

Uma “troca de cartas” entre educadores: repensando o impacto das narrativas sobre a Educação Básica

An “exchange of letters” between educators: rethinking the impact of narratives on Basic Education

Un “intercambio de cartas” entre educadores: repensar el impacto de las narrativas en la Educación Básica

José Janerson de Matos Moraes  

Elen Cristina Werner Padilha  

Vinicius Bertoncini Vicenzi  

Resumo

Este artigo discute as potencialidades e os desafios da pesquisa narrativa e seu impacto na ação docente da educação básica. O objetivo é investigar como a investigação narrativa pode se constituir como um exercício de resistência aos governamentos neoliberais da formação docente. O texto é estruturado como uma conversa escrita entre um mestrando e uma egressa em um grupo de pesquisa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. O artigo reflete sobre a experiência de uma professora, integrando-a a uma análise teórica pós-estruturalista que aponta e/ou inspira outros caminhos na formação de professores. Explora-se como a contação de histórias e as práticas narrativas podem contribuir para a criação de um ambiente pedagógico mais colaborativo, criativo e livre. Além disso, investiga-se o papel do(a) professor(a)-pesquisador(a) na reconfiguração das subjetividades e das práticas educativas, com vistas a romper com a lógica tradicional de transmissão de conhecimento, verticalizada e engessada.

Palavras-chave: investigação narrativa; pós-estruturalismo; neoliberalismo, experiência; professor-pesquisador.

Abstract

This article discusses the potential and challenges of narrative research and its impact on teaching in basic education. The goal is to investigate how narrative inquiries can constitute an exercise in resistance to neoliberal governments of teacher training. The text is structured as a written conversation between a master's student and a M.Sc in a postgraduate research group in Education. The article reflects on the experience of a teacher, integrating it into a post-structuralist theoretical analysis that points out and/or inspires other paths in teacher training. It explores how storytelling and narrative practices can contribute to the creation of a more collaborative, creative and free pedagogical environment. Furthermore, the role of the teacher/researcher in the reconfiguration of subjectivities and educational practices is investigated, with a view to breaking with the traditional logic of knowledge transmission, which is vertical and rigid.

Keywords: narrative inquiries; post-structuralism; neoliberalism; experience; teacher/researcher.

Resumen

Este artículo analiza el potencial y los desafíos de la investigación narrativa y su impacto en la enseñanza en la educación básica. El objetivo es investigar cómo la investigación narrativa puede constituir un ejercicio de resistencia a los gobiernos neoliberales de formación docente. El texto se estructura como una conversación escrita entre un estudiante de maestría y un egresado de un grupo de investigación de Posgrado en Educación *stricto sensu*. El artículo reflexiona sobre la experiencia de un docente, integrándola en un análisis teórico postestructuralista que señala y/o inspira otros caminos en la formación docente. Explora cómo la narración y las prácticas narrativas pueden contribuir a la creación de un entorno pedagógico más colaborativo, creativo y libre. Además, se investiga el papel del

docente/investigador en la reconfiguración de subjetividades y prácticas educativas, con miras a romper con la lógica tradicional de transmisión de conocimientos, que es vertical y rígida.

Palabras clave: investigación narrativa; postestructuralismo; neoliberalismo; experiencia; docente/investigador.

Introdução

A pesquisa acadêmica *stricto sensu* e a prática docente na educação básica têm se destacado em muitas discussões recentes. Embora o espaço escolar tenha historicamente sido caracterizado pela transmissão vertical de conhecimento, o avanço das discussões sobre a formação continuada e as pesquisas em nível de mestrado e doutorado sugerem a necessidade de repensar a figura do professor na produção de conhecimento. No entanto, a integração entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica enfrenta desafios significativos, especialmente em um contexto marcado por demandas neoliberais que limitam a autonomia e o protagonismo dos docentes.

A pesquisa *stricto sensu*, especialmente quando orientada por uma perspectiva pós-estruturalista, oferece aos docentes da educação básica instrumentos para questionar as normatividades que moldam o ambiente educacional. Michel Foucault e outros pensadores pós-estruturalistas exploram como e em que medida as subjetividades são formadas e controladas por dispositivos de poder que permeiam tanto as práticas pedagógicas quanto os processos de formação continuada. Tomando esse sentido, a pesquisa acadêmica permite que o professor vá além da aplicação de técnicas e conteúdos pré-determinados, promovendo uma postura investigativa que busca compreender e transformar o contexto escolar a partir de suas especificidades, tomando como princípio um olhar sobre si, sobre as técnicas de si que constituem o seu processo de subjetivação (LARROSA, 1994).

O presente artigo, estruturado em forma de uma conversa escrita, em uma espécie de “troca de cartas” entre educadores, visa discutir as potencialidades e os desafios das narrativas na pesquisa e seu impacto na ação docente da educação básica. Tomamos como referencial teórico-metodológico estratégias discursivas semelhantes às que adota Jorge Larrosa (2019) ao buscar uma escrita sobre o “ofício de professor” em que este se mostre

em seu exercício, ou seja, preparando aulas, dando cursos, dando palestras, lendo e escrevendo, conversando com seus alunos, com seus ouvintes, com seus leitores, consigo mesmo e, em várias ocasiões com alguns amigos que, como ele, também se esforçam para compreender como é e como fazer isso de ser professor. (Larrosa, 2019, p. 9).

Buscamos, a partir desse diálogo, estabelecer novos olhares, novas miradas sobre isso que Barthes (2005) define como “o ínfimo cotidiano”, com essas narrativas que povoam os nossos afazeres. Defendemos que essa prática pode ser incorporada na formação continuada de professores, inclusive. A partir de uma análise autoreflexiva, exploramos como a contação de histórias e as práticas narrativas podem contribuir para a criação de um ambiente pedagógico mais colaborativo, criativo e livre. Além disso, investigamos o papel do(a) professor(a)-pesquisador(a) na reconfiguração das subjetividades e das

práticas educativas, com vistas a romper com a lógica tradicional de transmissão de conhecimento, verticalizada e engessada.

Assim, este artigo se propõe a dialogar com a literatura pós-estruturalista, contribuindo para o debate sobre a formação docente e o papel das narrativas nos processos de subjetivação (Foucault, 1997). Através dessa abordagem, buscamos refletir sobre as tensões existentes entre as exigências neoliberais que permeiam a educação e as possibilidades de criação de práticas pedagógicas transformadoras.

Entre as estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 existe a previsão de que os planos estaduais de educação contemplem a valorização dos planos de carreira dos profissionais, e no rol dessas ações de valorização consta a oferta de licenças remuneradas e incentivos para que os docentes possam realizar seus estudos em nível de pós-graduação incluindo o *stricto sensu* (Brasil, 2014). Na região serrana de Santa Catarina, onde nos encontramos, essa realidade vem sendo implementada em partes, com mais de 300 mestres formados nas últimas duas décadas. Alguns professores efetivos têm recebido licenças para que possam entrar em cursos de mestrado e doutorado. Contudo, a falta de bolsas e, também, a maior possibilidade de professores/as terem tempo para se dedicar à pesquisa *stricto sensu* são fatores determinantes no baixo número de profissionais que continuaram a se dedicar às pesquisas.

No tocante ao preconizado pelo PNE 2014-2024 e no que tange à formação continuada de professores da educação básica em nível de mestrado e doutorado, a investigação do professor Cleomar Locatelli (2021) permitiu um mapeamento sobre os planos estaduais de educação. O autor analisou como se concentraram as tratativas sobre a pós-graduação para professores da educação básica.

É preciso diferenciar entre os processos de uma pós-graduação *lato sensu* e de uma pós-graduação *stricto sensu*. Nesse caminho, Locatelli (2021) define que a pós-graduação *lato-sensu* está voltada para a continuidade da formação inicial da graduação. O mesmo destaca que é possível que os limites da graduação se estendam à pós, considerando, para título de exemplo, a ideia de um treinamento que visa algum tipo de certificação. Segundo o autor, e com base em estudos estatísticos (Brasil, 2018), no ano de 2017 apenas 2,42% dos professores da educação básica do país possuíam mestrado e 0,43% doutorado. Ao passo que os números da pós-graduação *lato sensu* indicavam em 2017 mais de 749 mil professores com curso de especialização, correspondendo a 34,18% do total de educadores da educação básica. Essa diferença é realmente considerável entre os níveis de formação, e uma possibilidade de interpretação é a de que o diploma da graduação perdeu, em valor simbólico, o grau de suficiência para demonstrar as aptidões para o exercício profissional.

Percebe-se, que no caso dos professores de educação básica, não estando presente os objetivos técnicos (preparar para lecionar na graduação, formação intelectual e para pesquisa), devido a condição das especializações destacadas acima, se sobressai o objetivo social da pós-graduação. Ou seja, se o diploma de graduação não serve mais como distintivo em relação ao conjunto da massa, visto que se tornou comum, a pós-graduação se constitui como uma nova meta de diferenciação, um novo sonho que encontra no *lato sensu* o caminho mais fácil. (Locatelli, 2021, p. 7).

Para dar conta de compreender esse fenômeno, nos quais os(as) professores(as) da educação básica estão imbricados, é possível analisá-lo a partir de uma ótica pós-estruturalista. Esta considerará os dispositivos de aparelhamento da educação, ao passo que mostra, também, uma redução dos espaços de subjetivação docente. Segundo Mendonça (2020), o pós-estruturalismo não é um movimento intelectual organizado ou um sistema de pensamento unificado. O termo pós-estruturalismo é negativo, porque se caracteriza pela negação de fundamentos, pela negação de essências, pela recusa em fechar significados.

Nas palavras de Williams (2012) o pós-estruturalismo é entendido como subversão da ordem posta, é o questionamento dessa ordem e dessa lógica. Esse movimento que aponta as contradições de um essencialismo da realidade traz um novo senso da verdade, algo que não se via em fundamentações epistemológicas anteriores. Ao considerar a crítica endereçada às metanarrativas implica-se com enjeitar uma verdade única, e um modo único de explanar o que se considera verdadeiro.

As narrativas como metodologia: um outro jeito de fazer e de dizer a pesquisa

Mestrando

Egressa,

A proposta para o nosso texto é de que ele aconteça em forma de uma conversa escrita. Isso pode, num primeiro momento, parecer que foge da escrita acadêmica como conhecemos, mas penso que podemos fundamentar nossa discussão em autores como Jorge Larrosa, Michel Foucault, entre outros, que nos dão base para pensar o *ofício do professor* (Larossa, 2019) a partir de diferentes registros. Parece que temos uma possibilidade de apresentar um texto que contribua para analisar, ao menos que parcialmente, a relação entre a pesquisa *stricto sensu* e a prática docente.

Você terminou o mestrado já tem um tempo e, como está atuando na escola, penso que seria muito interessante apresentar um pouco sobre a relação que existe, positiva ou não, entre o que construístes durante o tempo do mestrado, nas disciplinas, nas vivências com colegas da turma, na tua pesquisa, com a tua prática na educação básica. Então, para iniciarmos, gostaria que você falasse como você vê a figura do professor pesquisador.

Egressa

Mestrando,

Sua proposta é bastante interessante e gostaria, sim, de compartilhar um pouco da minha experiência no mestrado. O mestrado trouxe-me grandes aprendizados, ampliando ainda mais meus horizontes na área em que atuo, a Educação Infantil. Tive a oportunidade de compreender o significado de ser um professor pesquisador, algo que não é abordado na graduação nem em outros cursos de formação que realizamos ao longo de nossa trajetória profissional.

Sempre me considerei uma pesquisadora, uma vez que nunca deixei de estudar e explorar tudo o que me interessa e diz respeito à minha atuação como educadora. No entanto, percebi que, apesar de todo o conhecimento adquirido ser válido, ele me pareceu, em alguns momentos, um tanto superficial.

Reconheço que tive algumas experiências negativas, mas estou me esforçando para superá-las. Acredito que compartilhar minha trajetória no mestrado por meio da escrita pode ser um passo importante nesse processo. Assim, poderei destacar não apenas os desafios enfrentados, mas também as experiências positivas e como minha pesquisa tem contribuído para aprimorar a qualidade do meu trabalho como educadora.

Agora, falando sobre como eu vejo a figura do professor pesquisador, após ter concluído o mestrado, posso dizer que considero extremamente importante, pois essa abordagem não apenas enriquece o movimento educativo como também contribui para a melhoria da ação pedagógica, refletindo positivamente no processo da formação integral das crianças com as quais trabalho.

Através da pesquisa é que procuramos desenvolver práticas diversificadas, buscando constantemente novas metodologias e ações que podem ser aplicadas promovendo uma educação mais dinâmica e adaptada às demandas existentes, já que a pesquisa nos permite entender melhor o contexto e as necessidades específicas de nossa turma, lembrando que quando trabalhamos com educação devemos considerar as individualidades e diversidades presentes.

Quando adotamos uma postura investigativa, somos incentivados a refletir sobre nossa prática pedagógica, analisando o que dá certo, o que pode ser melhorado, de que forma nossas crianças aprendem e essa reflexão crítica, por assim dizer, é fundamental para que haja ensino e educação de qualidade.

Outro aspecto que considero fundamental é a integração entre teoria e prática. Quando assumimos esse papel de professor pesquisador buscamos fundamentar nossas ações pedagógicas em teorias que embasam a educação, criando essa conexão que é essencial para uma formação robusta de conhecimentos, habilidades e valores.

Sabemos da necessidade da formação continuada e a pesquisa estimula esse aprendizado contínuo do professor, pois é através das pesquisas que nos atualizamos, alimentamos a curiosidade e o processo investigativo. As pesquisas nos levam a conhecer tendências e, por muitas vezes, criar novas práticas, remodelá-las, tornando nosso modo de educar e ensinar mais potentes.

Como professor(a) pesquisador(a) podemos desenvolver projetos que integrem diversas áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, essencial na educação infantil, além de compartilhar nossas descobertas e práticas com outros educadores, contribuindo desta maneira para o desenvolvimento coletivo de nossa comunidade escolar, bem como para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Portanto, a atuação do professor pesquisador é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que respeita e contribui para a constituição destes sujeitos, preparando-

os para os desafios futuros. É um papel que exige dedicação, criatividade e uma constante busca por conhecimento e melhorias na prática educativa.

Por fim, parafraseando Larrosa, digo que a pesquisa é um dos “artefatos” do professor, tem relação com a arte de fazer. Para nós professores, com a arte de educar (Rechia; Larrosa, 2019).

Mestrando

Egressa,

Parece um tema que cruza muitas das reflexões da academia e, ao mesmo tempo, uma preocupação ainda encoberta na educação básica, isso que você trouxe de integração entre teoria e prática. Isso porque apesar dos esforços na produção científica sobre essa relação, nas escolas parece haver ainda muito de reprodução de conhecimentos. Contudo, parece-me que cada vez mais um grupo crescente de educadores/as percebem que a teoria não precisa ser apenas um conteúdo vertical, mas uma relação. A teoria em movimento, na vida da escola, parece que seria algo parecido ao que você fala dessa integração. E a pesquisa, no nível *stricto sensu*, tem variáveis que permitem analisar essa integração, e penso que ela pode começar pelo ofício do(a) professor(a).

Jorge Larrosa, na obra *Esperando não se sabe o quê – sobre o ofício de professor* (2019), traz várias conversas escritas como essa que nos propomos agora. Em uma conversa com um professor de desenho a discussão gira em torno de como alguém poderia deixar um ofício como o de pintor ou desenhista profissional para que comece a dar aulas de desenho na escola. A atividade de ensinar é vista como uma arte por Larrosa, mas é diferente de algo profissional, no sentido produtivo, que vá trazer um produto para o mercado. Nesse ponto, é possível perceber que o ofício de professor é realmente um agir de mãos livres e, na medida em que se prendem as mãos, na hora em que algo exterior impõe controle sobre o agir docente, a atividade do professor deixa de ser um ofício e passa a ser um cargo.

No âmbito da contemporaneidade, a produção de subjetividade aparece como um tema central nas discussões sobre a educação e, claro, é possível colocar aqui as questões relativas ao exercício do poder. Isso é destacado por Michael Hardt e Antonio Negri em *Bem-Estar Comum* (2016). Quando se ouve a ideia de um local de produção pensa-se em uma fábrica, uma marcenaria, algo que se valendo de materiais primários criam objetos. Essa é a forma tradicional de produção e, claramente, a forma na qual as pessoas se situam quando se fala em produzir algo. Contudo, a produção biopolítica refere-se à formação de subjetividades e, não, de meros objetos. O ato produtor de subjetividade é em si um processo capaz de moldar o sujeito de maneira que interaja com os dispositivos da sociedade, da cultura, da política e da educação. Assim, quando pensamos em uma reunião de professores, em um momento de formação, ou até mesmo em suas práticas cotidianas, não é possível desconsiderar que ali está um sujeito também produzido em sua subjetividade e, ao mesmo tempo, produtor de sua subjetividade. Sobre isso seria possível aprofundar muito a discussão. Vamos ficar, num primeiro momento, no ponto em que essa

construção de subjetividade afeta os(as) docentes na formação continuada e como isso pode ter relação com a ausência de professores pesquisadores.

Pensar o que é o(a) professor(a), hoje, exige pensar como se constrói essa figura e como ela se coloca socialmente com sua subjetividade. Esse ponto é particularmente relevante no cenário educacional, especialmente no que se refere à formação desses professores. Nas práticas tradicionais de formação continuada, no mais das vezes, os professores são reduzidos a uma sacola na qual se depositam os conhecimentos necessários para uma “boa” prática docente. Nesse modelo, eles estão longe de um protagonismo ou, mesmo, de alguma autonomia. Ao contrário, assistem passivamente a especialistas, à figura dos *experts* que, de maneira verticalizada, expõem conceitos e práticas. Esse formato de formação torna-se desgastante e desmotivador, levando ao esgotamento profissional e à alienação dos docentes, que não se veem como partícipes do processo formativo. Essa estrutura, que afeta os docentes, conecta-se com o que Hardt e Negri (2016) chamam de “formas impessoais de dominação”, no qual o capital e a lei impõem regras invisíveis que governam o comportamento e os padrões de vida social, incluindo o campo da educação. A formação de professores, estruturada dentro desse regime de poder, deixa de ser um espaço de inovação e colaboração, um momento formativo que, em tese, deveria ser pautado em práticas de mais liberdade. Torna-se um mecanismo de controle que molda as subjetividades dos docentes de maneira passiva, em vez de promover um ofício de professor, de mãos livres. É possível dizer que essas formações verticalizadas reforçam hierarquias e colocam limites ao agir docente.

Com essa análise que, claro, não se compromete em colocar os óculos de um futuro distópico para enxergar a educação, penso que seria bom ouvir de uma professora pesquisadora como tem visto e sentido a formação de professores(as) na sua rede de ensino e em que medida essa formação pode ser ligada à pesquisa acadêmica.

Cabe compreender que, ao contrário dessa abordagem tradicional, a produção de subjetividade, que Hardt e Negri (2016) propõem, vincula-se com a ação coletiva e, ao mesmo tempo, na ação de resistência dos dispositivos que podem limitar a liberdade criativa, liberdade de deliberar sobre si. Usamos aqui o termo dispositivo sempre no sentido foucaultiano, como “um tipo de formação que, em determinado momento histórico teve como função principal responder a uma certa urgência” (Foucault, 1979, p. 244), o que lhe confere uma função estratégica dominante. Assim, ao que parece, uma formação de professores que busque ser transformadora precisa necessariamente romper com o modelo tradicional de formação, qual seja, o de apenas exposição de conteúdos que colocam os docentes em posição passiva. É realmente um passo transformador garantir espaços para que professores(as) sejam mais ativos na construção e realização de suas próprias formações.

A experiência que observei como professor da educação básica nos últimos seis anos dão conta de formações que são centradas em uma figura de autoridade, seja política ou educacional, que vem oferecer respostas para o cotidiano escolar. Algumas das vezes houve encontros para discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, mas o interessante é que esses momentos podem ser compreendidos como uma falsa autonomia

ao colocar os(as) professores(as) ali para parecer que estão decidindo algo por si. Quando se compreende que alguns discursos e práticas atravessam muitas áreas da vida humana, é possível então analisar que os(as) professores(as) estão decidindo algo que, em si, já foi decidido por outros, pois as suas subjetividades já estão permeadas de discursos como os trazidos pelo neoliberalismo. É importante retomar mais à frente essa discussão sobre as entradas do neoliberalismo e como isso pode ter efeito na redução do interesse de professores(as) serem pesquisadores(as).

Um ambiente que traga a formação em moldes nos quais ocorrem trocas de saberes, trocas de experiências e nos quais as questões e possíveis soluções surgem no coletivo será uma formação que se parece à formação do cuidado de si.

É a verdade elaborada pelo sujeito, cotidianamente, ao colocar sua realidade em permanente diálogo consigo mesmo que é capaz de salvá-lo, primeiramente de si mesmo e, por consequência do autoritarismo externo, provindo do sistema. Se entendida pelo cuidado de si, a formação continuada pode significar, portanto, um modo de transformação. (Rossetto; Doro, 2021, p. 20).

Nessa perspectiva, a formação continuada dos docentes, ao se transformar, torna-se colaborativa, abrindo espaço para o senso crítico e para a participação. Para fechar esta primeira discussão, é de se destacar que não pode ser deixado de lado o contexto de produção de subjetividades e que, ao mesmo tempo, esse processo pode ser ativo, transformador e de resistência. O próprio ato de recusar uma formação que seja realizada por uma figura pública “famosa”, mas desligada do contexto escolar, que não sabe dos reais problemas da escola, sugere uma resistência frente as forças que limitam o agir docente. Surgem aí brechas para reconfigurar o espaço formativo, espaço esse que é sempre terreno de disputa e de ocupação de discursos.

Uma reflexão interessante trazida por Foucault sobre a ideia de cuidado de si lembra-nos que ela é relacional. Sempre passa pela presença de um mestre e esse mestre precisa evidentemente também cuidar de si. Para sintetizar, o mestre precisa ser alguém que se toma como sujeito, que constrói a sua história, alguém que fala sobre si, alguém que escreve sobre si, alguém dotado de *parresia* que é a coragem da verdade.

Pois o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com o outro que é o mestre. Não pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. (Foucault, 2010, p. 55).

É relevante o contraste que Foucault faz da figura do mestre e a do professor, que ali prefigura um profissional que aplica sobre outros seus conhecimentos e técnicas, como alguém que ensina para que esse aluno entregue ao mundo algum produto. Certamente que o professor, em contraste, é fruto do que hoje se compreende, nas escolas, como o

vocabulário neoliberal da prática docente. Mas Foucault vai além: o mestre, o que se forma, é alguém que cuida de si e colabora para que o sujeito em sua frente também cuide de si, aquele que cuida do cuidado que o outro tem de si mesmo, numa postura de amor ao outro.

Na tua pesquisa de mestrado a discussão sobre a contação de histórias para crianças, colocando estas em uma posição de protagonismo, faz ligação com a discussão inicial sobre a construção de subjetividades na Educação Infantil. Frente as características do neoliberalismo e como ele atravessa a educação, percebemos que as demandas por eficiência e busca por resultados e produtos se tornaram mais constantes no ambiente escolar. Como você enxerga a história contada por crianças nesse contexto? Em que medida está, e como você avalia o respeito aos tempos e processos de criação e de subjetivação no ambiente escolar?

Egressa

Mestrando,

É fato, a narrativa de histórias realizadas por crianças, especialmente em um contexto educacional marcado pelo neoliberalismo, traz à tona questões fundamentais sobre a construção de subjetividades e a valorização do processo criativo. E, no cenário atual, em que a eficiência e os resultados são priorizados, as vozes e experiências das crianças muitas vezes são minimizadas ou até ignoradas. O neoliberalismo, com sua ênfase em resultados mensuráveis e na padronização, pode, sim, deslegitimar as narrativas pessoais das crianças. O foco em avaliações de desempenho e na produção de conhecimento “útil”, por assim dizer, pode levar a uma abordagem educacional que prioriza a conformidade em detrimento da criatividade e da expressão individual. Nesse contexto, a história contada pelas crianças pode ser vista como um ato de resistência, uma forma de reivindicar espaço e voz em um sistema que muitas vezes as silencia.

Seu questionamento, ao me perguntar como enxergo a história contada por crianças nesse contexto, me alegra. Minha pesquisa de mestrado, na verdade, continua e seu convite para essa conversa é um presente que me faz lembrar deste detalhe, portanto lhe sou grata.

Quando uma criança conta, cria ou reconta uma história vemos que suas expressões são autênticas e manifestam suas vivências, imaginações e compreensões do mundo. Essas histórias não apenas refletem suas subjetividades, mas também oferecem uma oportunidade para que as crianças se vejam como protagonistas de suas narrativas. Percebo que essa protagonização é potente no processo de constituição de uma identidade forte e confiante, permitindo que esses sujeitos se sintam valorizados e ouvidos, mesmo ainda sendo tão pequenos, pois, neste caso, me refiro ao trabalho que realizo na Educação Infantil.

O respeito aos tempos e aos processos de criação é crucial para a formação de subjetividades saudáveis. Abro aqui um parêntese porque entendo ser necessário colocar que, para compreender a subjetividade de crianças, no caso de minha pesquisa, crianças pequenas como protagonistas em suas narrativas, é fundamental prestar atenção ao que elas expressam por meio de seu comportamento e atitudes. É importante observar como

seus sentimentos, emoções e opiniões se manifestam durante suas vivências. Sempre devemos lembrar que cada criança é única e, nesse contexto pedagógico, não deve ser analisada apenas sob uma perspectiva objetiva, mas, sim, através da lente dos processos de subjetivação. Isso significa considerar como essas práticas moldam e influenciam as relações específicas que cada criança estabelece consigo mesma. Como afirma Larrosa (1994, p. 54-55), “aqui os sujeitos não são posicionados como sujeitos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objeto examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir”.

Gosto particularmente desta perspectiva de Foucault, abordada por Larrosa, que nos faz compreender que a experiência não é um objeto fixo e imutável, mas sim uma construção dinâmica que se desenvolve por momentos, ao longo da vida de cada indivíduo.

Segundo nossa “prosa” creio que devemos, enquanto educadores, criar espaços e permitir que as crianças explorem suas ideias e sentimentos sem pressões externas. Isso implica o que reforço em meus estudos e práticas que é nada mais do que criar um ambiente no qual a narrativa pessoal é valorizada, e onde os processos criativos são incentivados. O espaço para a reflexão, a experimentação e o erro devem ser garantidos, permitindo que as crianças desenvolvam suas histórias de maneira autônoma. É assim que vejo e acredito.

Ao avaliar a situação atual, penso que é necessário considerar que as escolas lidam, creio eu, quase sempre com essas tensões. Vejo que algumas práticas pedagógicas estão alinhadas com a valorização da subjetividade, promovendo a contação de histórias e o compartilhamento de experiências. Já outras e, na minha humilde opinião, a maioria, observo que podem estar mais focadas em resultados e em um currículo rígido, limitando a expressão individual.

Concluo lhe dizendo que considero a narrativa de histórias contadas por crianças um elemento vital na construção de subjetividades, especialmente em um contexto educacional de resistência ao modelo neoliberal. Para que nossas crianças possam se desenvolver plenamente é fundamental que nós, educadores, juntamente às instituições, respeitemos seus tempos e processos criativos, criando ambientes que valorizem suas vozes e experiências.

Mestrando

Egressa,

A abordagem pós-estruturalista, especialmente na área da educação, foca nas formas como o conhecimento, a identidade e as práticas são construídas através de discursos e narrativas, rompendo com as visões tradicionais e rígidas de verdade e sujeito. No contexto de uma pesquisa baseada na investigação narrativa, autores como Michel Foucault e Jorge Larrosa apareceram na tua dissertação, e parece que os textos deles fornecem ferramentas importantes para entender como a subjetividade e o conhecimento são produzidos de maneira fluida e múltipla, e você conseguiu colocar essa reflexão especialmente na Educação Infantil.

A investigação narrativa, como metodologia (Breton, 2023), permite que educadores(as) acessem as histórias de vida, experiências e trajetórias dos sujeitos, incluindo as crianças. Dentre os desafios que podem ser encontrados nesse tipo de pesquisa está a dificuldade em escapar das amarras do discurso tradicional que muitas das vezes, e isso é, sim, observado nos espaços escolares, possuem uma tendência de fixar a identidade da criança como um “outro” homogêneo e submisso às expectativas pedagógicas. Jacques Derrida, com sua teoria da desconstrução, sugere que devemos sempre estar atentos aos binarismos e hierarquias que estruturam as práticas pedagógicas. A narrativa, nesse sentido, se torna um meio de desconstruir esses binarismos, permitindo que a voz da criança emergente desafie a normalização imposta pelos currículos e pelas estruturas educacionais tradicionais (Derrida, 2013).

A primeira parte do pensamento de Foucault ainda é a mais estudada e oferece a noção de “dispositivos de poder” para compreender como a investigação narrativa na Educação Infantil pode esbarrar em estruturas de poder que delimitam o que pode ser dito e o que é considerado “conhecimento válido”. Como uma professora pesquisadora que narra algo imagino que podes usar as narrativas para libertar-se das “formas impessoais de dominação” e abrir espaço para uma prática educativa mais crítica e transformadora (Foucault, 1999). Após pensar com o aporte de Foucault, após ter realizado um tempo de pesquisa como o mestrado, e ainda valendo-se da narrativa como forma metodológica, parece que pensar atividades docentes é pensar um jeito de narrar, assim como as histórias aos poucos vão sendo narradas. Não que tudo ali seja “a verdade”, coisa que não assumimos, nem pensamos como um *télos* que está no porvir, mas a prática em si, de permitir que a subjetividade vá surgindo ao passo que a história vai acontecendo.

A pesquisa realizada por você teve como metodologia a investigação narrativa: quais foram os maiores desafios que você encontrou ao aplicar essa forma metodológica na Educação Infantil? Que contribuições e como a pesquisa *stricto sensu* te preparou para lidar com esse tipo de pesquisa? A contação de histórias pode ser vista como uma prática pedagógica transformadora. Como você acredita que essa prática pode ser incorporada de maneira mais ampla na formação docente, especialmente na educação básica? Você percebe algum paralelo entre sua trajetória de pesquisa e o desenvolvimento de novos professores?

Egressa

Mestrando,

A metodologia de investigação narrativa na educação infantil apresentou uma série de desafios! Para mim o primeiro e talvez o maior deles, foi justamente tentar compreender essa metodologia que, segundo Breton (2020), tem como qualidade distintiva sua busca por compreender as vivências, utilizando-se das narrativas e experiências em primeira pessoa como base, e saber como aplicá-la. Muitas leituras foram realizadas em alguns trabalhos já existentes com essa mesma metodologia, porém poucos deles eram direcionados para a Educação Infantil. Então o que realmente contribuiu muito para que eu

obtivesse maior clareza e segurança foram as sessões de orientação e as conversas recorrentes com o meu orientador.

Tratando-se de uma pesquisa *stricto sensu* tínhamos outro grande desafio ao utilizar essa metodologia, e aqui posso lhe dizer que este foi o segundo maior desafio, que era justamente o compromisso e a fidelidade tanto com a “coleta de dados”, no meu caso os registros, quanto a análise e interpretações destes para transformá-los em narrativas. Posso enumerar brevemente aqui alguns outros desafios que fizeram parte desta caminhada: 1 - *Compreensão da narrativa*: já que as crianças bem pequenas podem ter diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e linguístico, isso pode dificultar a expressão clara de suas experiências e sentimentos durante as narrativas; portanto, é imprescindível estarmos abertos e sensíveis às diferentes formas de expressão das crianças, inclusive as não verbais; 2 - *A relação com os participantes*: deve ser estabelecida através da confiança, para que as crianças sintam-se à vontade para narrar com a maior naturalidade possível e, assim, poder incorporar à minha própria escrita; 3 - *Contexto e ambiente*: ambiente escolar e familiar podem influenciar as narrativas das crianças. Fatores como cultura, classe social e experiências pessoais podem impactar como as histórias são contadas e interpretadas por elas em grupos. Inclusive a presença do pesquisador pode alterar o comportamento das crianças, influenciando as narrativas que elas compartilham; 4 - *Análise das narrativas*: a interpretação das narrativas pode ser subjetiva, exigindo que o pesquisador esteja ciente de suas próprias crenças e preconceitos ao analisar seus dados, ou registros. Ainda aqui há um ponto que merece destaque. Penso que é relevante citar que as narrativas das crianças, muitas vezes, podem ser complexas e multifacetadas, tornando mais difícil capturar todos os aspectos significativos da sua experiência e, a partir dali, estabelecer um texto da professora-contadora de histórias; 5 - *Tempo e recursos*: a coleta de narrativas pode demandar um tempo considerável, especialmente se envolver várias sessões de interação com as crianças. Nas instituições públicas encontramos recursos limitados para apoiar nossa pesquisa, o que pode restringir a capacidade de realizar investigações mais abrangentes.

Apesar destes desafios a metodologia de investigação narrativa na Educação Infantil me proporcionou *insights* valiosos sobre as experiências e perspectivas das crianças e, em especial, sobre o meu papel como professora e/ou contadora de histórias. Superar esses obstáculos requer sensibilidade, flexibilidade e um compromisso com práticas éticas e inclusivas, permitindo que as vozes das crianças sejam ouvidas e valorizadas. A pesquisa narrativa pode enriquecer nossa compreensão a respeito das necessidades formativas de nossas crianças e nos inspirar em práticas pedagógicas mais acolhedoras.

De fato, caro mestrandos, a contação de histórias é uma prática pedagógica transformadora e uma ferramenta poderosa na formação docente. Acredito muito nisso, pois essa prática contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades, essenciais também para os educadores. Vejo que essa prática pode ser incorporada através de cursos de formação docente. Eu mesma, enquanto contadora de histórias, já ministrei muitos deles para colegas professores e afirmo que é possível trabalharmos com o desenvolvimento de habilidades de comunicação, fomento à criatividade, utilização de recursos e materiais

diversos, integração de conteúdos curriculares, compreensão cultural e promoção da empatia, construção de relações e comunidades, prática reflexiva... tudo isso dentro, incluindo formação continuada com *workshops*, seminários, rede de apoio, etc.

Incorporar a prática de contação de histórias na formação docente não só enriquece as habilidades dos educadores, como contribui para transformar o ambiente escolar em um lugar mais envolvente e dinâmico. Gosto muito quando Girardello (2004, p. 116) nos diz:

Na escola pública, onde faltam tantos materiais, a narração é uma forma de vivência artística plena que podemos oferecer às crianças – seja como espectadoras, seja como contadoras – sem precisarmos de nada além de nosso corpo, nossa voz, nossa imaginação e o fundo mar de histórias.

Valorizando as narrativas os futuros professores podem se tornar mais implicados em suas práticas, promovendo um ensino mais significativo, centrado nas experiências dos estudantes.

Quando me perguntas se percebo um paralelo entre minha trajetória de pesquisa e o desenvolvimento de novos professores, minha resposta é sim, mas acredito ficar mais evidente para mim esse paralelo quando o faço com a minha própria formação enquanto acadêmica do curso de graduação. Vejo que ambas as trajetórias envolvem um processo contínuo de aprendizado, reflexão e colaboração.

A trajetória do professor pesquisador é um ciclo contínuo de aprendizado, reflexão e inovação. Ao integrar pesquisa e prática pedagógica, esses educadores não apenas aprimoram suas próprias habilidades, mas também contribuem significativamente para o avanço da educação. Essa abordagem é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos e da sociedade.

Considerações finais: para continuar conversando, pensando e narrando

A conversa escrita que guiou nossa análise deixou à vista a complexidade da relação entre a pesquisa acadêmica no nível *stricto sensu* e a prática docente, especialmente sob a ótica da metodologia de investigação narrativa. O diálogo entre nós e uma professora-pesquisadora que habita o espaço da Educação Infantil revelou os desafios e as potencialidades dessa metodologia, destacando a importância de se adotar uma postura crítica e reflexiva nas práticas educativas.

A investigação narrativa, ancorada nas contribuições pós-estruturalistas de autores como Michel Foucault e Jacques Derrida, nos permite questionar as normatividades que moldam o espaço educacional. Como visto, a contação de histórias não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um dispositivo de resistência frente as formas impessoais de dominação que permeiam a educação sob a lógica neoliberal. Nesse sentido, a contação de histórias possibilita uma reconfiguração das subjetividades, abrindo espaço para que as

vozes das crianças e dos professores possam aparecer, vir para o espaço onde seus pés estão, de forma mais autônoma e criativa.

Sobre a formação docente, nossa discussão ressaltou a importância de romper com modelos tradicionais que perpetuam hierarquias e afastam o(a) professor(a) de seu papel investigativo. Ser professor(a) é buscar saber mais, ter sede de pesquisa. A formação continuada, quando moldada de maneira colaborativa e centrada no “cuidado de si”, pode promover um espaço pautado na liberdade, no qual os docentes podem assumir uma posição mais ativa no seu processo formativo e na transformação das práticas escolares.

Por fim, nossa conversa escrita reforça a necessidade de valorizar a narrativa como uma forma de construção de conhecimento e de subjetividades, tanto para crianças quanto para professores. Em tempos de exigências tecnocráticas e de padronização curricular, a prática investigativa e o fomento à autonomia criativa tornam-se essenciais para repensar a educação e construir práticas pedagógicas cada vez mais humanizadas e transformadoras. Também a pesquisa *stricto sensu* precisa repensar novas formas de resistência, de resistência às escritas e aos discursos que nos amarram. O papel do/a professor/a-pesquisador/a, portanto, é crucial para garantir que a educação seja um espaço não apenas de transmissão de saberes, mas de constante transformação e resistência às estruturas limitadoras.

Referências

BARTHES, Roland. *La preparación de la novela*. Buenos Aires: 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica – 2017*. Brasília, DF: INEP, 2018.

BRETON, Hervé. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. *REPI Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, [S. l.], v. 10, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3LnB82S>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRETON, Hervé. *Investigação narrativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.

DERRIDA, Jacques. *Da Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1981-1982)*. 3. ed. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GIRARDELLO, Gilka (org.). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: Milbocas, 2004.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Bem estar comum*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016.

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

LARROSA, Jorge. Tecnologias do “eu” e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v.37, e70684, 2021.

MENDONÇA, Daniel de. Uma (breve) introdução ao pensamento pós-estruturalista. *Paralelo 31*, v.15, n.15, p. 150-162, dez. 2020.

PADILHA, Elen C. W. *A Narrativa de Histórias: Crianças bem pequenas como protagonistas na hora do conto a partir do olhar de uma professora contadora de histórias*. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2023. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/d6def636e8c1555dab19a34999438ec5.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

RECHIA, Karen; LARROSA, Jorge. O ofício do Professor. *Revista Sobre Tudo*. v. 10, n. 1, 2019.

ROSSETTO, Miguel da Silva; DORO, Marcelo José. Formação continuada enquanto ética do cuidado de si. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e22401, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000107006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2024.

WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Trad. Caio Liudvig. Petrópolis: Vozes, 2012.

José Janerson de Matos Moraes

Mestrando em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Bolsista FAPESC. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e pela Universidade Paulista - UNIP (Licenciatura). Especialista em Ensino da Filosofia pela Faculdade UniBF. Professor na rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina nos componentes curriculares de Filosofia, Projeto de Vida e Ciências Humanas.

Elen Cristina Werner Padilha

Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, de Lages/SC. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST (2009). Pós Graduada *Latu Sensu*, especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares - Ênfase em Educação Infantil, Séries Iniciais e Ensino Médio, pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco/PR. Pós Graduada em Literatura Infantil na Faculdade UNINA /PR.

Vinicius Bertoncini Vicenzi

Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - PPGE/UNIPLAC). Coordenador adjunto do PPGE/UNIPLAC. Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade do Porto/Portugal, com intercâmbio à Université Paris IV - Sorbonne (ERASMUS 2013/2014). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bacharel e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Pedagogia pela UNIPAR. Integrante do Núcleo de Pesquisas em Educação Básica da UNIPLAC (NUPEB - políticas, estéticas e diferenças). Coordenador do Comitê Científico do Eixo de Filosofia da Educação da Anped/Sul. Membro do Núcleo de Estudos de Filosofia e Infância (NEFI/UERJ) e membro do Aesthetics, Politics and Knowledge Research Group, do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto (IF-UP).