

## CONVERSAS DE PROFESSORAS, CURRÍCULOS *PENSADOSPRATICADOS* E JUSTIÇA COGNITIVA: POR UMA *POLÍTICAPRÁTICA* DE FORMAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA

Graça Regina Franco da Silva **Reis** – CAp/UFRJ

Marina Santos Nunes de **Campos** – ProPED/UERJ

Agência Financiadora: CNPQ

### Resumo

O objetivo deste texto é apresentar um recorte de duas pesquisas realizadas no contexto de cursos de extensão voltados 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.

## CONVERSAS DE PROFESSORAS, CURRÍCULOS *PENSADOSPRATICADOS* E JUSTIÇA COGNITIVA: POR UMA *POLÍTICAPRÁTICA* DE FORMAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA

*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 leões por dia! O cara vai chegar em sala de aula e eu vou “sarapar”? 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)<sup>1</sup>.*

Começamos este texto com a narrativa da professora Rachel de Queiroz<sup>2</sup>, porque ela nos parece emblemática para pensar algumas questões que nos interessam acerca do que acontece cotidianamente nas escolas: a produção de currículos *pensadospraticados* pelos professores e as relações 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, 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 se desenha neste diálogo 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, trazem a vida para o 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) das escolas independente 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 defendê-las ou não, de acordo com o que a ocasião permite e possibilita.

Esta narrativa de Rachel, repleta de desobediência e indignação nos dá pistas dos embates que acontecem permanentemente nos cotidianos das escolas. Com isso

---

<sup>1</sup> As narrativas que aparecem neste texto não obedecem ao espaçamento 0,4 a fim de respeitar o leitor, em função da extensão das mesmas. No entanto, afirmamos que este trabalho pretende dar às narrativas de professoras o mesmo *status* que às citações de diferentes autores.

<sup>2</sup> As professoras participantes das pesquisas têm sido todas mulheres e tiveram seus nomes preservados e trocados pelos de escritoras brasileiras.

em mente, entendemos que não é possível formular uma *políticaprática*<sup>3</sup> de formação que não leve isso em conta.

A partir dessa discussão, explicitamos o objetivo deste texto que é apresentar um recorte de nossas pesquisas<sup>4</sup> sobre formação que buscam trabalhar com uma perspectiva mais horizontal nas relações entre os sujeitos das escolas, usando para isso a troca de *experiênciaspráticas*<sup>5</sup> (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 e a importância das narrativas nesse processo.

Ambas as pesquisas utilizam como aporte metodológico os estudos *nosdoscom* os cotidianos<sup>6</sup>, 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 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 apontando sua impossibilidade de separação. Como resultado, trazemos uma discussão acerca dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) em suas salas de aula, 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.

---

<sup>3</sup> Usamos, como aprendemos com Alves (2001) o “princípio da juntabilidade” das palavras quando duas ou mais palavras ao serem unidas na escrita assumem significado diferente daqueles que tinham quando separadas.

<sup>4</sup> Uma extensão realizada junto a professores da educação fundamental inicial do município de Queimados, já finalizada, e outra, ainda em andamento, no município do Rio de Janeiro, com diferentes professores também da educação fundamental inicial onde eles relatam suas vivências cotidianas.

<sup>5</sup> Ao usar a expressão *experiênciasprática* buscamos mostrar que nem sempre as experiências que temos em nossas salas de aula se dão na perspectiva apontada por Larrosa (2002), ou seja, algumas são apenas informação e não nos tocam.

<sup>6</sup> Epistemologia que compreende os cotidianos escolares como *espaçostempos* onde são tecidos conhecimentos através do movimento denominado por Alves (2008) como *prácticateoriaprática*. Quanto à metodologia, propõe-se que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares seja realizado um mergulho em outras lógicas que não as hegemônicas.

Para isso, assim como Joaquín Torres-Garcia, 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 1941<sup>7</sup>, 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 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.

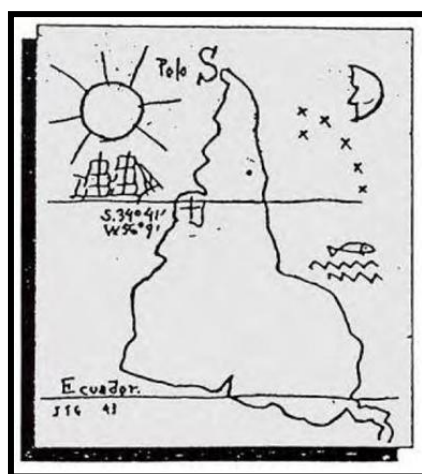


Imagem 1

Não acreditamos que o norte deva existir somente em oposição ao sul como defende Torres-Garcia, assim como não defendemos que o sul só deva existir como oposição ao norte, pois aprendemos com Boaventura de Sousa Santos que cada totalidade é feita de partes e que cada parte pode se tornar sua própria totalidade. Não acreditamos em oposições duais como modo de pensar o mundo. No entanto, o desenho de Torres-Garcia 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”.

O texto está dividido em três movimentos: “Epistemologia-política: um estudo sobre o tema”, “Narrativas como utopia política” e “Os currículos como criação cotidiana, *experiênciaspráticas* em ação”, indicando de que forma caminhamos pelas

<sup>7</sup> Fonte: <[http://semiedu2013.blogspot.com.br/2013\\_04\\_01\\_archive.html](http://semiedu2013.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html)>. Acesso em: 29 set. 2014.

pesquisas, mergulhadas em seu cotidiano e repletas de questões às quais buscamos sempre respostas 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”.

### **Movimento 1- Epistemologia-política: um estudo sobre o tema**

Os limites epistemológicos do pensamento moderno têm um caráter político. Isso acontece na medida em que marginaliza, exclui e invisibiliza outras formas de conhecimento que não aqueles validados pela ciência. Assim, ao buscar recuperar a importância e a validade de outros conhecimentos e as *experiênciaspráticas* dos professores 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, e não como querem no resto do mundo”.

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 (CHAUÍ; SANTOS, 2013) 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 como parte imprescindível 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. 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 apontamos 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 moderna, para além do que é previsto que nela se “enxergue”, mostra-se multifacetada, há o discurso dominante 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.

A segunda traz uma discussão sobre o presente e a necessidade de sua expansão, Santos (2004) traz esta discussão ao propor 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 o 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 essa compreensão de mundo ocidental 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 têm 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, proponho usar as narrativas como formas de desinvisibilização desse desperdício, próprio de uma racionalidade indolente, de modo que as experiências vividas possam ser registradas e ampliadas por meio da troca de *experiênciaspráticas* narradas. Para “expandir o presente” será 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 desigualdades 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. O conhecimento científico não está distribuído equitativamente na sociedade, portanto as intervenções no real tendem a ser aquelas determinadas por classes ou grupos sociais que monopolizam o acesso à ciência. 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.

Segundo Santos (2010) a injustiça social está intrinsecamente ligada à injustiça cognitiva, pois a definição de hierarquias entre os conhecimentos baseia 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, 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, praticando na formação de professores a ecologia de saberes e buscando 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 venha a ser fecundo na tessitura de justiça cognitiva e, conseqüentemente, justiça social.

## **Movimento 2 – Narrativas como utopia política**

O quadro *Moça com brinco de Pérola* foi pintado por volta de 1665 pelo holandês Johannes Vermeer. A partir da beleza do quadro, a escritora Tracy Chevalier



escreveu o romance homônimo<sup>8</sup>, uma fantasia sobre o que levou Vermeer a realizar sua obra-prima. Mais tarde, dirigido por Peter Webber, o livro foi transformado em filme<sup>9</sup>.



Imagem 2

Ficamos imaginando que, para escrever seu livro, a autora tenha precisado fazer uma pesquisa sobre o pintor, a época em que ele viveu, suas obras mais conhecidas e o país em que viveu. Isto minimamente. Daí em diante o que importa é a coerência da narrativa, a beleza do texto, no caso do livro, e a boa direção e a escolha certa dos atores no caso do filme.

Dizemos isso com o intuito de apontar a potência que tem uma narrativa, pois em nossa concepção, as narrativas são a vida contada como a percebemos no instante em que a narramos. Antonio Porchia (*apud* LARROSA, 2001) nos alerta: *o que dizem as palavras não dura. Duras as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo* (p. 290), 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.

---

<sup>8</sup> Bertrand Brasil, 2002.

<sup>9</sup> Filme produzido em 2003 cujo título original é *Girl with a Pearl Earring*.

Nosso caminho político-metodológico-epistemológico em busca de 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 sistematização do que é produzido, evidências sobre conhecimentos que estavam presentes em seu cotidiano, mas que não eram explicitados. Isso reforça para elas o reconhecimento de autoria. 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). No seu entendimento, “isto se baseia nas premissas de que ensinar é experienciado como acontecimentos sociais complexos, que o conhecimento está organizado em teorias explicativas e, por sua vez, serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um” (p. 330).

Essas partilhas têm nos ajudado a compreender que não há como dissociar *prácticateoriaprática*, pois não há fazer sem pensar, o que evidencia a autoria das professoras no seu fazer pedagógico.

Olhando o universo micro, local, investigando os contextos através de pistas, resíduos, indícios, marcas, sinais que nem sempre são perceptíveis imediatamente e que informam sobre o não dito, sobre os processos ocultos; devemos estar atentos para compreender a complexidade da vida cotidiana, pois na percepção dos detalhes podemos encontrar indícios aos quais devemos estar atentos. Para isso, *mergulhamos* nos *espaçostempos* onde as professoras atuam, conforme recomenda Alves aos pesquisadores *nosdoscom* os cotidianos.

Buscar “ver” e compreender “resíduos e dados marginais é então condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano” (p. 108), *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 por 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 maior 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, *espaçotempo* de suas *experiênciaspráticas*.

A narrativa se constitui também como experiência formativa. Nesse exercício cotidiano, as professoras têm a possibilidade de (re)viver suas *experiênciasprática*, 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 formam ou (auto)formam exercitando uma reflexão que vai além da naturalização das ações cotidianas, criando outros sentidos para a sua docência.

Pineau (2010) aponta que esta autoformação por meio das histórias de vida - para nós também por meio de narrativas de *experiênciaspráticas* - se dá de forma enredada num processo que ele concebe como tríplice, ou seja, a heteroformação, a ecoformação e a autoformação. A heteroformação se dá intermediada pela sua vivência na família, na comunidade, sua educação formal e informal e pelas heranças culturais, ou seja, na relação com os outros. A ecoformação seria a interação do sujeito com o meio ambiente, suas influências climáticas e físicas, entendendo que essa interação física produz culturas diferenciadas. A autoformação se daria então por meio da conscientização desses processos presentes e constitutivos da vida dos sujeitos. Para Pineau este é um processo tríplice, para nós, a tessitura de uma rede que abarca todos os fios entrelaçados da vida cotidiana, ou seja, compreendemos que a autoformação abarca todos esses processos sobre os quais Pineau se refere, mas sem que possamos separá-los. 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.

Para nós, a pesquisa com histórias de vida e com narrativas de *experiências práticas* pode se transformar 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 prescrita nos currículos escolares ou nos seus cursos de formação.

Assim, a partir das narrativas de *experiências práticas*, 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 nesse município.

Nossa percepção é de que é possível “criarmos” novas *realidades* que não os 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 sempre se mostrou um nó cego em nossa rede de *saberes-fazer*s, 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 a ser construído nos parece ser o caminho para compreender as escolas e o que nelas acontece.

Então, 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 justiça cognitiva.

Então caçar narrativas, a partir dos relatos e memoriais das professoras nos leva a expandir o presente como propõe Boaventura, dando aos relatos de 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 trabalhem 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 que 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.

### **Movimento 3 – Os currículos como criação cotidiana, *experiênciaspráticas* 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 táticas 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 e que precisam ser levados em conta.

#### 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 ano, nós fizemos uma produção de texto, uma paródia da música “A Casa” de Vinicius 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 ovinhos 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 compartilharam 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.*

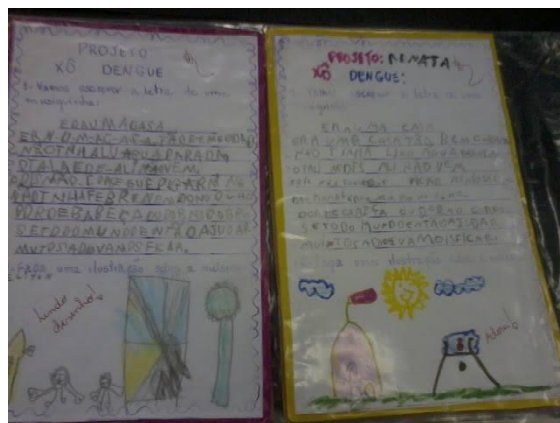


Imagem 03

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 são relevantes e importantes 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.

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 justiça cognitiva.

Acerca desses conhecimentos pouco se sabe, pois são negligenciados por serem considerados irrelevantes, tanto no âmbito científico quanto social. Ao considerarmos sua validade será possível uma melhor compreensão das alternativas

curriculares desenvolvidas nesses espaços, bem como “evidenciar a impossibilidade da transposição de qualquer norma ou proposição formal de ser aplicada tal qual na realidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Entendemos que, ao utilizarmos como metodologia o compartilhamento de *experiências práticas* em nossos projetos de formação, exercitamos um não desperdício de experiências que se aproxima de uma ecologia de saberes – nossa escolha epistemológica, – pois desinvisibilizam currículos *pensados praticados* 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.

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 (orgs) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008. p. 39-48.

\_\_\_\_\_. 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.

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.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

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 Editora, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M; SANTOS, B.S. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.



- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- 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. Dar a Palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2001. p. 119-138.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-54.
- 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.
- 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.
- \_\_\_\_\_. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *praticadospensados*. In: *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 23 out. 2013.
- \_\_\_\_\_. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. *Revista 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.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.
- REIS, G.R.F.da S. *Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras*. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado Educação) – ProPED/UERJ, Rio de Janeiro, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa.. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.
- \_\_\_\_\_. *A Gramática do tempo: para um nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010, p. 31-83.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - América invertida (1943) – Joaquín Torres-Garcia Fonte: <<http://www.capital.cl/cultura/2012/11/20/121150-galeria-140-mapas-que-redibujaron-el-mundo>> Acesso em: 09 março.2015.

Imagem 2 - Moça com brinco de pérolas – Fonte: <<http://virusdaarte.net/jan-vermeer-moca-com-brinco-de-perola/>>. Acesso em 29 set.2014

Imagem 3 - Produção do projeto Dengue – Arquivo pessoal.