável e o progresso é parte constitutiva desse futuro.

Por essas características, o autor considerou a razão moderna como uma “razão indolente”, pois não abre campos de ação para a chegada de diferentes modos de ser e de saber, tornando-se incapaz de pensar o presente, desperdiçando a experiência e, conseqüentemente, tornando-se insuficiente para pensar em novas possibilidades de futuro.

Essa forma moderna de representação e explicação do mundo concebe o tempo de forma linear. Santos (2004) designa essa forma de conceber o tempo como “monocultura do tempo linear, a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos” (p. 787). Aqui dialogamos com Santos a partir de duas vertentes que nos interessam. A primeira diz respeito à invenção do progresso e da evolução, como forma de celebração do tempo unívoco e unidirecional. Ele aponta que o progresso estabelecido como processo de evolução cria o seu outro em oposição, o “atraso”. Dessa forma, está posta a impossibilidade da copresença entre diferentes maneiras de se conceber o mundo e de nele agir. As outras formas de ser, viver e estar no mundo “são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p. 34). A modernidade pensa um tempo do “isto ou aquilo”. A proposta que fazemos, a partir da discussão de Santos, é pensar o tempo como “isto e aquilo”. Assim, temos as escolas da era digital que convivem com a aula convencional, a aula-passeio, a aula na praça, a entrevista, a história de vida, o livro de literatura, sem que haja uma hierarquia evolutiva em relação às diferentes formas de viver e estar nas escolas, pois a vida contemporânea, para além do que é previsto que nela se “enxergue”, mostra-se multifacetada. Há o discurso hegemônico da evolução e há a vida vivida cotidianamente na qual são tecidas múltiplas relações entre sujeitos, saberes e culturas, revelando a complexidade do mundo para além das metanarrativas que o reduzem aos modelos ao tentar aprisioná-lo.

Propondo uma discussão sobre o presente e a necessidade de sua expansão, como meio de superação da razão indolente, Santos (2004) traz a defesa de outro modelo de racionalidade, que ele denomina razão cosmopolita. Na formulação dessa racionalidade, ele funda “três procedimentos sociológicos [...]: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução” (p. 779). Para isso, aponta a necessidade de entendermos que a compreensão do mundo está além da compreensão moderna do mundo, que nos mostra apenas uma visão parcial e inadequada do conjunto de experiências sociais em curso no mundo. Indica também que essa compreensão moderna do mundo cria e legitima o poder social e que essa criação e legitimação se relacionam ao tempo e à temporalidade. Santos assume como característica mais fundamental da concepção ocidental da racionalidade a forma como ela contrai o presente e expande o futuro. A contração do presente se dá quando, a partir de uma concepção linear de tempo e de uma planificação da história, vivemos para alcançar um futuro que se expande indefinidamente, tornando o presente, tempo do vivido, um instante fugaz e não experiencial.

Segundo Santos (2006), a transição entre a razão indolente – modelo de racionalidade que não nos permite perceber a riqueza social que há no mundo – e a razão cosmopolita, que requer a ampliação do mundo e a dilatação do presente, tem que começar com a sociologia das ausências para que possamos “criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável riqueza social que está em curso no mundo hoje” (p. 779).

É isso o que nos interessa como forma de olhar, viver e conhecer as experiências das professoras, pois compreendemos que a vida de todo dia é muito mais complexa e rica do que pretende a compreensão ocidental do mundo e que esta complexidade e riqueza vêm sendo desperdiçadas. Assim, propomos usar as narrativas como formas de desinvisibilização dessas experiências desperdiçadas, superando o próprio de uma racionalidade indolente, de modo que as experiências vividas

possam ser credibilizadas, registradas e divulgadas por meio da troca de *experiências práticas* narradas. Para “expandir o presente” é necessário, então, viver e narrar, na perspectiva de multiplicar as experiências que se apresentam por meio das diversas formas de ser e estar no mundo. Essa expansão do presente deve então ser um tempo de experiências, pensando que as experiências são vividas por sujeitos sociais e singulares, “cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139); Podemos pensar as narrativas como outras formas de viver o presente, atribuindo sentidos às experiências ao invés de desperdiçá-las, desconsiderando suas existências e validade, pois as metanarrativas modernas são somente uma idealização porque narram o que é pensado e não o que existe.

Essa nossa “utopia intelectual” torna possível uma “utopia política”, já que o campo epistemológico e o político são indissociáveis. Essa relação pode ser percebida na medida em que nos debruçamos nas relações de desigualdade sociais e cognitivas. No paradigma científico, as práticas científicas são privilegiadas em detrimento de outros modos de intervenção, pensados a partir de outros modos de conhecer o mundo. Como o conhecimento científico não está distribuído equitativamente na sociedade, as intervenções no real reconhecidas como válidas tendem a ser aquelas determinadas por classes ou grupos sociais que monopolizam o acesso à ciência e, desde esse lugar, o acesso ao exercício do poder social. Tal mecanismo é excludente na medida em que impossibilita o acesso de todos aos resultados econômicos e simbólicos produzidos na sociedade, o que produz injustiça social.

Assim sendo, segundo Santos (2010), a injustiça social está intrinsecamente ligada à injustiça cognitiva, pois a definição de hierarquias entre os conhecimentos baseia-se em relações de desigualdade entre os sujeitos desses conhecimentos. A justiça cognitiva significa, então, a percepção de cada conhecimento como contribuição possível ao processo social, sem ser desconsiderado *a priori*, numa perspectiva de complementaridade e interdependência entre os diferentes

conhecimentos/experiências. Desse modo, instaura-se uma relação mais igualitária entre os sujeitos desses conhecimentos (OLIVEIRA, 2013).

Então, pensando na luta contra a injustiça cognitiva, Santos propõe como epistemologia a “ecologia de saberes”, contraproposta à monocultura do saber e fundada na interdependência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto de conhecimento em processo constante de criação e renovação, sem hierarquias apriorísticas.

Nessa perspectiva, a tessitura da emancipação social democratizante se dá pela “criação de relações mais ecológicas, de interdependência, entre os diferentes, em todas as dimensões da sociedade, sem dissociação entre o campo político e o epistemológico” (OLIVEIRA, 2013, p.191). Concordando com a autora, compreendemos que o desenvolvimento de práticas sociais participativas e solidárias em todos os *espaçostempos* em que atuamos, bem como a busca pela ampliação de sua institucionalidade, adquirem fundamental importância para a tessitura da emancipação social (OLIVEIRA, 2013).

Acreditando nessas perspectivas, vimos caminhando pelas pesquisas, buscando *praticarpensar* a formação de professores com base na ecologia de saberes e perceber no cotidiano das professoras, por meio de suas narrativas, o quanto há de invenção e de possibilidades de concretização de um futuro que pode ser construído por meio do não desperdício de suas experiências, compreendendo que tal esforço pode ser fecundo na tessitura de justiça cognitiva e, conseqüentemente, da justiça social.

Pista 2 – Narrativas como utopia política

[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37)

Trazemos a epígrafe acima com o intuito de apontar a potência que tem uma narrativa. Em nossa concepção, as narrativas são a vida

contada como a percebemos no instante em que a narramos, ou seja, usamos as palavras para narrar e atribuímos a elas diferentes significados, de acordo com aquilo que escolhemos contar. A narrativa é viva e dá sentido às vivências por meio das palavras. São verdades para uns, são construção para outros, não importa, pois o que interessa aqui é ouvi-las, conhecê-las e com elas dialogar na tentativa de tecer histórias das escolas, das professoras, de sua formação e do *espaçotempo* em que vivem e atuam.

Nosso caminho político-metodológico-epistemológico em busca de uma formação contínua baseada no reconhecimento das criações cotidianas com a promoção de justiça cognitiva se fez basicamente pelo encontro entre professoras e pelos relatos de *experiênciaspráticas* e de histórias de vida.

A partilha de experiências pode trazer para as professoras, a partir da publicização e discussão/conversa do que é produzido, evidências sobre conhecimentos que estavam presentes em seu cotidiano, mas que não eram explicitados nem reconhecidos como tais. Isso reforça para elas o reconhecimento da autoria de suas criações cotidianas. Galvão (2005), em seus estudos, aponta que “o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha das suas histórias” (p. 330). Essas partilhas têm nos ajudado a compreender que não há como dissociar *prácticateoriaprática*, pois não há fazer sem pensar, o que reforça a ideia da autoria das professoras no seu fazer pedagógico.

Olhando o universo micro, local, investigando os contextos através de pistas, resíduos, indícios, marcas, sinais (GINZBURG, 1989) que nem sempre são perceptíveis imediatamente e que informam sobre o não dito, sobre os processos ocultos; potencializamos nossas possibilidades de compreender a complexidade da vida cotidiana, pois na percepção dos detalhes podemos encontrar indícios de presenças não reconhecíveis de imediato..

Buscar “ver” e compreender resíduos e dados marginais é então condição necessária para entendermos melhor o que se passa no cotidiano,

espaçotempo da complexidade, carregado de permanências e transitoriedades, percebendo que ali há uma “multiplicidade de vias” (PAIS, 2003, p. 45) possíveis que nos ajudam a compreender o que se passa na vida de todo dia. Para isso, é necessário entender que não há irrelevância científica, mas muitos pontos de vista e diferentes formas de percebermos o mundo que nos cerca. No lugar da certeza, há a dúvida e a incompletude, pois a vida cotidiana não se encaixa na rigidez dos modelos, na imobilidade das fórmulas ou nos quadros teórico-conceituais que pretendem objetivar e imobilizar os aspectos dinâmicos da vida social. É necessário, para isso, que nosso olhar para a vida cotidiana seja outro e esteja direcionado para além do que é repetição ou rotina. Um olhar investigador que nos ajude a perceber detalhes entendendo que há na vida de todo dia mais do que podemos enxergar, a princípio. Um olhar que direcione para além da regularidade, nos ajudando a compreender que na vida cotidiana não há promessas de continuidade e nem de ordem.

Esse procedimento político-metodológico-epistemológico com as narrativas das professoras foi usado na busca de compreensão dos seus cotidianos, suas aprendizagens, suas culturas e seus conhecimentos. As narrativas como método de investigação contribuem para uma aproximação entre sujeitos pesquisados e sujeitos pesquisadores, permitindo melhor percepção sobre os significados que as professoras dão às suas experiências, à avaliação que fazem dos seus processos de *aprenderensinar*, assim como permitem um mergulho nos contextos vividos, *espaçostempos* de suas *experiênciaspráticas*.

A narrativa se constitui também como experiência formativa. Nesse exercício cotidiano, as professoras têm a possibilidade de (re)viver suas *experiênciaspráticas*, suas histórias de vida e as dos outros que também narram. Assim, produzem diálogos entre o que fazem, o que desejam, o que lhes é possível fazer e o que pensam e nesse percurso se (auto)formam exercitando uma reflexão que vai além da naturalização das ações cotidianas, criando outros sentidos para a sua docência.

Para nós, esse processo de autoformação se dá por meio da tessitura de uma rede que abarca todos os fios entrelaçados da vida cotidiana, ou seja, compreendemos que a autoformação abarca diferentes processos e contextos sem que possamos separá-los, como nos ensina Alves (2008). Essa ideia de formação em rede nos ajuda a entender que todos os aspectos da vida das professoras são importantes, ou seja, não há irrelevância nas discussões que traçamos. Tudo aquilo que se passa e que aparece nas narrativas precisa ser considerado em sua relevância, como preconiza Alves (2008) quando se refere ao “beber em todas as fontes” como um dos movimentos necessários à pesquisa *nosdoscum* os cotidianos

Para nós, a pesquisa com histórias de vida e com narrativas de *experiênciaspráticas* pode se transformar também em uma prática emancipatória, pois, ao olharem para si e compreenderem que suas aprendizagens estão relacionadas às suas redes tecidas de experiência e conhecimentos no decorrer da vida, as professoras podem se abrir à possibilidade de perceber o quanto as suas histórias e as dos outros são singulares e construídas individualmente/socialmente estando as suas aprendizagens entrelaçadas a essas histórias. A experiência vivida, na proposta da pesquisa aqui apresentada, é compreendida como prática de conhecimento e prática formativa, tendo também a possibilidade de se transformar em prática emancipatória, na medida em que pode contribuir para as professoras envolvidas perceberem seus saberes constituídos por meio das diversas experiências como conhecimentos importantes para além de uma monocultura do saber formal na qual se baseiam a maior parte das prescrições curriculares, seja para as escolas, seja em seus cursos de formação.

Assim, a partir das narrativas de *experiênciaspráticas*, das narrativas de histórias de vida que ouvimos, lemos e vimos e do mergulho na pesquisa procuramos

[...] superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objeto pesquisado, tido como principal na perspectiva do referencial positivista, substituindo uma

perspectiva do “olhar” por uma epistemologia da escuta. (CANÁRIO, 2003, p. 14).

Dessa forma, percebemos a formação como uma rede que se emaranha na produção de conhecimentos comuns (comuns porque estão ali no cotidiano e também comuns porque se tornam parte da vida de todos) e que também se singularizam por meio da riqueza que a vida de cada um nos mostra em suas particularidades e diferentes aprendizagens, criando todos os dias a história da educação e da formação de professores.

Nossa percepção é de que é possível “criarmos” novas *realidades* que não as das metanarrativas modernas que pensam a vida por meio de modelos e idealizações. Por isso, vemos que é comum que se diga que educamos para a cidadania em lugar de educar na cidadania. Isto porque a educação é pensada para que não se viva o presente como ele se apresenta, essa educação está sempre voltada para um tempo futuro, a serviço de algo que ainda está para acontecer, abandonando a riqueza que a vida cotidiana apresenta. Esse discurso de preparação para o futuro sempre se mostrou um nó cego em nossa rede de *saberes-fazeres*, pois crianças passam nove anos do ensino fundamental se preparando para viver o futuro: a série seguinte, a avaliação nacional ou local ou o mundo do trabalho. Como pesquisadoras do cotidiano, sabemos que não é assim que as escolas acontecem cotidianamente, mas sabemos também que é assim que oficialmente ela é “projetada”. Para nós, pensar em projetos coletivos que pensem numa educação na cidadania, vivenciando o presente e abandonando a metanarrativa de um futuro glorioso, nos parece ser o caminho para compreender as escolas e o que nelas acontece.

Narrar (do latim, *narrare*), que etimologicamente significa “fazer conhecer”, pode ser um caminho para promover uma expansão do presente. Segundo Benjamin (1994, p. 37), a arte de narrar é um acontecimento infinito, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado [narrado] é sem limites, porque é apenas uma chave para

tudo o que veio antes e depois”. Por meio do ato de narrar experiências, pensamos que é possível multiplicá-las, agora no presente, desafiando a razão indolente e o desperdício de experiências que têm caracterizado a compreensão ocidental do mundo moderno, praticando assim a ecologia de saberes.

Trazer as narrativas e os memoriais das professoras nos leva a expandir o presente como propõe Boaventura, atribuindo a essas experiências que temos *vividoouvido* a possibilidade de “reconstruir, a partir de uma situação particular, a maneira como os indivíduos "produzem" o mundo social” (MOGARRO, 2005).

Atuar em projetos de pesquisa e extensão que trabalham com narrativas de *experiênciaspráticas* e seu compartilhamento, pensando que sua multiplicação, tem sido para nós uma forma de viver o presente a partir de experiências vividas. Discutimos juntas o quanto pensar no futuro a partir do passado e da sua concretização no presente possibilita viver cotidianamente a vida dos alunos sem desperdiçar suas experiências e conhecimentos.

Compartilhar histórias tem-se mostrado, também, uma forma de tecer redes de solidariedade, na medida em que vem permitindo que todos os pontos de vista sejam legítimos, mesmo que não sejam parte do que conseguimos enxergar em função de nossas cegueiras.

Na perspectiva de Boaventura (SANTOS, 2010), o conhecimento reconhecido como tal por sua dimensão de solidariedade é um conhecimento / emancipação, pois reconhece a responsabilidade coletiva pela tessitura da sociedade justa e democrática em virtude de práticas sociais fundadas na ideia do outro como legítimo outro (MATURANA, 1999).

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (apud NÓVOA, 2009, p.8) falam sobre a importância de se reforçar o que elas vêm denominando de “comunidades de prática”, isto é, um espaço construído por grupos de professores no qual se discutem experiências vividas, anseios e ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram projetos coletivos sobre os desafios enfrentados na educação.

Por meio desse *espaçotempo* da troca ou das chamadas comunidades de prática, as professoras podem reforçar sentimentos de pertencimento, de identidade profissional e de autoria que são importantes para que se apropriem dos processos de mudança, desenvolvendo novas práticas concretas de intervenção. Essa reflexão coletiva pode, assim, dar outros sentidos aos projetos e atuação profissionais delas.

Essa perspectiva que caminha afirmando as autorias dos sujeitos como algo legítimo traz, ainda, a possibilidade de que as professoras, sujeitos desse processo, saiam do lugar do ignorante, do residual, do inferior, do local e do improdutivo, ou seja, do lugar da não existência produzida pela epistemologia e pela racionalidade hegemônicas (SANTOS, 2005, p. 24).

Nessa convivência de partilha centrada nos relatos e conversas sobre *experiênciaspráticas*, podemos dizer então que as narrativas se apresentam como portos de passagem (GERALDI, 1992). São elas que possibilitam e potencializam todo o trabalho. Sabemos que a atividade discursiva permeia todas as ações humanas (BAKHTIN, 1992), penetrando em todos os espaços sociais. Dessa forma, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. É importante entender então que todos os modos de falar são legítimos e fazem parte do repertório cultural dos diferentes sujeitos – são modos singulares de ler a vida vivida. Geraldi e Oliveira (2010, p. 17), em um texto em que discutem as possibilidades contidas nas narrativas e que muitas vezes não são levadas em conta, escrevem...

Como construir, no entanto, sentidos nas parcerias se a elas comparecêsemos desprovidos de palavras? Escutar é uma oferta de contrapalavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis, em outros termos, a compreensão de enunciados não se faz sem mobilizar significações passadas.

Com base nessa ideia, vamos trabalhar na compreensão de que todas as experiências narradas são “verdades” possíveis, considerando

que não há como haver descrição de objetos e situações “neutras e objetivas”. Em nossos encontros, praticamos nossas narrativas, ou seja, seguimos buscando dar “sentido às situações que vivemos por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos” (GALVÃO, 2005), da forma como relapsejam no momento em que são contadas.

A importância da argumentação acima – e da que se segue – está no fato de que, por meio desses autores que utilizaram narrativas como forma de expressar seus conhecimentos, buscamos a legitimidade necessária para assegurar a validade de nossa prática de pesquisa. Cerneau (1994), em um único trecho, aponta uma série de autores que nos trazem a “autoridade” necessária para seguir com as nossas escolhas. Ele diz:

A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (‘análises de casos’, ‘histórias de vida’ ou de grupos etc.) [...] Não seria necessário reconhecer-lhe a legitimidade científica supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que ‘uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção?’ (CERTEAU, 1994, p. 152-153)

Assim, nossa busca em contar as histórias que temos ouvido/vivido por meio das narrativas se dá por entendermos que as experiências vividas e compartilhadas se apresentam como possibilidade de tessitura de um projeto que pense o conhecimento como emancipação por meio da solidariedade.

Com base em outra ideia de Boaventura (SANTOS, 2006), de que estamos a viver uma crise de hegemonia, percebemos a crise como

momento propício para que nós, pesquisadores e professores praticantes da vida cotidiana, por meio de “táticas que operam golpe por golpe”, lance por lance, nos aproveitando das ocasiões, possamos encontrar espaços abertos na vigilância do poder (CERTEAU, 1994) e assim pensarmos em práticas de pesquisa fundamentadas numa perspectiva político-epistemológica que desinvisibilize práticas e saberes daqueles que vivem cotidianamente as escolas e que de acordo com a racionalidade científica são e também trabalham junto aos ignorantes, os residuais, os inferiores, os locais e os improdutivos. No entanto, o que não está posto nessa forma de racionalidade monocultural é que, nessa relação cotidiana, alunos e professores produzem afetos, deixam marcas e produzem efeitos uns nos outros, ao longo dos processos *aprendizagemensino*. Nesse sentido, a experiência vivida nos encontros é para nós “como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar, é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 19).

Nessa produção de conhecimento narrativo, essas professoras têm a possibilidade de “resgatar sonhos que precisam ser sonhados, através da prática de uma sociologia das ausências, que nos permite conhecer o que ainda não existe [ou que é tratado como inexistente], numa realidade que sendo tão nossa nos escapa” (PEREZ, 2003, p.6), ou seja, a prática narrativa nos ajuda a evidenciar outras práticas vividas nas escolas e que, ao serem intercambiadas, podem potencializar o conhecimento como emancipação.

O compartilhamento de práticas se dá por meio das narrativas e tem-se traduzido em um exercício de solidariedade, *espaçotempo* do acontecimento, da receptividade. Resgatar e compartilhar experiências de professoras, refletindo sobre suas práticas e discutindo a teoria que nelas está implícita, é investir na autoformação dessas professoras. Dessa forma, cada uma tem a possibilidade de *aprenderensinar* com e para o outro, num processo de (re)apropriação de práticas que podem ser ampliadas e (re)significadas ad infinitum.

Pista 3 – Os currículos como criação cotidiana, experiências práticas em ação

Compreendendo a prática e a teoria como “instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente”, podemos perceber o currículo como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas (OLIVEIRA, 2012, p.7-8). Esse processo de criação é resultado, sempre provisório, do enredamento entre conhecimentos formais e outros tipos de conhecimentos aprendidos por meio de outros processos, a partir de negociações entre o que lhes é imposto pelo poder instituído e o que lhes é possível.

Segundo Certeau (1994), os praticantes da vida cotidiana não consomem as regras e produtos a eles impostos, mas sim criam diferentes *artes de fazer* na medida em que *usam* esses artefatos. Isso porque criam modos para ajustá-los a suas realidades/crenças/saberes/valores que não correspondem aos mesmos padrões daqueles pensados oficialmente.

Baseando-nos nessas noções, podemos afirmar que não basta legislar ou ter acesso apenas a documentos oficiais de currículos para sabermos o que de fato acontece dentro das escolas. Isso porque, para além das políticas oficiais, cotidianamente são produzidos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012), que são repletos de criações e reinvenções, ou seja, no cotidiano são criados conhecimentos relevantes para a vida cotidiana e para o desenvolvimento de novas práticas sociais de conhecimentos.

Como parte do resultado de nossas pesquisas, trazemos uma narrativa de *experiênciaprática*, produzida em roda de conversa que nos mostra que, para além dos conteúdos e disciplinas formais, há uma infinidade de conhecimentos que circulam nas escolas e que precisam ser levados em conta quando queremos compreendê-las.

Cecília Meireles narra seu projeto sobre a dengue.

Na escola em que trabalho, tivemos uma Mostra Pedagógica e eu produzi com meus alunos o projeto “Dengue”. Como meus alunos são de primeiro

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 103-132	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

ano, nós fizemos uma produção de texto, uma paródia da música “A Casa” de Vinícius de Moraes, que resultou na música: “Era uma casa tão bem cuidada; Não tinha lixo, água parada...”. Fomos trabalhando durante a semana, produzindo desenhos e cartazes que foram levados para a Mostra. A partir daí, fomos construindo a ideia de que esse cuidado é responsabilidade de todo mundo, porque a garrafa que fica jogada no quintal não precisa ser retirada pelo agente de saúde. O copinho descartável a gente joga no quintal? Não, joga na lixeira. E a lixeira tem que estar sempre tampada. E as crianças sempre pegam as coisas rapidamente. Durante o projeto, percebi que eles já sabiam quase tudo. O que tem que ser feito para o mosquito da dengue não colocar seus ovos ali? Os que sabiam mais já falavam: “não pode deixar a caixa d’água destampada e etc.”. Eles já tinham bastante informação e os que não tinham, aprendiam com os outros. Alguns alunos tem “gato net” e assistem muitos canais educativos. E um dos meus alunos falou que viu construir o mosquito de massinha. Ele disse: “A moça que fica fazendo o mosquito vai dizendo as dicas para ele não chegar até sua casa.” Eles até fizeram o mosquito de massinha, pintaram de cinza e ainda botaram os risquinhos na patinha dele. Inclusive um aluno falou que ele só pica a 50cm do chão. Isso eu já sabia, mas achei interessante que uma criança de sete anos soubesse essa informação.

O que nós trabalhamos foi assim, a ideia das crianças partilharam a responsabilidade na prevenção da doença com os familiares e vizinhos, movimento que mobilizou todos com a produção de textos, a leitura e a oralidade. Construí frases, coloquei-as embaralhadas e coleí nos cartazes e eles tinham que cortar e montar as frases.

De repente, o projeto envolveu a escola toda e os agentes de saúde visitaram a escola. Os maiores fizeram cartazes, fizeram visita pelo bairro com faixas, o 3º ano fez folheto informativo, que a turma entregou de casa em casa. E assim, foi um projeto de peso. (CECÍLIA, 20011)

Produção do projeto Dengue



Arquivo pessoal

A narrativa de Cecília nos mostra o quanto as crianças já trazem de conhecimentos aprendidos em diferentes *espaçostempos* que não necessariamente escolares. O que aprendem com suas famílias, com a TV, com os agentes de saúde é relevante e importante para o tema estudado. Além disso, percebemos a preocupação da professora com o compartilhamento desses conhecimentos trazidos por seus alunos e alunas, abrindo espaço para que todos possam aprender também com seus pares. Cecília nos mostra que seu fazer é diferente daquele tão comumente compartilhado em discursos sobre professoras de escolas públicas: que são desmotivadas, não levam em conta os conhecimentos das crianças, entre outras tantas críticas.

Ressaltamos ainda a dimensão que o projeto ganhou *dentrofora* dos muros escolares, envolvendo diversas turmas, famílias e comunidade em geral num tema tão importante para a saúde pública, todos trabalhando em prol de soluções para um problema que afetava a comunidade.

Dessa forma, debruçadas sobre o que podemos entrever nas narrativas das professoras, temos buscado tornar o lugar da pesquisa um espaço de trocas de vivências e experiências. Temos buscado trabalhar com o entendimento de que o cotidiano das práticas dessas professoras é um *espaçotempo* de produção de conhecimentos que supera a ideia moderna de que esse é um espaço de repetição. Para isso, então, é necessário aceitar que a vida cotidiana nas escolas é o *espaçotempo* do *complexus* (MORIN, 1995), isto é, ali circulam, como em qualquer espaço social, saberes, valores e culturas, enredados numa trama que não permite “um recorte da realidade” como costumam dizer os modernos, pois não há como se recortar aquilo que pulsa repleto de fios interligados de todas as maneiras e advindos das mais diferentes vivências e de conjunturas plurais, repletas de movimento.

Trazemos então um segundo relato.

Em maio de 2014, participamos de uma discussão que se deu no grupo de uma das pesquisas e que girou em torno dos conteúdos escolares do quarto ano do ensino fundamental. A questão central era a

abordagem dos conteúdos que deveriam ser trabalhados com as turmas que são formadas por crianças que chegam ao quarto ano de escolaridade sem que estejam alfabetizadas⁵, já que a proposta de formação dessas turmas é a sua alfabetização. Trazemos aqui o relato da professora Maria Clara em resposta às narrativas das colegas que estavam discutindo a questão no grupo.

Eu particularmente acho que essa briga tem que conversar na escola mesmo. Na minha escola, a gente tem um grupo de orientadores que senta com a gente, discute o que precisa ser feito. Desde o ano passado que funciona a classe de quarto ano e desde o ano passado temos conversado sobre isso. O debate na minha escola sobre a formação das turmas de quarto ano ALFA tem sido muito bem feito e acho que por isso as crianças estão progredindo. Eu peguei crianças do quarto ano, e eu até já relatei aqui, que não tinham noção de espaço, não sabiam reproduzir, não sabiam o que estavam reproduzindo e outras não sabiam pegar no lápis. Então o que aconteceu? Nós, professoras dos quartos anos ALFA, junto com as orientadoras, conversamos sobre a questão do conteúdo. Ficou decidido que mesmo tendo um planejamento, porque tem que ter, porque eles estão no quarto ano, a gente trabalha sem a preocupação do conteúdo. (MARIA CLARA, 2014)

Com base nessa narrativa, podemos inferir que Maria Clara aponta para o grupo o quanto é importante o trabalho coletivo dentro das escolas, ou seja, ela se sente muito segura em relação ao que vem trabalhando com as crianças, pois entende que tem o apoio de outros profissionais que trabalham junto com ela. A professora relata que o trabalho coletivo em sua escola permite a ela discutir essa questão lá dentro. Ao narrar sua prática escolar, Maria Clara trouxe para o grupo a sua vivência e a possibilidade de que outras possam buscar esse caminho em suas escolas.

Esses indícios têm nos mostrado que no exercício da partilha há a possibilidade de mudanças. Ao entendermos que a vivência que cada uma tem nesse grupo, na sua escola – com colegas, funcionários, crianças e familiares – é um *espaçotempo* de formação, podemos trabalhar com a perspectiva de que a partilha dessas experiências vividas tecem

⁵ No município de Queimados, estas turmas recebem o nome de “quarto ano ALFA”.

conhecimentos múltiplos a respeito de como cada uma pratica sua profissão.

Sabemos – aprendemos no cotidiano da escola – que não há respostas “feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (NÓVOA, 2009, p. 7). Por isso, é tão importante tecer coletivamente uma ética profissional no diálogo com os outros colegas. “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior”. A formação coletiva de professores é essencial para consolidar parcerias profissionais (id. p.7).

Os diálogos nos corredores das escolas e as parcerias de planejamento enriquecem as práticas. Sendo assim, poder estabelecer um *espaçotempo* de partilha, onde cada sujeito docente tem espaço para narrar suas experiências e trocar com o outro, nos parece importante para “vivermos” coletivamente as escolas.

Nóvoa (1992, p. 26) contribui para a discussão quando nos alerta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado”. Nesse sentido, entendemos que o *espaçotempo* da partilha, assim como o *espaçotempo* escolar da prática, são espaços de autoformação para essas professoras. Cada narrativa no seu encontro com o outro se torna um devir, ou seja, não há como prever de que forma os relatos interferem nas redes dos sujeitos envolvidos no ato de narrar.

Trazemos então a narrativa da professora Jane feita a partir de uma provocação. Pedimos que cada professora da pesquisa pensasse em atividades que fossem desenvolvidas em suas salas de aula e que envolvessem os temas: solidariedade, partilha, justiça social e cognitiva.

Peguei sobras de caixas que vêm com frutas e fizemos uma estante. Trouxe de casa livros de literatura dos meus filhos e dos meus enteados e fiz um canto lá atrás. Procurei saber que mãe podia fazer nossas almofadas e descobri uma mãe que é costureira e que fez pra nós almofadas com retalhos.

Criamos um ambiente. Assim, eles terminam a atividade e vão lá pra trás pra ler. Assim ficam quatro ou cinco alunos lá atrás, juntos. Muito legal essa coisa de partilhar, eles deram uma contida na agressividade. E o mais interessante para mim é vê-los sentados conversando e discutindo ideias que nem gente grande sabe, sem brigar, sem a agressividade que eles apresentavam. (JANE, 2013)

Na experiência narrada por Jane, percebemos que, para além da atividade que trabalha com a convivência entre os alunos, a partilha e a autonomia, ela também envolveu suas famílias. Buscou uma mãe para costurar as almofadas para o novo cantinho e, de alguma maneira, fez com que com que o conhecimento dessa mãe – a costura – se tornasse importante para aquilo que estava acontecendo em sala de aula.

A atividade que Jane compartilhou com as outras professoras foi criada por ela e, portanto, é uma experiência única. A ideia da criação do espaço naquele momento, a concretização de sua produção, as experiências vividas por meio dele pelos alunos e por Jane foi única. As experiências não são repetíveis, são experiências vividas pelos sujeitos no seu cotidiano e tecido em suas redes. Mas isso não diz tudo sobre as práticas e sobre seu potencial formador. Essa atividade narrada por Jane e desenvolvida com seus alunos foi discutida pelo grupo de professoras que pôde refletir acerca da atividade e da importância apontada por Jane na sua relação com a turma. Ousamos dizer que, na perspectiva vivenciada nas pesquisas, nos aproximamos do narrador de Benjamin, “aquele que retira das experiências o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes” (BENJAMIN, apud SOUZA, 2006, p. 92).

Dessa forma, buscamos, na narrativa de experiências vividas, ouvir o outro como legítimo, entendendo que, nessa partilha, podemos tecer uma prática coletiva, onde cada um vive e narra aquilo que lhe é possível e aprende com as narrativas e discussões.

Tentar pensar juntas em projetos de solidariedade que visem a relação com o conhecimento na perspectiva da ecologia de saberes,

buscando potencializar práticas emancipatórias, é um desafio que está posto em nosso grupo de partilha. A única certeza que temos juntas é a de que não há certezas a compartilhar, mas sim experiências de práticas vividas que estão repletas das subjetividades de cada um. Além disso, tem sido importante pensarmos que aprendemos sempre e em diversos lugares e que a escola não está desvinculada da vida fora de seus muros. Nesse caminho, temos buscado tecer subjetividades coletivas respeitando as singularidades dos sujeitos, pensando que essas singularidades têm permitido que nos enxerguemos – e aos alunos envolvidos indiretamente na pesquisa – não como povo, bloco único e uniforme, mas sim como multidão (NEGRI, 2004), plena de sentidos e vivências e isso tem sido possível por meio da narrativização das experiências.

Observamos nas narrativas ouvidas que, ao inventarem esses currículos, as professoras buscam assegurar, além das aprendizagens formais de seus alunos, uma formação global, a partir do que elas acreditam ser uma educação de qualidade, pois incluem outros conhecimentos, valores morais, sociais, políticos, relações entre sujeitos e etc. (OLIVEIRA, 2013). Dessa forma, exercitam uma relação com o conhecimento mais emancipatória com chances de ampliação da justiça cognitiva.

Acerca desses conhecimentos pouco se sabe, pois são negligenciados por serem considerados irrelevantes, tanto no âmbito científico quanto no social. Ao considerarmos sua validade, acreditamos ser possível uma melhor compreensão das alternativas curriculares desenvolvidas nesses espaços, bem como “evidenciar a impossibilidade de qualquer norma ou proposição formal de ser aplicada tal qual na realidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Finalizando, mas não chegando ao fim...

Entendemos que, ao utilizarmos como metodologia o compartilhamento de *experiênciaspráticas* em nossos projetos de formação, exercitamos um não desperdício de experiências que se aproxima

de uma ecologia de saberes – nossa escolha epistemológica –, pois desinvisibilizamos currículos *pensadospraticados* tornados invisíveis pelo pensamento hegemônico. Nessa relação horizontalizada – nossa escolha política –, onde todos têm suas vozes ouvidas e partilhadas, temos a possibilidade de reconhecer que professoras são autoras que produzem cotidianamente conhecimentos curriculares.

Captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professoras nos usos astuciosos e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade, bem como em suas regras próprias de produção e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2012), é possivelmente uma forma de desinvisibilização e multiplicação de experiências emancipatórias desenvolvidas nas escolas. Com isso, conseqüentemente, podemos pensá-las como *espaçostempos* de justiça cognitiva.

Referências

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP e aliá, 2008. p. 39-48.
- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 mar. 2014.
- BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BROOK, P. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

- CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In: R. Canário (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GERALDI, João Wanderley; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alli, 2010. p. 13-43.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 019, p.20-2. 8. São Paulo, 2002.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-54.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abr. 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

NEGRI, Antonio. Para uma definição ontológica de multidão. **Revista Lugar Comum**, n. 19-20, p. 15-26, jan./jun. 2004. Rede Universidade Nômade.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 205-218. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD. Educação Temática Digital.**, v.9, p.162 - 184, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *praticados/pensados*. In: **E-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 23 out. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Instrumento: Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra epistemologia de formação**: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as Ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fórum social mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para um nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo, Cortez, 2010, p. 31-83.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Prof^a Dr^a Graça Regina Franco da Silva Reis
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil
Colégio de Aplicação da UFRJ
Projeto de pesquisa e extensão Conversas entre professorXs:
alteridades e singularidades
E-mail – francodasilvareis@gmail.com

Prof Me. Marina Santos Nunes de Campos
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil
Colégio de Aplicação da UFRJ
E-mail: marinacampoz@gmail.com

Recebido em: 24 de agosto de 2015
Aprovado em: 15 de outubro de 2015