

Redes de compartilhamento de saberes docentes: possíveis alternativas à cegueira epistemológica?

Narratives within nets of shared knowledge: possible alternatives to epistemological blindness?

Alexandra Garcia

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
alegarcialima@hotmail.com

Soymara Vieira Emilião

Secretaria Municipal de Educação/Niterói
emiliaosoymara@gmail.com

Resumo

Quais molduras circunscrevem nossa capacidade de ver, perceber e compreender o que ocorre nas escolas, na sociedade e no mundo? De que maneira nossa capacidade de percepção e de diálogo com o que as escolas produzem como conhecimento é afetado pela existência de um modelo epistemológico, que nega a racionalidade de outros modos de conhecer e perceber o mundo? Nesse artigo temos como objetivo apontar conceitualmente as implicações de processos que corroboram com o desperdício da pluralidade epistemológica do mundo, a partir do confronto com narrativas docentes que trazem situações do cotidiano escolar que nos impulsionam a pensar o que se vê e o que para nós é invisível diante dos modos hegemônicos de validar o conhecimento. O referencial teórico aborda noções do campo das novas epistemologias, das pesquisas com os cotidianos e das pesquisas que articulam (auto)biografia e formação. O texto é fruto de pesquisa que discute a produção dos currículos e de processo de formação nos cotidianos e traz narrativas de professores publicadas em um perfil nas redes sociais. No perfil estudado, professores de várias redes de ensino do Estado do Rio de Janeiro, que atendem diversos segmentos da educação básica, compartilham situações, experiências, impressões de episódios que protagonizaram nos cotidianos escolares. Argumentamos sobre a necessidade de reconhecermos e de buscarmos superar nossas cegueiras produzidas culturalmente e epistemologicamente tecendo outras relações com os conhecimentos presentes e produzidos com e pelos sujeitos no viver cotidiano das escolas.

Palavras-chave: Epistemologias. Narrativas. Formação docente. Currículos.

Abstract

Which frameworks circumscribe our ability to see, perceive, and understand what is happening in schools, society and the world? In which way our perception and conversation capacities that the schools produce as knowledge are affected by the existence of an epistemological pattern, which denies the rationality in other ways to get to know and notice the world? In this article, we aim to conceptually point out the implications of processes that corroborate to the waste of epistemological plurality of the world), from the confrontation with educational narratives that bring daily school life situations that encourage us to think what is seen and what is invisible to us facing the hegemonic ways of validating knowledge. The theoretical referential approaches notions of the field of new epistemologies; researches with the everyday life; articulate (self) biography and formation. This text is the result of research that discusses the production of curricula and formation process in everyday life and brings teacher's narratives published in a social network profile. In the studied profile, teachers of several educational networks in the State of Rio de Janeiro, which serve diverse segments of basic education, share situations, experiences, impressions of episodes that carried out in the school everyday. We argue about the need to recognize and seek overcome our culturally and epistemologically produced blindness by building other relationships with present and produced knowledge with by the individuals in the daily life of the schools.

Keywords: Epistemologies. Narratives. Educational Formation. Resumes.

“A equipe ficara preocupada.

*Seria a primeira vez que o menino deficiente visual,
teria uma professora igualmente privada da visão.
Logo ele, que negava a cegueira como destino e clamava dia e noite pelo milagre divino da
alfabetização em tinta.
Porém, o infante desconserta os adultos quando afirma:
- Vai ser ótimo, pessoal! Eu e ela vemos o mundo do mesmo jeito.”
(Vida de Professora)*

A epígrafe é trecho de uma narrativa docente sobre um episódio ocorrido em uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro e nos provoca a pensar, ao iniciar esse artigo, sobre nossa capacidade de ver, perceber e compreender o que ocorre nas escolas, na sociedade e no mundo. O contraste entre a percepção da criança e da equipe remete ao deslocamento das expectativas negativas inicialmente criadas sobre a situação. Essa expectativa, construída com base na preponderância da visão como sentido operado na interação com o mundo e a suposta incapacidade de perceber o mundo por outros sentidos foi culturalmente cultivada pela centralidade atribuída à interação mediada pela visão e já foi colocada em xeque pelo documentário “Janela da Alma”. O documentário de João Jardim e Walter Carvalho (2001) entrevista diferentes pessoas com deficiência visual e mostra ao espectador suas formas de interação com o mundo, o modo como seu “ver”, ao ser constituído por outros sentidos, abre outras-novas janelas de percepção daquilo que nos cerca. A narrativa fílmica mostra nossa própria cegueira, aquilo que não “vemos” ou não podemos “ver” por estarmos habituados a enquadramentos e limitações dos nossos modos de ver e da premissa da onipotência da visão.

Pensando em nossas “cegueiras” aprendidas culturalmente e voltando à narrativa, interrogamos quantas outras situações atravessam os cotidianos escolares indicando a multiplicidade de vivências, percepções e entendimentos sobre a vida ali presentes? Que experiências e saberes são comumente invisibilizados por uma forma de conhecer e reconhecer os conhecimentos herdeira de modelos universalizantes da racionalidade científica moderna que, sobretudo no processo de escolarização, influencia o olhar cultural sobre o que pode ser considerado válido enquanto conhecimento? Que outros modos de perceber o mundo e de produzir conhecimentos com esse mundo existem além dos limites estabelecidos pelo paradigma dessa racionalidade? De que maneira nossa capacidade de percepção e de diálogo com o que as escolas produzem como conhecimento é afetado pela existência de um modelo epistemológico, que nega a racionalidade de outros modos de conhecer e perceber o mundo? O texto é fruto de

pesquisa que discute a produção dos currículos e de processo de formação nos cotidianos escolares.

Nesse artigo pretendemos apontar conceitualmente as implicações de processos que corroboram o desperdício da pluralidade epistemológica do mundo (SANTOS, 2007), abordando as contribuições da noção de “cegueira epistemológica” (OLIVEIRA, 2007), para o desenvolvimento da pesquisa e na formulação de princípios e metodologias que vêm permitindo o aprofundamento de questões relacionadas à pesquisa com a formação docente. Para tanto, trabalharemos com narrativas docentes que trazem situações do cotidiano escolar que nos impulsionam a pensar o que se vê e o que para nós é invisível diante dos modos hegemônicos de validar o conhecimento. O texto traz narrativas de professores publicadas em um perfil nas redes sociais em que professores de várias redes de ensino do Estado do Rio de Janeiro, que atendem diversos segmentos da educação básica, compartilham situações, experiências, impressões de episódios que protagonizaram nos cotidianos escolares. O perfil foi criado por iniciativa de uma professora dos anos iniciais da rede municipal de Niterói e as narrativas tem autorização dos professores para serem publicados. No diálogo tecido com as narrativas docentes para esse artigo, argumentamos sobre a necessidade de reconhecermos e de buscarmos superar nossas cegueiras, epistemológicas e culturais, tecendo outras relações com os conhecimentos presentes e produzidos com e pelos sujeitos no viver cotidiano das escolas.

Para isto, problematizaremos o desperdício de experiências e saberes produzidos nos cotidianos pelos modos hegemônicos de produção e reconhecimento de conhecimentos - nas escolas e para além das escolas, entre professores e estudantes e discutiremos práticas de compartilhamento de narrativas docentes como forma de deslocamento dos processos hegemônicos e como caminho para uma produção mais horizontalizada e solidária de conhecimentos com as escolas. Partimos da premissa de que os desperdícios não são voluntários, mas, acontecem pela influência das lógicas de reconhecimento daquilo que é considerado válido como conhecimento pelo pensamento hegemônico e são fortemente influenciados pelo entendimento cientificista da produção de conhecimento (OLIVEIRA, 2007). Isto porque, compreendemos que toda cultura produz conhecimentos e desconhecimentos. Portanto, nossas cegueiras são produzidas com os contextos culturais em que vivemos. Geertz (2001, p.66) já destacava a contribuição da antropologia para problematizar essa questão ao afirmar que “que vemos a vida dos outros através das lentes que nós próprios polimos e que os outros nos vêem através das deles”. Assim, argumentamos, a partir de Santos (2001; 2010) sobre a

necessidade de buscarmos formas de produção do conhecimento com as pesquisas que não incorram em desperdício de experiências e saberes, sobretudo problematizando os epistemicídios. Entendemos epistemicídios com base no pensamento de Boaventura de Souza Santos (2010), como ações que destroem ou invisibilizam algumas formas de saberes locais, inferiorizam outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo. Nessa direção, argumentamos ser prioritário buscar com nossos estudos caminhos metodológicos que epistemológica e politicamente sejam capazes de perceber a existência e a diferença entre os vários tipos de saberes presentes no mundo, bem como, suas variadas formas de produção. Partindo de tais compreensões, investimos no estudo das narrativas de professores por percebê-las como contribuições para a desinvisibilização do que nos cotidianos das escolas emerge como diversidade epistemológica.

Assumimos com Santos (2010) que a possibilidade de construção da justiça social está relacionada a nossa capacidade de assumir a diversidade epistemológica do mundo reconhecendo e lutando contra os epistemicídios naturalizados nas nossas formas de ver e pensar esse mundo. Assim, buscamos no texto identificar e problematizar os processos que interferem em nossa capacidade de perceber a diversidade epistemológica, de modo que se torne possível perceber e dialogar com essa diversidade em nossas pesquisas. Entendemos que esse é um movimento epistemológico e político necessário e metodologicamente viável, para a ampliação das possibilidades de tecer outros conhecimentos com as pesquisas, mais orientados pelos critérios das justiças cognitiva e social.

Em nossa compreensão, existem processos relacionados à invisibilização dos saberes presentes e produzidos nas práticas cotidianas das escolas e ao não reconhecimento dos saberes docentes que, sobretudo, afetam as possibilidades de práticas de produção de conhecimentos mais solidárias e democráticas. Um desses processos seria a “orquestração de referências” (GARCIA, 2011) que, funcionando como um mecanismo de produção discursiva corrobora a canonização (SANTOS, 2001) de determinados discursos em detrimento de outros, buscando, e muitas vezes produzindo, hegemonia. Esse seria um processo principalmente produzido e reforçado pelos contornos da produção científica, mas que por peio da circulação de sentidos e discursos influenciaria os modos de perceber e dialogar com os conhecimentos presentes nas escolas, desde a formação de professores às interpretações sobre os saberes presentes nos currículos produzidos nos cotidianos escolares.

Uma orquestra, segundo Garcia (2011) pressupõe a organização dos diversos sons, de suas fontes, dos instrumentos, e de todo o conjunto de modo a buscar um determinado efeito na/da combinação entre eles e a composição a ser executada sob a regência de um maestro. Ao operar no campo discursivo produzindo cânones ou ecoando discursos já canônicos, a orquestração de referências opera simultaneamente dando ênfase às percepções e interpretações que tecem os sentidos pretendidos sobre a “realidade”, por um lado, e, por outro lado, afetando a possibilidade de perceber ou de reconhecer outras versões do que se pode considerar “real”. Entendemos que não raramente sofremos a influência do processo de “orquestração de referências” (GARCIA, 2011) na produção de sentidos e práticas nos currículos, por não percebermos a presença de sentidos, saberes e práticas contra hegemônicas ou não hegemônicas, criadas na dissonância da harmonia hegemônica, pelo movimento das redes de conhecimentos mobilizado pelos encontros entre saberes e sujeitos diversos nos cotidianos das escolas.

A “Orquestração das referências” é, também, para nós, um processo que rege em diferentes épocas e circunstâncias políticas e históricas, a escolha por autores, conceitos, referenciais e mesmo objetos de pesquisa, bem como as compreensões/explicações produzidas e legitimadas por meio deles. Com isso, podemos inferir que esses processos também contribuem para restringir as opções e caminhos dos debates a uma determinada afinação epistemológica e metodológica, invisibilizando conhecimentos, valores e práticas em desarmonia com a orquestração hegemônica. (GARCIA; OLIVEIRA, 2012)

A orquestração se articula a outro processo anteriormente já identificado e denominado por Oliveira (2007) como “cegueira epistemológica”. A cegueira epistemológica corrobora a invisibilização dos saberes presentes e produzidos nas práticas cotidianas das escolas. Ao formular a noção, a autora argumenta que aquilo que não “vemos” também está relacionado ao que é tornado invisível pelo pensamento hegemônico e pelos modos como nos formamos. Essa cegueira seria oriunda da parcialidade de nossa visão, desenvolvida no âmbito da cultura, também sempre parcial (SANTOS, 2003) e em nossas experiências particulares.

A noção de cegueira epistemológica se entretetece em nossa crítica aos processos que limitam nossa capacidade de perceber e de aproveitar a diversidade epistemológica presente nos cotidianos escolares à noção de pensamento abissal (2007), de Boaventura de Souza Santos. O pensamento abissal, problematizado por Santos como um sistema de distinções visíveis e invisíveis que organizam o mundo, desloca para lados diferentes de uma fenda aquilo que é reconhecido como existente e aquilo que será tornado inexistente.

O pensamento moderno, validaria, assim, essas distinções visíveis, estabelecendo linhas radicais, dividindo aquilo que existe deste “lado da linha” e o inexistente, do “outro lado”, excluindo-o enquanto realidade social. O pensamento abissal distingue o conhecimento hegemônico, histórica e culturalmente constituído como tal, dos conhecimentos e saberes invisibilizados ou subalternizados por relações de dominação, ao mesmo tempo em que remetem à inexistência, ao outro lado da linha, os conhecimentos não reconhecidos como tais, referidos como “crendices” e “ignorâncias”. Dentre os exemplos mais evidentes de ocultação podemos citar: os saberes dos quilombolas, das comunidades ribeirinhas, dos povos indígenas, das comunidades periféricas, entre outras tantas riquezas presentes no mundo e ausentes nos mapas epistemológicos traçados pela abissalidade. Para melhor explicar a noção de fenda abissal, Santos (2007, p. 76) traz o exemplo das colonizações dos séculos XV e XVI:

(...) a cartografia abissal é constitutiva do conhecimento moderno. Mais uma vez, a zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas mágicas ou idolátricas, cuja completa estranheza conduziu à própria negação da natureza humana de seus agentes. Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram subumanos. A questão era: os índios têm alma? Quando o papa Paulo III respondeu afirmativamente em sua bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à *terra nullius*¹⁵, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e a ocupação dos territórios indígenas.

Para Santos, o que podemos reconhecer como conhecimento também fica, portanto, circunscrito à divisão do mundo por essa linha imaginária. A noção problematiza os processos históricos e culturais que levaram à demarcação dos saberes nas formas de operar da modernidade ocidental, produzindo exclusões e desigualdades sociais.

A divisão que produz a inexistência no que pautamos como realidade de tudo o que está do outro lado da linha também se reflete nos processos de não reconhecimento dos saberes docentes produzidos com as práticas nos cotidianos das escolas. Os conhecimentos docentes são frequentemente entendidos de forma que os subalterniza, geralmente, por serem reduzidos à dimensão técnica. Esse pensamento reducionista está associado às compreensões também reducionistas de prática e de currículo.

Na contramão desses processos defendemos em nossas pesquisas a ecologia de saberes (SANTOS, 2007), que tem como princípio reconhecer a “inesgotável diversidade epistemológica do mundo”. Em outras palavras, argumentamos em favor do

reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico, como forma de enfrentamento aos efeitos que a “orquestração de referências”, a “cegueira epistemológica” e as produções de abissabilidades, provocam em nós. Esse reconhecimento leva a problematizar a ideia de alternativa, histórica e culturalmente cultivada como uma prática ou um saber subalterno.

Quando consideramos que os cotidianos e os saberes com eles produzidos são incompletos, contraditórios e passíveis de problematização, como, a propósito, todo e qualquer conhecimento, a possibilidade de conhecermos e discutirmos esses saberes, bem como de com eles tecer incontáveis outros saberes, mobiliza nossas reflexões em torno das conversas e narrativas. Os saberes presentes e perceptíveis a partir do reconhecimento da presença das cegueiras epistemológicas e da abissalidade em nossos modos de ver o mundo podem assim serem re-conhecidos como alternativas à premissa epistemológica da abissalidade na produção dos currículos e nos processos de formação docentes.

A premissa epistemológica da abissalidade é um obstáculo necessário de ser superado ao pesquisarmos os currículos e processos formativos em sua produção cotidiana. Estando a cegueira epistemológica e a abissalidade culturalmente internalizadas e difundidas, tanto em nossas formas de pesquisar, quanto em nossas práticas de formação, identificá-las e produzir alternativas a elas torna-se imprescindível para percebermos os movimentos e saberes presentes nos cotidianos. Sobre o desperdício da experiência no diálogo que estabelece com o pensamento de Walter Benjamin, Hernandez (2004) aponta que em relatos das práticas e narrativas docentes é comum que os professores se ocultem enquanto sujeitos da experiência cotidiana e que esse foi um processo que aprenderam em sua formação ao constituírem-se “desde o silêncio dos sentimentos e das vivências” (HERNANDEZ, 2004 p. 17) O desperdício desses saberes e da experiência (SANTOS, 2001), nos estudos sobre os currículos e sobre a formação de professores, implica, portanto, no desperdício de um rico repertório de alternativas enquanto políticas e epistemologias.

Nessa direção, os estudos que conjugam narrativas docentes, currículo e formação vem nos auxiliando no avanço das compreensões sobre os processos de produção dos currículos, os processos formativos e nos conhecimentos mobilizados nesses processos, que podem emergir ou mesmo se dar em práticas de compartilhamento de narrativas docentes.

As narrativas vêm sendo estudadas por muitos pesquisadores no campo da formação docente, compondo um rico repertório que nos auxilia a explorar esse caminho

em diálogo com noções e contribuições da pesquisa autobiográfica (PASSEGI, 2011) e das pesquisas com os cotidianos (ALVES e OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA e GARCIA, 2014). O trabalho com conversas e narrativas vem contribuindo em diversos aspectos para a pesquisa, dentre eles, para mapear representações, refletindo sobre o quanto elas intervêm nas práticas, compreensões e modos de agir que mobilizam (ou imobilizam) as práticas docentes. Ao optar sobre como dentro desse lugar criado pelas representações se pode perceber o que as professoras fazem com sentidos hegemônicos, podemos investigar dispositivos potenciais para provocar deslocamentos das representações nos modos como os sentidos são negociados nos coletivos. Isso nos permite aprofundar o estudo sobre as lógicas e práticas que possam promover uma produção de saberes mais colaborativos e solidários entre professores e as metodologias que melhor corroboram “fazerpensar” a pesquisa e a formação nessa direção.

A incorporação das narrativas como instrumento de pesquisa e formação (PASSEGI, SOUZA; VICENTINI, 2011), nos permite pensar em lógicas de formação e princípios epistemológicos e metodológicos que podem contribuir para a efetivação dos deslocamentos e para impulsionar os processos formativos a partir das reflexões sobre os currículos produzidos com os professores. As narrativas docentes ao nos permitirem uma maior aproximação dos cotidianos e de sentidos produzidos para o alunos e professores mostram-se como caminhos desviantes dos processos de hegemonização dos saberes sobre as escolas e sobre a docência que problematizamos nesse artigo.

No contexto desses estudos, a noção de encontro (GARCIA, 2015) nos auxilia a pensar nos “espaçotempos” (ALVES; OLIVEIRA, 2008) de formação docente e em sua contribuição para a produção de “políticaspráticas” (OLIVEIRA, 2013) alternativas. Garcia (2015), entende que os encontros enquanto “espaçotempoⁱⁱⁱ” de formação fundado nos diálogos e em práticas de “com-partilhar” (GARCIA, 2015) experiências e saberes favorecem produções mais solidárias e horizontalizadas de outros-novos saberes e fazeres entre os professores. A horizontalidade e dialogicidade favorecidas por um “espaçotempo” de formação entre pares contribuiria, assim, para provocar desestabilizações e deslocamentos nos “saberesfazeres” docentes através da negociação de sentidos. Esses deslocamentos corroboram a produção de outros sentidos, saberes e práticas, na medida em que desnaturalizam os “já sabidos”. O encontro como prática de formação, que também é defendida como caminho para pesquisas com a formação docente, “(.) favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas e uma produção mais solidária dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente.” (GARCIA, 2015, p. 04)

Considerando essa noção, um “encontro” pode se dar, também, no “espaçotempo” virtual, burlando a falta de tempo e espaço para diálogos *in loco*. Nele brotam narrativas de construções, reconstruções, desconstruções sobre “ser professor”, as incontáveis facetas possíveis de entender e exercer a docência. São proliferações de “rastros” das escolas como redes complexas de sujeitos e de múltiplos saberes, fazeres e poderes que emergem em nuances apenas perceptíveis quando nos desviamos das cegueiras e da abissalidade.

A professora aproveita o tempo apertado do almoço das crianças para também se alimentar. Nos tempos corridos da docência nem café havia tomado. Acrescenta açúcar a uma porção de mamão e come com expressão do mais delicioso prazer. Não observa, entretanto, que o menino que ainda tem 6 anos a fita com interesse. Astuto, o infante se aproxima e a interpela:

- Agora eu entendi porque dizem que a vida é mamão com açúcar. (Professora S.E. Rede pública de Niterói, 2018)

As escolas, por constituírem-se como “espaçotempos” de encontro de diferentes sujeitos, que por sua vez constituem-se com e por redes de conhecimentos diversas – fruto de suas inserções em múltiplos contextos (ALVES, 2001) na sociedade – são “espaçotempos” de encontro dos muitos saberes produzidos com essas redes. Se imaginarmos cada sujeito composto com suas redes de saberes e o encontro dessas redes nas escolas, não é difícil vislumbrarmos as incontáveis possibilidades de produção de outros saberes, visões de mundo, práticas e sentidos que esse encontro entre redes favorece e como as narrativas docentes podem possibilitar o contato com essas redes. Com a pesquisa percebemos que as narrativas docentes permitem aos professores produzir contornos e sentidos ao vivido, direcionando suas experiências a partir de suas compreensões sobre que aspectos, experiências e versões desse vivido são relevantes para pensar suas práticas, a docência, as escolas e os currículos.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. (PASSEGI, SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371)

Quando pensamos nas redes de saberes e na contingência de tempo e espaço para que encontros entre professores se dêem como práticas de formação e pesquisa, percebemos que os professores criam alternativas para que as práticas de “compartilhar”, narrar e “pensar com” aconteçam. No perfil que acompanhamos em uma rede social no contexto da pesquisa e do qual trouxemos as narrativas presentes nesse artigo,

percebemos esse movimento. Além das publicações no perfil, os professores também postam links que remetem a outros perfis semelhantes em que são compartilhadas vivências, práticas, portfólios de atividades, entre outros elementos que entendem trazer contribuições para a docência. Na atualidade, as redes sociais produzem frestas, novos “espaçotempos” de compartilhamento de experiências e saberes, entre seus usuários, entre eles, os professores.

[...] pela primeira vez, qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros [...] Os exemplos são numerosos, planetários e em crescimento geométrico: blogs, podcasts, sistemas peer to peer, softwares livres, softwares sociais, a arte eletrônica... Trata-se de uma crescente troca e processos de compartilhamento de diversos elementos da cultura a partir das possibilidades abertas pelas tecnologias eletrônico-digitais e pelas redes telemáticas contemporâneas. (LEMOS, 2007, p. 36-37)

Sem avançarmos nessa discussão nos limites desse artigo, assumimos a necessidade de pensarmos os “usos” (CERTEAU, 1994) que os professores fazem das redes sociais e a contribuição que esse instrumento ou “espaçotempo” aponta para seus processos formativos. Para muitos docentes as redes sociais são territórios ainda livres, grandes arenas de conversas, de trocas e enredamentos, estreitando distâncias e trazendo à tona os diversos currículos em circulação nas escolas. Estão repletas de sinais que nas escolas circulam múltiplos saberes, muitas vezes invisibilizados pelo saber científico moderno e homogeneizador. As narrativas docentes produzidas em diversos espaçotempos de encontros entre professores, sejam eles virtuais ou presenciais, permitem a circulação de sentidos que interrogam representações demeritórias sobre os professores e sobre as escolas, sobretudo, as escolas públicas.

Historicamente, as escolas são socialmente reconhecidas como lugar de “aprenderensinar”. Enquanto instituição, a escola vive, desde a modernidade e agora na contemporaneidade de forma mais veloz e enfática, uma tentativa crescente de descredibilização dos que nela habitam, os professores e estudantes. Certamente, o exercício da docência enfrenta inegavelmente desafios cotidianos, pressões e lutas pela sobrevivência dessa profissão. Outra professora, no mesmo espaço virtual, em tom de lamento e resistência, narra às dificuldades no exercício da docência.

A educação pública é uma senhora com câncer que já viveu muitos episódios da vida.... Não sabe quanto tempo tem de vida. Tem dias que tem “químio”, tem dias que volta para casa porque o aparelho está quebrado! Tem dias que fica de cama e em outros sai triunfante! Frágil, vulnerável, mas por outro lado fortaleza, resistente. Em tempos sombrios, resistir é preciso. (Professora S.D. Rede pública de Mesquita- RJ, 2018)

A visibilização e a valorização dos “saberes-fazer” de estudantes e professores, portanto, necessita que se problematizem os processos de hierarquização dos conhecimentos que leva ao não reconhecimento dos saberes produzidos nas práticas cotidianas dos sujeitos. Muitas são as consequências desse paradigma sobre as escolas e os professores. Dentre os exemplos mais evidentes de seus efeitos podemos mencionar desde a centralização curricular, avaliações externas e os respectivos índices que produzem a ampliação da presença do pensamento e da nomenclatura empresarial nas políticas educacionais e em seus debates, os discursos disseminados pelas grandes mídias - enfatizando supostas “crises” no sistema educacional e o “despreparo” dos sujeitos da escola para o mundo contemporâneo, até a precarização estrutural e salarial a que são submetidos os docentes, da desvalorização profissional, sobretudo, que se apoia no não reconhecimento e desvalorização dos saberes docentes. As conversas e narrativas aparecem nesse cenário como alternativas que disputam os sentidos produzidos por discursos hegemônicos e demeritórios de escola e docência.

Entendemos que o não reconhecimento ou a invisibilização da diversidade de saberes presentes nas produções cotidianas das escolas funcionam como premissas para políticas de regulação e controle sobre aquilo que as escolas produzem. Para Masschelein e Simons (2014), as ações de regulação e controle que incidem sobre as escolas são tentativas de domar as escolas e seus professores, utilizando de muitos artifícios, desde a tecnologização até a psicologização, que distorcem aquilo em que consistiria à escola – para os autores: um tempo e espaço livre das pressões do mercado e do modelo da economia capitalista – onde se pode partilhar o mundo e renovar a sociedade (2014, p.11).

(...) podemos ler a longa história da escola como uma história de esforços continuamente renovados para roubar da escola o seu caráter escolar (...). Esses ataques (...) derivam de um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, de modo, impedir a função de democratização e equalização da escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014.p.27-28)

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos buscam epistemologicamente e metodologicamente desinvisibilizar a multiplicidade de leituras, visões, escutas e sentimentos de mundo (Alves, 2008) que as habitam. Portanto, caminham na direção da ampliação do repertório de saberes que podemos acessar na produção da justiça cognitiva e da justiça social. Entendemos que no sentido político e epistemológico da produção mais solidária e democrática dos conhecimentos é necessário reconhecer e dar visibilidade nos fazeres cotidianos, às criações, recriações e produções dos sujeitos que

delas participam. Isto porque, entendemos que produções mais horizontais e solidárias podem potencializar os saberes locais no enfrentamento de problemas globais e situações que se apresentam nos cotidianos das escolas. É assim que aparentes pequenos gestos, breves reflexões, fragmentos de narrativas nos trazem brechas para pensar essas produções e refletir com elas sobre uma epistemologia em que justiça cognitiva e social são pares indissociáveis.

O menino de 8 anos, com voz de gente grande, traz no corpo e no próprio desenvolvimento cognitivo as marcas de uma vida duríssima. Como todos iguais a ele, amadurecem precocemente, precisam ser fortes todos os dias, caçando fresta para viver a infância. Ontem, a professora propusera um debate sobre a execução da vereadora Marielle. E do menino maltratado pela vida madrasta, ouviu uma compreensão mais profunda sobre o acontecido: - Tia, mataram porque ela estava do lado dos negros e dos pobres e eles não querem que ninguém olhe por nós. (Professora S. Rede Municipal de Niterói)

No relato da professora é possível captar como menino, morador de uma favela de Niterói, conseguiu ver entre as frestas do noticiário e compreender aspectos relacionadas a morte da vereadora não apresentados nas narrativas da grande mídia, reforçando a impossibilidade de um discurso unívoco com efeito de verdade. Nossa capacidade de ver e ouvir na fala do menino todo um contexto de produção de desigualdades, marcado na pele e na cultura, vivido em cada passo dado no cotidiano desse menino depende dessa posição política e epistemológica. Trata-se de ampliar as possibilidades de compreensão sobre o que ocorre nas escolas para perceber o que se passa, quando (aparentemente) nada se passa (PAIS, 2003), buscando com as narrativas docentes os “*saberes-fazer*es” cotidianamente produzidos pelos professores. Nos deslocarmos de nossas cegueiras e das armadilhas discursivas da orquestração faz parte de um movimento necessário às pesquisas que buscam pensar a formação docente e os cotidianos, também, no sentido de pensar os conhecimentos produzidos pelos professores nos currículos. Acreditamos que

Esses caminhos seguidos, nossa metodologia, compõem espaços onde se instituem políticas e sentidos com a formação de professores *mais [orientados] para novas-outras experiências (...) podendo perceber em alta intensidade, tudo que passa, tudo que o toca, tudo que o provoca, tudo que o convida à docência* (CARVALHO, 2011, p. 75). (...) um exercício de produção permanente de metodologias que nos colocam em movimento e nos permitem dialogar com os movimentos epistemológicos e políticos que produzem os currículos e a formação de professores buscando criar espaços para a interlocução entre os sentidos, saberes e valores heterogêneos. Pensar os fluxos como fluxos e agir com eles nas singularidades sem buscar prever algum tipo de forma final. Pensar com a pesquisa currículos e formações como movimentos processuais que envolvem o *fazer com, pensar com*. (GARCIA, 2014, p. 98)

Entendemos que “fazer com” e “pensar com” é o que nos mobiliza a nos deslocarmos e percebermos nossas cegueiras. Nesse caso, o “com” expressa para a docência e os processos formativos uma condição necessária à profissão, pautada em lógicas mais coletivas e solidárias de produção do saber docente que tomam como ponto de partida as redes de conhecimentos que cada um de nós produz em nossa inserção em múltiplos contextos. É por mobilizar a multiplicidade de saberes, valores e sentidos e convidar à negociação de outros-novos saberes e sentidos que entendemos as narrativas como contribuições que nos ajudam a perceber, estranhar e nos deslocar tanto de nossas cegueiras, quanto das respostas sem intensidade dos discursos apoiados em cânones. As narrativas podem trazer à tona os fluxos e movimentos que engendram produções não hegemônicas. Assim é que lemos a narrativa postada por um professor nas redes sociais:

Você chega na sala de aula e não tem luz, ar condicionado não funciona, ambiente barulhento, daí dá uma olhadinha para fora e um helicóptero militar sobrevoando, quase uma ironia de qual é a prioridade do Estado para a periferia. Penso em sentar e chorar ou, simplesmente, ser indiferente a tudo e faltar, mas aí, olhamos para os alunos e alunas e sabemos que ali tem várias “Marielles” e vários “Andersons” e, por princípio, o seu papel ali é ser o “Dom Quixote” [de tudo isso] e cometer o maior ato de resistência que é possível nesse momento: dar a melhor aula da sua vida, todos os dias! (Professor F., Rede pública do RJ, 2018)

A narrativa do professor expressa a vibração e emoção dos sentidos que pra ele tem a docência, sentido de quem vive a profissão com toda a intensidade que lecionar na escola pública para sujeitos colocados à margem das margens na sociedade pode provocar. Aponta para sentidos de docência e de compromisso profissional e político com a escola pública, com seus alunos, dissonantes dos discursos que buscam hegemonizar uma visão demeritória sobre os professores. Também expressa as dificuldades políticas para que a educação pública cumpra sua função, exigindo dos professores uma sobrecarga de trabalho, de tensões e apreensões, de esforço físico e resistência que estão além das exigências do conhecimento e competência profissional e que exigem muito mais que isso. Mas sua narrativa, sobretudo, expressa a leitura política que faz desse contexto e que o mobiliza sentir-pensar o compromisso político com sua prática profissional.

Para Rosely Fontana (2010), se a narrativa não explica nada, o que produz é sentidos. Ela entrega-se ao ouvinte/leitor, possibilitando que ambos, tanto o narrador como quem o ouve/lê, compartilhem de um fluxo narrativo comum, aberto a novas propostas que podem surgir de cada uma das passagens. São histórias, acontecimentos

e personagens que se articulam e se constituem como uma rede tecida entre eles. Porém a autora alerta que:

A narrativa é uma unidade. [...]. Recortados e reunidos segundo a lógica do conteúdo, os fragmentos selecionados parecem significar por si mesmo, deixando nas sombras a participação do pesquisador e toda a exterioridade constitutiva da enunciação. [...] Fragmentos selecionados juntam-se como pedras de um quebra-cabeça, produzindo uma imagem de conjunto, que segue a lógica dos recortes estabelecidos pela leitura do pesquisador (FONTANA, 2010. p. 47).

Epistemicídio e cegueiras circulam nas políticas, nas práticas, nas escolas, em nós e entre colegas, por vezes resistentes em reduzir a assimetria entre docentes e discentes. A postura de vigilância cotidiana é imprescindível, porque somos formados também por essas lógicas e sentidos hegemônicos que nos cegam. As escolas, seus sujeitos e o que nelas circulam são múltiplos, complexos, instáveis, bricolagens (CERTEAU, 1994) de invenções que não cabem em um documento curricular. Caracterizam-se pela multiplicidade, pela diferença como constitutiva de seus “espaçotempos”. Em suas produções cotidianas mobilizam “saber-fazer” de difícil aprisionamento, previsibilidade ou reproduzibilidade, pois, não raramente, são tecidos na contingência dada pela precipitação de uma situação. São processos diários, lutas e negociações, um conjunto de “políticas-práticas” (OLIVEIRA, 2013) cotidianas inscritas nas práticas de quem lhes confere vida e identidade, docentes, alunos e toda a equipe envolvida na existência desses espaços. O relato da coordenadora pedagógica postado em uma rede social traz um pouco desse movimento e do que ele produz, talvez imperceptível a olhares mais distantes e distraídos, ainda ofuscados pelas cegueiras que limitam nossas percepções.

Hoje, passei para lá e para cá na minha correria, meus olhos escorregaram para a sala da professora Maravilha e havia certa cadeira vazia, exatamente a do menino. Ele que precisa de rodas para circular, não estava em sua cadeira. Devia estar fazendo alguma coisa. Passei para lá e para cá, intriguei e entrei na sala. Lá estava, com auxílio de suas Carinhosasⁱⁱⁱ, sentado na cadeira "regular", fazendo graça e brincando de massinha. Elas sabem e eu sei, mas me surpreendo com a inclusão do menino todos os dias em nossa escola, o quanto ele é abraçado por nossos muitos braços. Elas não sabem, mas eu sei que, me emociono quando fazem mais do que a “média”. A inclusão né mole não, meu povo, a gente esbarra em muita chatice, mas, é festa quando dá certo e a gente vê o menino tão bem.... Comendo sozinho, falante, esperto, feliz e com muita, mas muita personalidade. Ah o menino... (Professora S.D. Professora da rede municipal de Mesquita).

Concluimos esse artigo com essa narrativa, na expectativa de que as discussões sobre os processos que corroboram com o desperdício da pluralidade epistemológica do

mundo (SANTOS 2001) prossigam em outras pesquisas. Esperamos, também, que ações rebeldes que brotam no chão das escolas e que corroboram outros-novos currículos possam continuar a surgir, apesar da produção de invisibilidades que buscamos apontar e procuramos deslocar com nossos estudos e práticas,

Consideramos que a partir da noção de “Cegueira epistemológica”, foi possível perceber e discutir outros processos que limitam as percepções sobre a produção de conhecimentos, bem como recortes, dados e compreensões de pesquisa. A partir dessa compreensão, foi possível articular outras noções que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e de processos com a formação de professores e com os currículos produzidos nos cotidianos. Buscamos com o artigo problematizar processos que corroboram o desperdício da diversidade epistemológica do mundo e limitam nossos repertórios de saberes necessários à justiça cognitiva e social, a construções mais justas e solidárias de social. Apresentamos as narrativas docentes como produções que expressam o vivido cotidianamente e os saberes que esse viver mobiliza a partir de interrogações e produções de seus sujeitos.

Por fim consideramos que as narrativas entendidas aqui como materiais potentes nos estudos nos/dos/com os cotidianos: apresentam-se como um vigoroso vetor de empoderamento docente, posto que expressam saberes em situações corriqueiras comumente considerados residuais pela tradição acadêmica. Tornam-se, portanto, poderosos instrumentos contra as invisibilizações e desperdícios produzidos pela “cegueira epistemológica” (OLIVEIRA, 2007) e a abissalidade e permitem perceber e expressar tons dissonantes nos discursos que se produzem sobre aquilo que as escolas e os professores produzem,

As narrativas que compõem esse artigo nos permitiram pensar nos múltiplos processos de conhecimentos e saberes que são tecidos cotidianamente e desinvisibilizam redes de “saberes-fazer” existentes nas escolas. Nos permitiram, também, pensar que processos formativos acionados com narrativas docentes podem, ainda, mobilizar a tessitura de outras-novas redes de confiança e solidariedade entre professores. Pois, as situações aqui narradas e outras tantas que presenciamos em espaçotempos de pesquisa e formação, destacam a centralidade da ação coletiva, da troca de “saberes-fazer-poderes” nas redes de compartilhamento como táticas de escapes às tentativas de controle sobre as escolas e seus sujeitos.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-38.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professores?* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las Historias de Vida como Estrategia de Visibilización y Generación de Saber Pedagógico. In: GOODSON, Ivor. *Historias de vida del Profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004. p.9-26.

GARCIA, Alexandra. *Defina Metodologia: questões para pensar a pesquisa e a produção dos currículocotidianos e processos formativos*. Petrópolis: DP et alii, 2015. v. 1, p. 81 a 98.

_____. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. In: SÚSSEKIND, M.L. e GARCIA, A. (Orgs). *Universidadeescola: diálogos e formação de professores* Petrópolis: De Petrus editora, 2011.

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: trajetória recente e novas aprendizagens. In: GARCIA A; OLIVEIRA, I.B (Orgs.). *Aventuras de conhecimentos: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis: DP et Alii, 2014. P.7-22.

_____. As narrativas cotidianas como alternativas à orquestração das referências: desinvisibilizando conhecimentos práticoteóricos na/da formação docente. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, *Anais*. Campinas, 2012.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar; 2001.

LE MOS, A. Cibercultura Como Território Recombinante. In: MARTINS, C.; CASTRO E SILVA, D.; MOTTA, R. (Org.). *Territórios Recombinantes: arte e tecnologia: debates e laboratórios*. São Paulo: Instituto Sérgio Motta, 2007. P. 35-48.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, abr. 2007.

PAIS, J.M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.

Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abril, 2011. < Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf> Acesso em: 29/04/2018

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

_____. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. CEBRAP no.79 São Paulo Nov. 2007 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004> Acesso em: 21 abril.2018.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.

Santos, Boaventura de Sousa (2005), "A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade", *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137-202.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*. v. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRRN, 2006, p. 22-39.

Submetido em 03/05/2018, aprovado em 12/06/2018.

ⁱ Janela da Alma: documentário, 73 minutos, Brasil, Copacabana Filmes: 2001.

ⁱⁱ O recurso estilístico utilizado por pesquisadores do campo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos de juntar palavras busca produzir outros sentidos às diferentes dos difundidos quando grafadas separadamente.

ⁱⁱⁱ Modo como a coordenadora se refere à equipe docente.