

Adelson Dias de Oliveira
Aline Machado Dorneles
Danise Grangeiro
Juliana Batista Faria
(Orgs.)

Como cheguei até aqui?

Travessias, Transformações e Poéticas da
Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas



Como cheguei até aqui?

Travessias, Transformações e Poéticas
da Documentação Narrativa de
Experiências Pedagógicas



Pedro & João
editores

Adelson Dias de Oliveira | Aline Machado Dorneles
Danise Grangeiro | Juliana Batista Faria
(Organizadores)

Como cheguei até aqui?

Travessias, Transformações e Poéticas
da Documentação Narrativa de
Experiências Pedagógicas

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adelson Dias de Oliveira; Aline Machado Dorneles; Danise Grangeiro; Juliana Batista Faria [Orgs.]

Como cheguei até aqui? Travessias, Transformações e Poéticas da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 162p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1764-2 [Impresso]
978-65-265-1765-9 [Digital]**

1. Documentação narrativa. 2. Experiências pedagógicas. 3. Histórias de vida e aprendizados. 4. Internacionalização. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Prefácio	7
Inês Ferreira de Souza Bragança	
Apresentação	15
Adelson Dias de Oliveira, Aline Machado Dorneles, Danise Grangeiro e Juliana Batista Faria	
Três estações do ano e uma experiência: autoria e (in)surgências epistêmico-metodológicas narrativamente documentadas	21
Adelson Dias de Oliveira	
Mira... o que vês? Uma carta caminhante nos meados constitutivos de um professor investigador narrativo	31
Alexandre Cougo de Cougo	
Narrativas e enredamentos tecidos na partilha de histórias, memórias e encontros	47
Aline Machado Dorneles	
Das montanhas de Minas ao encontro das narrativas dos professores e professoras	57
Célia Maria Nunes Fernandes	
Como eu cheguei até aqui? Narrativa epistolar de uma pesquisadora estrangeira imersa no dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas	61
Danise Grangeiro	

Carta de <i>marrios</i>: rios de narrativas e documentação de experiências pedagógicas	77
Elizabeth Orofino Lucio	
Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: entre redes, coletivos docentes, (re)existências e (trans)formação	91
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	
Políticas de conhecimento e experiência: a Documentação Narrativa como convite a tomar a palavra	103
Jonas Tabacof Waks	
A documentação narrativa de experiências pedagógicas em movimentos de pesquisa, docência e formação na escola e na universidade	123
Juliana Batista Faria	
Sobre encontros, enredamentos e amizades... (e de percursos de vida-formação em meio a experiências de investigação-vida)	143
Carmen Sanches Sampaio Tiago Ribeiro	

Prefácio

Inês Ferreira de Souza Bragança

Campinas, 24 de setembro de 2024.

Querido Daniel, queridxs autorxs e leitorxs,

Em fevereiro de 2023, um grupo de amigxs me solicitou marcar uma reunião de trabalho com o professor Daniel Suárez, pela manhã. “Mas como, não posso, é o dia do aniversário dele?!”. Então..., a ideia era justamente essa, o grupo estava preparando uma surpresa a ser apresentada ao professor no dia do seu aniversário. Meu papel foi agendar uma reunião de trabalho urgente sobre a pesquisa em rede, assim ele não desconfiou e no dia estavam todos lá, em uma sala do meet, para o parabéns coletivo, a celebração da vida e da amizade!¹ Minha atuação foi nos bastidores, não participei diretamente da festa, pois o encontro consistia em uma surpresa preparada por um conjunto de brasileirxs que fizeram alguma *pasantía* de estudo com nosso querido professor, surpresa que se materializa na presente obra, uma coleção de cartas. Cada professora/professor escreveu uma carta-presente, dizendo de sentidos e movimentos formativos vividos em múltiplos encontros de vida, pesquisa e formação.

Naquele momento, Daniel era um amigo querido, de muitas itinerâncias partilhadas, trabalhos coletivos, mas ainda não tinha sido oficialmente meu professor, assim não fiz parte da surpresa-presente, mas como a vida tem seus movimentos, tive oportunidade de fazer uma *pasantia* na Universidad de Buenos Aires, no segundo semestre de 2023 e, assim, xs autorxs deste livro,

¹ Link do vídeo que, na ocasião, foi preparado para abrir a homenagem ao querido Daniel Suárez: <https://youtu.be/kb1pym1Q9U>

generosamente, convidaram-me para participar escrevendo o prefácio... Um livro-presente para Daniel e para nós, leitorxs, que, em cada carta, encontramos reflexões que nos inspiram a pensar a educação, a formação docente, as redes colaborativas e, especialmente, o afeto e a amizade como componentes mobilizadores de nossas ações e movimentos em direção a modos outros de transitar e habitar a Terra, as práticas sociais, as escolas e universidades no Brasil, na Argentina em nossa América Latina.

Sigo a escrita desta carta-prefácio, movida pelo desejo de compartilhar o que me afetou na leitura de cada um dos textos que você vai encontrar aqui, talvez em um ensaio cartográfico de temas e saberes coletivamente construídos em travessias latino-americanas e redes de investigação-ação-formação.

Em sua carta-narrativa-documento, Adelson Oliveira nos conta uma história mediada por estações do ano – outono, inverno e primavera, em um inventário de seus movimentos como professor-pesquisador. “A dinâmica de desmoronar-me e reconstruir-me, tão presente durante minha estadia na Argentina, seguiu sendo um tema central [...]. “Dar-se a ler” tornou-se um exercício ainda mais vital, exigindo de mim um constante ciclo de reflexão e ajuste que continuou a gerar conhecimento, tanto para mim quanto para aqueles envolvidos nos processos que facilitava”. Ao partilhar suas aproximações da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) nos remete também às trajetórias das pesquisas narrativas e (auto)biográficas no Brasil e a importância do professor Daniel e da DNEP nesse processo de permanentes reinvenções.

Alexandre Cougo nos convida a *mirar* e apresenta em sua carta caminhante como vem se constituindo “professor investigador narrativo”. Da licenciatura em História, Mestrado e Doutorado, dos desafios da Educação Ambiental e das histórias de vida no campo da Educação de Jovens e Adultos ao encontro com o professor Daniel e às muitas vivências na Argentina. Sua carta-diálogo aponta para deslocamentos que fazem com que siga desejando o encontro, a leitura e a continuidade das conversas mobilizadas por novas perguntas.

Em uma carta dirigida à Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, Aline Dorneles toma o fio e segue tecendo uma história pessoal-coletiva. Seu encontro com a pesquisa narrativa, com Daniel, com muitas redes. Sua narrativa diz do Cirandar, das professora Maria do Carmo Galiazzi e Carmen Sanches, da Rede de Investigação na Escola – RIE, diz de muitos outros, de encontros que produziram um giro narrativo, em movimentos lentos, no tempo da experiência, de tessitura coletiva em modos outros de pesquisar e formar, de contemplar, “de admirar a beleza de tecer a docência em Redes, em encontros, abraços e afetos”.

Diretamente das montanhas de Minas Gerais, Celia Nunes conta de seu encontro com as narrativas dos professores e professoras. De mãos dadas com a saudosa Inês Teixeira, seguiu para Buenos Aires, após a desocupação do prédio da UBA por suspeita de bomba; as conversas começaram em um café com especial acolhimento de Daniel e da rede. Se seguiram encontros, visitas, atividades acadêmicas lá e cá, no Brasil, em Ouro Preto, com uma convocatória de, em tempos de tantos retrocessos, seguirmos com energia “na construção de uma sociedade mais justa e solidária”.

A carta de *marríos* de Elizabeth Lucio partilha “rios de narrativas” e de documentação de experiências pedagógicas, dizendo da potência desse dispositivo que incentiva “a autoria docente, a consciência e a transformação dos locais em que habitam cada sujeito”. Caminhos de um fazer ciência da educação, rompendo com a colonialidade, com uma escrita comprometida como prática cultural. Palavras e práticas de *travesías del sur* que chegaram a Belém do Pará, Norte do Brasil. DNEP tecida com docentes da metrópole das águas amazônicas, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e refugiados em narrativas orais e escritas, em mares de rios de água doce.

Jane Rios tece sua carta-conversa, compartilhando experiências formativas intensas “entre redes, coletivos docentes, (re)existências e (trans)formação”. Retoma seu ser-sendo professora de origem profissional e ancestral rural e vai nos conduzindo por conversas/viagens, o encontro com professor Daniel e com a DNEP,

a tessitura do grupo DIVERSO e a abertura a muitos enredamentos pelo Brasil e América Latina. “Uma política de sentido foi elaborada neste processo a partir dos desafios interpretativos construídos na produção de um saber-com. Os/as docentes foram narrando, comentando, refletindo acerca do esvaziamento do registro de seus saberes no cotidiano da escola e da formação [...]”. Em suas reflexões, encontramos os princípios da documentação narrativa como a horizontalidade e a alteridade, atravessando a formação e abrindo caminhos para a autoria.

Assim que recebi o convite para a escrita deste prefácio, li o conjunto de cartas e me encantei com a singularidade de cada uma, com o tanto que me ensinam e levam a pensar, problematizar, poetizar o mundo. No momento daquela primeira leitura, em julho de 2024, fui fazendo anotações; para a carta escrita por Jonas escrevi: “Que importante discussão sobre política de conhecimento, a partir do trabalho na Secretaria Estadual de São Paulo! Ótimo texto para discutir com minhas turmas e orientands!” O professor-pesquisador-narrador tematiza as reformas tecnocráticas como política de conhecimento, processos que intensificam e precarizam o trabalho docente, e apresenta também a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como uma possibilidade de resistência e reinvenção.

De Belo Horizonte, Juliana Batista escreve para o professor Daniel, iniciando com um agradecimento por sua importância como coorientador de sua tese e eu diria, especialmente, por sua presença “no giro narrativo” que ela pôde fazer na vida. Nas palavras da autora, somos conduzidos em memórias afetivas, experiências vividas na Argentina, amizades e muitos enredamentos mobilizados por Daniel: “Quantas amigas e quantos amigos de diferentes regiões do Brasil você me presenteou para toda a vida! Este livro é também uma celebração de todos e todas que, com você, construíram essa rede de amizade brasileiro-porteña. É um agradecimento coletivo à sua generosidade. [...] E como não falar das portas que você abriu para o meu encontro com mulheres argentinas admiráveis, que me ensinaram tanto e

continuam a me inspirar até os dias de hoje!?”. Em reflexões instigantes, Juliana levanta indagações que nos deslocam e fazem pensar sobre a pesquisa narrativa, uma pedagogia doutoral e perspectivam a DNEP em sua abertura e permanente movimento de reconstrução.

Tiago Ribeiro e Carmen Sanches escrevem juntos e nos presenteiam com reflexões sobre encontros, enredamentos e amizades. Com delicadeza, nos falam sobre os tempos, os contextos de escrita, de momentos sombrios vividos no Brasil e também de esperança. Partilham histórias e memórias, envolvendo mulheres brasileiras que, desde a escola básica e a universidade, há tempos nos ensinam sobre modos outros de viver e produzir conhecimentos, como Regina Leite Garcia e Nilda Alves. Vão nos conduzindo às conversas com Daniel e com os textos escritos por ele, aos movimentos em rede e do que já vínhamos vivendo no Brasil - “ações de formação docentes inscritas em princípios epistêmico-teóricos, metodológicos e ético-políticos comuns”. As memórias partilhadas, nesta carta, nos ajudam a localizar referências dos inícios, dos primeiros encontros com o professor que se seguiram, ampliaram e fortaleceram.

Os organizadorxs desta obra apresentam a nós os capítulos em ordem alfabética pelos nomes dxs autorxs. Nesta carta-prefácio, peço licença para subverter, alterar a ordem e trazer a carta de Danise Grangeiro aqui... Faço essa opção por ser ela nossa referência e pioneira nas aventuras formativas em partilha Brasil-Argentina e também por sua carta reafirmar uma dimensão forte, presente em todas as demais, um “si mesmo como outro”, um nós na relação. Com palavras leves e poéticas, Danise conta como chegou a um país estrangeiro, traz referências de sua ancestralidade, de experiências formativas, do “aprender a perambular” e de um “samba em forma de tango ou um tango em forma de samba”. Ao dizer do nosso querido professor, homenageado em cada carta deste livro, nos faz rir e emociona, diz dele e de nós, em relação:

Há quatorze anos trabalhando ao lado do Daniel, pensar nele é pensar na palavra "já". Consigo até escutá-la nos meus ouvidos. A imediatez do pensamento desse grande investigador é impressionante. Conversar com ele - seja por mensagem de voz, telefone ou presencialmente - é ver faísca por todos os lados. A caneta e um pedaço de papel não dão conta da rapidez do seu pensamento. Ele mesmo se motiva, ele mesmo faz pergunta e ele mesmo se responde. Num constante movimento hermenêutico, ele sai criando novas teorias ao repensar as antigas. Esse "já" não é aplicado a algo que estará sendo feito em breve. Não! Esse "já" é uma resposta ao seu entusiasmo interno que pulsa dentro de si e creio eu, que a única palavra que ele encontra para traduzir o que por dentro borbulha, é um JÁ!

Daniel é um ser humano acessível, parece que vive com portas escancaradas ao outro e sai doando esse "já" a qualquer ideia que lhe chega e tenha fundamento. Tenho a sensação que até as ideias sem sentido, através da rapidez do seu pensamento, ele as recebe e as interpreta de forma tal que lhes dá brilho e as devolve ao receptor de forma completamente diferente. Ao lado dele, é fácil sair de um encontro cheio de "já"s, cheio de faíscas e cheio de perguntas a uma nova questão. Muitas vezes me pergunto o que ele faz para encaixar tantos "já"s" nessa vida atarafada de investigador.

Da imediatez do pensamento, do incentivo à escrita, das portas escancaradas em acolhimento fala dele, de si, de nós e me ajuda agora a retomar e, fazendo um movimento muito próprio da DNEP, ensaiar fios de tematização do que xs autorxs me deram a ler/sentir...

Temos uma obra que sendo presente e homenagem a um querido professor, transcende a dimensão pessoal e assume uma contribuição coletiva, colocando luz sobre movimentos vividos nos diálogos Brasil-Argentina, Brasil-América Latina, deixando pistas, indícios e sinais de movimentos que envolvem de forma indissociável viver, narrar, pesquisar e formar.

Nessa perspectiva, aprendemos em sucessivas (des)territorializações e novas territorializações. O lugar como *espaçotempo* que envolve o habitar, o afeto e o deslocamento.

Brasileirxs de diversas regiões e estados viajam para Argentina com objetivo de estudar, pesquisar e, com o deslocamento, instauram novos ciclos existenciais que transbordam em um permanente desafio de escrita, escuta atenta, edição, tematização e publicização de saberes pedagógicos implicados com a vida vivida nas práticas sociais e formativas, com docentes e com estudantes, crianças, jovens, adultos e idosos, nas escolas e universidades.

As cartas indicam que os encontros com o professor Daniel e as oportunidades diversas de partilha têm favorecido a potencialização de modos como trabalhamos com abordagens narrativas e (auto)biográficas de produzir conhecimento em educação, em ações de pesquisa e formação. Os trabalhos e diálogos com o professor têm nos ajudado, assim, a viver um giro narrativo, na tessitura cotidiana de uma pedagogia latino-americana. A DNEP na experiência dxs autorxs não se restringe à sua dimensão de dispositivo metodológico, mas o que é vivido pela *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*, pelo professor, pelxs brasileirxs que a desenvolvem assume sentidos *epistemopolíticos* de um projeto de vida, sociedade, pesquisa e formação.

No período em que estive em Buenos Aires, tive a oportunidade de participar de alguns Ateneus; para um deles escrevi uma carta e trago aqui um fragmento:

Queridos Daniel, Danise, Jane e Aline, queridxs companheirxs do Polifonia, relendo a carta para os arremates finais me dou conta de que vivemos aqui, em rede, relações de amizade, de partilha da *vidapesquisaformação*:

Com a necessidade e a carência, o que passa para o primeiro plano é a alteridade do outro si. O amigo, em sendo esse outro si, tem o papel de prover aquilo que o outro é incapaz de obter por si mesmo [...] Essa necessidade está ligada não só àquilo que há de ativo e inacabado no viver junto, mas também à espécie de carência ou falta ligada à própria relação do si com a própria existência. [...] É assim que a carência habita o coração da mais sólida das amizades. [...]

O que impressiona imediatamente é o contraste entre a reciprocidade da amizade e a dissimetria da injunção. Sem dúvida, o si é “convocado à responsabilidade” pelo outro. (Ricoeur, 2014, p.204, 205, 208)

Um si mesmo que deixa de ser eu e se assume na relação radical de alteridade com seus muitos outros, outros de si de tal forma que as histórias portenhas falam de deslocamentos e acontecimentos (auto)biográficos em partilha. Nas andanças pela cidade, nos cafés, nas rodas de conversa, nas experimentações do Planetário, na visita ao Instituto, vamos nos (des)cortinando, interrogando e, especialmente, aprendendo a habitar a Terra, a escola e a universidade de modos mais humanos, sensíveis, passíveis de afetação, construindo juntxs “um futuro ancestral” (Krenak, 2023).

As cartas nos contam sobre relações de afeto, de amizade e renovam o convite para uma formação que se dá na cidade, nos cafés, nas livrarias, nos encontros, sempre em atravessamentos com muitos outros.

Compartilho, assim, o desejo de que a leitura seja para você também uma viagem, um acontecimento prenhe de movimentos instituintes que envolvem múltiplas redes de investigação-ação-formação.

Referências

KRENAK, Ailton. **O futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. WMF Martins Fontes, 2014.

Apresentação

Adelson Dias de Oliveira
Aline Machado Dorneles
Danise Grangeiro
Juliana Batista Faria

Era 14 de Julho de 2022.

Manhã de inverno em Buenos Aires.

Estávamos nós - pesquisadores brasileiros - (re)vivendo e caminhando pelas ruas de Palermo em Buenos Aires quando nos surgiu um desejo enorme de (con)versar sobre o vivido, sobre como nos encontramos, sobre como saímos perambulando pela vida, refletindo sobre a importância de ter deixado nossas casas e nossas ruas para observar novas esquinas. Eram tantas as coisas a serem contadas! Nos invadia uma necessidade de narrar e (com)partilhar o que dentro pulsava e o que ainda pulsa. Desejávamos relatar o que havíamos experienciando na Argentina e o que levávamos nas nossas bagagens de volta às nossas cidades após dias, meses ou anos que passamos como mestrando(a)s, doutorando(a)s ou pós-doutorando(a)s ao lado do Professor Doutor Daniel Suárez. Cada um tem sua própria história. Cada um experienciou de forma diferenciada os momentos vividos. Cada um fez adaptações ao que foi aprendido no seu cotidiano ao retornar.

Queríamos registrar e narrar o que foi experienciado dentro e fora das salas de aula da *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires*. Como chegamos até aqui?, nos perguntávamos. Surgia, a partir desse desejo, a nossa vontade de sentir o processo, de entender o intermezzo (Deleuze & Guatarri, 1995), procurando compreender como se chega ao "até" e descobrindo o sentido do

"aqui". Pensamos que o livro poderia partir da busca por uma ou várias respostas a essa indagação, (com)partilhando o que fizemos com as nossas experiências em terras portenhas e como as adaptamos no Brasil. Havia também, no nosso discurso e desejo, a necessidade de agradecimento a esse pesquisador tão humano como o Dr. Daniel Suárez, que humildemente abriu e abre suas portas a tantos estrangeiros interessados em (con)versar com ele.

A conversa, como nos diz Carlos Skliar (2014), tem disso mesmo. Não há um roteiro pré-definido, não há pauta. É somente uma entrega, um falar pausado, pensares, silêncio e afetos. É um risco. Chega até onde pensamos que não chegaria. Alcança as bordas, as fronteiras e descobre novos caminhos. E foi nesse desejo de seguir (con)versando e de contar nossas narrativas íntimas, surgidas dos encontros e das partilhas de afetos com Daniel, que nos atrevemos a escrever este livro. Queremos relatar, registrar, tecer, tornar pública e circular nossas experiências. Somos muitos os brasileiros que já caminhamos pelas ruas de Buenos Aires. Somos muitos nesse grupo de (con)versa. Já estamos enredados de tal forma que ninguém sabe onde tudo começou ou onde esse tudo pode terminar, se é que existe algum fim. Cada um que passou pela *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires* levou algo. Cada um que passou, deixou algo. E é sobre esse "algo" que fomos construindo as páginas deste livro.

Decidimos, naquele momento, escrever um livro em forma de carta. Um livro-carta. Um livro escrito em primeira pessoa. Um livro íntimo. Um livro de idas e vindas. Um livro que mostrasse o que aprendemos com/nos "*talleres de documentación narrativa de experiencias pedagógicas*" ao lado do Dr. Daniel Suárez. Um livro-vida, que vai tomando formas à medida que o tempo passa. Um livro que se desloca, que ganha cores, desenhos, mapas, fotos, páginas e narrativas a todo instante, a toda releitura. Um livro que já não dá mais conta de saber quem são seus personagens. Sabemos que são muitos, que são os mais diversos e que saem se multiplicando com a circulação das nossas narrativas. Um livro-rede que mostra que o entrelaçar de relatos nos leva a criar novas

histórias. Um livro cheio de estrangeiridade, escrito através do olhar forasteiro atento à beleza e à estética de observar mundos outros; escrito através de ouvidos afinados e vigilantes aos mais diferentes sons de outras línguas; escrito através de corpos e gestos humildes que decidiram ocupar novos espaços à medida que perambulavam em terras alheias.

O dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas (Suárez, 2011) traz novos olhares para a formação de professores/as nas universidades e práticas cotidianas de escolas no Brasil, assim como enaltece e condecora a Pesquisa Narrativa na América Latina. Do Norte ao Sul do nosso país, encontramos educadores escrevendo e refletindo sobre a pergunta “como cheguei até aqui?”. O Dr. Daniel Suárez, ao longo de todos esses anos, vem propagando a Pedagogia do Sul, impulsionando a Pedagogia Latinoamericana, decolonial e emancipadora, fomentando o diálogo crítico e a construção de resistência às imposições hegemônicas. Esse livro conta um pouco sobre essa luta, sobre a importância de estarmos enredados, sobre o valor do registro das nossas histórias e das nossas (con)versas e sobre a relevância de tornar públicas nossas experiências pedagógicas. São várias as universidades que chegam em Buenos Aires através dos seus professores/as e alunos/as. Há sempre olhos curiosos direcionados ao dispositivo. É talvez por isso que ele ganha vida, que está sempre em movimento e que é regado de novas dinâmicas e interpretações.

Cada carta aqui escrita nos leva a diferentes experiências vividas pelos/as autores/as e nos faz conhecer como o dispositivo foi e vai sendo recriado ao se deparar com outros já existentes no Brasil. O livro nos mostra como ele ganha novas formas em vários territórios e se adapta a novos contextos. E não há riqueza maior do que vê-lo passear por nosso Brasil. Um prazer observar tantos enredamentos e tantos seres perambulantes. Esse movimento fomenta o crescimento da escrita autobiográfica, o aparecimento da primeira pessoa do singular na formação docente e nas salas de aula e a circulação de saberes em nossa sociedade. Em um

movimento epistemo-político democrático, pluralizado e horizontal, com um enfoque dialógico, vamos percebendo a importância de gerar espaços públicos que possibilitem escutar as nossas vozes.

Essa poética pedagógica, escrita aqui através de cartas, carrega em si nossas lutas e o nosso caminhar; sempre cheios de (con)versas, de riscos, de resistência, de beleza, de humildade, de resiliência, de criatividade, de horizontalidade, de coragem, de enredamentos. Percebe-se, ao passar das páginas, a imensidão do movimento rizomático (Deleuze & Guatarri, 1995), a força dos nós (*nodos*) e o poder das redes. Fica revelada, também, a importância do deslocamento. O sair de um lugar para chegar a outro nos abriu a oportunidade de experimentar o meio, o nosso inter-ser, os nossos processos; nos permitiu observar melhor a travessia, os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização.

E como bons estrangeiros, compreendemos que o movimento nos habilita a observar melhor o caminho que se atravessa; é ele que nos impulsiona a questionar e analisar o que já está instituído; é ele que nos motiva a buscar novas experiências, mobilizando-nos a pausar e a sentir com prudência e acautelamento o que ficou ou o que decidimos deixar para trás, a sentir melhor o que veio com a gente e o que está ao nosso lado; é ele - esse movimento - que nos faz estranhar o que antes era tão familiar e apreciar ou buscar entender o que é diferente; é ele também que nos leva a ter humildade e sabedoria para compreender que um ser quando se move pode até retornar para o seu lugar de origem, mas que dificilmente irá ocupar o mesmo espaço que um dia ocupou. Talvez agora o espaço pareça menor, ou talvez maior ou talvez mais torcido. Sentimos que não há encaixe. Sentimos que já não somos os mesmos. E entendemos que a mudança não vem do espaço em si, mas da forma de como o habitamos. Fomos lapidados pelo movimento.

Desejamos, com esse livro, que as nossas narrativas possam dar conta da beleza de (des)locamento, da potência do movimento

do ir e do vir, do intercâmbio gerado na estrangeiridade, do valor da aprendizagem, da força do enredamento e da (trans)formação de sujeitos perambulantes.

Espero que você, leitor ou leitora, possa sentir através das pequenas nuances os movimentos minúsculos que foram traçados por um eu em contato com outros - imerso num novo país, num novo idioma e numa nova cultura. Um eu-estrangeiro, que carrega em si sua própria história, seus saberes, suas experiências e que está aberto a compartilhar suas narrativas e a refletir constantemente sobre "como cheguei até aqui?". Essa pergunta nos permite analisar de forma mais consciente o nosso intermezzo. Ela nos mostra que esse aqui é móvel, incerto e até mesmo elusivo e que, por isso mesmo, nela cabem as mais variadas e abertas respostas. Que as páginas deste livro possam mostrar as diversas versões de si documentadas na nossa sociedade, no nosso corpo e na nossa alma.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34/1995, 4ª reimpressão, 2006.

SKLIAR, Carlos. (2014). **Hablar con desconocidos**. Barcelona: Candaya.

SUÁREZ, Daniel (1). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. **Revista Del IICE**, (30), 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>.

Três estações do ano e uma experiência: autoria e (in)surgências epistêmico-metodológicas narrativamente documentadas

Adelson Dias de Oliveira¹

*Lo que el texto significa ya no
coincide con lo que el autor quiso
decir² - Ricoeur, 2002.*

Juazeiro, Bahia/Brasil, Outono de 2024

Aos que leem, mergulham e deixam-se afetar por este livro-carta-narrativa escrita por muitos, porém, ligados por um motivador único - a compreensão da experiência de si e de Outros como processo formativo articulador de outras experiências - espero que sintam, emocionem-se e transcendam os seus mundos e modos de ver a docência assim como nós o fizemos.

A narrativa-experiência aqui descrita remete ao ano de 2017 e me conduz aos dias atuais; o sentimento da viagem e as memórias construídas ao longo desse período, nunca foram tão vivas e fortes em mim e por isso, decidi compartilhar com a escrita desta carta-narrativa-documento que me constroi enquanto sujeito e acima de tudo professor-pesquisador.

Era 2017, numa tarde de outono, desembarquei em Buenos Aires sob um céu claro, mas acompanhado de um vento frio que me recebia com um sopro diferente do calor habitual do Brasil.

¹ Doutor em Educação e Contemporaneidade - UNEB (2019); Doutorado Sanduíche na Universidade de Buenos Aires (UBA); Professor adjunto na Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF/Brasil; Atua no curso de Ciências Sociais; Líder do Grupo de Pesquisa NARRATIVIDADES: Educação, Narrativa e Experiência docente no Ensino Médio.

² Tradução: "O que o texto significa já não coincide com o que o autor quis dizer"

Caminhando pelas ruas desta cidade pulsante, senti um crescente desejo de expandir minhas fronteiras intelectuais, abrindo-me para novas perspectivas como doutorando, pesquisador e educador.

Os pensamentos corriam tão frenéticos quanto o ritmo da cidade — carros zumbindo, pessoas agitadas nas calçadas, lojas e cafés a cada esquina. Percebi uma mudança dentro de mim. "Já não sou mais o mesmo!" Essa ideia ecoava em minha mente desde que pisei em solo argentino, trazendo à tona uma série de atropelos e diferenças que começaram a moldar-me de maneira nova. A solidão, antes um fardo, tornou-se uma provocação para me reconstruir e entender quem eu sou.

Cada segundo em Buenos Aires era um convite para refletir, para dialogar comigo mesmo. Comecei a perceber capacidades e temores antes desconhecidos, que agora se faziam presentes e me desafiavam a cada passo. Todas essas questões me envolviam em uma constante reflexão sobre minha identidade, minha essência e o profissional que estou me tornando. Compreendi que não posso despertar nos outros o interesse por si mesmos se não cultivar esse interesse em mim primeiro.

Os caminhos que me trouxeram até aqui não foram simples nem diretos. Enfrentei muitas barreiras e tive de superar diversas dificuldades. Falar de 'chegar até aqui' abrange tanto quem eu me tornei como pessoa e profissional quanto a minha estada em Buenos Aires, mergulhando no estudo e na prática da documentação narrativa de experiências pedagógicas.

Um pequeno corte... Frutos de Outono!

Antes de adentrar nos aprendizados e transformações vivenciados em Buenos Aires, parece-me essencial revisitar os motivos que me impulsionaram a embarcar nessa jornada rica em aspectos pedagógicos, culturais e de formação pessoal.

Desde o início de minha trajetória acadêmica e profissional, fui capturado por questionamentos profundos sobre a natureza dos processos educativos e como esses conhecimentos são transmitidos

aos indivíduos envolvidos no ambiente educacional. Minhas pesquisas sempre estiveram voltadas para entender os jovens que habitam escolas nos territórios rurais, buscando compreender os significados que esses espaços geram em suas vidas. Questões cruciais emergiram: Como é a presença desses jovens nas salas de aula? Quais são as fronteiras e os limites que esse ensino enfrenta?

Essas indagações iniciais foram o ponto de partida para que eu explorasse mais profundamente os elementos que motivaram meu interesse em iniciar, vivenciar e assimilar a experiência da narrativa e de modo particular a documentação narrativa de experiências pedagógicas. O meu ingresso no campo da pesquisa (auto)biográfica veio com o estudo da construção de identidade de jovens rurais no semiárido baiano, marcado por influências de pensadores como Pineau (2010) e Bertaux (2010), que se concentravam nos impactos educacionais e ofereciam um novo olhar sobre os dilemas presentes nas discussões educacionais, ampliando as possibilidades de exploração através da subjetividade.

Adotando as narrativas como método de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, percebi que a escrita de si e a biografização das experiências dos sujeitos não apenas oferecem ao pesquisador e ao narrador a chance de gerar novos entendimentos sobre suas práticas, mas também reconduzem suas vivências, servindo a narrativa (auto)biográfica como um portal para a hermenêutica das histórias de vida. Essa perspectiva foi profundamente enriquecida pelos estudos de Elizeu Clementino (2014) e Delory-Momberger (2008; 2012).

Com cada nova leitura, encantei-me e intriguei-me com as possibilidades que emergiram, permitindo que as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais transcendessem a simples apresentação de dados, englobando emoções, vivências, erros e acertos que se configuram como pontos de partida ou chegada na construção de conhecimento ou rompimento de paradigmas estabelecidos.

Apoiei-me em conceitos da Fenomenologia e Hermenêutica para aprofundar as discussões da pesquisa (auto)biográfica, conectando-me às entrevistas narrativas que me aproximaram do mundo subjetivo das pesquisas (auto)biográficas, inspirando-me nos escritos de Bertaux (2010) e Bauer & Gaskell (2002). Entendi que as narrativas de vida, enquanto totalidade de fatos e experiências vivenciadas pelo sujeito, ampliam o entendimento de que é o processo narrativo que contribui para a formação do indivíduo perante a sociedade.

Por todas essas razões, vinculei-me às dimensões teórico-epistemológicas e políticas propostas por Daniel Suárez acerca da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – DNEP, com a intenção de investigar as práticas pedagógicas de professores em territórios rurais, colocando-os como sujeitos centrais da pesquisa. Essa abordagem começou a tomar forma em 2014, depois do meu mestrado, e foi crucial para definir o caminho que trilharia no doutorado, buscando apropriar-me das metodologias e epistemologias que fundamentam a DNEP e suas práticas.

Assim comecei minha jornada de outono para Buenos Aires, em busca de compreensão e aprendizado sobre a DNEP para construir uma tese que também representasse uma travessia pessoal.

Travessias de outono... sensações de inverno!

Caminhando pelas ruas, a presença do outono é inconfundível. As folhas caídas adornam as calçadas e as árvores, em seu silêncio, preparam-se para o recomeço natural da vida. Essas imagens estão eternizadas em minha memória e marcaram o início de minha imersão no mundo da documentação narrativa de experiências pedagógicas.

A DNEP revelou-se não apenas uma técnica de pesquisa, mas um vasto campo de possibilidades para explorar a formação e a prática educativa. "Não é somente escrever a experiência, é um processo mais complexo", alertou Daniel Suárez durante nosso

primeiro encontro em terras Porteñas. Ele continuou, esclarecendo que minha compreensão seria aprofundada à medida que eu acompanhasse o trabalho desenvolvido junto aos diretores do Centro de Formación Profesional de Buenos Aires e participasse do seminário de doutorado.

Este diálogo foi fundamental para que eu começasse a perceber que a DNEP envolve uma discussão significativa que contribui diretamente para a constituição de uma dimensão de pesquisa que integra a universidade, os procedimentos acadêmicos e os sujeitos no centro do processo. Na pesquisa narrativa, não é apenas o pesquisador quem desenvolve; existe um diálogo constante onde paradigmas são rompidos e aprendizados são compartilhados entre o pesquisador e o professor narrador, que reconstrói sua prática pedagógica ao narrar, escrever e reescrever.

O movimento investigativo é composto por oficinas de escrita, seminários teórico-metodológicos, laboratórios e clínicas de edição, todos contribuindo para a ação formativa que caracteriza a documentação narrativa. Esse itinerário, como é nomeado, permite também a realização de análises profundas, utilizando a etnografia para mediar a descrição densa e, ao mesmo tempo, posicionar o investigador como observador e participante na reconstrução de sua própria trajetória de formação.

Retomando a metáfora das estações, o outono no processo de documentação é o momento em que o professor começa a 'deixar cair suas folhas', desnudando-se diante do outro para potencializar sua experiência e instigar a reflexão. Larrosa (2002; 2003; 2017) e Contreras (2011), ao nos convidar a pensar sobre a experiência, enfatizam que é um movimento que o sujeito faz com os outros, e que o sentido atribuído às vivências pode transformar-se em uma experiência construtiva. "A experiência forma e transforma".

Acompanhar o processo de documentação das experiências dos diretores, junto aos debates que permeiam os encontros de doutorado em Buenos Aires, me permitiu reconstruir e repensar as pesquisas sob uma ótica narrativa. Essa jornada é amplamente influenciada pelo conceito de círculo hermenêutico de Ricoeur

(2010; 2011), onde interpretar e compreender são atos essencialmente dialógicos e se tornam centrais no processo de documentar narrativamente as experiências pedagógicas.

Transições e Transformações: As folhas brotam, as flores encantam... Primavera e o recomeço da experiência!

O inverno argentino vai chegando ao fim, dando espaço para os cheiros e cores da primavera, junto a eles, aproximava-se o fim de uma experiência única e essencial para o giro narrativo na minha escrita, vida, formação e profissão.

Ao retornar ao Brasil, enfrentei o desafiador e gratificante processo de aplicar a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) em um contexto bem diferente. Iniciei um projeto em uma escola do interior, onde os professores, embora formados em universidades com currículos urbanos, encontram-se atuando em territórios rurais e para completar com pouca ou nenhuma discussão sobre Educação do Campo. Essa particularidade, tão comum no Brasil, trouxe nuances únicas ao meu trabalho de pesquisa junto aos professores e deu a DNEP uma particularidade nordestina/baiana.

A experiência de ver as estratégias e os conhecimentos adquiridos na Argentina sendo adaptados e aplicados no Brasil foi profundamente gratificante, revelando uma troca rica e contínua de aprendizados, onde a teoria encontrou a prática de maneiras surpreendentemente eficazes. Deste processo nasceu a "Narrar e Documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural (2019)³", elemento com o qual a tese pode efetivamente ser apresentada e com a contribuição efetiva de professores da educação básica e do campo como autores do seu processo formativo e prático no cotidiano da docência.

³ O acesso ao material encontra-se a partir do link: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/33675-crv>

Este processo não apenas validou meu aprendizado anterior, mas também moldou ainda mais minha abordagem pessoal e profissional. A implementação bem-sucedida da DNEP desencadeou uma série de outros trabalhos significativos. Por ser parte integrante do grupo de pesquisa Diverso - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica, do modo conjunto realizamos um movimento intenso de (auto)formação para melhor concepção do dispositivo da DNEP e utilização como mola motriz das pesquisas nele desenvolvidas, culminando na publicação de uma coletânea intitulada “Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (2023)”⁴ sistematizada em oito volumes, que agrupa resultados de trabalhos com DNEP e reflexões produzidas por docentes, gestores e dos próprios membros do grupo - estudantes de mestrado e doutorado; pesquisadores. Constituo em 2018 o Grupo de Pesquisa NARRATIVIDADES - Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio, e na condição de líder conduzi outro processo de escritura, no qual produzimos obras influentes como e "Experiências Narradas: relatos e vivências no espaço escolar (2021)"⁵.

O advento da pandemia trouxe consigo desafios e oportunidades. Em resposta, organizei encontros virtuais que uniram docentes de todas as regiões do Brasil, testemunhando a resiliência e adaptabilidade da DNEP. Este período reforçou a importância do diálogo contínuo e da colaboração, elementos essenciais para a educação em qualquer circunstância, sublinhando uma verdade inescapável sobre a educação e sobre mim: estamos sempre em processo de aprendizado e adaptação, prontos para crescer e transformar-nos com cada nova situação.

⁴ O acesso ao material encontra-se a partir do link: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/documentacao-narrativa-de-experiencias-pedagogicas-por-outros-movimentos-insubmissos-da-formacao-docente-na-educacao-basica-vol-1/>

⁵ O acesso ao material encontra-se a partir do link: <https://aeditora.com.br/produto/e-book-experiencias-narradas-relatos-e-vivencias-no-espaco-escolar/>

Em um profundo movimento hermenêutico, vivenciei a continuidade da etnografia do ser, agora em minha terra natal. A dinâmica de desmoronar-me e reconstruir-me, tão presente durante minha estadia na Argentina, seguiu sendo um tema central ao aplicar a DNEP com professores em escolas do interior do Brasil. A complexidade de "Dar a ler", conforme provocado por Larrosa (2003) e ecoado nas conversas com o professor Daniel Suárez, ganhou novas dimensões à medida que aplicava esse conhecimento de forma prática. "Dar-se a ler" tornou-se um exercício ainda mais vital, exigindo de mim um constante ciclo de reflexão e ajuste que continuou a gerar conhecimento, tanto para mim quanto para aqueles envolvidos nos processos que facilitava.

Com a transição do inverno para a primavera, as mudanças não foram apenas climáticas, mas também simbólicas. Ao testemunhar as primeiras flores do ano brotarem, vi refletido o novo crescimento em minha jornada pessoal e profissional. Descobri a importância de atentar para os detalhes minuciosos no processo educativo, pois eles são a chave para construir uma prática pedagógica que vai além do convencional. Espelhando-se na natureza, a experiência da DNEP ensinou-me a importância de 'deixar cair as folhas', absorver as 'chuvas de aprendizado' e cultivar 'novas flores de conhecimento'.

Ao retornar ao Brasil, essa abordagem renovada reforçou minha convicção na necessidade de ouvir ativamente e reescrever constantemente a experiência, tanto pessoal quanto coletivamente. Isso não apenas enriqueceu minha prática pedagógica, mas também me permitiu facilitar e testemunhar a transformação na vida dos professores com quem trabalhei. Agora, continuo a germinação dessas vivências transformadoras e busco incentivar novos encontros e diálogos com 'outros', ampliando o impacto da DNEP e explorando novos horizontes na educação.

Referências

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CONTRERAS, José. **Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado**. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Orgs.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011. p. 21-60.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução Carlos Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Dar a leer... quizás**. In: *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes, 2003. p. 21-76.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida:** entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias. O método autobiográfico e a formação. Natal:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RICOEUR, Paul. **Del texto a la acción:** ensayos de hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologia.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar; revisão de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Tomo 2).

SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica:** análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

Mira... o que vês?

Uma carta caminhante nos meados constitutivos de um professor investigador narrativo

Alexandre Cougo de Cougo

Corumbá, Pantanal Sul-Mato-Grossense, Brasil, Verão de 2022.

Prezado Professor Daniel,

Quando eu lia as antigas cartas que chegavam das cidades de Bagé ou Canoas, normalmente na cozinha da casa dos meus pais, elas quase sempre se iniciavam com a frase: “é com imensa alegria que ponho a mão na caneta para escrever estas linhas”. Agora, neste movimento atual de palavras e muitos anos depois daquelas leituras tão aguardadas, a caneta se desfez, o papel virou tela e as ideias voam e voam distâncias (se bem que isso também já se fazia), mas de uma forma muito mais rápida, só que no hoje com o remetente permanecendo aqui, encharcado de um sem números de dizeres.

Eu não sei se em todas as cartas se sente o que sinto, mas com esta eu me coloco no envelope simbólico e viajo junto, no limite de sua possibilidade de escuta e conversação, como nessas prosas enluaradas que somente as Narrativas em sua feita Investigação-Mundo nos permitem viver. Assim, por aqui sou texto, ainda que breve, para chegar até aí, em um lugar que desconheço... mas sou também o que ressoa, na certeza da finitude histórica do que isso representa. E pensando na historicidade do exercício, encaro essa escrita como a de uma Carta Pedagógica, tal qual como problematiza e impulsiona a Professora Ana Lúcia Freitas.

Na atualidade desta compreensão, considera-se que a qualidade pedagógica de uma carta pode ser compreendida em dois sentidos: num sentido amplo, diz respeito à intencionalidade da escrita como prática crítico-reflexiva, compartilhamento de experiências e saberes e convite ao diálogo; num sentido específico, refere-se às múltiplas finalidades que podem lhes ser atribuídas, em diferentes contextos de ensino, pesquisa, extensão e gestão – no âmbito acadêmico – ou em outros espaços educativos. Assim, os elementos que a constituem incluem os que caracterizam o gênero carta, mais os aspectos pedagógicos específicos relacionados a cada contexto de proposição da escrita, sem perder de vista o sentido político a que se destinam. A escrita de uma Carta Pedagógica jamais poderá ser uma ação exclusivamente técnica; diz respeito a um modo de dizer sua palavra, por escrito, assumindo posição e convidando ao diálogo” (FREITAS, 2021, p. 7).

Sendo assim, para começar esta carta-diálogo sinto que preciso contar quem sou para dizer de onde trago o que narro e, também, para me fazer mais fiel à pergunta que lancei no título desta carta: mira... o que vê? Reconheço a longitude que essa pergunta insere, mas também suas possibilidades, e prefiro assumir o rito. Dizer o que vejo é poder contar-lhe, Professor, desta revisita que faço. Mirar-me em um desejo narrativo é perceber, compreender e escolher as marcas, os pontos, os registros que significam e potencializam sentidos nesta presença/temporalidade. Mirei-me e encontrei o caminhante que cruzou os caminhos da Pesquisa Narrativa neste Brasil, e também com vocês na Argentina, e que se mantém caminhando, vivendo e narrando, como nestas linhas.

Há alguns anos, quando ingressei no curso de Licenciatura em História, tinha uma certeza: o desejo de ser professor. Os profundos sentidos do que isso significava eu ainda desconhecia, e talvez ainda bastante desconheço, o que me deixa convicto de minha incompletude. Excelente! Porém, a ânsia pelo universo da escola em conjunto com os cotidianos e as tramas do fazer docente já me eram um convite denso e pleno. Muito do desejo se transmutou em compromisso e em luta sócio-existencial. Como um dia nos trouxe

Magda Soares (2001, p. 117), que infelizmente nos deixou no início deste ano:

[...] a quem interessa a desvalorização da escola? A quem interessa minimizar a educação escolar, fazendo-a perder seu papel e sua força nos processos de transformação social? [...] Hoje, recuperei/recuperamos a crença no poder que tem a escola na luta contra a discriminação social e na libertação das camadas populares.

Depois das experiências dos últimos anos no Brasil, quando nos vimos envoltos em um sombrio declínio civilizacional, torna-se impossível a não percepção do papel social que representa a escola e os processos educativos desempenhados em um Estado democrático. Os sonhos mais urgentes e também os mais utópicos das camadas populares dialogam diretamente com os movimentos educativos vivenciados e potencializados no ontem e no hoje. Não há neutralidade neste processo, como nos bem apontava Freire (2001). Há envolvimento, amorosidade, conhecimento, ação e sonho - muita esperança e sonho.

Retornando à experiência do curso de História, me envolvi e desejei conhecer mais a educação, e as vivências mais latentes foram produzidas por entre estes meandros no movimento estudantil, na feitura de um cursinho pré-universitário popular e nas leituras que me alimentavam no campo da Educação Popular. Na continuidade dos estudos, no Mestrado em Educação Ambiental, fui ao encontro das Histórias de Vida como movimento de investigação no campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Desta forma, escutei e reconstruí histórias para compreender sobre os sentidos da escola da EJA para estes sujeitos. Vivi a escuta e a escrita das marcas - e da dialogicidade - da presença da escola do Sol e da escola da Lua na vida dos participantes da pesquisa, e me vi aprendendo este lugar de investigador narrativo:

E assim é dissertar juventude: olhar-se, pensar-se, narrar-se. Talvez nunca desvende o porquê mais breve que acompanha a constituição desta pesquisa, mas a chama que se quer viva na memória, na pupila e

língua vorazes, é a de um tempo mágico de sonho e invenção. Narro juventude para não deixar de ser e existir jovem (COUGO, 2009, p. 132).

O que não lembro de em algum momento ter contado, Professor, foi o fato de ter lhe encontrado pela primeira vez quando da participação no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA, no ano de 2008, em Natal, Rio Grande do Norte. Ter lhe assistido me animou em conhecer o que ali se apresentava, mas que somente viria a ter contato alguns anos depois: a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

De abril de 2008 até março de 2011 atuei como Coordenador Pedagógico em uma escola municipal - Escola Cidade do Rio Grande - situada dentro do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC, que por sua vez faz parte da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, e dali caminhei para um lugar muito mais distante, e para novas experiências. Em 2011 assumi como professor do antigo Departamento de Educação, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Passava, assim, a morar na cidade de Corumbá, em pleno Pantanal de Mato Grosso do Sul, há mais de 2000 km da minha antiga morada.

Neste novo tempo, Caro Professor Daniel, muita coisa foi se transformando. O que antes era percebido como emergência de um trabalho crítico no campo da formação de professores, porém ainda muito verticalizado, foi se percebendo e constituindo, pouco a pouco, no incômodo com a aceleração dos tempos, com a burocratização da vida dentro de um contexto de formação, e mesmo com a dificuldade de uma mobilização formativa mais dialógica. Pesa muito reconhecer que a reflexão crítica emergiu muito intensamente porque o trabalho a partir de uma base metodológica narrativa se mantinha, sobretudo através da construção de diários de aula, portfólios, etc. Eram esses, ou melhor, a experiência destes e com estes exercícios que possibilitavam que Eu me visse num desenho de formação mais pragmático do que gostaria. Enquanto professor me questionava

onde estava o meu Ser em formação? Onde me situava na caminhada docente que tecia?

Ante ao controle, ou da tentativa ingênua de domínio pleno do ser professor, um reconhecimento da demanda de sua contemplação que prescinde à compreensão. Refletindo com Boaventura de Sousa Santos, “A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado” (SANTOS, 2010a, p. 85-86).

E foi com algumas destas e muitas outras inquietudes que iniciei o doutorado em Educação Ambiental no ano de 2015, na cidade de Rio Grande, na mesma universidade que já havia me acolhido na graduação e no Mestrado. Tão logo iniciado o curso, já iniciei também a participação no projeto Cirandar: rodas de investigação desde à escola, ação de extensão e curso de aperfeiçoamento coordenados na época pela Professora Maria do Carmo Galiuzzi que, desde então, caminhou junto comigo e minha orientadora Cleuza Maria Sobral Dias até o final da jornada de construção da Tese. Com elas, e por intenso incentivo da Maria e da Aline Dorneles, pude conhecê-lo e tê-lo mais próximo, Daniel, realizando a conversa para um doutorado sanduíche na Universidade de Buenos Aires, junto ao seu grupo de estudos, bem como na companhia de coorientação da pesquisa de doutorado. É impossível não retomar meu breve, mas muito sincero agradecimento, registrado no texto final do doutoramento.

Ao professor Daniel um fraterno agradecimento por ter me acolhido em Buenos Aires e por ter me escutado por tantas vezes, e por outras, me fazer escuta. Agradeço às tardes e noites de orientações, conversas longas regadas a mates, músicas, histórias de filmes, lembranças de literaturas e muitas narrativas. Agradeço por feliz e poeticamente ter um dia recebido a orientação firme, em meio a uma não-escrita: “vai para a Corrientes, vai ao teatro, caminha na rua.” Professor, obrigado por me ajudar a compreender a importância do vento no rosto, da película, do café na esquina, da caminhada nas

ruas para que eu compreenda que a formação também aí está (COUGO, 2019, p. 8).

Acredito que agradecer seja muito pouco, Professor. O seu aceite ao meu estudo no doutorado sanduíche se tornou uma das mais árduas e potentes experiências de formação a que pude viver e significar até hoje, tamanho o mergulho existencial e transformação a que precisei me submeter, vivendo e traçando as compreensões dos sentidos que se acumulavam em minhas percepções de cada uma das possibilidades de vida e formação que nasciam do trânsito cotidiano por uma Buenos Aires sempre investigativa. Quando releio meus movimentos de estudo, penso no como se deu esse encontro e os desajeitos meus, que não foram poucos.

Buenos Aires me surgiu em uma realidade apresentada pela Professora Maria do Carmo Galiazzi quando soube que o Professor Daniel Hugo Suárez desembarcaria em Rio Grande para a defesa de uma tese de doutorado. Ainda assim, a concretude do aceite desta viagem para um doutorado sanduíche me parecia algo muito distante, de fato, pois duvidava intensamente se teria condições de embarcar nesta vivência. Mas as nossas apresentações foram devidamente feitas em uma noite de jantar anterior a defesa de doutorado da colega Aline, e com o aceite do Professor Daniel a partir dos diálogos de mediação da Professora Maria. Era uma noite daquelas em que eu não sabia muito onde colocar as mãos, o que falar, onde pensava com mil giros por segundo e onde de tamanha tensão (acho que nunca havia comentado isso) quase virei um prato de risoto no colo de outra companheira de mesa. [...] Estes primeiros movimentos – bruscos, quando penso no prato – geraram frutos que me levaram a vivenciar os estudos de parte de uma disciplina do Curso de *Maestría en Pedagogías Críticas*, na cidade de Tilcara, situada na província de Jujuy, norte da Argentina, ainda no mês de maio de 2016 e também, posteriormente, a vivenciar o estágio de doutorado sanduíche na *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires – UBA*, no período de setembro a dezembro de 2016, sob orientação do Professor Daniel Suárez (COUGO, 2019, p. 46-47).

A vivência com o grupo de estudos na Argentina provocou um (re)arranjo não somente na pesquisa de doutorado que estava em construção, mas sobretudo nos alicerces conceituais de muitas das compreensões que constituía sobre formação e formação de professores, investigação narrativa e escrita narrativa, horizontalidade e circularidade, diálogo e escuta, interpretação e produção de sentidos.

Foi também neste movimento que conheci de forma mais aproximada o trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas a partir da minha participação junto a um grupo de formação de coordenadoras de Grupos de Documentação Narrativa, na cidade de San Fernando e, conseqüentemente, na minha inserção enquanto docente narrador em um grupo de professores da cidade de Tígre. Nestas duas inserções preciso destacar a pulverização de ideias que emergiram sobre os movimentos de escrita narrativa e, ainda mais, sobre as possibilidades de edição que se faziam desde e com os textos, o que me permitiu ressignificar não somente o olhar compreensivo de um texto narrativo mas de forma mais intensa o como se constituía um espaço formativo calcado na circularidade e horizontalidade de sentidos e formação.

Desta forma, me concentrava em não perder nada do que se passava - ainda que regado pela busca permanente de compreender o espanhol - o que tornava o exercício ainda mais belo. Queria aprender os conteúdos educativos dos diálogos, mas me deliciava ainda mais com as latências metodológicas instigadas pela experiência do dispositivo da DNEP. Além da Juliana, colega brasileira e companheira de orientação que tive o prazer de conhecer na Argentina, e das demais colegas do grupo de pesquisa, tinha a sempre companhia do meu caderno diário, que me deixava envolver sempre em escritas desavisadas, por vezes extensas, muitas vezes subjetivas a um ponto quase nevrálgico, mas permanentemente como um espaço muito meu de possibilidade de registro e retorno interpretativo.

Além destes lugares, ainda vivi a possibilidade de lhe acompanhar, Daniel, em tantos outros espaços que apareciam para o desenvolvimento do trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Aqui recordo-me de uma visita à cidade de La Plata, onde pude questionar e conhecer Gauchito Gil¹ a partir das suas explicações. Também recordo-me das formações com os professores da educação profissional e com docentes universitários, encontros estes que eram sempre reveladores de novas facetas de leitura do como vivia e compreendia a educação e a ideia de formação que até então havia alimentado. Buscando compartilhar do que nos apresentou Josso

À escala de uma vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva. [...] As experiências que descrevem concretamente um processo de formação podem assim ser perspectivadas pela maneira como o autor da narrativa compreende a sua humanidade por meio das transações nas quais ela se objetiva (JOSSO, 2004, p. 42).

A compreensão da minha humanidade se encharcava destes encontros e das muitas incertezas que também se faziam. De fato, olhando para aqueles tempos, Professor, não eram estes regados por certezas. Longe disso, vivia um campo aberto de muitas perguntas, infinitos caminhos possíveis, ideias e mais ideias. Vejo hoje que esses eram o combustível mais eloquente da pesquisa: as dúvidas. Quando comecei a encontrar alguns caminhos que desejei assumir, foi que compreendi um dos nossos potentes diálogos: entender que o trabalho metodológico de suma importância tratava-se do registro pormenorizado das escolhas, dos passos mantidos ou esquecidos, os erros e acertos, as idas e vindas, e refletir estes movimentos e decisões, teorizando com as mobilizações assumidas. Aprendi assim que registrar atentamente e narrar com vigor ético e estético constituem a caminhada de fazer-se investigador narrativo. Por isso, Daniel, na

¹ Santo popular argentino.

escrita da Tese lembro com carinho dos seus questionamentos: “Daniel, ao contrário, me desestruturava, me fazia sempre olhar o assento pragmático em que me colocava e me questionava sobre coisas que antes estavam tão bem resolvidas, se não fossem velhas alegorias de se fazer ciência, claro” (COUGO, 2019, p. 51).

Via-me neste universo de confrontos e descobertas, relendo possibilidades de reconstruir compreensões desde epistemologias outras. Santos (2010, p.53) nos trará que “O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes”. Assim, também percebia-me tecendo na descoberta desta ecologia de saberes no campo da formação humana e, mais precisamente, na formação de professores, imbuído no fenômeno de estudo em minha pesquisa em desenvolvimento.

A produção do saber na horizontalidade e a leitura de uma lógica outra de formação, sustentando-se na latente presença do pensamento abissal que nos permite sugerir o pensar superando-o, além deste, me acompanhavam. Porém, acredito ser importante destacar um movimento que me marcou profundamente quando da experiência de formação em Buenos Aires.

Mas em uma conversa de almoço, daquelas que se tornam inesquecíveis, Daniel problematizou com seus orientandos estrangeiros a diferença entre as ideias de aprendizagem e formação, e eu fiquei imóvel porque concordava com ele, mas, ainda assim, era de um grave cognitivista na minha alma investigadora de apontamentos essenciais às respostas que queria produzir em forma de categorias. Aquele almoço me custou digerir, e não pelo sabor das especiarias que comi junto ao hambúrguer de vegetais, mas na necessária inversão que precisava encaminhar à forma como eu percebia e conduzia a pesquisa em desenvolvimento (COUGO, 2019, p. 52).

Posso refletir agora, Professor, que todas essas possibilidades dialógicas me projetaram a pensar a formação por esses meandros constitutivos, compreendendo a educação como experiência e

entendendo-me investigador em formação e investigador narrativo desde a minha formação. Nas palavras de Contreras Domingo e Ferré (2013, p. 30-31)

La educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como una experiencia, hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia. En este sentido, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque. La apertura a la experiencia es pues lo mismo que 'dejarse tocar': reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada.

E a Tese de doutorado nasceu sob o título “A formação de professores no marco do Projeto Cirandar: miradas e escutas desde a educação ambiental”, calcada de muitas descobertas, e com a sua coorientação, presença e cuidado. O ano era 2019, ano que já nos indicava mudanças e turbulências densas, no Brasil e no mundo. A pesquisa de doutorado chegava ao fim neste passo... E dialogando desde uma reflexão de Clandinin e Connelly, quando estes pontuam sobre o aprendizado dos pesquisadores de que as “[...] pessoas nunca são somente (nem mesmo se aproximam) em algum cenário particular de termos, categorias ou noções teóricas isoladas. Eles são pessoas com todas as suas complexidades. São pessoas vivendo vidas historiadas em paisagens historiadas” (2015, p. 193), também este sujeito que aqui escreve esta carta, Professor, vivia um novo emaranhado histórico em sua vida profissional e pessoal.

Nas minhas paisagens emergiam preparar-me para ser Pai, o que aconteceu por duas vezes: a primeira no ano de 2020, com a chegada do Francisco, e a segunda em 2021, com a chegada da Sofia. Também emergiu assumir a gestão do curso de graduação em Pedagogia no ano de 2020, ano que por sinal marcou a mudança radical na vida de muitos de nós, com o avanço da Pandemia de covid-19 no mundo e, particularmente, no Brasil. Cito esses dois marcos - nascimentos e a gestão na Pandemia - (na verdade três, porque cada nascimento é gerador de uma multiplicidade de

latências) que me fizeram estender o fechamento do ciclo do doutorado mais do que pensava. Acreditava, naquele meio de 2019, que após o doutorado haveria um fechar de páginas e um trabalho muito intenso de visitar e compartilhar os saberes construídos na vivência da pesquisa. Não imaginava, apenas, que muitas coisas nos esperam na complexidade da vida, e que estas me fariam viver outros movimentos e, portanto, formar-me em outras paragens.

Ser pai de duas crianças que possuem uma diferença de 11 meses me fez aprender muito, em um tempo muito rápido e muito feliz. Ser pai na companhia de um outro pai, e há mais de 2000 km dos nossos familiares em razão do trabalho, projeta outras necessárias vivências e aprenderes. Estar na Pandemia na gestão de um curso de graduação, dialogando vida, ensino remoto, falta de acesso à internet, saúde, estágios, conclusões de curso e, infelizmente, adoecimento e mortes, também se transformou em um outro potencial contexto formativo. Escrever sobre estes, neste instante, me insere novamente em perceber o que me tocou, me tombou e transformou o Alexandre, tal como aponta Larrosa (2016). Pensar e escrever. Viver e narrar. Segundo Josso, “A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente” (JOSSO, 2004, p. 41). Reconheço que é o presente e a pergunta - o que vêm? - que segue guiando-me nesta escrita de Carta.

Como vivi estes tempos, sobretudo os mais recentes? Pergunta que não se encerra. Gosto de pensar com o auxílio/refúgio de Larrosa (2016, p. 110), para quem “O real não é coisa, e sim acontecimento. A coisificação e a objetivação destroem o real, o põem a perder. Por isso o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos”.

Pensando nos acontecimentos, posso lhe dizer, Daniel, que após meu retorno de licença da minha segunda filha, em junho de 2022, decidi que precisava retomar alguns dos rumos das investigações que me faziam continuar, narrativamente, compreendendo e escrevendo

com/no mundo. Foi assim que me envolvi em paralelo em duas novas ações distintas, mas profundamente dialógicas em minha caminhada de formação/investigação: me matriculei como aluno especial na disciplina Cartas Pedagógicas e Pesquisa (auto)biográfica, ministrada pela Professora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama e outros professores de diferentes instituições, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos; e iniciei o Projeto de Extensão Cartas pantaneiras: escritas pedagógicas de professores da educação do campo.

Na primeira das ações, conhecer um coletivo disposto a estudar, ler, dialogar e escrever o movimento das Cartas Pedagógicas em conjunto ao estudo da Pesquisa (auto)biográfica fez sentir-me novamente enredado, como tão bem alimentamos nas experiências de redes de formação. Escrever e ser escutado, ler e poder conversar sobre a leitura, ouvir atentamente, pensar e repensar as escutas, fomentar novas compreensões e saber-se envolvido em um movimento epistemológico, político e pedagógico suleador de transformação e formação me permitiu sonhar com outros horizontes inéditos e possíveis, caro Professor.

Da mesma forma, viver a ação de extensão nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022, como um primeiro movimento, um ensaio para as possibilidades de constituição de uma rede de docentes narradores na região do Pantanal Sul-Mato-Grossense, iniciando pelos professores que atuam no campo na região de terra (assentamentos oriundos da reforma agrária, fazendas, etc) e do campo das águas (comunidades ribeirinhas, pescadores, etc), provocou um exercício rico de interpretações sobre a vivência de um dispositivo metodológico de formação de professores por meio da construção e leitura desde a escrita de Cartas Pedagógicas. Vivida na partilha com outro docente e estudantes do curso de Pedagogia do Campus do Pantanal da UFMS, a caminhada desta ação prescindirá de um estudo aprofundado para se refletir e projetar os próximos passos possíveis em sua constituição.

Por certo, Professor, gosto de pensar que os encontros que faço comigo e com o outro (humano e meio), bem como as andanças que

faço nos diferentes ambientes e lugares de vida, me permitem esse complexo terreno de experiências e formação. Nas palavras de Contreras Domingo e Ferré (2013, p. 30), *“La experiencia de la relación es hacer de la relación una experiencia”*. E é por essa projeção relacional que somente consigo encerrar esta Carta compartilhando não apenas o que fui, e o que estou sendo, sobremaneira, mas também algumas questões que permanecem saltitando no aqui e no agora, e que me ajudarão nos novos horizontes. Creio que são estas inquietudes que nos permitirão um diálogo mais fervoroso, razão onipresente de uma Carta Pedagógica: a continuidade. Por isso, Professor Daniel, ainda desejava escutá-lo ou lê-lo sobre como podemos instigar o desejo à escrita para aquelas pessoas que chegam aos espaços iniciais de formação de professores muito descrentes, por vezes, do importante papel destes exercícios de ler e escrever o mundo/texto? Também me pego pensando em como sacudir os espaços acadêmicos das próprias ciências humanas ainda engessados e fazer-lhes ouvir o que dizem os relatos de experiências, as Cartas Pedagógicas, as histórias de vida e as tantas outras narrativas que ainda lutam para viver seu espaço de reconhecimento em alguns mundos da ciência? E o que dizer das construções dos sentidos da autoria e da sua importância no desenvolvimento de processos de formação iniciais e continuados? Como garantir a potencialização de uma escrita autoral estética, ética, política e pedagogicamente compreendida desde experiências de formação diante de processos educativos cada vez mais aligeirados e, por vezes, esvaziados de sentidos aos sujeitos da formação? Estas e outras perguntas me deixam pensando e por isso as compartilho.

Espero que este texto viaje e o encontre bem, saudável e feliz, o que também me deixará feliz. Espero poder revê-lo em breve para novos mates, novos abraços, novas conversas e novas trocas.

Abraços Fraternos e Saudações Solidárias,

Alexandre Cougo de Cougo

Referências

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS DOMINGO, José; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. *In: CONTRERAS DOMINGO, José; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. (Comps.) Investigar la experiencia educativa*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

COUGO, Alexandre Cougo de. **A formação de professores no marco do Projeto Cirandar: miradas e escutas desde a Educação Ambiental**. Rio Grande, 2019. 192 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

COUGO, Alexandre Cougo de. **Travessias simbióticas na educação de jovens e adultos: a escola do sol e a escola da lua nas narrativas das juventudes**. Rio Grande, 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, RS - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

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

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

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. (orgs.) Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Metamémoria-memórias**: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Narrativas e enredamentos tecidos na partilha de histórias, memórias e encontros

Aline Machado Dorneles

Carta à Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas

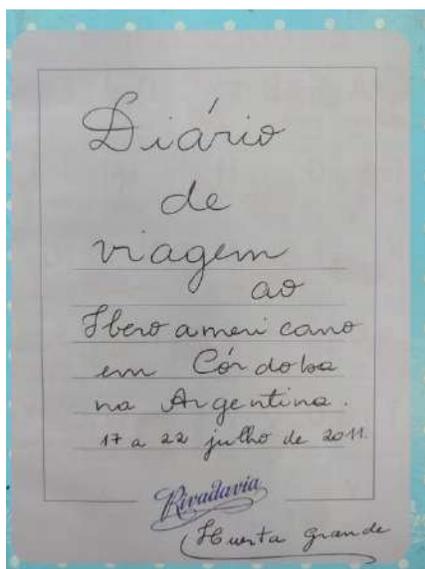
Algum tempo alimentava o desejo de escrever esta carta. O envio desta carta é um convite para a conversa, para um transbordar de ideias, reflexões e lembranças vividas na formação de professores. Uma carta escrita de Rede para Rede! Uma narrativa que documenta o encontro da Rede Cirandar: rodas de investigação na Escola com a Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas.

Na Rede Cirandar há um coletivo de professores das escolas, professores da universidade, acadêmicos das Licenciaturas e profissionais da educação, que há uma década fazem história na formação docente. Sendo um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG desde o ano de 2012. O projeto Cirandar foi o primeiro projeto que assumi como coordenadora na FURG em parceria com a professora Maria do Carmo Galiazzi e a professora Elisabeht Schmitz. Partilho como se chegou ao nome “Cirandar”, vindo da ideia de Ciranda, como nos contam as professoras:

Trazer a Ciranda para o título tem o sentido de valorizar o repertório musical da raiz da nossa cultura, lembrando das composições de Villa-Lobos com temas folclóricos, sendo duas coleções para piano solo chamadas Cirandas (16 peças sobre temas populares brasileiros) e Cirandinhas (12 partituras também sobre temas populares brasileiros, especialmente de rodas infantis) (GALIAZZI; SCHMITZ, p. 14, 2013).

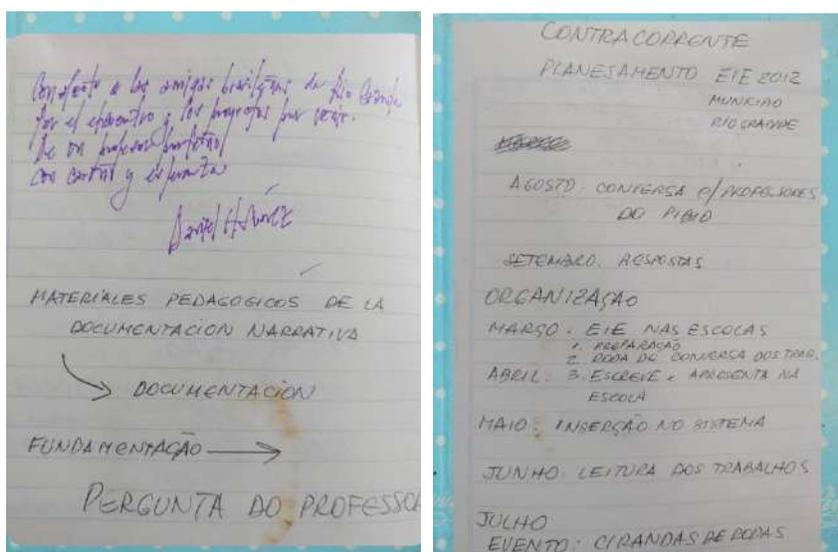
A nossa intenção ao Cirandar é possibilitar a constituição de Redes e Coletivos Docentes, visando promover entre os professores participantes um espaço formativo centrado na horizontalidade, na solidariedade e no pertencimento a um país, à própria escola e à formação de professores.

A Rede Cirandar começou a ser alinhavada em uma mesa de café, em terras argentinas, durante a realização do Encuentros Iberoamericanos de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que hacen investigación e innovación desde La Escuela, na Província de Córdoba, no inverno de julho de 2011. Na mesa do café estavam a professora Maria do Carmo Galiazzi e eu, Aline Dorneles, (somos coordenadoras da Rede Cirandar) com o professor Daniel Suárez (coordenador da Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas). Temos um registro deste encontro, que documenta o começo da tecitura da Rede Cirandar, em um diário coletivo de viagem azul claro com bolinhas brancas. O diário de viagem, ideia criada pela Maria do Carmo, e com sua letra escreve:



Diário de viagem ao Encontro Ibero americano.
Córdoba, Argentina, 2011.

Ao escrever esta carta, senti-me convidada a revisitar o diário de viagem, e nele reviver os registros narrativos, reflexões, músicas, poesias e outros guardados que cuidadosamente documentam a viagem de um coletivo de professores. Reencontro, a mensagem de Daniel, sendo o começo de um potente trabalho em Redes.



Diário de viagem ao Encontro Ibero americano.
Córdoba, Argentina, 2011.

Lembro-me que na conversa havia uma sintonia entre nossas apostas, desejos e ações formativas que faziam com que estivéssemos ali, um encontro de Redes em Rede. A história de coletivos de docentes que possibilitou nossa ida para Córdoba, com um coletivo de mais 30 participantes do sul do Brasil, foi a partir da Rede de Investigação na Escola – RIE, do qual promove os Encontros de Investigação na Escola (EIE), no estado do Rio Grande do Sul, desde o ano 2004.

Nos registros do diário de viagem há uma proposta inicial de trabalho, havia o desejo de fazer um Encontro de Investigação na Escola local, no município do Rio Grande, na FURG. E, assim, favorecer um tempo mais alargado para o processo de escrita de

relatos de experiência, de leitura e de conversa com os relatos em Rede. Com isso, a possibilidade de alinhar uma proposta de formação inspirada no dispositivo teórico-metodológico da Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas.

Também fico feliz em recordar de como fomos nos enredamos e compondo uma história de formação entre nossas Redes. No ano de 2007 os integrantes do grupo de pesquisa CEAMECIM - Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática vinculados à Rede RIE participaram do III Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. O evento oportunizou a aproximação teórica com o dispositivo da documentação narrativa de experiências pedagógicas. Já no ano de 2010 havia ingressado no mestrado em Educação em Ciências na FURG, e trilhava meus estudos na investigação narrativa. Particpei do IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) em São Paulo, meu primeiro evento como estudante de Pós-Graduação. Recordo-me que junto com Ida Leticia (na época colega de mestrado) fomos tomar um café, e na ocasião conhecemos o professor Daniel Suárez. De modo acolhedor ele nos convida para um café e para uma conversa sobre nossas pesquisas.



No IV CIPA começamos nossos enredamentos oportunizados pelos/nos encontros das Redes, e assim continuamos tecendo uma potente história de investigação-formação docente, com mais de 13 anos de amizade, intenso trabalho, conversas e parceria que fomentam nossas Redes de Formação Docente. Lembro-me da minha primeira vinda a Buenos Aires para participação em uma atividade na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA). Não me recordo de detalhes deste encontro, somente da minha timidez e do desafio com a língua. Na ocasião entreguei ao Daniel a versão final da dissertação, pois havia aceitado meu convite de ser membro da banca de defesa.

No mestrado comecei meus estudos na investigação narrativa a partir das histórias de sala de aula de professores de Química participantes do PIBID e atuantes nas escolas de Educação Básica. Uma investigadora narrativa em formação, com um narrar tímido de como havia chegado até aqui. Neste contexto, no ano de 2012 ingressei no doutorado em Educação em Ciências na FURG, e começo minha trajetória docente na mesma instituição. Na tese almejava entregar-me em viver uma investigação narrativa no meu fazer profissional, começava uma caminhada como professora universitária, com atuação na formação inicial de professores de Química.

Nesta carta faço uma trama entre a minha história e as histórias da Rede Cirandar, afinal foram muitos os acontecimentos e experiências vividas. No tramar de uma tese tive a oportunidade de realizar meu doutorado sanduíche na UBA, isso no ano de 2015. Resgato aqui uma narrativa tecida na tese, que remete os encontros, anseios e aprendizados:

No mês de fevereiro de 2015 encontrava-me envolvida com a tese e com leituras a respeito da investigação narrativa. Então, recebo um e-mail do Professor Daniel Suárez com o convite para Seminário de Doutorado na UBA, não esperava ter na pesquisa de tese esta oportunidade, visto que estava me encaminhando para qualificação do projeto no mês de agosto de 2015. Fiquei animada com o convite! Encaminhei para Maria do Carmo, que a me respondeu também

empolgada, sendo uma possibilidade de vivenciar e estudar o dispositivo da documentação narrativa de experiências pedagógicas. Começamos a organizar a documentação para afastamento na FURG e na CAPES, foi corrido! Os prazos apertados, mas ao final fui à UBA! Foram muitas as experiências vivenciadas ao chegar a outro país, outra universidade, outro grupo de pesquisa, outro idioma, foram 3 meses de intercâmbio, na busca de construir conhecimentos no campo da investigação narrativa (DORNELES, 2016, p. 50).



Buenos Aires, Argentina, 2015.

Também quero narrar meu encontro com a professora Carmen Sanches Sampaio, pois nos conhecemos na Argentina! E, desde então, temos uma linda amizade e um enorme prazer de nos enredar nos processos de formação em Rede. E, não poderia ser diferente, Daniel nos convida para um café com seu grupo de investigação, e lá conheço Carmen. Quero agradecer a oportunidade de tecer parcerias e amizades potentes entre nossas redes, pois Carmen também faz parte desta história junto à Rede Formad.



Buenos Aires, Argentina, 2015.

Na defesa da tese, em abril do ano 2016, nossas Redes se aproximaram ainda mais, tivemos uma defesa presencial na FURG, com a presença de Daniel Suárez (como meu coorientador) e da querida Carmen como membro da banca de avaliação. Como foi importante ter vocês comigo, de aprender e adentrar a investigação narrativa, e assim compreender meu lugar como investigadora, professora e narradora, do reconhecimento do lugar das narrativas, não como anexo, mas como um capítulo que documentava o processo e o protagonismo dos colaboradores da investigação.

Talvez a intensidade seja a palavra que melhor significa meu adentrar e viver os caminhos da investigação narrativa. Os processos em redes de investigação-formação- docente também são vividos por mim de modo intenso, nos últimos tempos os coletivos fomentam minha história de formação.

Alegro-me em narrar, recordar e documentar estas lembranças na escrita desta carta. Como a experiência de ministrar com Daniel o curso de Documentação Narrativa de experiências pedagógicas na formação em Rede. Um curso tecido em/nas Redes, com a Universidade de Buenos Aires e as universidades federais brasileiras integrantes da Rede RIE. Realizamos um encontro

presencial na cidade de Porto Alegre, no mês de junho de 2022, com a participação de mais de 80 professores integrantes das Redes RIE e da Rede Cirandar, um coletivo que almejam, após um longo período pandêmico, a alegria do reencontro e dos abraços partilhados.

E, como nos aproximamos nos últimos anos, poderia aqui narrar tantos encontros, cafés, conversas e afetos que nos fazem ser Redes. Mas, gosto da ideia da pergunta como um modo de seguir este conversar. Dos acontecimentos entendidos como lugar donde verte as perguntas, como nos diz João Geraldi (2010) no livro “A aula como acontecimento”. O que partilhamos em comum em nossas Redes? Que dimensões formativas nos aproximam? Que dimensões foram e são tecidas em nossa história de investigação-formação docente em Rede?

Partilho aqui alguns acontecimentos, reflexões e experiências tecidas que me permitem questionar, narrar e reviver os processos de formação em Rede. Percebo que a ideia de beleza como uma dimensão estética pode ser e estar presente nesse enredamento. Pois, o narrar nos convida a cultivar um olhar sensível. O narrar nos permite contemplar e documentar os momentos como único, afinal a experiência sempre será irrepitível. Com isso percebo meu prazer em registrar momentos vividos, seja ao escrever em meus pequenos cadernos ou no registro de lugares e paisagens que remetem às memórias das experiências vividas.

Na Rede Cirandar estamos nos abrindo as experiências estéticas, a escrita de relatos de experiência nos abre ao reinventar, repensar, recriar, reexistir, reviver, dentre outros... Aqui remeto a pensar e conversar sobre as palavras que começam com “re”, sendo palavras que carregam a ideia de “mais uma vez”. Jorge Larrosa em suas reflexões remete também que “mais uma vez” é preciso reviver o ofício de ser professor ao resgatar uma ideia de beleza que precisa ser compartilhada, sendo a beleza como algo que exige um distanciamento, sendo a beleza aquilo que você não pode se apropriar, mas sim contemplar e admirar, pois a beleza demanda também parar.

Com a aposta de “mais uma vez” que o reencontro os registros narrativos que possibilitaram a escrita desta carta. Escrever esta carta à Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, a você Daniel que me lê, foi um modo de contemplar, de parar e de admirar a beleza de tecer a docência em Redes, em encontros, abraços e afetos. A escrita desta carta também me convidou a fazer paradas, a escrever de um outro lugar. Compreendo que uma carta narrativa nos exige para, ir mais devagar, afinal, o falar pode ser acelerado, mas para o escrever uma carta é preciso ter tempo, alinhar as palavras e as ideias, talvez seja um modo de lidar com esse “aligeiramento” do tempo, e permitir que a beleza possa ser percebida, que as formas de beleza possam ser traduzidas na escrita de uma carta.

Referências

DORNELES, Aline. **Cirandar: rodas de investigação na escola**. Rio Grande: Editora da FURG, v.1,2021.

DORNELES, Aline. **Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química**: pontos bordados na partilha de experiências. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

GALIAZZI, Maria do Carmo (Org.). **Cirandar: rodas de investigação desde a escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Das montanhas de Minas ao encontro das narrativas dos professores e professoras

Querido Professor e amigo Daniel

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
“Caminhos do coração”, de Gonzaguinha

Hoje no Brasil celebramos o dia dos professores e aqui estou eu escrevendo das montanhas de Minas uma carta pra você. Pessoa tão importante na minha trajetória que possibilitou o meu encontro com as narrativas dos professores e professoras.

Me veio a memória o ano de 2009 quando fazia meu estágio de pós doutoramento na UFMG com a querida Professora Ines Teixeira (que infelizmente nos deixou em agosto desse ano). Afinal foi através dela que cheguei a você através do acesso ao site referente ao programa de Documentação pedagógica e memória docente o qual achei muito interessante!

Era agosto de 2009 quando lhe enviei um e-mail me apresentando e demonstrando o meu interesse em estabelecer contatos para um intercâmbio acadêmico. Você após 8 dias me responde

Disculpe me demora en responderle. Sucede que estoy terminando un trabajo que demanda mucha de mi atención en las últimas semanas. Desde ya, le agradezco sus comentarios sobre el trabajo que venimos desarrollando en el LPP y en la Universidad de Buenos Aires y le anticipo mi interés en establecer el contacto académico al que me invita. Sólo le pido que retomemos nuestra comunicación después del 7 de septiembre ya que el trabajo al que le hice referencia me tendrá capturado hasta entonces. (email Daniel Suarez 28/08/2009)

Fiquei tão feliz com o seu retorno! Você nem imagina!

E assim como solicitado reestabeleci o contato com você e tive a resposta que adorei:

Me alegra su interés por participar en nuestro grupo de investigaciones en la UBA (“Pedagogos, docentes y relatos de experiencia”) y, desde ya, cuente con mi colaboración para eso. Posiblemente, podríamos organizar una estadía para el primer semestre del año que viene (precisamente, dentro del período marzo-julio de 2010). Durante este semestre no tenemos programadas actividades, más allá de las planteadas por los itinerarios de investigación ya delineados. (email Daniel Suarez (29/09/2009))

Junto a esse e-mail veio o convite para participar de um evento que você estava organizando.

No obstante, durante los días 9 y 10 de diciembre, realizaremos un Seminario Internacional sobre “Narrativas, Autobiografía y Educación” que tiene previstas un par de Mesas Redondas y ateneos de investigadores en estas temáticas. Participarán del Seminario, además de grupos de investigación de Argentina y de otros países latinoamericanos, Elizeu Clementino de Souza y Maria da Conceição Passeggi de Brasil y la Christine Delory-Momberguer de la Universidad Paris XIII (Nord). En ese seminario se presentará, además, la Colección de libros “Narrativas, Autobiografía y Educación” que ya cuenta con tres títulos en espera de edición. Esa podría ser una excelente oportunidad para iniciar nuestro intercambio. Si le interesa, le haría llegar la programación del Seminario y una invitación. (email Daniel Suarez (29/09/2009))

E foi aí o ponto de partida para minha inserção aos estudos das Narrativas e Educação!

Inês Teixeira e eu fomos ao seminário com muita sede de conhecer de perto o trabalho que vocês realizavam. Achávamos tudo interessante desde o prédio da faculdade de Filosofia e Letras da UBA onde o evento se realizaria até o formato do mesmo. E para nossa surpresa ainda fomos surpreendidas logo na abertura do evento com o anúncio que deveríamos desocupar o prédio pois havia uma suspeita de que no local havia uma “bomba” (rsrsrs).

Assim todos tivemos que descer as escadas e deixar o prédio. Pensamos que essa experiência até parecia costumeira já que os participantes desciam de forma tranquila (rsrsr). Fomos para uma cafeteria para aguardar a liberação do prédio e juntamente com você e outros convidados começamos o evento já que a temática passou a ser discutida ali mesmo entre cafés e faturas.

Logo o prédio foi liberado e o seminário ocorreu como planejado. Quanto aprendizado!

Foi de fato uma imersão ao campo das narrativas e autobiografias. Reunião de pesquisadores expoentes na área que através de suas apresentações nos possibilitou um mergulho nas pesquisas com aprofundamento teórico e metodológico.

Ali Daniel, foi início de nosso diálogo de uma forma mais direta. Percebi o quanto poderia aprender com você! Queria conhecer de perto o projeto “Memoria docente y documentación pedagógica” do Laboratório de Políticas Públicas da UBA, coordenado por você. Sim, seria rica uma experiência! Assim naquele momento decidi e me organizei para realizar um estágio de 45 dias no ano de 2010.

E lá fui eu com a ajuda de vários amigos argentinos do seu grupo (que você me apresentou os quais sou muito grata) passar a temporada junto ao seu grupo na UBA. A vivência das atividades junto aos membros do Programa de Pesquisa *Memoria docente y documentación pedagógica* me fez refletir sobre a contribuição das abordagens de investigação, que privilegiam as narrativas do professor como protagonista. Foi possível ainda identificar as diferentes concepções e orientações de estudos qualitativos sobre a formação e as condições da prática docente que estavam sendo produzidas no campo educacional.

Os diversos encontros (Paula, Rita, Cecilia, Gabriel, etc...) e visitas (Quilmes, Avellaneda, etc..) que vivenciei me possibilitou conhecer a amplitude e os desdobramentos do projeto de documentação narrativa de experiências pedagógicas. Reconheci a potencia dessa abordagem de investigação que se configura como um processo de formação-ação docente desenvolvida em redes colaborativas.

Que riqueza!!

Foi possível perceber ainda a democratização desse campo pedagógico na Argentina integrando formação de professores e investigação educativa.

Daniel, hoje quando olho pra trás vejo o quanto essa vivência com vocês na UBA foi importante na minha formação e trajetória como professora investigadora ao longo dos anos. Percebo o quanto suas investigações contribuíram e tem contribuído para os estudos com os professores por aqui.

De lá pra cá quantas trocas tivemos... Eventos, bancas, artigos, lives... coroados com sua vinda a Ouro Preto (Minas Gerais). Que alegria te receber por aqui!

Entre os amigos com muito papo e caipirinha continuávamos conversando, aprendendo trocando experiências e brindando a vida! Minha gratidão por tudo e por tanto!! Que essa nossa parceria possa continuar frutificando por muito tempo.

Que possamos mesmo nesse momento de tantas incertezas, em que acompanhamos tantos retrocessos em decorrência da destruição de direitos duramente conquistados no país e no mundo, continuar com energia e vontade, na construção de uma sociedade mais justa e solidária contribuindo para garantir a educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas.

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
“Caminhos do coração”, de Gonzaguinha

Um abraço

Com carinho e admiração.

Célia Maria Fernandes Nunes
Profa. Titular da Universidade Federal de Ouro Preto
15/10/2022

Como cheguei até aqui?

Narrativa epistolar de uma pesquisadora estrangeira imersa no dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas

Danise Grangeiro

Introdução

Minha Danise,

Você já chegou a sentir e a observar a sua travessia? Como você chegou até aqui? Quem sabe se uma carta direcionada a si mesma não seja um lindo exercício para rememorar os seus primeiros passos em direção à Argentina? Talvez respondendo essa pergunta você será levada a uma reflexão profunda sobre os seus saberes e sua travessia. Em resposta ao “como cheguei até aqui”, o que saltará das suas memórias ao escrever seu relato? Dentro de um processo de seletividade, você entrará num exercício de reflexão sobre quais serão as experiências a serem contadas. Por que essas e não outras? Por que o narrar de forma escrita se diverge da forma oral? O que acontece com o/a leitor/a ao escutar o relato de outro docente? Como ele/ela é afetado/a pela sua narrativa? Será que os comentários entre pares poderão levar a escrita de uma nova versão? Por que esse movimento de escrita e re-escrita, de leitura e de re-leitura individual e entre pares poderá abrir espaços para um processo de formação?

Pois bem... Como eu cheguei até aqui?

Pergunto porque o país estrangeiro sempre me seduziu. De onde veio essa minha necessidade de conhecer novos povos, de recomeçar do zero, de adentrar aos códigos linguísticos diferentes dos meus? Na minha casa, minha mãe nasceu e faleceu na mesma cidade. Meu pai, com tão pouca idade que se foi, nem chegou a se

aventurar, embora sempre me dizia que gostaria de morar em Cuba. Minha tão saudosa mãe fez sim, todo esforço emocional e financeiro para me mandar para os Estados Unidos quando eu tinha quinze anos de idade. O verbo é realmente mandar; fui viver por lá com o coração partido, cumprindo a “obrigação” da minha geração de aprender o inglês quando se era jovem, porque depois disso -de acordo com as teorias daquela época - já não se aprendia mais. Era o sonho dela que se propagava em mim. Era ela -com todo esforço que implicava- tentando me oferecer uma vida melhor do que ela teve. Era ela, querendo ver sair da minha boca um idioma alheio e ter orgulho de dizer que uma mãe divorciada e sozinha, que trabalhava três expedientes por dia para manter uma casa, podia concretizar o sonho de ver sua filha em terras outras.

E assim, parti em busca da aquisição de um novo idioma. E assim, ganhei a oportunidade de ver a beleza das diferenças e semelhanças entre povos. E assim, aprendi que em cada passo dado nas terras alheias é um passo dado em direção ao conhecimento de terras próprias. E longe do berço, ainda que inexperiente, fui me conhecendo mais. Me vi sozinha, dormindo e acordando em novos espaços, aprendendo a chorar em silêncio para que a minha saudade não fosse demonstração de desgosto das terras novas. Aprendi a errar muito, a passar vergonha e a não dominar as palavras. Aprendi, em terras estranhas, a fazer perguntas. Passei a não ter respostas para coisas tão simples, tão banais e tão óbvias. E vibrei quando comecei a sonhar em novas línguas, quando consegui bem devagarinho entender o que o professor da escola me dizia, quando comecei a ficar em ponta de pé nas aulas de ballet com novas sapatilhas. Aprendi a me perder e a me achar inúmeras vezes em um mesmo dia. E assim, fui começando a gostar de perambular.

Lembro-me de uma experiência (Larrosa 2002, Contreras 2010) como estrangeira. Eu era aluna do segundo grau, estava assistindo a metade de uma aula de ciências e o professor, de repente, no meio da sua explicação, parou, me olhou e perguntou: “você é mesmo dessa sala? Você está no lugar correto?”. Muda, com vergonha,

capaz de respondê-lo somente com a minha língua materna, numa aula cheia de alunos, decidi lhe entregar um papel escrito com o número da sala que eu deveria estar. Ele me olhou, abriu carinhosamente a porta e me mostrou que ali não era o meu lugar. Saí sozinha, no meio dos corredores enormes do colégio, em busca desse "meu lugar".

Anotava tudo. Toda experiência está escrita. Escrevi tanto, tanto, que duas agendas disfarçadas de diários não deram conta do meu olhar. A escrita me dava suporte, era a minha companheira. E só hoje, percebo que dava início ao meu primeiro diário de campo em terras alheias.

Trinta anos mais tarde, me pergunto qual é mesmo o meu lugar. Ele existe? Que lugar me encontro dentro dos idiomas que aprendi ou que tento falar? Estou tão mesclada de mundos que já não sei de certo se existo num só lugar. Discutindo política outro dia, uma ex-aluna me disse que não tenho o direito de opinar sobre o meu país porque já não pertencço mais ao Brasil. "Você está tanto tempo fora que já não entende mais!", me disse ela. Discutindo política na Argentina, o outro me diz que esse país não é meu e portanto, não entendo tudo o que viveram.

De onde sou agora?, me pergunto eu. Que idioma habito?, me pergunto eu. Estou nos bordos?, me pergunto. Quais são os meus limites? Os meus direitos? A quem pertencço?, me pergunto eu. Onde é minha casa?, me pergunto se ela existe. Onde está meu corpo?, essa carta me leva a refletir.

Aprendendo a perambular

Minha Dan,

Cheguei no meu país cronologicamente um ano mais velha. Minha mãe me recebia com dezesseis anos de idade. Desci do avião com uma mala tão pesada de experiências que já não cabia mais no meu quarto. Voltei à minha rotina e ao meu colégio no último ano escolar. Eu tinha seis meses para me preparar para o ingresso na faculdade. Abracei minha mãe que me olhava

orgulhosa. Dois corações felizes que pareciam ter aprendido de forma sofrida a amar ainda mais. Amar na distância; amar sem egoísmo. Coisas de mãe, mais do que de filha. Não sei se ela sabia o risco que correu ao me ensinar o caminho das novas terras. Acabei aprendendo o valor da inquietude, do alvoroço mental que causava a sensação de saber que bem ali existe um novo mundo, que bem ali pessoas falam de forma diferente, que bem ali existe o outro e que esse outro é simplesmente fascinante.

Três anos mais tarde, minhas malas já estavam prontas para uma nova aventura. Voltava aos Estados Unidos, agora para uma cidade no Sul do país. Lembro que quando cheguei, peguei um catálogo telefônico e saí em busca de fonoaudiólogas- estava no quinto semestre de fonoaudiologia no Brasil e saí na tentativa de buscar um estágio. Com sorte do destino, a secretária, naquele exato momento da minha ligação não estava presente e a fonoaudióloga se viu obrigada a sair da sua sala para atender o telefone. Pacientemente, escutou o meu desejo de conhecer o seu trabalho. Me explicou de forma carinhosa que não poderia me dar nenhum certificado que comprovasse a minha experiência, mas que me abriria as suas portas. Lembro de ter dito que conhecer o seu uniforme laboral já seria uma grande vantagem. Anotava tudo que ela fazia, desde como ela caminhava até como ela atendia seus pacientes. Aí hoje me dou conta, que havia começado o meu segundo diário de campo. Fomos a congressos juntas e quase um ano depois, voltei para casa com vários certificados e mais do que isso, com uma imensa e profunda visão do que era ser uma fonoaudióloga. Uma experiência que dificilmente aprenderia através das teorias ensinadas na faculdade.

Voltei. Voltei mais uma vez. E cada vez que voltava aos braços da minha terra, me sentia diferente e a percebia diferente também. Nada estava no mesmo lugar. E lá estava eu, participando novamente de um exercício de adaptação para o encaixe de experiências. Um olhar estranho penetrava o novo e o velho. Passei a me estranhar. Parecia que me haviam posto novos pares de olhos. A menina- que não largava a barra da saia da mãe- tinha aprendido

a se estranhar; tinha aprendido o gosto amargo e doce da saudade; tinha aprendido a perambular.

E sai perambulando tanto na vida, que terminei minha graduação de fonoaudiologia, “brincando” de ser professora de idiomas. Tinha, aos dezenove anos de idade, uma necessidade tão grande de ensinar o que tinha aprendido, de mostrar o que carregava nas minhas malas de experiência de vida e de fazer com que cada aprendiz pudesse também mostrar as suas através de novos códigos linguísticos, que cheguei a transformar a sala de fonoaudiologia em uma sala de aula. Uma sala de aula dentro de uma clínica de saúde! E passei anos, atendendo pacientes e habitando o mundo da educação.

Foi assim, que fui abrindo um espaço para uma comunidade de pessoas que começava também a ganhar novos pares de olhos. Do inglês ao italiano, de uma professora a dez professores, de um aluno a centenas deles, fui percebendo que o mais importante dentro do movimento do aprender e do ensinar uma nova língua era mostrar que quanto mais habitamos o idioma do outro, que quanto mais incômodo estamos, mais nos estranhemos, mais somos capazes de observar o nosso corpo ocupando uma nova posição. Assim, nessa observação constante e profunda, percebemos a necessidade de nos comunicarmos de forma mais consciente, mais cautelosa e mais reflexionada. Começaram aí minhas pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

No ato de ensinar idiomas estrangeiros, descobri que quanto maior for a consciência de cada palavra usada no meu falar, maior a minha capacidade de comunicação, de expressão e de recepção para/com o outro. E acredito, depois de tanto perambular pelas salas de aulas, que a comunicação de forma consciente entre seres está diretamente conectada com a possibilidade de construção de um mundo melhor. Creio que nesses vinte e sete anos com os/as meus/minhas alunos/as, ando tentando espalhar essa estrangeiridade. Ando ensinando o valor e a importância desse estranhamento.

Um samba em forma de tango ou um tango em forma de samba?

Minha Dan,

Era hora de ouvir novos sons.

Há mais de vinte anos investigo com os idosos, desde a especialização ao doutorado. Talvez devido às suas narrativas, venho aprendendo que isso aqui nada mais é que uma passagem. O tempo é limitado. Pesquisar com eles, é saber que somos seres mortais e que não há certeza maior nessa vida do que a nossa mortalidade. E por isso, talvez, a necessidade de continuar conhecendo mundos outros seja tão presente na minha vida.

Pois bem, estava eu sentada na primeira fila para assistir a palestra realizada por um investigador argentino sobre a documentação narrativa de experiências pedagógicas. Estava no CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica que acontecia em 2008 na cidade de Natal - Rio Grande do Norte. Era Daniel Suarez, a quem eu escutava. Ele saiu da sala e eu o segui. Com um projeto de doutorado nas mãos, ainda sem ter terminado o meu mestrado, me apresentei. Lembro-me perfeitamente das suas palavras. Entregando-me um cartão com o seu número de telefone, e-mail e a instituição a qual pertence, ele me fez um gesto de convite; esse convite que abria a possibilidade de ouvir novos sons. Um convite ao novo. Um convite à incomodidade. Um convite a outro código linguístico. Um convite à mundos outros.

Dois anos mais tarde, me instalava na Argentina. Numa troca do certo pelo incerto. Num movimento de deixar os caminhos já percorridos em busca de novas travessias. Doía me afastar da escola de idiomas construída há quinze anos. E mais uma vez, minha mãe se despedia de mim. Família, salário, rotina, comunidades e círculos foram deixados. Com minha mala estrangeira, bati na porta da Universidad de Buenos Aires. Com o projeto aprovado pela banca, Daniel me recebia na sua terra, me abria a possibilidade de pesquisar na Argentina e me apresentava uma nova forma de investigar.

“Registra, registra e registra. Escreva isso. Coloque num papel. Compartilhe a sua escrita. Pense sobre ela. Permita ao outro repensar e a dialogar a sua experiência. Permita-se responder perguntas incômodas. Reescreva-as. Não, não conte oralmente. Escreva! Por que você não escreve sobre isso? Isso dá um relato interessante! Volta lá no seu texto, repense sobre ele. Como você pode reescrevê-lo depois do que foi comentado? Documentemos já! Isso precisa estar documentado. Editemos o texto! Ele precisa estar na nossa sociedade. Precisamos fazer esse relato circular! Façamos um ateneu já! Façamos um artigo já! Criemos um livro já! Já”. Um discurso novo passava a ser registrado em mim e na minha forma de investigar. Essas frases, que eu tanto estranhei inicialmente, foram sendo indagadas, questionadas e (in)corporadas.

Há quatorze anos trabalhando ao lado do Daniel, pensar nele é pensar na palavra “já”. Consigo até escutá-la com o seu tom de voz nos meus ouvidos. O imediatismo do pensamento desse grande investigador é impressionante. Conversar com ele - seja por mensagem de voz, telefone ou presencialmente - é ver faísca por todos os lados. A caneta e um pedaço de papel não dão conta da rapidez do seu pensamento. Ele mesmo se motiva, ele mesmo faz pergunta e ele mesmo responde. Num constante movimento hermenêutico, ele sai criando novas teorias ao repensar as antigas. Esse “já” não é aplicado a algo que estará sendo feito em breve. Não! Esse “já” é uma resposta ao seu entusiasmo interno que pulsa dentro de si e creio eu, que a única palavra que ele encontra para traduzir o que por dentro borbulha, é um JÁ!

Daniel é um ser humano acessível, parece que vive com portas escancaradas ao outro e sai doando esse já a qualquer ideia que lhe chegue e tenha fundamento. Tenho a sensação que até as ideias sem sentido, através da rapidez do seu pensamento, ele as recebe e as interpreta de forma tal que lhes dá brilho e as devolve ao receptor de forma completamente diferente. Ao lado dele, é fácil sair de um encontro cheio de já, de faíscas e de perguntas a uma nova questão. Muitas vezes me pergunto o que ele faz para encaixar tantos “jás” nessa vida atarefada de investigador.

Sei que um deles foi entregue a mim. E o que eu fiz com ele? Me perdi tantas vezes e me encontrei em tantas outras. Acredito que é nesse movimento de me perder e de me encontrar que faz com eu aqui permaneça. São tantas as curvas que ele vai abrindo que durante todos esses anos não conseguimos colocar um ponto final sequer. Um desses "jás" me abriu as portas para a escrita de uma tese de doutorado sobre os saberes da experiência dos professores aposentados de Quilmes, cidade da Província de Buenos Aires e fui feliz ao defender a primeira tese de doutorado sob a orientação dele.

Permaneço aqui, nesses quatorze anos - cheios de curvas, de estranhamento, de incomodidade, de beleza e de faíscas.

Uma nova forma de investigar: a documentação narrativa de experiências pedagógicas

Na sua tese de doutorado, Daniel Suarez apresenta um dispositivo que facilita adentrar e conhecer as narrativas de experiências pedagógicas de professores. Eu vinha de Fortaleza, após a escrita de uma dissertação de mestrado que também adentrava as narrativas- nesse caso, as narrativas de vida de aprendentes idosos. Lembro-me das tantas vezes, quando eu estava imersa no campo de pesquisa, que o Daniel, como meu orientador, caminhando pelos corredores da universidade, me dizia: "as narrativas de experiências pedagógicas, Danise! Foca nelas! Não nas narrativas de histórias de vida".

Eu estranhava. Começava a caminhar por um lugar incômodo. As narrativas de experiências pedagógicas não estavam dentro das narrativas de histórias de vida? Como separar uma da outra? Como extrair somente o que é experienciado pedagogicamente?

Lembro-me de ter participado de uma oficina para ser coordenadora dos *talleres de documentación narrativa*. Nos pediram para escrever um relato respondendo a pergunta como cheguei até aqui? Quantas vezes fiz esse exercício!

Tenho descoberto, ao longo dos anos, que sempre sai uma nova versão, sempre sai um novo corte. Acho que só nos damos conta da importância dessa pergunta quando nos animamos a respondê-la. Um exercício longo e difícil, que requer tempo, maturidade e seletividade. Sim, seletividade! Devemos fazer escolhas do que contar e de como contar. Na verdade, pensando melhor, creio que são as experiências significativas que se escolhem para serem contadas, que saltam nas nossas memórias e que pulsam em busca de palavras para que possamos narrá-las. O processo de escrita requer análises, consciência, reflexão, rememoração e principalmente, coragem.

Na oficina, eu aprendia que não tínhamos somente sujeitos colaboradores de pesquisa. O entrevistado da minha dissertação de mestrado -da qual utilizou o Ateliê Biográfico de Momberger (2008) como dispositivo para adentrar a vida dos aprendentes idosos- passavam a ser, na tese de doutorado, os educadores/autores/pesquisadores e co-participantes da pesquisa. Eu não pesquisava sobre o meu sujeito-colaborador. Nós pesquisávamos juntos nossa formação docente. Os relatos escritos pelo investigador acadêmico-pesquisador que utiliza o dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas narra como ele/ela foi afetada pelas as narrativas escutadas nos *talleres*. É sobre o que me afeta, o que me faz repensar, é sobre como o relato do outro chega até em mim, é sobre o que a narrativa do outro faz em mim. O investigador/educador/autor/coparticipante, que investiga a sua formação docente, se permite repensar sua prática e levar essas reflexões e interpretações para as salas de aula da escola e da vida. Ambos ocupam um lugar de horizontalidade. Ambos se investigam. Ambos escrevem seus relatos de experiências pedagógicas. Ambos compartilham seus textos. Ambos se escutam. Ambos se leem. Ambos questionam suas experiências. E, ambos produzem.

O estranhamento com a nova forma de pensar e desenhar uma pesquisa me causava surpresas e ao mesmo tempo, me mostrava novos caminhos. A estranheiridade me permitia observar as

diferenças e as semelhanças no processo de investigação. O estranhamento provocava a pausa, o susto, os olhos arregalados e as faíscas.

Volto ao meu lugar de formação naquele *taller* de coordenadores. O texto que escrevemos em resposta ao como cheguei até aqui era lido entre pares. Ao ser lido, gerava perguntas e inquietações por parte do receptor. As perguntas chegavam em diferentes tons. Para mim, vinda de terras outras, muitas vezes soavam com o tom crítico ou como uma invasão de intimidade. Explico. Que direito tem o outro de se meter na minha experiência?, pensava eu. E quando avançávamos para a edição dos relatos, cheguei a me perguntar se era justo julgar a experiência do outro.

Me inquietava. Na minha dissertação de mestrado, os relatos chegavam de forma oral. Eu os recebia, gravava num gravador, transcrevia o que me era dito, os interpretava e os refletia, buscando categorizar experiências de vida alheias. No dispositivo de documentação narrativa de experiência pedagógica, o recebimento era focado na escrita, mais do que na oralidade. O relato é lido e refletido entre pares. Com os comentários, ele vai sendo reescrito, vai tomando forma até a sua versão final. Ele é resultado de uma série de reflexões sobre as versões escritas anteriormente. A conscientização, a reflexão, a circulação de saberes e a formação são os maiores objetivos do dispositivo, fazendo com que o saber pedagógico, o saber experiencial, a palavra docente e sua sabedoria- percebidas, sentidas e captadas nesse movimento hermenêutico- se inscrevam no debate público.

Entendi muito tempo depois, dentro da minha pesquisa que o adentrar ao texto do outro não era julgamento. Nós não tínhamos a necessidade de julgar se a experiência alheia era adequada ou não, tampouco se ela era verdadeira ou fictícia. Meu papel como receptor e como coordenadora da oficina era fomentar a reflexão sobre o vivido, fazendo com que novas nuances pudessem ser apreciadas, sendo elas acrescentadas ou retiradas do texto. Nesse movimento horizontal de diálogos, de escuta e de percepção, o relato vai se transformando. Não julgávamos a experiência do

outro. Nosso intuito é perceber como essa experiência chega até mim, como ela me afeta. O que ela faz comigo? O que rememoro a partir da narrativa compartilhada?

Outro aspecto importante que eu aprendia é que o texto sempre carrega o nome e o sobrenome do autor. Ele é de sua autoria e uma vez publicado, já não lhe pertence mais. Por tanto, cada texto publicado na minha tese carregou o nome do/da docente-autor/a. Diferentemente da minha pesquisa do mestrado, os meus sujeitos-colabores escolheram nomes fictícios aleatórios para representá-los na dissertação, de acordo com o que me foi pedido pelo Conselho de Ética. Textos, fotos, relatos – sejam orais ou escritos- não levaram os seus nomes. Na Argentina, com a liberdade de adentrar aos relatos pedagógicos produzidos pelos professores em *talleres* de documentação narrativa de experiências pedagógicas, temos maior facilidade de realizar as oficinas em instituições e universidades. Os autores, orgulhosamente, permitem compartilhar seus relatos dentro da nossa sociedade- seja nas escolas que trabalham, nos institutos de formação docentes ou nas teses ou dissertações de pós-graduação. Os textos ganham asas, fazem parte de revistas, de dossiês, de ateneus, dos institutos de formação docente, de livros e de congressos. Há maior compartilhamento. Há maior acessibilidade e com isso, a possibilidade de uma maior conscientização na formação docente e nas suas práticas pedagógicas. O dispositivo se orienta para a criação e produção de um saber pedagógico e esse saber que fica documentado na nossa sociedade.

Sabemos que adentrar a experiência do outro favorece adentrar a nossa própria história. O processo de escuta da leitura de um relato estimula a escrita de outros- fato bastante observado dentro da minha tese de doutorado. A experiência de um(a) professor(a), me faz repensar a minha própria experiência e com isso, me estimula também a escrever. Esse movimento vai levando a uma espécie de rede de escrita. Somos contagiados(as). O texto do outro me faz elaborar e escrever o meu. Esse resgate de memórias, esse processo de rememoração e esse movimento de ir e

vir no mesmo texto inúmeras vezes abrem espaços para a transformação do sujeito. E para mim, é aqui onde mora a beleza da DNEP.

A publicação da última versão de cada relato escrito pelos docentes torna possível a circulação do saber experiencial e do saber pedagógico dentro da nossa sociedade.

Seres perambulantes em terras alheias - (in)conclusões

Minha Dan,

Quantos seres perambulantes você encontrou nessas terras argentinas?

Foram tantas as almas perambulantes que eu vi chegar por aqui. Entre eles, professores(as) doutores(as), alunos(as) de pós doutorados, mestres(as), mestrando(as), alunos(as) de graduação, investigadores (as). Foram várias as teses e as dissertações que já usaram a documentação narrativa de experiências pedagógicas. O dispositivo está sempre sendo indagado, imaginado, sentido e recriado. Num movimento humilde, as portas do Daniel Suarez continuam sempre escancaradas, tanto para visitar e aprender com o dispositivo, como para provocá-lo e recriá-lo.

E em que resulta tudo isso? Em enredamentos, logicamente. Nos vejo cada vez mais enredados em movimentos rizomáticos (Deleuze & Guattari, 1995), mais conectados e mais intercomunicados. Somos redes. São várias as universidades que chegam aqui em Buenos Aires através dos seus representantes. Há sempre olhos curiosos direcionados ao dispositivo. Creio que por isso, ele ganha vida, está sempre em movimento e é regado de novas interpretações.

Esse livro nos mostra como o dispositivo vai ganhando novas formas em diferentes territórios e vai se adaptando a novos contextos. E não há riqueza maior do que vê-lo passear de Norte ao Sul no nosso país. Para mim, é um prazer observar tanta faísca, tantos "jás", tantos enredamentos e tantos seres perambulantes. Temos colhido frutos. Temos visto crescer o movimento de escrita

e com isso, novos espaços para repensar a formação do sujeito e a formação docente. Num movimento epistemo-político democrático pluralizado e horizontal, dentro de um enfoque dialógico, vamos percebendo a importância de gerar espaços públicos que possibilitem escutar a voz do outro; vamos abrindo espaços para as narrativas, para o saber experiencial e pedagógico.

Atualmente, Daniel Suarez investiga, indaga, questiona, adentra e se interessa por esse obrar pedagógico ou a essa poética pedagógica (Suarez, 2023), como ele prefere chamar. Há, certamente, muitas terras alheias ainda para adentrar - dessas que depois de um tempo deixam de ser alheias e passam a ser nossas - , muitas almas perambulantes que ainda não de chegar para se enredar e muitos projetos co-participativos para se criar.

Percebo que o ser-perambulante, o ser-estranho, o ser-estrangeiro, o ser-faísca, o ser que vaga de um lado para outro, buscando novas pontas para se conectar, habitam nas redes; nessas redes repletas de teias- onde uma ponta vai se conectando uma na outra e sai criando novas curvas, novas direções, onde em cada entrecruzamento se observa um ponto que reluz. É aí, bem aí- nesse ponto que reluz, onde construímos juntos (as) um território de experimentação, indagação e formação. É aí onde nascem a *Red de formación docente y narrativas pedagógicas* e a *Red Travesías del Sur*.

E é aí, justo aí, nessa luz que eu encontro o meu lugar.

E como foi que eu cheguei no aqui? Ando pensando que o aqui é temporário, a-cronológico, alusivo, relativo, mutável. É movediço! O aqui de hoje não será meu aqui de amanhã. Tenho tratado de dedicar meu tempo mais na observação da preposição “até” e do advérbio interrogativo “como”. Eles, sim, são merecedores da minha atenção. Eles carregam em si a contemplação do processo, das incertezas dos meus passos, das escolhas dos caminhos que se apresentam no movimento, das estratégias usadas pela minha (in)consciência para (sobre)viver. Por que me (pre)ocuparia com o desejo de chegar num aqui? Esse aqui misterioso, enraizado e cravado num ponto fixo qualquer? Fico com o “até”. Gosto de sentir o sabor do “como”. Habito

o meu intermezzo. O meu (inter)ser. Fico com a apreciação do (trans)curso. E com a beleza do passar do tempo.

Se sou daqui ou se sou de lá? Pergunto primeiro o que significa esse "daqui" e esse "lá" e quais são as referências usadas para a realização dessa pergunta. Prefiro pensar que venho dessas junções, dessas pontas de teias- onde as faíscas ganham forças e se transformam, onde os já se multiplicam, onde os limites territoriais perdem suas forças- sem bordas, sem separações, ofuscando onde começa e termina o meu eu.

Referências

CONTRERAS, J.D.; FERRER, N.P.L. **Investigar la experiencia educativa**. Barcelona: Morata, 2010

DELEUZE & GUATTARI. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS)

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

GRANGEIRO, D. **O sabor da sabedoria na terceira da idade: percorrendo as histórias de vida de idosos aprendentes no Ateliê da Sabedoria**. Fortaleza, 2008. Tese de Maestría en Psicología, Universidade de Fortaleza

GRANGEIRO, D. **El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados**. 2014

LARROSA, J. **Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí**. En: LARROSA, J. (Ed.). **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La piqueta, 1995, pp. pp.257-361.

LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, ene/abr. 2002.

SUÁREZ, D. **El saber de la experiencia: maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continúa**. En: POLO, P.; VERGER, A. (Comps.). Globalización y desigualdades educativas. Palma de Mallorca: Escola de Formació en Mitjans Didàctics, 2007. P. 184-198.

SUÁREZ, D. Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 23, n. 61, p. 11-22, sep/dic. 2011.

SUÁREZ, D. El giro pedagógico en el currículum, la formación docente y el oficio de enseñar. Experiencias, principios e inspiraciones con investigaciones narrativas en educación. **Revista e-Curriculum**, San Pablo, v. 21, p. 1-24, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e60011> .

**Carta de *marríos*: rios de narrativas e documentação de
experiências pedagógicas
ou
Carta de (re)encontros com e através da palavra de
Daniel H. Suárez**

Elizabeth Orofino Lucio¹

Não pode haver ausência de bocas nas palavras: nenhuma fique
desamparada do ser que a revelou.
(Manoel de Barros)

Escrever é protestar contra as insuficiências da vida.
(Mario Vargas Llosa)

Belém do Pará/Brasil, Outubro de 2022.

Prezado Daniel,

A história dessa carta se fez em um contexto de finalização de minha tese intitulada “A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita” e do início da grave crise política no Brasil. Um momento que muitos de nós não cogitávamos viver em nossas histórias de vida docente. O golpe se fez, o neoliberalismo em forma de doce se apresentava, nossas tristezas se instauravam e vivemos a interrupção de um projeto governamental de formação de professores brasileiros no campo do ensino inicial da leitura e da escrita que nos conduziu a (re)desenhar nossas formas de existência no campo da formação docente e de se refazer num movimento de tensão, atenção, amorosidade e

¹ Professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, integrante da Rede Formad e do grupo Travesías do Sul.

esvaziamentos. Parece que as palavras nos faltam, que as narrativas se silenciam diante do desconhecido terror. Mas não! As narrativas estão em nós, estão encarnadas em nossa composição humana. Como professoras e professores, tecemos muitas histórias. Como mães, pais, filhos, filhas, amigos, amigas, irmãos, irmãs e em tantos outros papéis sociais, reinventamo-nos em nossas relações, constituímos-nos de e por histórias. Em tempos de mudanças políticas, elas ainda estão presentes. Impossível não estarem, somos histórias. Então, encontramos-nos através e por elas também.

Assim, o que essa carta para Daniel H. Suárez nos traz? Traz as reações, atitudes, sentimentos, formas de ser e viver, revelando-nos para o outro e para nós mesmos o trabalho que estamos vivenciando na região Norte do Brasil, na formação docente, desde 2017. Porém, nosso encontro com Daniel H. Suárez se deu muito antes desse tempo, na verdade, nosso encontro reconhecimento ocorreu em 2009, durante diálogos sobre formação docente, com Carmen Sanches, que, assim como eu, tem sempre as mãos marcadas, pois não conseguimos fingir nem fugir da responsabilidade em alfabetizar as crianças brasileiras e aprender com os docentes alfabetizadores. Até hoje prossigo dialogando e reverberando “suarezmente”, pois acreditamos na mudança, na ampliação de horizontes de possibilidades, nos *inéditos viáveis* que a escola pode ajudar a concretizar. Talvez seja esse o maior aprendizado que temos ao estudar e trabalhar a documentação narrativa de práticas pedagógicas (SUÁREZ, 2004): o olhar sobre as muitas diferenças socioculturais e econômicas, e, principalmente, o valor que tem para nós a escola e a universidade pública e seus docentes.

A documentação narrativa tem incentivado a autoria docente, a consciência e a transformação dos locais em que habitam cada sujeito. Na contemporaneidade e no que a documentação narrativa de experiências pedagógicas diz respeito, este (re)encontro com e através da palavra da docência que conta, revela e desvela, uma ecologia de saberes e, também, mais amplamente, as aprendizagens e o desenvolvimento, pessoais e profissionais,

derivados do viver e(m) interação. Acrescem afirmações de que a documentação narrativa de experiências pedagógicas, escritas e orais, como produção de conhecimento, promovem aproximações entre investigação, formação e indagações pedagógicas orientadas a questionar o “universo da escola” a partir das palavras que contam, ou seja, das palavras descritas e orais dos docentes.

Palavras que contam e narrativas que desvelam uma contrapalavra a perspectivas metodológicas homogêneas de formação de professores – engendrada por e em função do viés gerencialista na Educação – sendo a documentação narrativa de experiências pedagógicas o (re)encontro pelo zelo, pela vida que pulsa na escola e na formação, impulsionando nos sujeitos a autoria.

A escritora é encarnada (LAROSSA, 2015) pela experiência dos encontros em roda, colocando-se em destaque a “potência pela qual as palavras se põem em movimentos e tornam-se atos” (RANCIÈRE, 1998). Encarnada por “mostrar aquilo a que se dirige (...), porém a palavra é mais do que um signo é força que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se” (LAROSSA, 2015).

A escrita das narrativas docentes *encarna-se* por serem o caminho para autoria e para a busca de uma prática pedagógica singularizada, uma vez que esta é uma das formas de ressignificação da escola e dos professores e professoras. Assim, a escrita é formação, é documentação, é a construção de sujeitos que escrevem, inscrevem e reescrevem suas vidas na escola e na formação.

Reporto-me à noção de autoria, pois, em minha perspectiva, a proposta da documentação narrativa é para pensar na formação docente como instauradora de uma rede de conhecimentos/saberes/fazeres dialógicos, horizontais, transversais: ao emergirem na roda narrativas, viva de contradições, nos momentos em que tomam a palavra para falarem de si e de suas práticas, projetados na cena da formação. Professores revelam-se, mostram-se a si mesmos e aos outros – como “o sol emerge no horizonte” –

constituindo-se como autores no momento do acontecimento da narrativa, como locutores e interlocutores, provocados pela circularidade de sentidos produzidos nesse jogo narrativo dialógico.

Daniel, você me convida a pensar/pesquisar rompendo com a colonialidade das relações, no fazer Ciência da Educação. Assim, a escrita tem um elo que prescinde da tarefa docente, que nos faz pensar em escrita não como “matéria” ou “conteúdo” a ser ensinado pelo professor. Na epígrafe da carta, trago Manoel de Barros para pensarmos sobre “palavras desacostumadas”. Dessa forma, ao tratar de escrita e de docência, trato, essencialmente, de sua dimensão formadora como uma alternativa para pensar a renovação das práticas escolares.

A escrita é compreendida como prática cultural e social relevante para a formação do sujeito e constituidora das subjetividades docentes, ou seja, a dimensão formadora é concebida como experiência cultural, inserida na história. Compreender a escrita da narrativa como formadora é ter a consciência de que o ato de escrever possibilita a criação de um espaço de reflexão sobre a vivência pedagógica que traz um conhecimento mais profundo sobre a práxis, a apropriação da linguagem verbal (oral e escrita), como linguagem simbólica. Permite a quem aprende não apenas ler e escrever palavras, mas, sobretudo, ler e intervir no mundo, como nos ensinou Paulo Freire.

A documentação narrativa provoca os professores a sair do lugar passivo da recepção de informações e técnicas e resgatar sua própria palavra, assumindo a posição de interlocutores, de autores na relação enunciativa, sendo um convite a escrever, a falar, a refletir sobre os limites e possibilidades de seus trabalhos, socializar nossas vivências, dialogar sobre seus não saberes e saberes, sendo a escrita um posicionamento político daquele sujeito que professa um saber.

O caráter político do ato da escrita, um ato de partilha do sensível (modos do fazer, modos do ser e do dizer), tem a capacidade de transformar a palavra viva enunciada, fazendo o

acolhimento da atitude responsiva da palavra do outro que favoreça o processo de *metamorfose* da palavra alheia em palavra própria, em que a expressão verbal e não verbal começam a perder a característica de discurso alheio, pois, embora impregnado de ecos preexistentes, a palavra do sujeito começa a se consolidar como uma réplica à palavra do outro; um novo eco, uma nova réplica, um novo discurso que antecede e sucede a cada discurso, construindo uma Ciência da Educação, com palavras próprias docentes.

É 2022, Daniel, e seguro em suas mãos e me enredo nas Redes que foste tecendo ao longo de tuas andanças e que são o desdobramento de outros de você, que também trabalham na construção de uma outra formação docente e reafirmo que “a produção da escrita é o alicerce da formação docente” (LUCIO, 2016). Dessa forma, reafirmo o desejo que finaliza minha tese de que “cada sujeito possa construir livremente seus percursos de pesquisa, estudos, e de que possamos juntar nossas vozes e trabalhos para apagar as tendências dominantes do mercado de formação docente, criando uma nova organização da vida na academia e na escola.”

A *Rede Travesías del Sur* lhe conduziu para o Norte, para o Portal da Amazônia, ou seja, Belém do Pará, e, em meio ao contexto pandêmico, você nos presenteou com uma *live*, mas, na verdade, nosso novo encontro reverberou, nos encontros do Fórum de Alfabetização Flor do Grão Pará e nos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas Sertão das Águas.

Os docentes da metrópole das águas amazônidas, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e refugiados circulam por uma universidade que tem como bandeira a inclusão por meio das políticas afirmativas, portanto, em nossos encontros, tenho problematizado a valorização da escrita, em detrimento da oralidade e, assim, continuo a escrever uma *Carta de Mاريو* em mares de rios de água doce.

Carta de Mاريو é a entrada na reflexão sobre a alfabetização, tendo como referência a Amazônia. É necessariamente adentrar

pelos seus rios, furos e igarapés, que banham as escolas ribeirinhas, indígenas, quilombolas e metropolitanas; é andar pelo cultivo do açaí e ver uma mostra de uma população que traz submersa toda a complexidade de vivências e saberes dessa vasta região e que, com sua subjetividade, faz emergir em suas águas alfabetizadoras toda sua cultura vivida em sua cotidianidade. Águas alfabetizadoras, banhadas pela relação social e dialógica, que a caracteriza como prática discursiva, pois considera a atividade mental como ação discursiva, ultrapassando sua dimensão cognitiva, por isso “[...] a linguagem, a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento” (SMOLKA, 2014).

O movimento de inter e intrarregulação, ao qual a autora se refere, constitui-se nas relações sociais, ou seja, no processo de interação, pelo qual o sujeito vai se apropriando, mediada pelo outro, das formas culturais de perceber e estruturar a realidade, de descobrir na escola amazônida o espaço do encontro de culturas da oralidade. Na Alfabetização das Águas nas escolas da região Norte, há que se considerar que cada aluno e cada professor indígena, quilombola, das ilhas, dos interiores e da região metropolitana, ao produzir textos orais de sua tradição e de seus grupos de convivência, transmitem conhecimentos plurais, tradicionais e ímpares. Sendo assim, a escola deve assumir o sujeito docente e discente dialógico, polifônico, polissêmico, que produz “enunciados concretos” – uma unidade (indivíduo real) legítima, presentificada na cadeia da comunicação verbal, portanto, discursiva (BAKHTIN, 2003) – e a documentação narrativa das experiências pedagógicas é o dispositivo de formação que passa por essas águas de saberes.

Navegando nas ruas de rio e nas ruas das leituras e escritas, deixo-me inundar por uma pergunta: quais são as leituras sobre o tempo presente realizadas pelos professores amazônidas? Da “reação de uma palavra a outra palavra” (BAKHTIN, 2011) resulta uma inquietação de quem se deixa atravessar pela experiência da

docência e pela "vida que pulsa" no cotidiano e interrogar a separação entre a cultura oral e a escrita.

O filósofo da linguagem não trata a oralidade como um domínio separado da escrita. Tanto a letra quanto a voz são unificados pela produção dos sentidos, gerados e transmitidos pelas vozes, que representam culturas, ideologias, éticas singulares e plurais em um elo e intercâmbio contínuos com as demais vozes.

Vozes que, no murmúrio silencioso, no banzeiro dos rios, na Ilha do Combu, defronte ao prédio Mirante do Rio, da Universidade Federal do Pará, na imagem do canoeiro, reverberam que, no mundo bakhtiniano, ser é comunicar-se dialogicamente, a escrita é a transcrição codificada das vozes e é a precursora capaz de traduzir a voz humana, na medida em que é portadora dos sentidos da existência.

As vozes das conversas pedagógicas que envolvem todo o grupo de professores narradores incidem em enunciações entre histórias orais, imagens e trazem a visibilidade conhecimentos invisibilizados pela mercantilização da Educação e pelo argumento de que "os professores se tornaram o maior obstáculo a uma educação de qualidade na América Latina" (PURYEAR, 2003) e "possuem o monopólio da transmissão do conhecimento" (LABARCA, 1995). Dessa forma, a principal transformação pela qual passa o trabalho docente é a expropriação de seu conhecimento e a documentação narrativa de documentação pedagógica representa marés que inundam de esperança uma outra formação docente, em que os conhecimentos docentes são valorizados e visibilizados.

O dispositivo é a foz dos rios que promove uma participação democrática, horizontal de profissionais do campo, sendo a nascente límpida e sensível das singularidades da constituição da identidade docente.

Para pensarmos os fios d'água dos espaços de formação e as relações dialógicas que neles se estabelecem, como o discurso enquanto meio ora abala, ora sacode, ora induz; e como fim, constituindo-se um aprender a dizer, a narrar, como monólogos e

diálogos; e o discurso como meio e fim para produzir um movimento dialético-dialógico, uma compreensão responsiva ativa, mas compreendido em sua historicidade - nem o meu discurso nem o do outro tem a última palavra.

Penso contigo Daniel e parafraseio as palavras de Dostoievski (2003), em seus Cadernos da Casa da Morte, e, realizando um paralelo com as Reformas Educacionais dos Organismos Internacionais e o trabalho docente, que podemos dizer que, “se quiserem aniquilar por completo uma pessoa, castigá-la com o mais terrível dos castigos, aponto do pior dos assassinatos, bastaria dar ao seu trabalho um caráter completamente inútil e absurdo”.

Compreendo, portanto, a formação e o trabalho docente como uma atividade especificamente humana que define o ser humano. Assim, todo o trabalho, incluindo docente, é intelectual e manual, pois todas as funções exigem um pouco dos dois tipos de atividades. Para Gramsci (1989), existem trabalhos cuja função é intelectual, porque suas funções exigem mais atividades intelectuais do que mecânicas, sendo o caso do docente, em um tipo de escola e de educação que respeite a autonomia dos professores.

Essa autonomia na documentação narrativa é um rio em que cada enunciado selecionado pelo professor é tomado com zelo, cuidado, como um ato de cocriação, coparticipação no ato de *narrar*, buscando valorizar a dialogia entre *autor* e *herói*, de modo que as palavras, gestos, atitudes e ações como pesquisador e participante da formação não prive o outro de uma participação livre e promissora; em suma, que as palavras dos formadores sejam cuidadas para que não sejam sacralizadas, pois, como diz Bakhtin, elas *congelam o pensamento*. Como pesquisadora, tenho que reconhecer os sujeitos como seres singulares, do não-álibi, também no que se refere a sua palavra própria, embora sujeitos constitutivamente alteritários (BAKHTIN, 2010).

Ressalto que, embora eu comungue de posicionamentos críticos denunciadores de políticas educacionais no Brasil que corroboram a expropriação do conhecimento dos professores, a sua desvalorização e seu desprestígio social, que imputa-lhes, na

maioria das vezes, a culpa pela deterioração do ensino público, meu modo de atuar no campo da Educação, seja como profissional docente seja como pesquisadora, apoia-se na certeza de que “a história fez nascer um projeto, esse projeto nós o fazemos nosso, pois nele reconhecemos nossas mais profundas aspirações e pensamos que sua realização é possível”: estarmos aqui, “neste exato lugar do espaço e do tempo, entre estes homens, neste horizonte” (CASTORIADIS,1991), não é mera casualidade.

Considero a importância dos professores como sujeitos participantes dos discursos sobre o campo da educação e defendo que os espaços formadores possam favorecer essa “instauração de discursividade”, reverberando-se, resvalando-se nas interrelações em sala de aula, especialmente, no espaço-temporalidade das práticas de leitura e escrita presentes na documentação narrativa de práticas pedagógicas.

Eu e você sabemos que nem sempre os relatos das narrativas entre os participantes da roda acontecem em relatos de experiências formais, programados, em que comumente são apresentadas experiências “modelos”. Essas trocas acontecem também e principalmente a partir dos enunciados dos próprios professores e pesquisadores nos momentos da dinâmica dos encontros, uma arena de contradições. Emergem tantas narrativas que denunciam as condições de trabalho na escola quanto narrativas-convite à subversão, à superação, à construção de uma escola outra. Professores mostraram-se a si mesmos e aos outros nos momentos em que tomaram a palavra e verbalizaram suas práticas ou em momentos em que seus enunciados escritos são “projetados na tela” da leitura por seus pares e nas experiências de si e dos outros.

Nesse sentido, na formação proposta pela metodologia da documentação narrativa das práticas pedagógicas, ecoam discursos menos sacralizados, e faz-se necessário, muitas vezes, lembrar que o formador é professor, intencionando certa reciprocidade no contexto formativo e reverberação na dinâmica discursiva em sala de aula, por uma “interferência” entre discursos,

pelos encontros de entonações, e não coincidência de ações. Se digo que te reconheço autor e recuso a aceitar a dessacralização de minha palavra, essa ação retroanula meu discurso. Portanto, uma responsividade responsável acarreta uma espécie de processo de horizontalidade do formador ao professor, do professor ao aluno, para buscar uma melhor forma de se orientar diante da palavra outra, um refazer-se primeiro no discurso interior em ambos os personagens desta cena da formação.

O principal ato da roda de narrativas é escutar *o estranhamento das ações do outro, dizeres prenhes de suas culturas*, e, durante todo os cinco anos de encontros no Norte, narrou-se sobre os alunos e a docência na metrópole das águas.

Nessa escrita da Carta de *Marrío*, evidenciaram-se os docentes como autores da formação entre o dizer/escrever e o escrever/dizer, indicando posições de autoria e de construção de uma formação em que as narrativas docentes são a materialização do apreendido com os pares, de forma dinâmica e inovadora, porque permite outros passos, transformando práticas “automatizadas” em leques de possibilidades de trabalho coletivo compartilhados na formação.

Nós, docentes, muitas vezes temos dificuldades para reconhecer os direitos do aluno a entonações: preferimos alunos calados. Analogamente, isso ocorre na formação de professores. O que deve “conter” nossos entreolhares e interdiscursos na formação de professores e na pesquisa sobre/com esse campo é o zelo para que as palavras não sejam apenas mais palavras e sim palavras em meio a outras palavras.

Na roda de narrativas, muitas vezes o silêncio é bem-vindo e põe-nos a pensar mais ainda no dito, para que o dito seja profícuo e ponha o nosso outro nessa atividade, nessa roda, nessa atmosfera discursiva. Precisamos atentar para que, ao tomarmos a palavra, não sejamos indiferentes, pois a indiferença também deixa o silêncio da falta de sentido. A responsividade responsável encoraja, robustece o sujeito em sua réplica, em sua ação de sujeito sem álibi, de evento singular.

Rever em roda a própria história docente, trazendo-a à luz do pensamento presente, é uma forma autêntica de percepção das

marcas constitutivas de nossa trajetória profissional, sempre em embate com o outro e com as instituições.

Dialogar com Bakhtin e o dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas é refletir que o filósofo da linguagem nos alertava sobre essa questão, quando anunciou que “não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá a sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2011).

Temos vivenciado, nas rodas de documentação narrativas no Norte do Brasil, que as recordações do passado da vida na escola, ou seja, o que se mantém na memória, tem a sua festa de renovação durante o seu ato narrativo, motivando o docente a recriar seus instantes constitutivos, firmando em radicar na palavra-sua o lugar da palavra-outra, delegando até a quem ouve ou a quem lê, que se torne um outro falante, um outro autor de narrativas. Ao ouvir um relato de experiência, acabamos por nos confrontar com o nosso pensamento interior, que reproduz, mediante a aproximação ou distanciamento, a nossa história. Sendo assim:

[...] Toda reconstrucción biográfica supone entretejer aquel que la vivió, semejanza y diferencia entre el antes y el ahora, entre la percepción y el recuerdo. En ese espacio temporal múltiple en el que se despliegan los acontecimientos, dónde la experiencia se reviste de sentido, pasado presente y futuro se sobreponen creando un tiempo nuevo, el tiempo del relato. (CREUS, 2011)

Assim, além da história de vida, há a relação com a escola e com os sujeitos a ela pertencentes. Percebe-se que, ao se resgatar a memória do passado, junto a essas lembranças resguardadas esquecidas, surgem também as relações com o outro, demonstrando a relação fundamental da palavra-minha com a palavra-outra. Dessa forma, o lugar da memória se mostra como algo que ora se firma, ora se movimenta, demonstrando que a palavra-outra, que joga com a palavra-minha, modifica-a, altera o seu lugar na memória, ou seja, ressignifica o que vivenciou.

Ao convidarmos nossos colegas professores da região Norte para escreverem as suas narrativas, tínhamos também a intenção de provocar, nesses sujeitos narradores, a reflexão sobre o sentido do nosso fazer responsivo em um tempo ímpar no país, pois a história das diretrizes da formação de professores da educação básica como profissional de direitos é constituída por uma tensa história política pela igualdade de direitos de grupos mantidos à margem dos direitos humanos, da cultura, da identidades de coletivas, dos valores, dos saberes e memórias. Assim, a pequena história do presente escreve a *memória do futuro*, que na instância do pensamento bakhtiniano: a ideia do devir, do porvir, do vir a ser é a capacidade de ressignificar, de dar novo sentido à nossa incompletude. Narrar a própria vida, refazer a história individual e coletiva, através de palavras e posturas horizontais, recontar a nossa história como uma metanarrativa, nos revela a força do (re) encontro com e através da palavra por meio do dispositivo de documentação narrativa das experiências pedagógicas e seu poder de atravessar o tempo, de reescrever os seus sentidos da docência.

Espero Daniel, por fim, ter conseguido expressar o enorme Rio de *Marrío* desta carta para pesquisa, formação e práticas sociais em tempos difíceis, disruptivos para todos os seres que habitamos este mundo que, quero crer, tem sido e desejamos que permaneça como a nossa casa comum, com as nossos memórias do passado e de futuro que consolidam por meio de nossas Travessias Del Sur, vontades comuns de que “É imprescindível ir ao encontro do processo de valorização docente, por meio do compartilhamento-publicização de seus saberes, qualificando suas experiências na escola pública” (LUCIO, 2016, p.227).

Saudações fraternas,

Elizabeth

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HAKY, Tiago. **No meu Andirá**. A pescaria do curumim e outros poemas indígenas. São Paulo: Panda Books.2015.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tElizabethOrofino.pdf>

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Companhia das Letras. São Paulo.2001

SUAREZ, Daniel. **Documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa – ação – formação de docentes**. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (org.). Narrativas de formação e saberes biográficos. São Paulo: Paulus, 2008.

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: entre redes, coletivos docentes, (re)existências e (trans)formação

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios¹

Buenos Aires (CABA), Verão, 2023.

Começo minha carta/conversa em meados da primavera, em tempos de política e viradas de (trans)formação civilizatória no Brasil. Ao iniciar esta narrativa nesse período com poucas flores em Salvador/Bahia/Brasil, mas com um sol que irradia nossas esperanças cotidianas, recordo-me da obra *Cuarteto de la estaciones* de Karl Ove Knausgard ao trazer, no terceiro volume *En Primavera*, a narrativa de vida de uma família oriunda da área rural da Noruega. O autor transforma as experiências cotidianas em experiências literárias e vai nos conduzindo a sentir a experiência narrada.

Assim, inspirada nessa crônica e no renascer e florescer do meu ser-sendo professora de origem profissional e ancestral rural, convoco os seres encantados da natureza e a força da sabedoria da roça, para ajudar-me no movimento narrativo de dizer da minha (re)existência junto às redes e coletivos de professores e professoras que documentam suas experiências latino-americanas de produção de si, da profissão e do Outro na Educação nos enredamentos com a *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* vinculada a Universidade de Buenos Aires - UBA. Pensar estas questões em um movimento narrativo de carta-conversa nos convoca a mudar a perspectiva da

¹ Professora Pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa DIVERSO. Cooordenadora da Rede FORMAD - Rede Formação Docente: narrativas e experiências. Professora Pesquisadora da Rede Travesías del Sur

escrita para algo que nos inunda e revela de forma intimista, refundando experiências narrativas de encontros, desencontros e ritos que temos construídos ao longo da vida-formação.

Tenho produzido, nos últimos anos, cartas de passagens que são *traduções* de ritos vividos ao longo das orientações que desenvolvo com meus/minhas doutorandos/as na Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Brasil. É uma espécie de ritual. Uma forma de dizer/escrever sinteticamente o que passamos, vivemos, o que nos tocou ao longo destes anos. Na verdade é uma forma de ouvir a experiência que vem acontecendo no processo de formação e composição de uma tese/de uma pesquisa.

Hoje sou desafiada a escrever esta carta de encontro/conversas/viagens pelas redes. Em especial, uma tentativa de conversar através das experiências construídas a partir do encontro com a *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* e seus entrecruzamentos com outras redes brasileiras e iberoamericanas que foram constituindo esta teia de afetos, (re)existências e (trans)formação. Esta carta anuncia parte de um movimento construído, inicialmente, na Argentina nos anos de 2010, pelo Prof. Daniel Suárez e a *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* vinculada a Universidade de Buenos Aires - UBA, a partir de experiências pedagógicas e territoriais construídas em diferentes *nodos*² e que, atualmente, se move para mares brasileiros/baianos.

Comecei a trabalhar com a narrativa desde 2004, com o início do meu doutoramento em Educação, no Brasil, a partir de uma produção voltada para as histórias de vida de estudantes da roça que estudam na cidade. O movimento fronteiro e híbrido do narrar as (re)existências em formação. Como docente sempre observei esta construção coletiva de produção de si e do Outro no cotidiano das escolas. Sou docente há três décadas, entre a Educação Básica e a Educação Superior. Este fazer docente me

² Nodos são entendidos como espaços sociais, institucionais e organizacionais situados em diferentes territórios “que hacen del espacio de red un entramado dinamico y flexible” (SUÁREZ, ARGNANI, CARESSA y ZARENCHANSKY, 2021, p.80)

levou a uma pedagogia narrativa de (re)existência e foi neste lugar que me encontrei com a proposta epistemo-político-metodológica e estética da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas - DNEP, construída por Daniel Suárez e sua equipe de pesquisa.

Daniel nos convocou a pensar as narrativas de formação de um outro lugar que nos mobilizou a seguir por caminhos em que os princípios da horizontalidade, da inclusão, da alteridade e da autoria docente nos atravessou. Foi neste movimento que organizamos o Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as³, criado em 2018, a partir do Projeto de extensão do Observatório da Profissão docente desenvolvido pelo Grupo Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte da Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia⁴. O Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as começou a se constituir a partir do trabalho realizado com professores/as da Educação Básica em formação vinculados às redes municipais de educação de Salvador e Jacobina, municípios que compõem as sedes dos territórios de identidade da Região Metropolitana e do Piemonte da Diamantina, no Estado da Bahia/Brasil. Ao considerar que toda formação é uma ação coletiva, realizada de forma com/partilhada, o coletivo de docentes, pesquisadores/as e estudantes uniram-se a partir de movimentos colaborativos para discutirem, produzirem, debaterem as experiências pedagógicas produzidas nos encontros de formação, lives e outras mobilizações.

A metáfora da rede ocupa lugar nesta carta/conversa por entendermos, a partir do pensamento complexo, que ela rompe com a hierarquização e linearidade do conhecimento, destacando-se a partir da auto-organização, dialogicidade, irreversibilidade e do encontro com outros saberes que entrecruzam diferentes existências. Desse modo, compreendo a rede como um campo de

³ Este coletivo encontra-se vinculado à Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede FORMAD), com um dos seus *nodos*.

⁴ Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018

disputa de narrativas emergentes que se constitui em movimento, em (trans)formação. É um território intersticial, espaço de fissuras e interrelações composto não apenas de epistemologias, mas de ontologias e cosmologias acerca das formas de compreender, ser e viver a profissão docente. (RIOS, 2022).

As redes tecidas pelos relatos de experiências pedagógicas entre professores/as narradores/as constituem, ao mesmo tempo, uma estratégia de resistência a proposta colonizadora da formação e uma experiência alternativa de vínculo entre diversos atores/atrizes do campo pedagógico, gerando comunidades interpretativas, plurais, democráticas e transformadoras. Interessa-nos, também, destacar o interesse pela discussão da rede de (trans)formação, “como modalidad descentrada de organización, que nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones, regiones o jurisdicciones oficiales en que se organiza y gobierna la educación, trazando nuevos territorios” (DÁVILLA, ARGNANI, 2015, p.89)

E foi assim, no tecer de redes, que me encontrei com a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, um dispositivo epistemopolítico vinculado a redes e coletivos voltados para o fortalecimento do movimento pedagógico emancipador latinoamericano. No nosso caso, não poderia deixar de trazer à tona as redes afetivas e formativas que temos dialogado no Brasil, na Argentina e no movimento de redes iberoamericanas. Destacamos aqui nosso enredamento com a Rede FORMAD - formação docente: narrativas e experiências a partir do momento em que conheci minha querida amiga Carmen Sanches/UNIRIO que nos apresentou a Rede de formação como um espaço de atravessamentos, conversas e sensibilidades. A partir daí nos aproximamos da Rede RIE - Rede de Investigação na Escola, do CIRANDAR, da Rede Travesías del Sur e chegamos a *Red Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad.*

Ao tecer estas experiências, fiquei a me perguntar e a ler sobre o que representa as redes no processo de formação, de produção de (re) existências docentes e, nas várias rodas de conversas, percebi que as redes constituem espaços de construção de saberes e sujeitos que se enredam em modos distintos de ser, viver e conhecer. É, nesse sentido, que entendemos que a experiência assumiu um lugar central na produção de conhecimento, uma vez que constituiu-se como um espaço vital de si, do outro e dos coletivos que foram produzidos nesses enredamentos. Neste contexto, pensar outras produções de narrativas construídas no chão da escola pública pelo protagonismo de seus sujeitos nos convoca a refletir sobre o que dizia Paulo Freire (1997) ao afirmar que é urgente *tomar a história em suas próprias mãos* e construir outras narrativas sobre si mesmo, sobre o mundo e a educação.

Retomo a escrita dessa carta-conversa narrando experiências vividas com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas produzidas por docentes que vivem no Brasil e que constituem os coletivos pedagógicos que temos participado na relação entrecruzada Escola e Universidade, revelando modos de habitar a profissão docente na pluridiversidade. Ao mesmo tempo convoco o destinatário desta carta, Daniel Suárez e demais amigos/as e leitores/as que se enredam entre redes e coletivos, a vislumbrar comigo como e com quem fomos compondo esta cartografia narrativa.

Tudo começou em 2015 ao iniciarmos uma pesquisa sobre a profissão docente na Educação Básica na Bahia. Procurávamos cartografar a profissão e suas experiências. Nesse desejo resolvemos buscar as cartografias narrativas das experiências docentes em um diálogo horizontal, dialógico, coautoral, coparticipativo com professores e professoras que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, em Salvador/Brasil. O trabalho inicial consistiu em levantamento das produções realizadas sobre o dispositivo na Argentina e no Brasil para compor o Grupo de Estudo do DIVERSO. Em 2018, começamos a terceira etapa da investigação a partir do trabalho com pesquisa-formação,

utilizando o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Especificamente, a formação baseou-se nas experiências desenvolvidas pela *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*, uma vez que nos articulamos com a proposta da rede em indagar a formação docente a partir da escola, utilizando-se da narrativa como elemento de reposicionamento do/a docente como autor/a do campo educativo, considerando os relatos pedagógicos como “obra de saber público” (SUÁREZ, DÁVILA, 2021). O trabalho foi iniciado no município de Salvador, com três grupos de docentes reunidos em períodos distintos que mobilizaram suas narrativas de (re)existências para articularem o que pensam, fazem, lutam, discutem e produzem como educação em suas escolas.

Era o segundo semestre de 2018 quando começamos nossas rodas de conversa. Entre um castelhano rápido incompreensível no início e um portunhol cuidadosamente construído para integrar os companheiros e companheiras da rede de formação docente brasileira, iniciamos efetivamente o trabalho com a DNEP no Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as em parceria com a *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*. A partir de aproximações e distanciamentos linguísticos-culturais começamos a estudar, conversar sobre a proposta das rodas de conversa, dos nossos Giros Narrativos, das tessituras e conversatórios.

O Brasil, nesse período, vivia um grande golpe político que marcou nossa história e nossas vidas, uma crise civilizatória que atravessou as narrativas pedagógicas de cada professor e professora. Vivenciamos a retirada do poder da Presidente Dilma Rousseff (2016) e, com isto, passamos a conviver com os prólogos iniciais de uma narrativa neofacista que iniciava seu processo de silenciamentos e negacionismos vividos ao longo dos últimos quatro anos. Nesse cenário de euforia e preocupações políticas anunciadas, começamos nossa rodas de conversa com docentes da educação básica de Salvador que atuavam na Coordenação Pedagógica de escolas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental.

Daniel e sua equipe estava a *hablar* conosco em vários momentos das nossas rodas, nos Giros Narrativos. Cada dia que passava, nós íamos construindo pequenas intimidades com o castelhana que ouvíamos e que líamos, eram nossas *histórias minúsculas* que estávamos construindo interculturalmente. Nascia ali um coletivo de docentes que discutiam, narravam, liam, reliam, comentavam experiências pedagógicas que habitavam cada escola da Gerência Regional do Cabula, bairro popular em Salvador onde fica localizada a Universidade do Estado da Bahia e quarenta e nove escolas da rede municipal que atuam com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Bairro atravessado pelos saberes ancestrais produzidos pelas comunidades do entorno, como é o caso do bairro São Gonçalo do Retiro em que localiza-se o terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá que abriga a Escola Eugênia Anna dos Santos, local em que atuava algumas de nossas narradoras.

Convidamos professoras/coordenadoras pedagógicas para conversar, narrar conosco sobre suas experiências pedagógicas na escola, sobre experiências com/na profissão docente. Narrativas que traduziram diferentes modos de habitar a profissão docente na pluridiversidade. Os/as professores/as autores/as trouxeram saberes sobre a docência que se afirmam pelas/nas diferenças que constituem as existências na vida-profissão. As rupturas foram construídas em movimentos de aprendizagens contínuas, inscritas nos corpos que territorializam a profissão. Um movimento memorialista/formativo inundou as escritas através de histórias de vida-formação-profissão que foram revelando diferentes interpretações do mundo escolar habitado por cada um/a dos/as professores/as narradores/as. Escolas de terreiro, escolas de bairro, escolas comunitárias, pequenas, grandes, médias. As histórias da profissão docente que chegavam nas nossas rodas carregavam o pulsar dos sujeitos que habitam o Bairro do Cabula e seus arredores. Histórias atravessadas por experiências construídas com a UNEB, histórias que traduziam passagens de idas e voltas ao interior do Estado da Bahia na busca pela formação inicial docente, histórias de construção de alfabetizadoras em pequenas

comunidades do bairro; entre tantas outras narrativas que foram cartografando uma pedagogia experiencial construída entre (re)existências e (trans)formação.

As rodas de leitura e comentários foram movidas por emoções distintas que, de alguma forma, nas redes de subjetividades foram demarcando lugares de co-presença e co-pertença comunitárias. A leitura de cada narrativa, as questões, os comentários foram mobilizando os/as professores/as narradores/as a elegerem uma experiência pedagógica que atravessou a sua profissão docente. Foi uma espécie de arqueologia das *experiências desperdiçadas* que clamavam naquele coletivo para serem visibilizadas e publicizadas.

No processo de escrita da narrativa, os/as professores/as debruçaram-se a selecionar uma experiência pedagógica que traduzisse os saberes eleitos pelo coletivo a serem publicizados. Eleger uma experiência não foi tarefa fácil porque os/as docentes, no universo de suas histórias de vida-formação-profissão, buscavam aquilo que os tocaram, os afetaram e os (tans)formaram. Havia uma dificuldade inicial no risco e na vulnerabilidade de *ex-por* a experiência. As experiências foram compondo as narrativas como elementos centrais de sua constituição. Elas tornaram-se elementos fundadores da pesquisa-formação, considerando os lugares que cada um/a constitui o vivido no mundo escolar e na relação com os saberes pedagógicos que são constituídos por uma constelação de saberes que entrecruzam as existências dos/as docentes.

A experiência eleita para ser narrada, discutida entre pares, comentada, ampliada e problematizada em suas interfaces com outras experiências foi reorganizada nos textos dos professores e professoras para trazer ao centro da roda outras epistemes que entrecruzaram a vida e a profissão. Saberes invisibilizados nos currículos, nas formações e materiais didáticos foram apresentados como constitutivos de uma pedagogia decolonial que atravessou as discussões nas tematizações da experiência escolhida pelos/as docentes. O que foi vivido por este grupo, ao transitar de um relato

que conta de si para um documento refletido, e que representa experiências constituídas de potencial pedagógico inerente aos conhecimentos hegemônicos, configurou-se como uma trajetória de formação com o outro.

Ser autor/a na polifonia de vozes presentes no texto construído coletivamente e/ou ser o Outro do texto narrado constituíram-se metamorfoses no processo de formação. Os princípios de horizontalidade, alteridade e autoria que atravessam a formação foram instaurando-se no grupo. Ao construir processos autorais, entre pares, interrogou-se o processo de subalternização e colonialidade do saber que envolve os modelos de formação assentados em uma racionalidade técnica/indolente. Uma política de sentido foi elaborada neste processo a partir dos desafios interpretativos construídos na produção de um saber-com. Os/as docentes foram narrando, comentando, refletindo acerca do esvaziamento do registo de seus saberes no cotidiano da escola e da formação – lugares das *experiências desperdiçadas* na escola. Assim como narraram sobre as dificuldades e reflexões geradas no processo de habitar uma escrita de si e do outro.

A autoria foi construída como um movimento de identidades coletivas que foi sendo reconfigurado narrativamente nos relatos, na visibilidade das (re)existências apontadas pelos/as professores/as. Ao tratar do lugar da documentação narrativa na produção da autoria docente do saber pedagógico, foi possível documentar o não documentado, trazendo à tona a legitimidade dos saberes produzidos no cotidiano das escolas. Os/as docentes imprimiram uma outra escrita de si atravessada pela polifonia produzida, dialogicamente, no processo de construção do texto/documento.

Instaura-se a construção autoral dos saberes instituídos no fazer docente em uma rede colaborativa de produção de experiências pedagógicas editadas e validadas entre pares. Nesse sentido, o lugar da autoria na construção do protagonismo docente se refletiu como força insurgente na formação. Ou seja, nas (re)existências ao invés de terem autores, são autores. Para Santos, um dos tipos de autoria que

representa as epistemologias do sul encontra-se fundamentado nos conhecimentos coletivos. “Mesmo pertencendo os conhecimentos coletivos a um dado grupo ou comunidade, há sempre pessoas que os formulam com especial autoridade[...] O conhecimento coletivo exprime-se num tipo de mediação que, longe de ser neutra ou transparente, é um espelho prismático, como um filtro criativo e transformador”. (SANTOS, 2019, p.88).

No ciclo hermenêutico que envolve a narrativa pedagógica, o par experiência-sentido foi se costurando nas/pelas autorias individual/coletiva tecidas na formação. Nascimento, professor da educação básica e coordenador pedagógico, aponta como as redes de sujeitos, suas experiências, autorias e traduções foram surgindo e se articulando na formação. Foi neste fluxo narrativo que vivemos, experienciamos a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e que estamos nos refazendo a cada grupo de docentes que participa e que compõe o Coletivo Docente nos movendo em diferentes ciclos de produção de conhecimentos outros de investigação a partir da escola.

Vários foram os caminhos traçados desde 2018 com os/as docentes da Educação Básica no movimento de narrar a profissão e muitas foram as experiências que construímos nesses enredamentos com professores, professoras e com as redes e coletivos docentes. Nesse ínterim, fomos mais uma vez arrebatados por outra crise - a chegada da Pandemia da COVID 19 - entre os anos 2020 e 2022. Uma crise sanitária mundial em que reaprendemos a refazer caminhos, intrigas, personagens e enredos das nossas narrativas de vida. Assim como, (re) aprendemos a reforçar os laços e (re)ações das redes em um contínuo movimento de construção de *coconhecimentos* latinoamericanos. O processo de narrar essas experiências fundadoras de uma outra forma de viver, ser e ensinar foi sendo construído aos poucos, nas incertezas, nas faltas, nos silêncios, nas dores, nas expectativas, na reinvenção, nas aprendizagens, nas *miças pedagógicas*. Assim, as narrativas de formação em redes e coletivos foram se fortalecendo e nos

convidando a entender a formação docente de outros lugares e a partir de outras perspectivas.

Esta carta apenas anuncia o início de uma caminhada que se fez junto a pessoas queridas e que hoje homenageamos aqui, como nosso amigo Daniel Suárez, que nos convocou a nos envolver cada vez mais com um viver narrativo intenso construído a partir da escola e nos trouxe a experiência portenha nas suas palavras e formas de narrar a vida. Outros ventos começam a soprar em solo brasileiro e outras narrativas civilizatórias começam a ser tecidas. É nesse Giro Político-narrativo que vou finalizando esta carta/conversa - que se iniciou na primavera brasileira/soteropolitana e finaliza em pleno verão portenho - na euforia esperançosa de um Brasil repleto de outras narrativas e (re)existências pedagógicas, democráticas e plurais que movem cada vez mais nossas ações latino-americanas rumo ao Sul, após nossa virada política na primavera de 2022.

Com muita alegria e expectativas na reconstrução do Brasil e grata pelas contribuições e enredamentos realizados neste processo de constituição de outros coletivos docentes latino-americanos, despeço-me de vocês e espero reencontrá-los/as em outras cartas-conversas sobre nossas experiências com as redes de formação docente.

Referências

DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina. Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, pp. 72 – 92, set./dez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KNAUSGARD, Karl Ove. **En primavera**. Coleção Paisagem Narrativa, Editora Anagrama, 2021.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas**: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. **Profissão docente na Educação Básica da Bahia**. Projeto de Pesquisa. Salvador: UNEB/CNPQ, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina; CARESSA, Yanina. **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas**: una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, N^o 6, noviembre, 2021.

Políticas de conhecimento e experiência: a Documentação Narrativa como convite a tomar a palavra

Jonas Tabacof Waks

A experiência é o que me acontece e que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade.

Jorge Larrosa

Queridas e queridos colegas,

Espero que estejam bem, depois de um período tão difícil de nossas vidas, com a conjunção de uma pandemia terrível e um presidente da república detestável.

Antes de tudo, quero me apresentar rapidamente. Como vocês, sou professor. Venho de uma família de educadores e educadoras e me orgulho muito disso. Assim que terminei a graduação e a licenciatura em filosofia (na Universidade de São Paulo), prestei um concurso público e me tornei professor da rede pública estadual paulista. Essa experiência foi muito importante na minha trajetória e é sobre ela que eu gostaria de conversar com vocês.

No meu terceiro ano na rede, foi implementado um programa que estabeleceu formas de controle mais intensas sobre o trabalho docente e tirou nossa autonomia para planejar, desenvolver e avaliar nossas práticas. Os sindicatos resistiram, mas não tivemos força para impedir o avanço dessas medidas e menos ainda para propor alternativas.

Naquele contexto, renunciei ao meu cargo de professor de filosofia no ensino médio e me mudei para a Argentina. Lá eu militei em movimentos sociais e fiz um mestrado na Universidade

de Buenos Aires, onde conheci o professor Daniel Suárez, que me apresentou à Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas¹. Com ela eu pude, por um lado, dar um novo sentido para minha experiência como professor em São Paulo e, por outro, pude pensar no que seria uma *política de conhecimento*² alternativa para a escola, principalmente no que diz respeito à docência.

Então, na verdade, talvez mais do que falar sobre a minha experiência na rede pública em São Paulo, eu gostaria de narrar o meu encontro com a Documentação Narrativa, na Argentina, justamente porque esse encontro me transformou e me permitiu dar novos sentidos à minha experiência como professor de filosofia na rede estadual, além de ter me convidado a olhar para a docência de outra maneira.

Para explicar um pouco melhor o que eu quero dizer com tudo isso e para deixar clara a força desse dispositivo – e desse encontro – eu gostaria de convidar vocês a acompanharem alguns momentos dessa trajetória, partindo da minha experiência como professor no Brasil e chegando no encontro com a Documentação Narrativa na Argentina. Vamos lá?

As reformas tecnocráticas como política de conhecimento

No início de 2008, o meu terceiro ano como professor de filosofia na rede pública, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo implementou uma série de mudanças nas suas mais de 5300 escolas. Por um lado, concentrou poderes nas mãos dos diretores, dando a eles a função de atribuir turmas e horários (antes realizada de acordo com nossa “antiguidade” e pontuação na rede), e de

¹ Trata-se de um dispositivo de formação docente por meio da escrita de relatos de experiências pedagógicas significativas dos educadores e educadoras, em primeira pessoa. Descrevo e analiso em detalhes seu funcionamento na segunda parte desta carta.

² Por *política de conhecimento* entendo uma lógica de produção, validação e circulação de saberes e procedimentos técnicos que tem efeitos políticos, pois situa os sujeitos em posições diferenciadas de saber e de poder (ver Suárez, 2004).

designar o coordenador pedagógico, que antes era aprovado pelo Conselho Escolar, mediante apresentação prévia de um projeto. Por outro lado, no mesmo ano foi introduzido um programa curricular “enlatado” – o *São Paulo Faz Escola*³ – no qual não só eram estabelecidos os conteúdos de cada aula, mas também eram “sugeridas” as dinâmicas pedagógicas a serem desenvolvidas na sala de aula. Talvez o material pudesse ter sido tomado como uma sugestão, se no início daquele mesmo ano não fosse anunciado também o pagamento de um bônus salarial pela “produtividade docente”, verificada sobretudo por meio dos resultados dos alunos em provas padronizadas preparadas pelos mesmos “especialistas” que elaboraram as apostilas.

A partir dos sindicatos nos mobilizamos e conseguimos restabelecer o sistema de pontuação dos professores, mas não tivemos força para rejeitar o “pacote curricular” e o pagamento de bônus por produtividade. Se nossa capacidade de mobilização já era baixa, o controle mais rigoroso das faltas e sua vinculação ao bônus reforçou a apatia dos colegas educadores. O discurso da produtividade era “eficaz”: aqueles de nós que paralisávamos as atividades regulares para exigir mudanças no sistema (ou para impedir o avanço de lógicas que considerávamos alheias ao trabalho pedagógico) éramos vistos como “preguiçosos”, “aproveitadores dos privilégios do cargo público” e por essa razão deveríamos ser penalizados e não receber o bônus. Na lógica astuta desse discurso, paralisar para reivindicar reiterava e confirmava a necessidade de implementar as medidas em questão. Além disso, o Estatuto do Servidor Público Estadual ainda continha o artigo 242, conhecido como “lei da mordaza”, que proibia os funcionários

³ O *São Paulo Faz Escola* é um programa curricular da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, criado em 2008 e vigente até hoje. Oferece a educadores e estudantes apostilas com a prescrição detalhada de todas as atividades e avaliações a serem desenvolvidas nas aulas. Para mais informações: www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola. Último acesso em 13/05/2022.

(incluindo nós professores, é claro) de se manifestarem publicamente para criticar seus superiores hierárquicos⁴.

Embora não tenham sido apresentadas como parte de um mesmo “pacote”, as mudanças implementadas em São Paulo em 2008 fazem parte da mesma política e compartilham alguns pressupostos epistemológicos importantes. Sob argumentos “técnicos” (e como tais “neutros”) e em nome da “eficiência” na gestão escolar, nós professores somos despojados de nossa autonomia e nos é atribuído um papel subordinado e meramente “executor” na dinâmica escolar. Esta é a lógica das *reformas educacionais tecnocráticas*⁵ que assolaram a América Latina nas últimas três décadas, das quais o caso de São Paulo pode ser tomado como um exemplo paradigmático.

Em busca de “eficiência”, “qualidade” e “controle” do sistema escolar, e com base em um suposto “déficit de formação” dos professores, são implementadas medidas de centralização curricular e avaliação quantitativa dos resultados de aprendizagem. As reformas são chamadas de tecnocráticas (por aqueles que as criticam) porque são concebidas por técnicos especialistas – seja de administrações estatais, organismos internacionais, organizações não governamentais ou editoras – cujos conhecimentos supostamente neutros e objetivos na prática

⁴ Lei Estadual nº 10.261, de 28/10/1968. “Art. 242 – Ao funcionário é proibido: I – referir-se depreciativamente, em informação, parecer ou despacho, ou pela imprensa, ou qualquer meio de divulgação, às autoridades constituídas e aos atos da Administração, podendo, porém, em trabalho devidamente assinado, apreciá-los sob o aspecto doutrinário e da organização e eficiência do serviço”. Apesar de sua origem ditatorial, este artigo – conhecido como “lei da mordaca” – ficou vigente e foi aplicado no Estado de São Paulo durante 40 anos. Em dezembro de 2008 o artigo foi revogado, contra a vontade do então governador José Serra (PSDB).

⁵ Nas análises das reformas educativas tecnocráticas tomei como referências principais dois artigos de Daniel Suárez: “La reforma educativa de los ‘90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos” (2004) e “Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela” (2005).

legitimam hierarquias e exclusões. Um dos efeitos mais importantes dessas reformas “à prova de professores” é reforçar a desconfiança em relação a nós educadores, desqualificando nossos saberes e minando a experiência escolar.

Se a *precarização* do trabalho docente já dificultava nossa prática de educadores⁶, pelo menos nos restava a autonomia (ainda que relativa) dentro da sala de aula. O que o *Programa São Paulo Faz Escola* e seu material planejado e “sugerido” aula por aula nos tirou foi exatamente isto: o que nos restava de nossa autonomia para planejar e ministrar nossas aulas, pois as diretrizes curriculares anteriores eram suficientemente amplas para dispormos de uma importante margem de escolha em termos de conteúdos e estratégias.

Propostas curriculares centralizadas, avaliações padronizadas e apostilas fazem parte de uma lógica que trata os professores como meros executores, aprofundando a separação entre a concepção e a execução do ensino e promovendo assim a *proletarização*⁷ do trabalho docente (Oliveira, 2004). Ao perder o controle sobre nosso processo de trabalho, o *sentido* da nossa prática também se perde, ao nos alienar das relações produtivas com o conhecimento, com nossos pares e com nossos alunos.

Este processo de proletarização, aliado à precarização do trabalho, tem um profundo impacto sobre a *identidade docente*.

⁶ Aqui me refiro ao acúmulo de atribuições dos docentes (vinculado à falta de funcionários nas escolas) e ao fato de que a categoria recebe cerca de 60% da média salarial de outros profissionais com a mesma formação (ensino superior completo e aprovação em concurso público). Além disso, haveria que mencionar a péssima condição material das escolas e as dificuldades de trabalhar com estudantes que chegam ao ensino médio com problemas de lectoescritura.

⁷ Há autores que preferem não utilizar o termo *proletarização* para discutir os efeitos das reformas educativas sobre as condições profissionais dos docentes de escolas públicas, porque não produzem bens materiais e não geram mais-valia. Contudo, a analogia com os proletários me parece interessante e pertinente, na medida em que coloca ênfase numa concepção de escola que se assemelha a uma linha de montagem, onde a divisão de tarefas em estruturas fragmentadas leva muitas vezes à perda de sentido do próprio trabalho, à alienação. Além disso, a educação – inclusive a pública – é cada vez mais um negócio muito lucrativo para empresas privadas que atuam no setor.

Apesar do excesso de discursos sobre a importância da valorização da educação e do professor (Nóvoa, 1999), nós docentes acabamos sendo responsabilizados pelo fracasso do sistema, somos vistos como incapazes e nos sentimos isolados e angustiados pela dificuldade de vislumbrar uma alternativa aos avanços das reformas tecnocráticas que nos atribuem esse lugar subordinado e alienado em nosso próprio trabalho. Os sindicatos resistem, enfatizando a precariedade das condições de trabalho, mas é mais difícil reverter a proletarização e a dimensão epistemológica das reformas. Não é por acaso que em muitos casos nós não nos vemos como protagonistas nos processos de luta política e constituição de outro projeto para a escola, pois é precisamente este o resultado esperado de uma lógica que nos atribui um lugar subordinado nos processos escolares, políticos e de conhecimento.

As ações da Secretaria remetem ao que Deleuze (1992) já previa no início dos anos 90: “pagamento por mérito” e “controle contínuo” são “o meio mais seguro para entregar a escola à empresa” (p. 221) e à sua lógica de produtividade, do *management*. No meu caso pessoal, a perda de autonomia na sala de aula retirou o sentido da docência. O esvaziamento das instâncias coletivas de discussão e de tomada de decisão, somado à precarização das condições de trabalho e à proletarização foram insuportáveis. Pareceu-me apropriado me afastar da escola para refletir sobre esta experiência, distanciando-me um pouco da operação discursiva hegemônica.

Esse gesto foi importante para eu entender as dinâmicas desse programa como parte de uma *política de conhecimento*, ou seja, como uma lógica de produção e validação de saberes que autoriza o conhecimento técnico especializado e, em casos como esse, “interpela y posiciona a los maestros y profesores en un lugar subordinado, silenciado, asujeitado y, supuestamente, sin experiencias con saber y valor pedagógico alguno” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005, p. 16). A exclusão do professor dos processos de produção e criação de nosso próprio trabalho tem como efeitos políticos a verticalização e a centralização. Esta alienação docente

estabelece posições de sujeito em função das relações entre saber e poder, e intensifica a divisão de trabalho entre os especialistas autorizados e os receptores-executores a eles subordinados.

A experiência intensa com o Programa *São Paulo Faz Escola* e seus efeitos nas dinâmicas escolares e na identidade do professor me levou a investigar a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como uma estratégia que pode colaborar com a reinvenção da identidade docente e com a proposta de outra política de conhecimento para a escola. Essa estratégia parece indicar que tal reinvenção passa pela democratização das relações de saber na escola, visto que ela é o espaço por excelência onde as relações de poder estão ancoradas em posições de saber.

Documentar experiências

Todos nós que já trabalhamos cotidianamente em escolas sabemos como é importante falar com nossos colegas sobre o que acontece na sala de aula e em outros espaços da escola. A todo instante podem se apresentar situações que precisam ser tratadas imediatamente, sem tempo para reflexão ou consulta prévia a colegas ou coordenadores. É na sala dos professores, ao narrar o que aconteceu, que começamos a dar sentido e a compreender melhor o ocorrido, vendo também as reações dos nossos colegas e escutando os relatos de outros casos em situações parecidas.

O gesto de relatar, em todo caso, não é exclusivo da escola ou da docência, porque experimentamos o mundo narrativamente, *somos narradores*. Ao contar e ouvir histórias, damos sentido a nossas experiências e construímos narrativamente nossa identidade, nosso discurso sobre nós mesmos e sobre os outros. Ao resgatar e documentar experiências pedagógicas, a Documentação Narrativa recupera um pouco dessa lógica que não é própria apenas das dinâmicas escolares, mas também da vida, em que as experiências são vividas e contadas cotidianamente.

Relatar experiências escolares é uma maneira interessante de lançar luz sobre a “caixa preta” da sala de aula e da escola, que são

praticamente esquecidas pelo pensamento estrutural e macrológico que chega a conclusões abstratas de que a escola é um espaço de mera reprodução social e cultural. Além de documentar o que por muito tempo permaneceu não-documentado (Rockwell, 2009), a incorporação da dimensão subjetiva e micrológica permite tornar visíveis, por um lado, os padrões de comportamento e pequenas injustiças incorporados na vida cotidiana (o chamado “currículo oculto”) e, por outro, as dinâmicas de resistência e construção de contra-hegemonia que se produzem na sala de aula.

Além disso, se vimos que as reformas tecnocráticas promovem a fragmentação entre a concepção e a execução do ensino e impõem um caráter quase industrial e proletário ao trabalho dos professores, resgatar experiências através de relatos também permite destacar a dimensão *artesanal* da docência. O artesão concebe cada um de seus artefatos manualmente, moldando a matéria prima em diálogo com a tradição, mas deixando visível a marca de sua singularidade. De forma análoga, as narrativas são uma maneira de dar forma à matéria bruta da experiência, na qual se identificam os vestígios do narrador (Benjamin, [1936] 2006). Esta lógica própria ao artesanato e à narrativa – oposta à fabricação industrial, que separa meios e fins – é a lógica da docência, quando ela não está sujeita aos ditames da tecnocracia. Na preparação e na condução de cada aula ou situação escolar, nós professores abordamos os conhecimentos que constituem o legado cultural da humanidade de um modo singular, em que nossos saberes, nossas vivências e nosso estilo se fazem presentes. Aquilo que as narrativas de experiências pedagógicas evidenciam é justamente a singularidade da abordagem dos problemas e situações que compartilhamos no cotidiano escolar.

Recuperar a singularidade e as formas de lidar com situações complexas nas escolas pode, nesse sentido, ser entendido como algo próximo ao que Boaventura de Sousa Santos (2006) denomina “sociologia das ausências”, ou seja, a identificação daquilo que a racionalidade hegemônica e nossas formas de pensar (sobre a docência, neste caso) não levam em conta, a fim de então incluí-lo

em uma nova epistemologia menos colonizadora e mais plural. A sistematização desses relatos pode constituir uma história da educação a contrapelo, polifônica, plural, dispersa e muito distante do jargão tecnicista e prescritivo; histórias do fazer e do pensar a escola contadas na linguagem familiar da narrativa. Permanecer atentos ao domínio da experiência é uma forma privilegiada de expandir o presente, dando-lhe (outro) sentido e fugindo do pensamento único para recriar a imaginação pedagógica.

No entanto, este processo levanta novas questões. Ainda que resgatar e documentar experiências pedagógicas revele a dimensão artesanal da docência e se oponha à proletarização (que rejeita nossos saberes) e ao estruturalismo simplificador (que nega a escola como espaço de produção e resistência), poderíamos perguntar: Qual é o sentido de documentar experiências? Falar de experiências pessoais não seria outra expressão do privilégio pós-moderno do *eu* diante da dimensão coletiva da vida social e política? Que efeitos “públicos” essa estratégia pode produzir, para além de algo como uma terapia individual (que inclusive poderia até mesmo ser funcional ao sistema)? Não seria incentivar a psicologização, o solipsismo, o narcisismo, a individualização?

Meu contato com os textos que explicitam e fundamentam a Documentação Narrativa, por um lado, e com a prática das oficinas⁸, por outro, foi baseado nestas questões, talvez porque a experiência de muitas conversas em salas de professores tenha gerado em mim uma suspeita de que os relatos de experiências pedagógicas podem facilmente se tornar oportunidades para longas digressões sobre a vida pessoal dos colegas, sua família, amigos etc. Entretanto, o dispositivo tem condições específicas de funcionamento, por meio de

⁸ Além de estudar os textos que fundamentam e explicitam as dinâmicas da Documentação Narrativa, fui parte da equipe da Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, onde tive contato com a prática da Documentação Narrativa, chegando inclusive a coordenar oficinas na Argentina e no Brasil. Na parte IV da minha dissertação de mestrado (Waks, 2016), defendida na UBA, sob orientação do professor Daniel Suárez, analisei o dispositivo com maior profundidade e relatei uma das minhas práticas como coordenador de oficinas.

um processo coordenado e assessorado ativa e permanentemente por uma equipe de pesquisadores com experiência prévia com a Documentação Narrativa, para garantir a adequação das atividades a seus princípios e precauções metodológicas.

Assim, o processo não é estruturado com base na escrita livre e desinteressada, tampouco é uma questão de “falar de si mesmo” e reconstruir narrativamente a vida do professor. A ideia é promover a reflexão sobre problemas pedagógicos, explicitar saberes e aprendizados profissionais e caracterizar os sujeitos e os ambientes institucionais. Os relatos devem tentar responder ao imperativo teórico e metodológico de contar o que foi feito, como foi feito e para que foi feito. Para isso, geralmente seguem um roteiro pré-estabelecido com etapas e formas de trabalho específicas, que procura, entretanto, preservar uma ampla margem de possibilidades de auto-organização institucional, grupal ou individual.

Como se trata de uma estratégia de formação continuada de educadores, a primeira etapa do trabalho consiste em viabilizar e sustentar as condições institucionais e operacionais para que o trabalho possa ser realizado. Isto inclui convidar os professores e gerar, além de seu interesse, espaços e tempos para sua participação, estabelecendo acordos com as equipes de gestão da escola (e do sistema educacional, se necessário). Além disso, é preciso dispor de pessoas para coordenar os trabalhos, que conheçam bem o dispositivo e possam acompanhar o grupo de professores narradores.

Uma vez garantidas as condições institucionais e operacionais, começam as oficinas propriamente ditas. A primeira atividade é identificar e selecionar as práticas e experiências pedagógicas a serem relatadas, com base em conversas entre os professores participantes do grupo e os coordenadores. Este é um momento chave para garantir a relevância dos relatos e assegurar que as narrativas explicitem os saberes profissionais dos docentes e contribuam para caracterizar e refletir sobre sujeitos, instituições e problemas pedagógicos.

Em seguida, chega o momento de escrever e reescrever diferentes tipos de texto e versões sucessivas dos relatos, até que a versão para

publicação seja alcançada. O trabalho de escrita e reescrita da narrativa é marcado por leituras e releituras individuais e grupais entre pares, em conversas do autor com seus pares e coordenadores em uma “clínica de edição”. São as diferentes instâncias de *diálogo* com os coordenadores e pares, e as sucessivas reescritas do relato que dão ao dispositivo sua dimensão coletiva, um de seus elementos mais interessantes (e ao qual voltaremos adiante).

Uma vez concluído o processo de redação e edição do relato da experiência pedagógica, a última etapa é sua publicação – fato que o transforma em um documento pedagógico e proporciona a oportunidade de fazê-lo circular em distintos formatos e em diferentes circuitos.

Mas que tipo de conhecimento é produzido e que efeitos “públicos” ele pode engendrar? O dispositivo vai além da terapêutica individual e interfere no debate público sobre educação, na elaboração de políticas educacionais e nas dinâmicas escolares? Como afeta o trabalho em sala de aula, com os estudantes? Quem lê os relatos? Refletir sobre estas questões implica recuperar algumas discussões metodológicas sobre a Documentação Narrativa e tentar entender em que sentido ela pode ser considerada uma estratégia para a construção de uma política de conhecimento alternativa para a escola.

Algumas questões teórico-metodológicas

Para muitos de nós, formados e acostumados com o paradigma positivista de conhecimento, pode parecer incomum qualificar narrativas de experiências pedagógicas como processos de produção de conhecimento. Se o princípio da objetividade moderna está na despersonalização e na dessubjetivação – “*de nobis ipsis silemus*”, diziam Bacon e Kant: “sobre nós mesmos calamos” (Bolívar, 2002) – que sentido pode haver em narrar experiências, que são necessariamente subjetivas, parciais, provisórias?

Os parâmetros positivistas de produção e validação do conhecimento – baseados na distância entre sujeito/objeto e pesquisador/pesquisado como condição para produzir

conhecimentos supostamente objetivos, universais e neutros – se opõem à *racionalidade narrativa*. A Documentação Narrativa se baseia no princípio de que a subjetividade é central para a atuação do sujeito e na ideia de procurar entender os processos sociais por meio de um método mais afim ao seu objeto, em vez de aplicar automaticamente o método de pesquisa das ciências naturais às questões humanas. A racionalidade narrativa busca a *compreensão* e o estabelecimento de *sentido*, em vez das “leis universais e objetivas” que governam ou deveriam governar algum aspecto social. Esta mudança implica o desenvolvimento de outros critérios de validação do conhecimento e a incorporação de aspectos que não estão de acordo com a racionalidade positivista: a subjetividade, a incerteza, o provisório, o corpo, a finitude, a vida. Neste outro paradigma, a experiência não se confunde com o experimento – procedimento cuja captura e manipulação ocorrem nas condições assépticas e controladas do laboratório (Larrosa, 2014) – mas ganha cor e vida nas narrativas de seus protagonistas.

Entretanto, é necessário evitar que a incorporação da subjetividade e da narrativa de experiências seja mais uma expressão da ênfase pós-moderna em um *eu* individualizado e descolado do coletivo. Caso contrário, corre-se o risco de fetichizar a experiência, sacralizar os relatos e desconsiderar a dimensão de construção sócio-histórica da narrativa. Para entender como a Documentação Narrativa lida com esta questão, cabe recordar os sucessivos momentos de escrita, discussão, reescrita e edição coletiva das histórias, além de fazer referência a alguns traços da tradição hermenêutica, na qual se inspira o dispositivo.

Para a hermenêutica, o fenômeno social deve ser entendido como um texto, cujo valor e significado primários vêm da (auto) interpretação dos sujeitos. Desta forma, a narrativa não apenas expressa ou “representa” dimensões importantes da realidade, mas também funciona como um mediador da própria experiência e configura a construção social da realidade. É o próprio ato de narrar que confere sentido à experiência, um sentido que é *dialógico* na medida em que narrar é sempre uma ação que pressupõe um

outro ou outros. Os professores compartilham as narrativas escritas com seus pares e, com base nas discussões e impressões de seus colegas, reescrevem – e assim ressignificam – seus relatos. Reescrever os relatos, a partir da primeira experiência de escrita e compartilhamento – e dos efeitos gerados pela leitura – faz com que, pouco a pouco, um significado para a experiência seja (re)construído dialogicamente.

A ideia de “círculo hermenêutico” (McEwan, 2008) ajuda a dissolver o dualismo teoria/prática, um vício do objetivismo das ciências exatas. Agregar a noção de “círculo” à pesquisa significa supor que as práticas nunca estão desprovidas de algum nível de compreensão teórica ou pré-teórica, pois são constituídas por uma série de conceitos, suas relações, regras e valores, e pela linguagem que as torna inteligíveis. Engajar-se em uma prática é falar sua língua, e se o “discurso da prática” é compartilhado por toda a comunidade que participa dessa prática, seus significados são intersubjetivos. Mudar essa língua é mudar a própria prática, pois ao contar e recontar histórias (e para elas desenvolver outra linguagem) estamos mudando-as, construindo novos significados de forma relacional, coletiva e horizontal. Tomar o caráter subjetivo dos relatos de experiência como individualismo e psicologização seria, então, manter o dualismo e o essencialismo do pensamento moderno, desconsiderando a experiência como interface entre o individual e o social, e negando que as narrativas são sempre práticas socializadas de interlocução nas quais o sujeito tem uma dimensão social e singular (Delory-Momberguer, 2009).

A ênfase na ruptura com o dualismo teoria/prática é interessante porque tal concepção epistemológica tem como correlato social o dualismo entre teorizadores e praticantes da educação (Carr e Kemmis, 1988). Ao (re)incorporar a experiência ao processo de produção de conhecimento, nos aproximamos da concepção do conhecimento como *praxis*, como um processo em que são indissociáveis a teoria e a prática, o pensamento e a ação.

A abordagem da Documentação Narrativa em relação à experiência também é baseada na perspectiva da etnografia. Assim

como as descrições etnográficas, as narrativas de experiência são uma forma de preservar a riqueza do particular e de tornar visíveis alguns dos aspectos não documentados das práticas e dinâmicas escolares. Incorporar os relatos à prática escolar permite ver, por exemplo, o modo como a escola influencia mudanças nos padrões culturais e de comportamento, como modifica os parâmetros de validação do conhecimento, reforça as relações de poder ou abre espaços de (re)significação e luta. Além de recuperar a dimensão local e a incidência capilar do poder, onde ocorrem transformações e resistências, a perspectiva etnográfica também torna possível abordar o saber docente sem o olhar prescritivo (ou avaliativo) da pedagogia.

Na proposta da Documentação Narrativa, o trabalho de formação continuada de professores é visto como uma indagação narrativa e etnográfica do educador sobre sua própria prática. Embora não se trate estritamente de uma “pesquisa” (nos moldes acadêmicos tradicionais), ela produz documentos narrativos que expressam os saberes dos professores e contribuem para a redução da brecha entre a prática docente e os estudos sobre ela. Essa aproximação também se dá na medida em que os pesquisadores envolvidos muitas vezes desenvolvem trabalhos acadêmicos vinculados ao dispositivo, que se torna para eles uma estratégia de pesquisa-ação participativa. Assim, são gerados outros vínculos entre pesquisadores e professores – não prescritivos, mas *colaborativos* – que aproximam a universidade da escola e promovem o reconhecimento de outros contextos fora do ambiente acadêmico como espaços para a produção de conhecimentos pedagógicos legítimos.

Uma vez publicados, os documentos narrativos podem ser usados como materiais pedagógicos para formação docente, como subsídios para decisões político-pedagógicas ou ainda como documentos a serem analisados e interpretados por pesquisadores. São também “materiais empíricos” significativos para pesquisas narrativas e interpretativas sobre o universo escolar e as práticas de ensino. Resta o desafio de fazer circular, debater, criticar e

reconstruir de forma democrática esse conhecimento sobre a experiência escolar, e para isso a contribuição dos pesquisadores profissionais pode ser valiosa, não mais como a palavra prescritiva do especialista, mas de forma colaborativa *com* os professores.

Por outra política de conhecimento e pela reinvenção da identidade docente

Para concluir esta carta, queridos e queridas colegas, eu gostaria de retomar a questão das potencialidades transformadoras da Documentação Narrativa. Em que sentido poderíamos dizer que ela promove a construção de outra política de conhecimento para a escola e contribui com a reinvenção da identidade profissional docente?

Para mim, um dos aspectos mais notáveis do dispositivo é a interpelação do professor como *trabalhador intelectual*. Enquanto na lógica tecnocrática somos concebidos como transmissores de conhecimentos gerados em algum outro lugar – o mais distante possível da escola –, aqui figuramos como *sujeitos* na produção de conhecimento. A proposta de investigar nossa própria prática tem o efeito de valorizar nossos saberes e mudar nossa relação com o conhecimento, rompendo com a lógica excludente e autoritária na qual o saber docente é subjugado pelos técnicos que planejam as reformas. Ao nos considerar trabalhadores intelectuais e produtores de conhecimento ligado à experiência escolar, a escola também é reconhecida como um espaço para a produção de conhecimento pedagógico. Esta nova perspectiva gera outro tipo de vínculo entre nós, a universidade e os ditos especialistas, pois rompe com nossa subordinação à lógica tecnocrática.

É interessante pensar nos efeitos políticos dessa “democratização epistemológica” da escola, pois se nós educadores somos considerados produtores de conhecimento e não estamos mais subordinados aos técnicos especialistas, o horizonte sugere a ampliação da nossa participação nas dinâmicas escolares e também na elaboração, gestão e controle das políticas públicas educacionais. Com

o (re)conhecimento de novas posições de sujeito, passamos a figurar como agentes dos processos de reconstrução democrática da escola.

Outro aspecto notável é a dimensão *coletiva* dos trabalhos da Documentação Narrativa. Além da dinâmica dialógica das sucessivas reescritas e edições dos relatos, após as oficinas muitos participantes formam redes de professores narradores, articulados em novas formas de associativismo vinculadas à produção do conhecimento e à geração de uma nova linguagem para a educação, alternativa às prescrições externas e centralizadas das políticas tecnocráticas como a do caso que vivi em São Paulo, baseadas no discurso empresarial do *management*.

A estratégia da Documentação Narrativa propõe a produção dialógica de conhecimento, a partir da *experiência*. Ela não só abre espaço para as vozes silenciadas dos protagonistas dos processos escolares, como também visibiliza toda uma dimensão da vida escolar esquecida pela maioria das teorias pedagógicas. É na experiência que residem a riqueza e muitas das dificuldades da escola, mas sobretudo as possibilidades de resistência e de construção de contra-hegemonia. Deixar-se surpreender pela experiência é, ao mesmo tempo, abrir-se a possíveis mudanças na teoria e à renovação de categorias que muitas vezes engessam o olhar e colonizam o pensamento.

Como vimos, no caso do *Programa Faz Escola de São Paulo*, por um lado, a lógica da gestão empresarial domina o funcionamento da escola com medidas de hierarquização, “racionalização”, rivalidade entre professores e promoção do individualismo. Por outro lado, a mesma lógica está presente nos modos de produção de conhecimento, pois são confeccionados programas que podem ser aplicados em larga escala, independentemente do contexto, e que criam um mercado muito lucrativo para empresas, fundações, editoras e gráficas. Nesse processo, a proletarianização dos professores é uma estratégia fundamental para o sucesso da invasão da lógica empresarial nas escolas, na medida em que nos enfraquece e abre caminhos para a financeirização da educação básica.

O controle dos modos de produção de conhecimento sempre foi uma das chaves para o capitalismo colonial-moderno impor sua ordem cultural global (Quijano, 2003). Ao rejeitar os saberes e práticas existentes na escola como inferiores, atrasados e sem valor, e ao impor de modo autoritário os saberes dos “especialistas”, a tecnocracia demonstra estar fundamentada nessa racionalidade colonizadora. Ao afirmar a objetividade e imparcialidade de seus conhecimentos, tenta fazer que o processo pareça apolítico, enquanto instala uma lógica que subjuga os professores, nossas práticas e nossos conhecimentos, subordinando violenta e autoritariamente o *outro* como inferior e sem valor.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas contribui para a convicção de que a escola pode ser – e já é – um espaço para o desenvolvimento de outra perspectiva de conhecimento. Ao nos interpelar como trabalhadores intelectuais, rompe com a lógica autoritária e verticalista da tecnocracia e nos reconhece como protagonistas de processos coletivos de produção de conhecimento na escola. Ao enfatizar a dimensão artesanal da docência, a singularidade do trabalho de cada professor e nossa autonomia, a estratégia não só oferece resistência ao avanço da tecnocracia, mas também propõe um reposicionamento da nossa identidade profissional, que passa a estar atrelada ao nosso papel de produtores de conhecimento e em novas formas de associação ligadas ao reconhecimento dessa produtividade.

Enfim, espero não ter me alongado e espero também que esta carta chegue a vocês como um *convite* para conhecer esse dispositivo potente que é a Documentação Narrativa. O dispositivo é – e talvez esta carta também o seja – um convite para que os professores e professoras *tomem a palavra*, que façamos com que nossas vozes sejam ouvidas e que nos assumamos como *sujeitos* dos nossos textos, das nossas práticas, enfim, da (nossa) história.

Um forte abraço,

Jonas.

Referências

BENJAMIN, Walter. ([1936] 1996): "O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". Em *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas* (pp. 197-221), (vol. I). São Paulo: Editora Brasiliense.

BOLÍVAR, Antonio (2002), "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". Em *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N°1 (arquivo digital).

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, capítulo 8.

DELEUZE, Gilles (1992), "Post-scriptum sobre as Sociedade de Controle". Em: *Conversações*. São Paulo: Editora 34.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: FFyL/UBA y CLACSO.

LARROSA, Jorge (2003): "A experiência e suas linguagens". Em: *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.

McEWAN, Hunter (1988), "Las narrativas en el estudio de la docencia". Em McEWAN, H. y EGAN, Kieran (Orgs.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

NÓVOA, António (1999), "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas". Em: *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 25, n°1, pp. 11-20.

OLIVEIRA, Dalila A. (2004), "A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização". Em: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n°89, pp. 1127-1144.

QUIJANO, Aníbal (2003), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". Em: Lander, E. (Org.), *La colonialidad del saber:*

eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO, cap.1.

ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, cap.1.

SUÁREZ, Daniel H. (2004) "La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos". Em: *Propuestas para una Educación Liberadora*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

_____ (2005) "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela". Em: ANDERSON, Gary e outros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: Secretaría de Educación – GCBA.

_____ (2007) "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". Em: SVERDLICK, I (Org.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

_____; OCHOA, Liliana y DÁVILA, Paula (2005) "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas". Em: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; Nº 17, 2005.

WAKS, Jonas Tabacof (2016) *Políticas de conocimiento y experiencia: reflexiones a partir de la trayectoria de un educador latinoamericano*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2016. Disponível em: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4266>

A documentação narrativa de experiências pedagógicas em movimentos de pesquisa, docência e formação na escola e na universidade

Juliana Batista Faria¹

Belo Horizonte, 19 de setembro de 2022.

Primeiras palavras, algumas imagens...

Querido professor Daniel Hugo Suárez,

Eu não poderia iniciar esta carta sem antes reconhecer e agradecer publicamente, uma vez mais, pela importância que você, como coorientador da minha tese doutoral, teve no giro narrativo que pude fazer no baile da minha vida. Nosso encontro marcou profundamente minha trajetória pessoal e profissional e, embora a narrativa da tese documente muito do que *se* e *me* passou naqueles anos de 2016 e 2017, não há palavras suficientes para expressar a profundidade e o alcance de tudo que aprendi com você e com todas as pessoas do seu entorno. Muito obrigada!

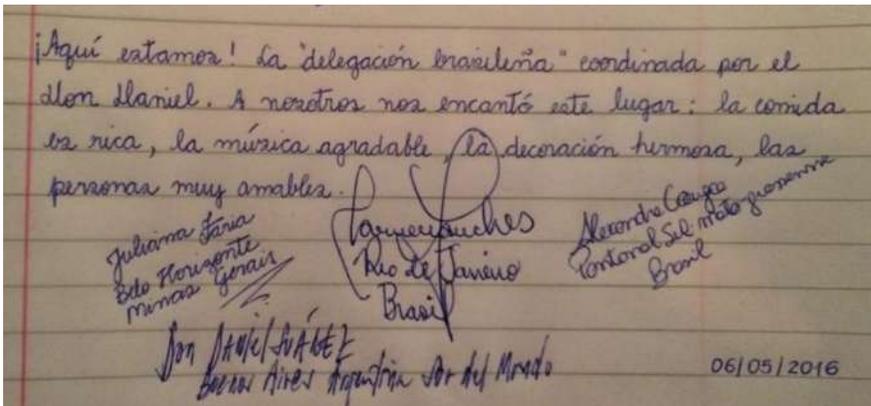
¹ Doutora em Educação. Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: julianabatistafaria@gmail.com

Recordações do Seminário de Tilcara



Uma lembrança de nossa primeira refeição junt@s, na noite de 07/04/2016: você, Carmen Sanches e eu recém chegávamos em Tilcara, na província de Jujuy, para iniciar o seminário em que vocês seriam meu professor e minha professora.

Nosso encontro no restaurante *Lapeña*, na noite de 07/05/2016: em nosso retorno a Tilcara, para a 2ª parte do seminário, conheci Alexandre de Cougo, que seria meu colega de doutorado-sanduíche.



Nosso escrito no livro de registros do Restaurante *Lapeña*!

As imagens acima são recordações dos primeiros momentos de formação vivenciados com você. Eu mal havia desembarcado em Buenos Aires e você já me apresentava a Carmen Sanches e me levava com vocês para uma grande viagem de formação, convidando-me a participar do seminário intitulado *Formación docente, investigación educativa y narrativas autobiográficas. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de*

investigación-formación-acción, uma disciplina do Mestrado em Educação da *Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)* da *Universidad de Buenos Aires (UBA)* que se daria na sede de *Tilcara*, uma cidade localizada no estado de *Jujuy*, no norte da Argentina! Foi lá que me apaixonei por Carmen Sanches, também professora do seminário, e encontrei pela primeira vez Alexandre de Cougo, colega de doutorado-sanduiche, pessoas que se tornaram grandes companheiros de viagem, pesquisa e vida. Aproveito o ensejo para escrever em alto e bom som: quanta gente brasileira você uniu, abrindo as portas para a geração de vínculos solidários e amorosos de trabalho e estudo! Quantas amigas e quantos amigos de diferentes regiões do Brasil você me presenteou para toda a vida! Este livro é também uma celebração de todos e todas que, com você, construíram essa rede de amizade brasileiro-*porteña*. É um agradecimento coletivo à sua generosidade.

Recordações do *Ateneo de San Fernando*



Presto aqui minha homenagem às pessoas que faziam parte da equipe docente da *Diplomatura en desarrollo profesional docente centrado en la investigación-acción de la práctica*, realizado no *Centro Universitario San Fernando*. Da esquerda para a direita: Daniel Suárez, Marina Spiridonov, Cecilia Tanoni, Agustina Argnani, Paula Dávila e Gladys Zarenchansky.



Junto com a equipe docente, estão as docentes participantes do curso (entre as quais me incluo) e que passaram a integrar o *Nodo San/Fernando Norte* da *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*. Da esquerda para a direita, na linha de cima: María Alejandra Paz, Lucila Nemeth, Mónica Beatriz Santamaría, Juliana Batista Faria, Anabella González, Paula Andrea Naveilhan. Abaixo e à frente: Dalia Daniela Falcón.

E como não falar das portas que você abriu para o meu encontro com mulheres argentinas admiráveis, que me ensinaram tanto e continuam a me inspirar até os dias de hoje!? São lindas as recordações que tenho dessas mulheres e do *Ateneo* realizado em dezembro de 2016, quando tornei público meu primeiro relato de experiência pedagógica, intitulado *Banana a la escuela*, produzido no contexto da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP). Minhas professoras da *Diplomatura en desarrollo profesional docente centrado en la investigación-acción de la práctica*² e as companheiras do *Nodo San Fernando/Norte* da *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA são também pessoas por quem sinto eterna gratidão!

Ainda antes de começar a te contar a que veio esta carta, eu gostaria de destacar que havia algo em nossos encontros de orientação, quase sempre feitos à mesa de cafés e restaurantes em Buenos Aires (e em outros lugares da Argentina), que era profundamente formador: eram encontros conversacionais e amigáveis, alternavam movimentos de leitura, comentários, fala e escuta encarnados em uma atitude de querer bem ao outro, de um pensar e viver *com* o outro. A vida de cada um e cada uma de nós era colocada e levada a sério na mesa de conversação, tratada como algo que importava em nossas investigações. Isso não é pouca coisa, pois diz de uma “pedagogia doutoral” (Luis; Jonathan, 2019) que conjuga a pesquisa com a vida, que dedica tempos e espaços não apenas para a construção de um objeto ou de um enfoque de pesquisa, mas para o diálogo entre sujeitos da experiência, sujeitos que se escutam, se afetam, fortalecem vínculos e se (trans)formam mutuamente.

² A diplomatura foi um processo de DNEP que se oficializou como um curso de extensão, com 128 horas de duração, ofertado de abril a dezembro de 2016, em cooperação entre o Grupo *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* e o Programa *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* da FFyL/UBA, por meio de um convênio firmado com o *Centro Universitario San Fernando*, do município de *San Fernando*, na região metropolitana de Buenos Aires.

Será que o processo de elaboração de uma tese sempre pode ser vivido como experiência pedagógica ou como experiência de formação para todas as pessoas envolvidas? Como é a relação entre orientandos, orientadores e demais sujeitos com quem compartilhamos a vida ao longo da investigação? Como se conjuga a “narrativa de si” da doutoranda com a “narrativa de si” do orientador? Escrevemos *com* o outro ou operamos *sobre* a escrita um do outro? Como se dão as relações de gênero, poder e amizade nesse processo?

É preciso viajar, passear e tomar café juntos para que se possa tecer narrativamente os escritos de tese? Como nossa família, nossos amigos e colegas de trabalho, não necessariamente implicados como sujeitos da pesquisa, participam desses escritos? É preciso falar de sentimentos? Guardar segredos? Realizar confissões? Bem, se hoje me sinto autorizada a colocar esse tipo de pergunta em um ambiente como este (um livro escrito por doutoras e doutores, a ser lido pela comunidade acadêmica que tanto admira seu trabalho com a DNEP), devo isso a uma pedagogia doutoral que vivenciamos juntos.

Penso que uma boa maneira de agradecer e tentar retribuir um pouquinho do que recebi de você seja te escrever sobre algumas reverberações da DNEP em meu cotidiano laboral. Por isso, para esta carta selecionei duas das experiências que venho desenvolvendo em ações que articulam pesquisa, docência e formação nos meus contextos de trabalho. Minha intenção é te contar um pouco do que tenho vivenciado e provocar reflexões a respeito das possibilidades de trabalho com a DNEP em situações de pesquisa-formação para as quais o dispositivo não foi originalmente pensado.

Na próxima seção, narro como desenvolvo uma pesquisa-formação junto ao grupo de docentes de matemática da minha escola – o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Baseada nos princípios da DNEP e com adaptações que consideram condições, desafios e sutilezas implicados no desenvolvimento desse dispositivo com colegas de trabalho, essa investigação

começou com um convite para uma publicação coletiva e se desdobrou em muitas possibilidades de escrita conjunta com colegas do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico.

A documentação narrativa de experiências pedagógicas na pesquisa-formação entre pares do Centro Pedagógico da UFMG

Em outubro de 2021, cada um dos núcleos e setores do Centro Pedagógico (CP) recebeu um convite da Direção para participar do fascículo³ de estreia da “Revista do CP”, por meio da escrita de um artigo que tematizasse o Ensino Remoto Emergencial (ERE), já que vivenciávamos os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19. Esse convite foi imediatamente compartilhado por um colega no grupo de *WhatsApp* de nosso núcleo – o Núcleo de Matemática –, seguido da seguinte mensagem: *o que acham de tentarmos fazer uma escrita coletiva com todos do núcleo? Se sim, como fazer essa organização?* Éramos sete pessoas no grupo. Outros/as colegas se manifestaram a favor de participar, mas com a mesma indagação. Essa foi a “oportunidade” para que eu propusesse um trabalho de escrita narrativa que fosse inspirado na DNEP...

Eu uso a palavra “oportunidade” pois, sabendo que a DNEP tem por princípio a participação voluntária dos docentes e pressupõe a criação de condições político-institucionais que viabilizem o desenvolvimento do dispositivo (Suárez, 2016), eu ainda não havia conseguido pensar em um modo de desenvolvê-la junto a colegas da minha escola sem que isso gerasse algum tipo de imposição ou constrangimento. No curso de extensão da UBA em *San Fernando*, aprendi que o modo como se faz o convite para a escrita de relatos de experiência pedagógica por meio da DNEP é essencial para inspirar e motivar a participação dos docentes no processo e que, sendo um convite, é preciso que haja a possibilidade tanto de aceite quanto de recusa. Naquela ocasião,

³ Disponível em: <https://www.cp.ufmg.br/editora-cp-2/revista-volume-0/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

diante de certa necessidade e, especialmente, de um desejo expresso por alguns colegas – a escrita de um texto coletivo para publicação –, “um convite cairia bem”, pensei com meus botões.

Eu me coloquei à disposição do grupo, comprometendo-me a organizar um processo de escrita que fosse breve (o prazo que tínhamos era curto) e que possibilitasse a produção de narrativas por parte de cada professora ou professor, a leitura e comentários entre pares e a publicação de um texto final que fosse coletivo. Era tremendo o desafio, pois, em certa medida, supunha uma espécie de compilação de narrativas individuais, antes mesmo que elas pudessem ser reescritas pelos próprios docentes autores. Foi aí que me lembrei do processo de “tematização pedagógica” (Dávila, 2014) da DNEP. As tematizações pedagógicas, conforme aprendi nas vivências do dispositivo, não eram formas de dar conta da experiência de modo a generalizá-la ou encerrá-la em categorias prévias, mas sim modos de compreendê-la de acordo com nossos próprios universos interpretativos, reunindo os sentidos da experiência em torno de horizontes comuns que construíamos para o nosso pensar pedagógico (Faria, 2018). Com isso, criei uma alternativa para que o processo de produção coletiva do texto avançasse mais rápido que a reescrita individual de cada narrativa, gerando um modo de produção de conhecimento que partisse dos núcleos de sentido da experiência (e não de uma compilação ou mesmo sistematização das experiências). A essa alternativa, denominei “Círculo de Leitura”. A seguir, apresento um trecho do texto que foi publicado na referida revista e que conta, na visão de todos os participantes, como se deu esse movimento:

Tudo começou com um convite: a professora Juliana se dispôs a coordenar o processo, convidando-nos a escrever um texto no qual contássemos a história de como vivenciamos a docência no ERE: o que fizemos, o que aprendemos, o que sentimos, sobre o que refletimos... Temas comuns no cotidiano da escola (avaliação, por exemplo) foram sugeridos, com algumas perguntas, para disparar o processo da escrita, mas cada pessoa poderia escrever sua narrativa

da maneira como se sentisse mais confortável. Algumas perguntas buscavam reconstruir histórias vivenciadas por nós de um modo bastante pessoal: Como eu me sentia em relação a ensinar no contexto de uma pandemia? Que dificuldades eu tinha para começar? Que sensações eu tinha? Que movimentos eu fiz, internamente e externamente, para dar conta dessa situação?

Aceitamos o convite e escrevemos, por um período que variou entre duas e quatro semanas, nossa primeira versão da narrativa, a qual foi enviada diretamente para a professora Juliana. Ela leu os textos e enviou para cada um de nós um áudio de *WhatsApp* que compartilhava como havia sido sua experiência de leitura: que sentimentos, lembranças e reflexões o texto lhe havia provocado e que partes ou expressões lhe pareciam mais potentes para compor um texto coletivo. Em seguida, ela nos enviava sua própria narrativa e pedia que fizéssemos o mesmo movimento com o texto dela.

Esse processo foi vivido de maneira muito distinta para cada um de nós. Em alguns casos, foram longas as conversas disparadas pelo *WhatsApp*, com sucessivas trocas de mensagens e áudios que fizeram com que os textos se expandissem em novas histórias e reflexões. Também foram trocadas impressões por escrito no interior da narrativa, no caso de uma de nós. A etapa seguinte a esse processo foi um encontro ao qual denominamos “Círculo de Leitura”: *Renata lê Diogo que lê Roselene que lê Ana Rafaela que lê Denise que lê Warley que lê Renata, fechando o círculo.*

Como todos já haviam lido a narrativa de Juliana e vice-versa, seu texto não entrou nesse círculo. Ela apenas coordenou o encontro online onde cada um contava para os demais a experiência de leitura do texto do colega. Cada texto provocou conversas que proporcionaram novas reflexões e o reconhecimento dos diferentes modos de pensar, sentir e vivenciar a docência no ERE. Nessas conversas, tecemos possibilidades de tematizar as experiências relatadas, explorando as vivências que foram importantes para todos e destacando as potencialidades, as singularidades e a riqueza de sentidos da narrativa de cada um. Esse encontro teve a duração de aproximadamente duas horas e foi gravado. De posse da gravação, a professora Juliana assistiu novamente ao encontro, buscando encontrar, nas palavras ditas por todos, expressões que fossem potentes como “núcleos de sentidos” (FARIA, 2018) coletivos de

nossas experiências pedagógicas com o ERE. De posse do material produzido por ela, nos encontramos novamente e tomamos as decisões para a escrita deste e de outros textos que serão fruto dessa rica experiência de pesquisa-formação entre pares. (Faria *et al*, 2022, p. 16-17, grifos e aspas dos autores).

Foi assim que a DNEP começou a inspirar um modo de investigar-narrar experiências pedagógicas de professoras e professores de Matemática atuantes no ensino fundamental de uma mesma escola, no contexto da pandemia da Covid-19. Para um leitor ou uma leitora que não conheça tão de perto os momentos da DNEP, considero importante dizer que há diferenciações entre os momentos sucessivos e recursivos do dispositivo e o processo que propus a este grupo, o qual demandou adaptações que considerassem, em primeiro lugar, o propósito do movimento de escrita (instaurado para uma publicação coletiva, cujo prazo de escrita se encerraria em poucas semanas); em segundo lugar (mas não menos importante), os desafios e as sutilezas que as relações e condições de trabalho já instituídas em minha escola e, mais especificamente, no Núcleo de Matemática, poderiam trazer para seu desenvolvimento. A esse respeito, eu gostaria de sugerir que o/a leitor/a assista à gravação⁴ de uma roda de conversação que se deu por ocasião do *I Seminário Internacional de Conversações: pesquisar e pensar com a escola*, evento online realizado em maio de 2022, no qual Aline Dorneles, você e eu buscamos conversar sobre as possibilidades de se pensar com a DNEP nas escolas, já que, originalmente, não foi “por dentro” das escolas que esse dispositivo se desenvolveu.

Posso dizer que esse movimento de pesquisa-formação com colegas do Núcleo de Matemática instaurou um tipo de relação com a escrita (narrativa) que valorizou o trabalho de cada um e nos aproximou ainda mais, nos permitiu compreendermos uns aos outros, reconhecendo nossas semelhanças, diferenças e

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kTIBbWISbss>. Acesso em: 24 jan. 2023.

singularidades. Não por acaso, todos os meus colegas que participam dessa pesquisa, ainda em desenvolvimento, se envolveram na escrita de cartas pedagógicas para professoras e professores que inscreveram narrativas pedagógicas no I Simpósio Brasileiro de Educação Matemática com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI), realizado na Universidade de São Paulo (USP) em novembro de 2022. Nesse evento, coordenei a Comissão Científica das Narrativas Pedagógicas, propondo um processo de leitura e comentários de uma versão da narrativa que foi enviada pelas pessoas inscritas, com a substituição da escrita de um “parecer de avaliador” pela escrita de uma “carta pedagógica de comentador” que as auxiliasse a escrever uma 2ª versão da sua narrativa. Todo o processo desenvolvido com os participantes foi inspirado na DNEP e muito do que aprendi com você, Daniel, pude compartilhar com muitas pessoas envolvidas nos movimentos de formação e acompanhamento das práticas de leitura e escrita das narrativas e das cartas. Em uma das mesas temáticas do evento, intitulada “Narrativas pedagógicas: aprendendo com as histórias de professoras e professores da EJAI”, narrei minhas experiências com o grupo *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* e li, na íntegra, fazendo uma tradução simultânea, o relato “*La Justificación*”, que foi escrito pela professora Dalia Falcón, no contexto da DNEP realizada no município de *San Fernando* (Argentina) nos anos de 2016 e 2017⁵. Nessa narrativa, Dalia narra uma situação vivida em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos na Argentina. Logo no início da aula, uma aluna chega acompanhada de seu filho e a professora nota que há em seu corpo marcas de violência. Os efeitos que essa leitura produziu na experiência de escuta dos participantes instaurou uma potente roda de conversa sobre a

⁵ A narrativa foi publicada em 2019 no site da *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Acessando <https://www.tramared.com/revista/items/show/44>, pode-se ler todas as narrativas produzidas pelas participantes da referida *diplomatura*. Acesso em: 23 jan. 2023

experiência pedagógica de Dalia e sobre o modo como essa narrativa foi produzida.

Como você pode ver, a DNEP assumiu grande capilaridade no modo como venho atuando na educação: se aqui relato uma experiência relacionada à educação matemática, tanto na pesquisa-formação entre pares quanto na discussão da educação com pessoas jovens, adultas e idosas, na próxima seção, trago uma experiência mais ligada à formação inicial docente, ampliada para estudantes de pedagogia e de outros cursos de licenciatura. Contarei a você um pouquinho de como, a partir do momento que retornei da Argentina, fui construindo um caminho de pesquisa, docência e formação que me levou até a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde desenvolvo, junto com a professora Inês Bragança, minha pesquisa de pós-doutorado, intitulada “Narrativas pedagógicas na formação inicial de professoras e professores da educação básica”. Essa pesquisa-formação busca desenvolver o dispositivo da DNEP com estudantes da graduação.

A documentação narrativa de experiências pedagógicas na pesquisa-formação com estudantes da Faculdade de Educação da UNICAMP

Em 2018, ano em que retornei do estágio de doutorado-sanduíche na UBA para atuar no Centro Pedagógico, passei a coordenar o Setor de Formação Docente e Profissional⁶, buscando contribuir para o aprimoramento dos processos de formação docente propiciados por minha escola, com base nas análises e

⁶ O Setor de Formação Docente e Profissional é responsável pela coordenação e realização dos encontros de formação entre pares do *Programa Imersão Docente* e pela gestão administrativo-pedagógica dos processos que envolvem monitorias e estágios de estudantes da graduação no Centro Pedagógico.

reflexões que a tese⁷ me permitiu realizar. Além disso, dediquei-me a pensar, juntamente com os demais integrantes da equipe de coordenação geral desse setor, em como organizar os trâmites institucionais de modo a encará-los não apenas como uma burocracia necessária à institucionalização dos atendimentos realizados pelo setor, mas como algo que constitui, nas relações humanas que se estabelecem desde o contato inicial dos estudantes da graduação até o seu desligamento do Centro Pedagógico, um processo formativo. Nossa dedicação a esse tipo de reflexão, bem como a intensificação do diálogo com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG, ampliou a percepção da importância e do alcance que o *Projeto Imersão Docente* poderia ter para complementar, de uma maneira cada vez mais institucionalizada, a formação inicial docente ofertada pela Universidade. Em 2019, seu nome foi oficialmente atualizado para *Programa Imersão Docente* do Centro Pedagógico, com a realização do “1º Encontro de Formação do Programa Imersão Docente: *Práticas, Experiências e Perspectivas da Formação Inicial de Professoras e Professores*”. Esse encontro promoveu reflexões importantes sobre as práticas vivenciadas ao longo dos seus primeiros nove anos de existência e uma parte dos resultados da minha tese foram apresentados para os participantes no sentido de reconstruir narrativamente algumas memórias pedagógicas do que havia sido o *Projeto Imersão Docente*. Em 2020, tomando por base as reflexões promovidas pelo encontro e as experiências formativas realizadas nos anos anteriores, passamos a um intenso trabalho de escrita de um documento (Centro Pedagógico, 2020) que formalizou, junto à PROGRAD, uma nova estruturação para o *Programa Imersão Docente* (PID).

A escrita desse documento teve um grande aporte do texto da minha tese e da sistematização das reflexões coletivas realizadas no

⁷ Na pesquisa de doutorado, investiguei as experiências de formação dos licenciandos participantes do até então denominado “Projeto Imersão Docente” do Centro Pedagógico.

1º Encontro do PID. Em sua nova estruturação, o PID⁸ passou a integrar quatro projetos organicamente integrados entre si e com o cotidiano escolar, com uma proposta formativa apoiada em sete princípios que também orientaram a proposição do meu projeto de pesquisa de pós-doutorado:

- Valorização da experiência como vivência e como base para o estudo e a reflexão em ação e sobre a ação pedagógica;
- Diálogo com as aprendizagens construídas ao longo da vida e nas disciplinas do curso de graduação, na busca por compreender, atuar, escrever e refletir sobre os desafios do cotidiano escolar;
- Promoção de práticas educativas voltadas à construção da autonomia, por parte de educandos e educadores em formação, e à construção de vivências democráticas no espaço escolar;
- Promoção de práticas de aconselhamento e compartilhamento de saberes experienciais e profissionais entre pares em formação inicial e continuada;
- Desenvolvimento da sensibilidade, nas dimensões ética e estética, para consigo mesmo, para com o outro e para com o mundo;
- Atenção e respeito à diversidade e aos processos singulares de aprendizagem, considerando os ciclos (e as condições) de vida de todos os sujeitos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) que convivem na escola.
- Atenção e cuidado para com a saúde de todos os sujeitos envolvidos.

(Centro Pedagógico, 2020, p. 11)

⁸ O objetivo geral do programa é complementar a formação de profissionais que poderão atuar no ambiente escolar, por meio de sua *imersão* em uma escola de ensino fundamental – Centro Pedagógico –, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano da mesma e com a vivência de tempos e espaços que promovem a reflexão coletiva sobre elas. Para tanto, ele articula quatro projetos dos quais os estudantes participam: PID Formação entre Pares, PID Acompanhamento de Turma, PID Ensino e Pesquisa e PID Educação Especial. As atividades dos estudantes da graduação (monitores do PID) totalizam 25 horas semanais ou 12 horas semanais e eles recebem bolsa fornecida pela PROGRAD.

Nas *reuniões de formação*⁹ do PID, os “relatos de experiência de formação” (Bustelo, 2016; Faria, 2018) produzidos na tese passaram a ser lidos pelos monitores e fomos adotando algumas estratégias de leitura e conversação sobre essas narrativas, no intuito de promover diálogos sobre as questões enfrentadas por eles em nosso cotidiano escolar e de fomentar o processo de produção de narrativas pedagógicas por parte desses estudantes. Em 2020, avançamos um pouco mais nesse processo, realizando pequenos exercícios de edição pedagógica, por meio de comentários escritos na primeira versão dos relatos produzidos pelos estudantes, bem como a ensaiar momentos (ainda internos aos projetos e inscritos nas possibilidades do Ensino Remoto Emergencial – ERE) de publicização de suas experiências pedagógicas, por meio do compartilhamento de suas narrativas em pequenos grupos e de cartas trocadas entre os integrantes desses grupos sobre a experiência de leitura dos relatos uns dos outros. Um pequeno artigo narrando essa experiência (Silva *et al*, 2022) também foi publicado na edição de estreia da Revista do CP.

Paralelamente a esse processo de experimentar algumas estratégias de leitura, escrita, edição e publicização de narrativas pedagógicas, inspiradas sobremaneira na DNEP, trabalhei intensamente na constituição do Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si – LapenSi –, integrando a equipe de coordenação de suas atividades. As ações do LapenSi ampliaram as possibilidades de minha atuação acadêmica e profissional no âmbito da UFMG, especialmente no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Em 2020, além de participar de bancas de qualificação e defesa de mestrado, ofertei, juntamente

⁹ As reuniões de formação fazem parte do projeto PID Formação entre Pares. Elas reúnem os graduandos em diferentes equipes de trabalho, com o propósito de “promover a troca de saberes experienciais e profissionais, com dinâmicas de interação, de produção de narrativas orais, escritas e audiovisuais, de diálogo das vivências cotidianas com as produções acadêmicas, com os saberes da vida e com as aprendizagens construídas na graduação” (Centro Pedagógico, 2020, p. 15).

com o professor Dr. Admir Soares de Almeida Júnior, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, a disciplina intitulada “Documentação Narrativa de Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar”, por meio da qual, dentro das limitações impostas pela modalidade do ERE, também foi possível ensaiar alguns exercícios de leitura, escrita e edição coletiva de narrativas que estiveram articuladas aos processos de formação e pesquisa dos mestrandos participantes.

As sementes da DNEP que fui plantando no meu envolvimento com a formação de jovens licenciandos e de mestrandos da UFMG, bem como o estreitamento do diálogo com a professora Inês Ferreira de Souza Bragança e com o professor Guilherme do Val Toledo Prado, da Faculdade de Educação da UNICAMP, me levaram a propor uma pesquisa de pós-doutorado junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) dessa instituição, cujo objetivo é tematizar e desenvolver estratégias de leitura, escrita, edição e publicização de narrativas pedagógicas na formação inicial de professoras e professores da educação básica. A proposição do estudo fundamentou-se sobremaneira nos trabalhos do grupo *Memoria Docente y Documentación Pedagógica*, e em minhas experiências com a DNEP. A abordagem ético-metodológica, embora centrada na DNEP, também se identifica com a pesquisa-formação (Bragança, 2018; Josso, 2004; Passeggi, 2016), realizada em duas etapas.

Na primeira etapa, ofertei, junto com a professora Inês Bragança (supervisora de meu estágio pós-doutoral), uma disciplina eletiva no curso de Pedagogia da UNICAMP, intitulada *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: produção coletiva de estudantes do curso de Pedagogia*, a qual envolveu 18 estudantes (mulheres, em sua maioria). Por meio de diferentes exercícios e dinâmicas que mobilizavam narrativas orais e escritas compartilhadas pelas alunas, os encontros da disciplina viabilizaram que elas pudessem ler as narrativas umas das outras (e narrativas pedagógicas já publicadas por outros), escrever sobre si, *para* e *com* os seus pares, conversar e refletir sobre as experiências

relatadas e editar pedagogicamente os textos, de modo a expandir e aprofundar os sentidos das suas experiências pedagógicas a cada nova versão. Os estudantes também se dedicaram à escrita de uma primeira versão de prólogos individuais aos relatos dos colegas, iniciando um primeiro movimento de tematização pedagógica.

Na segunda etapa da pesquisa-formação, ainda em desenvolvimento, seguimos trabalhando com um grupo de 14 estudantes que se disponibilizaram a desenvolver estratégias de publicização das suas narrativas, construindo coletivamente os critérios de validação, seleção e organização das narrativas a serem publicadas, de diferentes maneiras. Formamos grupos de trabalho para a produção de prólogos coletivos a agrupamentos que foram feitos com as versões finais das narrativas, ensinando (e aprendendo com) os estudantes a tematizar experiências pedagógicas que dizem respeito às suas vivências na escola, na universidade e em outros espaços educativos. Um pequeno “ensaio” do que seria um ateneu já foi realizado em aulas de outras três turmas de disciplinas ofertadas pela professora Inês Bragança, com a leitura pública e conversação sobre algumas das narrativas produzidas. As imagens a seguir mostram três *cards* de divulgação interna, feitos para celebrar a memória desse momento.

Imagens de divulgação interna das três primeiras sessões do I Ateneu de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de estudantes da Faculdade de Educação da UNICAMP



Muito em breve, Daniel, como parte das atividades presenciais de nossa pesquisa em rede¹⁰ com outros colegas da América Latina, você terá a oportunidade de conhecer as narrativas produzidas pelos/as estudantes, em uma nova sessão desse mesmo ateneu (prevista para acontecer na noite de 18 de abril de 2023). E essas narrativas certamente serão publicadas em um livro que estamos organizando com as e os estudantes.

Ao longo da pesquisa, venho escrevendo narrativas sobre os processos pedagógicos vivenciados por nós em meu Diário de Pesquisa. Em nossos movimentos interpretativos, os exercícios narrativos e as diferentes versões das narrativas pedagógicas produzidas pelas estudantes são tomados como fontes que nos auxiliam a compreender e compartilhar as estratégias desenvolvidas. O estudo busca contribuir para o campo das pesquisas (auto)biográficas e narrativas em educação por meio de reflexões pedagógicas sobre esse processo, o que inclui sistematizar algumas das nossas criações ético-metodológicas: a “carta do abraço”, a “narrativa-presente” e o “círculo de questões geradoras”. Essas criações compõem um conjunto de estratégias pensadas para que os diferentes momentos do dispositivo da DNEP possam ser adaptados ao contexto da formação inicial docente. Acreditamos que a pesquisa também poderá inspirar outros dispositivos de pesquisa-formação que aliem as narrativas pedagógicas aos processos de formação nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, bem como ampliar o repertório de conhecimentos pedagógicos relacionados à formação de professores. Será que estudantes (futuras e futuros docentes) podem participar do debate público da educação por meio da

¹⁰ Pesquisa intitulada “Experiências instituintes de formação docente, uma abordagem narrativa (auto)biográfica: diálogos latino-americanos”, cujo objetivo é inventariar, caracterizar e publicizar concepções e práticas instituintes de formação docente, fundamentadas em abordagens narrativas e (auto)biográficas, no âmbito da formação inicial e continuada, no Brasil e na América Latina. A investigação é coordenada pela professora Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, da Faculdade de Educação da UNICAMP e conta com financiamento do CNPq.

escrita de narrativas pedagógicas? Como? Que condições são necessárias para viabilizar um processo coletivo como o que se institui pela DNEP? Qual seria a natureza das narrativas produzidas nesse contexto? Essas são apenas algumas indagações que Inês Bragança e eu temos feito ao longo da pesquisa e que nos auxiliarão a discutir o potencial da DNEP para a formação inicial docente.

Palavras finais...

Querido Daniel, as experiências que compartilhei aqui enchem meu coração de alegria e celebram cotidianamente tudo que você me ensinou. Lembro-me de você dizer que um dos maiores desafios da produção de uma tese é construir uma posição enunciativa, uma espécie de lugar no qual nos encontramos e sentimos que temos algo a dizer para o mundo. Conjugando intelecto e afeto, caminhando de mãos dadas comigo, você me auxiliou tão bem a encontrar esse lugar, que continuo batalhando por ele no meu cotidiano de trabalho, tanto na escola quanto na universidade, de modo a possibilitar que mais pessoas colham os frutos do trabalho que você e sua equipe realizam. Espero que ainda possamos tomar muitos cafés para conversar sobre as ideias, questionamentos e reflexões que venho construindo a partir dessas experiências...

Desejo-te muita saúde, paz e alegria de viver!

Um enorme e saudoso abraço da Juliana Batista Faria.

Carta finalizada em 22/02/2023, na cidade de Belo Horizonte...

Referências

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). Proposta Pedagógica do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas

Gerais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020, 35p.

DÁVILA, Paula. **Investigación educativa e indagación pedagógica del mundo escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes como estrategia de formación entre colegas.** 2014. 183 f. Tesis (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.; CUNHA, Jorge Luiz; BOAS, Lúcia Villas (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica – diálogos epistêmico-metodológicos.** Curitiba: CRV, 2018, p.65-81.

BUSTELO, Cynthia. **Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica.** 259 f. Tesis (Doctorado en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2016.

FARIA, Juliana Batista; FERREIRA, Ana Rafaela Correia; ARAÚJO, Denise Alves de; REIS, Diogo Alves de Faria; COSTA, Renata Alves; AMÂNCIO, Roselene Alves; CORREIA, Warley Machado. Precisamos de afeto para (re)encontrar o fio da meada. **Revista do Centro Pedagógico**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v.0, n.1, p. 14-21, 2022. Disponível em: <https://www.cp.ufmg.br/editora-cp-2/revista-volume-0/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente.** 385 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

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

LUIS, Porta; JONATHAN, Aguirre. Narrativas (auto)biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. **Pontos de Interrogação**, v. 9, n. 1, jan.-jun., p. 13-39, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/7009>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE Y NARRATIVAS PEDAGÓGICAS. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas Nodo San Fernando / Norte. In: **Tramando Revista**, ISSN 2796-9738. Disponível em: <https://www.tramared.com/revista/items/show/44>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, Anna Paula Passini e; FARIA, Juliana Batista; FARIA, Elisa Sampaio de; MENEZES, Evandro Carvalho de. A experiência de coordenar o Programa Imersão Docente no ensino remoto emergencial. **Revista do Centro Pedagógico**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v.0, n.1, p. 42-49, 2022. Disponível em: <https://www.cp.ufmg.br/editora-cp-2/revista-volume-0/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 480-497, set./dez. 2016.

Sobre encontros, enredamentos e amizades...
(e de percursos de vida-formação em meio a
experiências de investigação-vida)

Carmen Sanches Sampaio
Tiago Ribeiro

Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 2023...
(Dia de São Sebastião do Rio de Janeiro e de Oxóssi, Orixá
cultuado como divindade da caça e da fartura. *Okê, Oxóssi!*)

Para brasileiros queridos e, em especial, para o professor-amigo Daniel Suárez...

Suadações, queridos amigos! Há algum tempo recebemos o convite especial para participar de um livro-homenagem ao professor Daniel Suárez, que entrou e está presente em nossas vidas-formações de diferentes maneiras, em encontros em terras brasileiras e argentinas, no sul da nossa querida e guerreira América do Sul! Aceito o desafio, colocamo-nos no exercício de escrita, mas os tempos sombrios vividos no Brasil, em pleno governo de Jair Messias Bolsonaro, agora ex-presidente, nos dificultada a escritura, porque não é fácil escolher e dar roupa às palavras e pensamentos em meio ao genocídio dos povos indígenas, à negação dos direitos das minorias, do ataque à educação, à saúde e ao negacionismo científico (como o rechaço à vacina contra a Covid-19, que afligia todo o planeta, por meio de uma terrível e mortífera pandemia, talvez não mais terrível do que o tal governo), entre tantas outras atrocidades patrocinadas pela referida gestão, de um desgoverno aparelhado com a necropolítica e a indiferença.

No entanto, o tempo é senhor de delicadeza e traz consigo surpresas. Agora, janeiro de 2023, falamos desde um contexto

totalmente diferente, grávido de esperança, de luta, de alegria em nosso país, com políticas públicas em prol da igualdade, da saúde, da educação sendo reestabelecidas. Voltaremos a isso mais adiante.

Por agora, compete dizer que ora escreveremos na primeira pessoa do plural, por se tratar de experiências ou afirmativas que partem de nós – Carmen Sanches Sampaio e Tiago Ribeiro; ora escreveremos em primeira pessoa do singular, por se tratar de algo próprio, singular a um de nós, além da terceira pessoa do singular em outros momentos... Porque este texto é palimpsesto, polifonia, encontro de vozes, histórias, memórias e experiências, como a própria vida. Ou não? E é a partir de uma memória singular que damos o pontapé inicial neste texto-carta...

Estávamos eu (Carmen Sanches) e a professora Maria Teresa Esteban¹, há tempos, participando de um encontro na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), na cidade de Buenos Aires, quando recebemos um e-mail da professora Regina Leite Garcia² dizendo-nos que precisávamos comprar o livro “La investigación educativa – una herramienta de conocimiento y de acción”, organizado por Ingrid Sverdlick, pela editora Noveduc. Regina nos dizia, enfaticamente, que o artigo de autoria de Daniel Suárez era o melhor texto que ela havia lido, nos últimos anos,

¹ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFF, amiga e companheira do *Grupo de Pesquisa: Alfabetização das crianças das classes populares (GRUPALFA)/UFF*.

² A Prof^a Dr^a Regina Leite Garcia coordenou, por quase duas décadas, o GRUPALFA, um grupo inter-institucional formado por professoras vinculadas à UNIRIO, UFF e UERJ/São Gonçalo, com sede na Faculdade de Educação da UFF. Formamo-nos como professoras alfabetizadoras-pesquisadoras *com* esse grupo de pesquisa, sob a orientação sempre provocativa, inovadora e transgressora desta mestra/professora comprometida, ética e politicamente, com a escola de Educação Básica e Universidade públicas. Regina nos deixou fisicamente no ano de 2016, mas, em muitos de nossos gestos e pensamentos, se faz presente, cotidianamente!

sobre formação docente. Com uma recomendação dessa, como voltar para o Brasil sem o livro?

Sáímos, eu e Teresa, pelas livrarias da cidade... As ruas com prédios e arquitetura clássicas e as cúpulas dos edifícios citadinos testemunharam a busca. Pelo caminho, uma boa conversa e alguns cafés... Finalmente, encontramos o livro. Já não sei contar como Regina teve acesso ao mesmo... Mas sei que, meses depois, Daniel estava no Rio, a convite da própria Regina, na Universidade Federal Fluminense, na Faculdade de Educação (UFF). Também estive, na mesma época, a convite da professora Nilda Alves, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Eu, que já havia lido o texto de Daniel - “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”-, me ofereci para buscá-lo no hotel, no Rio. Uma carona interessada, confesso. Já pensava, à época, no pós-doc. Na UFF, numa sala lotada, na sala 300, muitos docentes e estudantes esperavam por Daniel Suárez. Corpos atentos, sentados em cadeiras ou no chão e em pé, ouviam o que nos dizia o professor e agora amigo, e uma boa conversa nos embalou e levou, sem dar-nos conta, até a noite. Penso que um tempo *aión*, intenso, ganhou vida naquele encontro... Tempo feito intensidade no encontro, na conversação, no pensar juntas.

Na volta, na ponte Rio-Niterói, o convite para irmos ao Bar Urca. Alguns chopes e petiscos cariocas foram testemunhos da possibilidade anunciada naquele nosso encontro: cursar o pós-doc na Universidade de Buenos Aires), sob a orientação desse professor conversador que, animadamente, me falava sobre a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e, também, sobre as Redes de Formação Docente existentes em diferentes países de nossa América Latina.

Entre esse nosso primeiro encontro e a minha chegada a Buenos Aires, um tempo de quase três anos, recheado com uma ida a Buenos Aires, a escrita do projeto, sua submissão e aprovação pela CAPES... Em Julho de 2011, a cidade de Huerta Grande, em

Córdoba, me/nos recebeu para o “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela”. Iniciava, extraoficialmente, neste VI IBERO, meus estudos de pós-doutorado.

Releio o meu caderno de campo e, nele, encontro:

Dia 17/07/ 2011 – Domingo

Foi emocionante o encontro de boas-vindas. Na mesa, representantes de diferentes países de nossa América Latina defenderam uma sociedade fraterna, justa e igualitária. Educação e escola públicas!

(...) Partes dos hinos de cada país presente foram tocadas e cantadas. Auditório grande e lotado: 150 Argentinos, 200 Mexicanos, 100 brasileiros...

Nós, brasileiros, éramos um grupo de professores e estudantes cariocas e paulistas, além de outros companheiros do Sul de nosso país, em especial Rio Grande do Sul. E aí aparece o segundo autor deste texto-carta, Tiago Ribeiro, um desses estudantes, à época estudante do Curso de Pedagogia da UNIRIO, estudante bolsista com a orientação de Carmen Sanches. Embora já conhecesse Daniel por textos, e-mails e no evento da UFF e UERJ, no Ibero, as existências de um e de outro ganhavam corpo, materialidade através de conversações mais próximas e duradouras. Encontro, intensidade, intimidade, amizade...

Lembramo-nos de que, no encontro da UFF, ao ouvirmos Daniel falando-nos sobre redes de formação, *nos demos conta* de que nos organizávamos, sem saber, em coletivos docentes articulados entre si e que, ao longo dos anos, vimos praticando, com e nesses coletivos, ações de formação docentes inscritas em princípios epistêmico-teóricos, metodológicos e ético-políticos comuns. Criamos, por isso, em 2010, a Rede Formad! Com a rede criada, inscrevemo-nos no VI IBERO, através da Rede RIE (Rede de Investigação na Escola), rede do sul do nosso país; uma rede brasileira, convocante do IBERO, uma *rede de redes!*

Nesse ibero (re)encontramos Daniel Suárez, Gabriel Roizman, Paula D'Ávila, Danise Grangeiro, grávida da Lis, sua primeira filha, entre outres amigues! E conhecemos docentes de redes argentinas, mexicanas, colombianas, venezuelanas e da RIE, rede brasileira... Acreditamos e defendemos uma *formação docente em redes* que se desafia cotidianamente a praticar a horizontalidade, a igualdade, a solidariedade e a alteridade em suas ações de formação-investigação. Princípios, para nós, constitutivos desta perspectiva de formação docente que, há mais de três décadas, vem interrogando, transgredindo e se opondo a políticas neoliberais, racistas e colonizadoras presentes em modos ainda tão fortes em nossos países e no mundo! Seguimos enredades, acreditando que um mundo onde caiba todos os mundos se fortalece, a cada dia, em gestos aparentemente pequenos e miúdos, *gestos mínimos*, no dizer de Carlos Skliar, professor-filósofo-poeta, que abrem o estar sendo em possíveis outras formas de viver e se relacionar:

Está claro que la palabra 'mínimo' tiene que ver con 'menor', o con 'diminuto' y, también, con 'irrelevante' o 'insignificante'. Lo pequeño puede ser imperceptible, inhallable, incluso indescriptible. Sin embargo, buena parte de la humanidad, si no toda, ha ido moviéndose a su compás: una mirada de segundos puede convencer a la especie toda de otro rumbo; una mano suavemente apoyada en un hombro habilita a seguir. Lo mínimo, así, quiere decir, casi lo único que importa.³

Estarmos organizades em Redes de Formação Docente fortalece e amplia modos de pensar, praticar, viver e experienciar a nossa própria formação como professores e, sobretudo, como pessoas - com as nossas histórias, tão parecidas e singularmente diferentes, nossos corpos, emoções e desejos -, *sempre no encontro com outras pessoas!* Encontros nutridos por gestos mínimos, por detalhes, pequenezas, minimezas vividas e gestadas no miúdo dos

³ SKLIAR, Carlos. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 260.

cotidianos. Por isso, nos perguntamos, com frequência: *o que pode um encontro? O que pode a abertura a viver o encontro as diferenças?*

Do encontro em Huerta Grande/Córdoba, saímos diferentes... Pela primeira vez, experimentamos um sentimento de latinidade. Dei-me conta, eu Carmen, da mulher-professora, brasileira e **latino-americana** que sou! Percebi, eu Tiago, o homem gay, nordestino, estudante, filho de retirantes nordestines analfabetes e latino-americano que me habita. Saímos mais fortes e conscientes de **nós**, de nossas potências! Mais fortes dos nossos corpos, corporeidades, das nossas vontades, desejos, sonhos, projetos, apostas... Apostas pessoais e coletivas, pedagógicas e educativas, de estudos, leituras, escritas, pesquisas e de conversas entre nós... Damo-nos conta, também e sobretudo, das possibilidades inscritas nas redes de formação docente como *espacostempos* potentes de decolonização, de práticas educativas (auto)libertadoras, como aprendemos, há tempos, com Paulo Freire.

Chego, eu Carmen, a Buenos Aires na primeira semana de agosto de 2011, para o “início oficial” do pós-doc, animada, com energias e esperanças renovadas! A lua cheia, a cada mês, acompanhada por uma taça de vinho, me dizia do tempo vivido neste país e cidade, por um ano! Uma cidade ao sul da América do Sul, no inverno, com frio e chuva, calorosamente me acolheu. E a ida, a convite do professor e amigo querido Gabriel Roizman, à Escola Normal Superior de Villa Urbana para participar da Roda de Leitura de narrativas pedagógicas de estudantes do 4º ano (finalização do trabalho) e do 3º ano (iniciando o trabalho com as narrativas), foi o primeiro encontro do qual participei.

Gabriel, em um dos comentários realizados, destacou:

¡Muy bueno! ¿Cuáles son los momentos que nosotros nos damos cuenta que somos docentes? La escritura permite ese encuentro con nosotros mismos.

Hoy la narrativa está en el diseño curricular de la formación docente en Argentina. Fue una lucha colectiva de algunos años.

As experiências registradas nos relatos lidos sinalizavam-me a boniteza e a politicidade do projeto de formação docente vivido nesse Instituto, nessa Escola Normal Superior. Emoções, afetos, afirmações, dúvidas, descobertas e perguntas estavam presentes nos relatos ali publicizados pelas estudantes e, também, por uma ex-aluna e docente na “Escuela 86” (assim anotei no meu caderno de campo). Mas, neste momento, não percebi que esses relatos pudessem ser parte ou serem inspirados na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Não demorou quase nada para que os fios, ainda soltos, fossem rizomaticamente constituindo redes e sentidos para mim, embora as informações fossem muitas, exigindo presença e bastante atenção! Uma sensação e sentimento que, provavelmente, não foram vividos apenas por mim, não é mesmo amigos brasileiros? Sentidos encarnados, vívidos nos percursos de vida-formação dos diferentes companheiros de Rede Formad, de distintos docentes que tomam seus saberes e fazeres como nutrientes do processo de estar sendo e se fazendo docente com outros, ininterruptamente.

Nas reuniões coordenadas por Daniel, na UBA, ou em algum café charmoso próximo da universidade, fui apresentada a projetos de pesquisa e extensão em andamento e passei a acompanhar alguns, além de participar também de aulas no Curso de Ciencias de la Educación, na graduação da UBA, sob a responsabilidade de Daniel. Encontros. Deslocamentos. (Des)aprendizagens.

Releio, em meu caderno de campo, anotações de alguns encontros de projetos de formação docente que envolviam a *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* (DNEP), iniciando ou em andamento. E, neste movimento, na articulação *prácticateoriaprática*, fui aprendendo sobre esse dispositivo de formação docente.

Los relatos pedagógicos no son descripciones. El docente relata una experiencia que fue importante ... tiene intriga pedagógica.

Me siento presionada por el lugar que ocupo, o de la coordinadora (...) ¿Cómo hacer para que la discusión sea más horizontal?

¿Dentro de esa propuesta de narración pedagógica está previsto la cita de tal o cual autor?

En los talleres los relatos orales son muy ricos, pero la escritura es dolorosa y difícil... no salen...

Em cada encontro, perguntas e dúvidas que não eram minhas, apenas. Paula D'Ávila, presente na maioria dos encontros, atenta e afetuosamente, lidava com os nossos desassossegos, provocando-nos a pensar sobre os processos vividos e articulava-os ao que, naquele momento, vivenciávamos e, nesse movimento, íamos percebendo, com a prática, momentos constitutivos da DNEP. Experiências que permitiam perceber similitudes e diferenças entre os dois países: Argentina e Brasil.

Outra experiência vivenciada por mim foi intensificando princípios constitutivos desse dispositivo de formação docente: a participação, com Daniel, no *Seminario de Orientación: Formación docente, investigación educativa y relatos de experiencia. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción* do *Curso de Maestría en Pedagogías y Problemáticas Socioeducativas*, da Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, localizado em Tilcara, norte da Argentina, mais precisamente na Quebrada de Humahuaca, um lugar encantado e encantador, onde a ancestralidade é reafirmada no presente, pulsando a latinidade andina que também nos constitui!

Passei a fazer parte desse projeto “por acaso”. Me explico: em um dos nossos encontros de orientação, na Universidade, Daniel abriu o seu caderno-agenda (lembra desses cadernos do Daniel, com praticamente nenhum espaço sem anotações e compromissos?) e me falou sobre sua ida a Tilcara para trabalhar com uma turma de mestrado. Ouvi, atenta, o que me dizia sobre esse curso, o seminário,

o tema de estudo e sobre a cidade. Perguntei, então: posso ir com você?

No meu caderno de campo, no dia 07/03/2012, o registro no nosso embarque para Salta. Destaco, de minhas anotações:

A viagem foi linda...

Do aeroporto de Salta saímos, de carro, direto para Tilcara.

Durante quase três horas de viagem, a noite iluminada por uma lua quase completamente cheia, me apresentava montanhas, muitas, e rios prateados.

Uma viagem sinalizadora de boas, interessantes e potentes experiências? - me perguntei!

Ao chegar, o desejo de permanecer por mais tempo nesta cidade que remexia minhas memórias de criança em cidades do nordeste brasileiro

já se fazia presente em mim...

No curso de Mestrado, professores vinculados a Escolas primárias e de nível secundário, a Institutos Superiores de Educação e Universidades. Docentes que, em seus cotidianos, escolas situadas na cidade ou nas zonas mais afastadas, assumiam o desafio de uma educação intercultural desde os anos iniciais da Educação Básica.

Daniel Suárez, professor conhecido e muito esperado, chegou com uma brasileira que não falava o *castellano*. Todavia, logo a nossa experiência como docente foi criando curiosidades, desejo de sabermos sobre o que, cotidianamente, vivíamos... E nossos corpos e gestos, alguns inicialmente tímidos, mesmo sem uma língua em comum, foram criando possibilidades de entendimentos e conversa entre nós. Um processo intenso e potente de *aprendizagemensino* experienciado no encontro, na presença, na escuta, nos silêncios, nas (in)compreensões, na atenção e cuidado mútuos.

Há educação, há formação sem encontro, presença, escuta, silêncio, atenção e cuidado?

Ainda me lembro do modo como Daniel me apresentou a cidade, após o nosso primeiro dia de trabalho: fomos caminhando

por suas ruas, baixas e altas, entre casas e pessoas, praças, igreja e escola, lojas com produções típicas dessa região argentina, um mercado popular, bares, restaurantes, pousadas e montanhas, mais ao longe. Caminhávamos e conversávamos sobre o vivenciado com a turma nesse início de apresentação e discussão sobre a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Uma conversa demorada em uma cidade que nos recebia com seu tempo calmo, bem diferente do tempo corrido de Buenos Aires! Foi a primeira vez, disse me recordo, que dizia para Daniel o que compreendia, naquele momento, como princípios epistêmico-teóricos, éticos, metodológicos e políticos constitutivos desse dispositivo de formação docente...

A referida conversa, não pensada previamente por nós, no movimento de ouvir e falar, de concordar e discordar, de compartilharmos pontos em comum, no muito caminhar e no parar, no finalzinho de uma tarde com uma luz incrível, em um bar, provocou mudanças. No dia seguinte, estávamos os dois diferentes (escrevo e me pergunto o que Daniel diria sobre essa minha afirmação!). Eu, com mais coragem para fazer intervenções e articulações *prácticasteóricas*. Daniel... o percebia com uma disponibilidade maior para escutar e pensar a partir do que nos traziam algunes professores. Nessa e em outras vezes que voltei a Tilcara, a este curso, sempre com Daniel, no tempo do pós-doc e, também, depois, quando estavam conosco Juliana Faria e Alexandre Cougo de Cougo⁴, vivi situações e acontecimentos que foram me tornando diferente do que vinha sendo até então.

⁴ Professor e doutorando vinculado, à época, à *Rede Cirandar*. O conheci quando fomos, eu e Daniel, ao Rio Grande/RS para a defesa de tese de Aline Dorneles, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A professora e mestra, muito querida, Maria do Carmo Galiuzzi, orientadora da pesquisa de doutorado de Aline, muitos anos antes de nós, conhecia Daniel e a perspectiva de formação docente em redes, através da Rede Rie. Sobre a Rede Cirandar, enredada à Rede Rie e à Rede Formad, Aline, que conheci em Buenos Aires, apresentada por Daniel, nos conta no seu texto-carta, neste livro.

Em um dos meus retornos a Buenos Aires, ao me encontrar com Daniel, conheci Juliana, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais, no início do seu doutorado sanduíche. Falei e insisti que fosse conosco para o trabalho em Tilcara. Retorno a essa cidade, de que tanto gosto, com Daniel e Juliana. Chegamos em uma noite de lua cheia. Lembras, Juliana? Ao chegar, já tarde da noite, comemos hambúrguer de quinoa no único espaço aberto. A senhora e seu filho nos acolheram de um modo alegre e generoso! Dividimos o mesmo quarto no hotel, na Residência da Universidade, um alojamento para estudantes e docentes, ao pé do Pucará de Tilcara⁵. Inesquecível! Tornamo-nos amigas e nos reencontramos algumas vezes, na cidade de Buenos Aires, com direito a aula de Tango, pois Juliana permaneceu por um bom tempo do seu doutorado estudando, pesquisando e acompanhando processos de formação docente na perspectiva da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Nos reencontramos recentemente, de forma remota, em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação da UNICAMP, no tempo do pós-doutorado de Juliana, sob a orientação da professora Inês Bragança. Conversamos sobre a DNEP com os/as estudantes. Enredadas, vamos vivenciando movimentos de pesquisa, para nós, experiências de *pesquisas-vidas* que exigem a interrogação de nossas certezas mais acalentadas e que nos habitam para além do imaginado e desejado. Movimentos de investigação grávidos de histórias, trajetórias, memórias imbrincadas com nossos percursos de vida, dos sentidos que vamos compondo com e em nossas redes de sujeitos, saberes, conhecimentos...

E, já que fui puxando esse fio das nossas amizades, preciso dizer do privilégio e da alegria ao trabalhar com uma professora-mestranda deste Curso, a professora da Universidad de Salta, Marcela Arocena. Sua dissertação intitulada: “Educación Superior

⁵ Uma Fortaleza no alto de um morro de aproximadamente 2500m de altitude acima do nível do mar. Foi construída pelos Povos Originários para se protegerem das invasões. Muita história enovelada aos cactos e às pequenas casas de adobe, reconstruída nos anos 50.

Intercultural: Narrativas de Formación Docente. Carrera de Profesorado de Educación Primaria con Orientación en EIB. El caso del Instituto nº 6023-3. Nazareno, Provincia de Salta” foi defendida em abril de 2018, na UBA, Buenos Aires. E lá estavam Daniel Suárez e Luís Porta (UNMP) constituindo a Banca, com a professora Flora Hillert (UBA). Marcela, sua amizade e o muito que aprendi com a sua pesquisa de mestrado foi um dos tantos presentes do Curso de Mestrado, em Tilcara.

Preciso dizer, ainda, antes de pensar os princípios, para nós constitutivos da DNEP, da professora brasileira que conheci em uma Peña, em Tilcara. Lucia Falcão, professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, estava no mesmo período que eu, cursando seu pós-doc, na FLACSO, em Buenos Aires. Nos encontramos “por acaso”, ouvindo um grupo que tocava uma animada música regional, em um restaurante que fica em volta da praça principal de Tilcara. Eu e Daniel, entre conversas, danças e uma comida regional, a convidamos para estar conosco no dia seguinte, um sábado, no terceiro e último dia do *Ateneo de Docentes Narradores*, parte do *Seminario de Formación Docente, Investigación de Experiencias Pedagógicas*, já mencionado. Lucia participou do encontro que reunia docentes-mestrandes e professores convidados que atuavam com crianças, adolescentes e pessoas adultas em escolas de Tilcara e redondezas. Lucia passou a frequentar o grupo de pesquisa e ações de formação docente, coordenadas por Daniel e, em 2022, de forma remota, fiz parte da Banca de Professora Titular de Lucia. Uma alegria e muita emoção! Falamos, na Banca, desse nosso encontro em Tilcara e dos enredamentos vivenciados, por nós, a partir de então.

Não sei se vocês lembram, mas eu sempre dizia sobre a rede de professores brasileiros que foi sendo tecida a partir dos nossos encontros e vínculos com Daniel. Nos conhecemos, a maioria de nós, em Buenos Aires. E, mesmo Jane Rios, professora da Universidade do Estado da Bahia, amiga e companheira da Rede Formad, conhecemos através de Daniel, em Salvador. Memórias desses nossos encontros dariam muitas rodas de conversa, entre

nós e, não por acaso, pensamos este livro-homenagem com textos-cartas para esse professor-amigo, tecedor de redes. Muito a agradecer a você, Daniel! Muito a agradecer ao seu movimento de tecer encontros e nutrir relações e conversas.

A partir dos processos de DNEP acompanhados em Buenos Aires, me animei e convidei professoras e estudantes do *Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras Narradoras* (GEPPAN) vinculado, à época, ao FALE (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita) e à Rede Formad a experienciar um processo de formação-investigação, nossa opção há tempos, mas tendo, agora, como referência, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Enquanto acontecia, na Argentina, o pós-doc de Carmen, no Brasil, na UNIRIO, eu, Tiago Ribeiro, coordenava as rodas e encontros de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas com o GEPPAN. Essas rodas aconteciam uma vez por mês, sempre em um sábado, após os encontros do FALE. Esse processo foi documentado e narrado na dissertação “Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN”, orientada por Carmen Sanches e defendida em fevereiro de 2014, no PPGEdu da UNIRIO. Daniel Suárez esteve conosco nesse processo de pesquisa, sendo excedente de visão e participando da qualificação e defesa da investigação.

O processo de pesquisa e das rodas de Documentação Narrativa no/ com o GEPPAN possibilitou mergulhar em sentidos fecundos para nós (nosso coletivo), no tocante à formação docente por nós vivenciada. Reafirmamos o fazer junto, o pensar e conversar nas diferenças, o narrar a experiência como nutriente transformativo e possibilidade de fazermo-nos outres de nós mesmos, no encontro com outres.

Durante o pós-doc, Carmen veio ao Brasil, com autorização da CAPES, por duas vezes, para participar de encontros do FALE/UNIRIO, parte de seu projeto de pesquisa. O FALE/UNIRIO foi um projeto de pesquisa e extensão, coordenado,

institucionalmente, por ela e, coletivamente, pelo *Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professoras/es* (GPPF/UNIRIO)⁶. O previsto era a realização de nove encontros, mas, por demanda de docentes e estudantes de licenciatura que dos encontros participavam, seguimos para o segundo ano, para o terceiro e, assim, fomos até quase uma década de encontros sobre modos de pensar e praticar a alfabetização no dia a dia da sala de aula. Dos encontros realizados na UNIRIO (FALE/UNIRIO), outros Fales foram ganhando vida e dando vida a um coletivo de professoras/es alfabetizadoras/es que narravam e, portanto, socializavam seus *saberesfazer*s pedagógicos/alfabetizadores, provocando a experiência de pensar *com* e *a partir* das práticas narradas. As aprendizagens com as leituras dos textos de Daniel ganhavam corpo na prática, na experiência por nós vividas. Buscávamos e praticávamos modos outros de viver a formação docente, valorizando e visibilizando nossos *saberesfazer*s.

Os encontros do FALE apostavam na conversa e na partilha. A mesa, sempre formada por uma professora ou professor alfabetizador e um/a docente vinculado/a à universidade, buscava possibilitar que a Universidade e a Escola Básica ensinassem e aprendessem uma com a outra. Até hoje acontecem o FALE/São Gonçalo/UERJ e o FALE/Pará/UFPA, coordenados, respectivamente, pelas professoras e amigas Mairce Araújo e Elizabeth Orofino; ambos enredados à Rede Formad.

Acreditamos que a existência dos Fales e de tantas outras ações de formação docente, sobretudo as que insistem em existir por desejo e demanda dos grupos, como os encontros das redes latino-americanas dos quais fazemos parte, confirma o que, insistentemente, Regina Leite Garcia ressaltava em nossos encontros de grupo de pesquisa e em seus textos:

⁶ Na pesquisa realizada por Tiago, em sua tese de doutorado, voltamos ao *corpus* da pesquisa do FALE. Em fevereiro de 2019, Tiago defendeu sua tese – “Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO” -, primeira tese do GPPF.

*É preciso não desistir de denunciar o processo de
destruição da escola pública e de desmoralização da professora
e anunciar alto e em bom som que
a escola pública não está morta
e que as professoras não desistem de lutar pela sobrevivência dela.*

As palavras de Regina reavivam as provocações presentes no texto de Daniel, no livro que possibilitou/despertou nosso encontro, mencionado no início deste texto: Afinal, quem melhor do que os/as próprios/as docentes para falar de seus processos formativos? Quem melhor do que os sujeitos praticantes da escola para falar de seu cotidiano?

Embora historicamente produzidas como refugio, como invisíveis, desimportantes, pensamos serem as múltiplas falas e vozes produzidas na e com a escola sua maior vitalidade, seus principais testemunhos acerca do que aí é fabricado e produzido. Ainda que invisibilizadas, elas retornam, pululam e, entre brechas e clandestinidades, se fazem escutar...

E é esta a aposta da DNEP: tornar visíveis essas preciosidades cotidianas, esses saberes tecidos entre docentes, tendo a experiência vivida como solo fértil. A documentação narrativa de experiências pedagógicas convida professores a falarem, escreverem, reescreverem, lerem, conversarem e a publicizarem o vivenciado em suas salas de aula. Isso muito nos interessou desde que, pela primeira vez, ouvimos Daniel, no encontro da UFF (Universidade Federal Fluminense), a convite de Regina Leite Garcia e Nilda Alves. Daniel, em um dos primeiros textos seus, que conhecemos no GEPPAN, ressalta⁷:

*(...) construir conocimientos críticos **junto con** los docentes acerca de lo que ellos mismos y otros actores educativos vivencian, perciben, sienten,*

⁷ SUÁREZ, Daniel. Docentes, narrativa e investigación educativa - La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica Del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. et all. *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

interpretan y dicen mientras llevan adelante su trabajo en el contexto escolar cotidiano (...)

Una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas.

Para nós, o que aí está em jogo é a desinvisibilização do que hegemonicamente foi produzido como inexistente, desimportante; portanto, se trata da legitimação das vozes silenciadas e deslegitimadas ao longo da história: as vozes docentes. Não à toa, interessa, nessa modalidade de trabalho e processos de formação docente, trazer para a conversa a fala, sentidos, significados, impressões e experiências daqueles/as que vivem a escola a cada dia, compreendendo-os/as como produtores de saberes e conhecimentos pedagógicos válidos.

Destacamos que nos encontramos com a ideia de diálogo, defendida e trabalhada por Paulo Freire, nos princípios constitutivos da DNEP. Diálogo que pressupõe não a mudança do *outro*, porém a transformação da realidade de forma coletiva e compartilhada com eles e elas. Paulo Freire nos fala, desde sempre:

Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles [e elas] com os outros homens [e outras mulheres] e não eles [e elas] ⁸.

Na DNEP e nas apostas realizadas por nós, *nas* e *com* as diferentes redes, brasileiras e latino-americanas às quais nos vinculamos, não temos como pretensão mudar, capacitar, qualificar o professor e a professora, mas, sim, conversar e pensar junto, colocar o pensamento em movimento, no sentido de, na partilha de experiências, no narrar-se e dar-se a ler, poder estranhar

⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

e indagar a realidade vivida e, nesse processo e movimento, também estranhar-nos, indagar-nos e, talvez, transformar-nos: todo ato de transformação do mundo é também um ato de transformação de si. E todo ato de transformação de si é também um ato de transformação do mundo.

Lembramos e trazemos para compartilhar com vocês o que nos fala, há tempos, Célia Linhares, uma professora-mestra, professora da UFF e muito, muito querida por nós. Ela nos diz ser imprescindível, nos processos de formação:

(...) abrimos mão da sisudez das certezas que precisariam ser ensinadas, do tom magistral de quem é o dono da verdade, da defesa do que já aprendemos, para colocar-nos dentro e fora do âmbito do já vivido e comprovado e, assim, arrancados os limites de nós mesmos, arriscando-nos a tatear atalhos e caminhos e a balbuciar outras palavras⁹.

Um desafio, sabemos! Desafio assumido e praticado cotidianamente, em cada encontro com docentes, como *temposespaços* de exercícios de pensamento de, com o *outra*, buscarmos ser outros em relação a quem estamos sendo. Somos estrangeiros de nós mesmas, ignorantes de nossa própria ignorância e, talvez, por isso, fiamos utopias e cosemos possibilidades: possibilidades de tornar possível o estranhar(se), o pensar(se), o (trans)formar(se), desde nossa própria experiência e, também, na e com a experiência do outro. Por isto narramos: para partilhar, (com)partilhar o que nos atravessa e modifica. Ao contar, recriamos, percebemos sentidos outros, ressignificamos o vivido, o praticado.

⁹ LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: CALLAI, C.; RIBEIRO, A. (orgs). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

Buscamos, na finalização de nossa Carta, destacar o que, para nós, são princípios epistêmico-teóricos, ético-políticos e metodológicos da DNEP; princípios e ensinamentos que nos têm polinizado, no desejo de puxarmos outras conversas entre nós, ampliando e interrogando o que temos vivenciado ao experienciar processos de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Para nós, a DNEP potencializa exercícios de indagação de si, do vivido, do praticado, nutrindo a conversação como *espaçotempo* de exercício da alteridade, do deslocamento, do perceber, em nós, no encontro com outres e com experiências singulares, nossas próprias ignorâncias. Abraçá-las para se transformar com e a partir delas. Isso porque a DNEP:

- (Re)conhece professores como *investigadores da própria prática*; como sujeitos (e produtores) de conhecimento e não apenas como meros usuáries;
- valida e legitima saberes e fazeres docentes apostando em processos horizontais, colaborativos, dialógicos, coletivos e solidários de construção de conhecimentos;
- interroga o processo histórico de subalternização e colonialidade do poder e do saber entre diferentes sujeitos envolvidos nas ações formativas experienciadas;
- aposta em encontros docentes onde socializar e compartilhar, oralmente e por escrito, saberes e experiências pedagógicas possibilitam a conversa e a reflexão coletivas;
- aposta, sobretudo, na circularidade entre *prácticateoriaprática*, negando e afastando-se de um modelo de formação docente que investe na aplicabilidade do instrumental teórico;
- inscreve processos de formação docente na perspectiva da *investigaçãoformação*. Processos, sempre complexos e, por isso mesmo, constitutivos de tessituras e desdobramentos não previstos.

Como a tecedura da manhã, que precisa de muitos galos para compô-la, a tecedura de uma formação e prática outras precisa de muitas pessoas que, juntas, possamos compô-la, com nossas

convergências e diferenças. Isso nos coloca a necessidade de a formação ser compreendida, sobretudo, como um processo assente na ideia de solidariedade e democracia, não como objetivos alcançáveis, mas como princípios praticáveis. Aqui, agora, entre nós, nas diferenças... Praticando a escuta, a atenção, vivendo a alteridade e reconhecendo a legitimidade da alteridade do outro, que ora aparece como outro, ora como outre neste texto, propositalmente, porque nenhuma linguagem, nenhuma norma dá ou dará conta para falar da complexidade, da multiplicidade que constituem nossos mundos e corpos...

Dessa forma, falamos de solidariedade e democracia como binômios inseparáveis de percursos formativos que visam à concretização de uma escola outra, na qual a cidadania seja constitutiva das relações cotidianas e não como fim dessas relações. Formação como vida. Vida como formação. Escola e formação como *espaçostempos* do pensar, para o pensar, no pensar: vida-formação.

Abraçamos e agradecemos, com Maria Bethânia, nossos encontros, enredamentos e amizades...

Chegar para agradecer e louvar o ventre que me gerou,
o orixá que me tomou, a mão de água e ouro de Oxum
que me consagrou.

Louvar a água de minha terra, o chão que me sustenta,
o massapê, o palco, a beira do abismo, o punhal do
susto de cada dia.

Agradecer as nuvens que logo são chuva, e sereniza os
sentidos, e ensina a vida a reviver.

Agradecer os amigos que fiz e que mantém a coragem
de gostar de mim, apesar de mim.

Agradecer a alegria, as crianças, as borboletas dos
meus jardins reais ou não.

A cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas e as
pequeninas como eu, em Aruanda.

Ao sol que raia o dia, a lua que como o menino Deus
espraia luz e vira os meus sonhos de pernas pro ar.

Agradecer as marés altas e também aquelas que carregam para outros costados os males do corpo e da alma.

Agradecer a tudo que canta livre no ar, dentro do mato, sobre o mar.

As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.

E aos senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.

Agradecer, ter o que agradecer, louvar e abraçar.

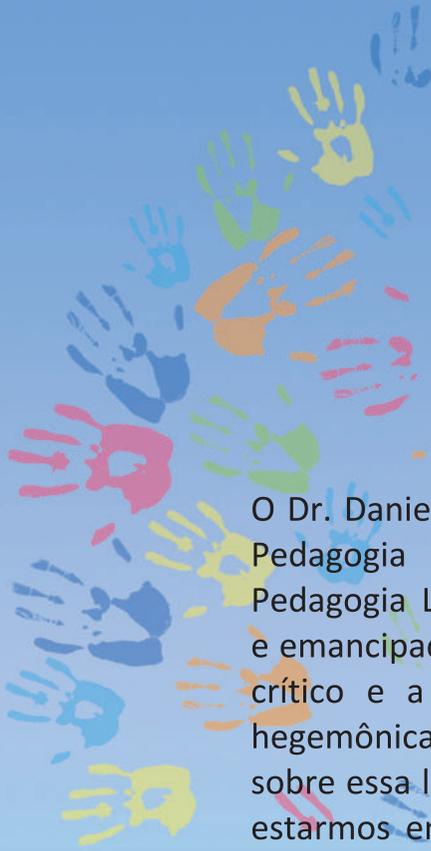
Agradecer e abraçar cada um, cada uma de vocês, amigas tão queridas e, especialmente a você, Daniel, professor-conversador e tecedor de redes, neste início do ano de 2023, ano tão esperado e desejado por **nós**, com Lula (Luiz Inácio Lula da Silva) eleito e empossado presidente da República Federativa do Brasil pela terceira vez, fazendo nascer, mais uma vez, no horizonte, a esperança de um país menos desigual, onde sonhos cintilam e polinizam corpos e ações. Um país onde a educação é mais uma vez prioridade, onde podemos escrever, conversar e pensar nas diferenças, tomades pela alegria de estar humanamente entre humanos, sempre quando esta ideia não deixa ninguém de fora: somos e estamos juntos todes e qualquer um. Por que não?

Uma estrela brilha no horizonte, políticas públicas afirmativas da vida renascem. Seguimos. Narramos. Vivemos. Nos encontramos. Porque o amor vencerá o ódio... “Democracia para sempre”, como nos disse Lula. Menos que isso não queremos nem aceitamos.

Vamos juntas?

Carmen Sanches Sampaio, Dra. em Educação, professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, e coordenadora da Rede Formad.

Tiago Ribeiro, Dr. em Educação, professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, e integrante da Rede Formad.



O Dr. Daniel Suárez vem propagando a Pedagogia do Sul, impulsando a Pedagogia Latinoamericana, decolonial e emancipadora, fomentando o diálogo crítico e a resistência às imposições hegemônicas. Esse livro conta um pouco sobre essa luta, sobre a importância de estarmos enredados, sobre o valor do registro das nossas histórias e das nossas (con)versas e sobre a relevância de tornar públicas nossas experiências pedagógicas.

