



CARTO(GRAFIAS) NARRATIVAS: TRILHAS DA PESQUISA RUMO AO SUL

NARRATIVE CARTOGRAPHIES: RESEARCH TRACKS TOWARDS THE SOUTH

CARTOGRAFÍAS NARRATIVAS: LA INVESTIGACIÓN HACIA EL SUR

Graziela Ninck Dias Menezes¹

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios²

Resumo

O artigo apresenta uma proposta metodológica construída a partir de carto(grafias) narrativas sobre a profissão docente em contextos de diversidade. O trabalho inspirou-se nos princípios da pesquisa narrativa que se aproximam das epistemologias do Sul ao buscar visibilizar experiências desperdiçadas (SANTOS, 2010) no cotidiano da escola e produzir outra política de conhecimento. A metodologia assentou-se na busca pelos saberes insurgentes a partir de escritas com/partilhadas entre professores/as do Ensino Médio Integrado, sendo desenvolvida a partir da escuta de narrativas de docentes em rodas de conversa e através de trocas, entre pares, de cartas pedagógicas. A carto(grafia) narrativa foi o modo como o percurso metodológico potencializou a construção de espaços de escuta dos/as docentes, para que suas histórias, experiências, práticas e saberes ganhassem formas e fossem reverberados como possibilidades de se repensar a docência. Desse modo, a cartografia construída traçou “mapas” sobre os territórios de (re)existências docentes, possibilitando expressar ou fazer ressoar interpretações de uma realidade, que foi construída pelos sentidos, pelas experiências e pelos modos como os sujeitos, que nela habitam, dão significados aos seus acontecimentos.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; epistemologias do sul; experiências pedagógicas

Abstract

The article presents a methodological proposal built from narrative cartographies on the teaching profession in contexts of diversity. The work was inspired by the principles of narrative research that are close to the Epistemologies of the South when seeking to make wasted experiences visible (SANTOS, 2010) in the daily life of school and to produce another knowledge of politics. The methodology searched for insurgent knowledge based on writings with/shared among teachers of Integrated High School, being developed from listening to the narratives of teachers in conversation circles and through exchanges, between pairs, of pedagogical letters. The narrative cartography was the way in which the methodological path potentialized the construction of spaces for the listening to teachers, so that their stories, experiences, practices and knowledge could take shapes and were reverberated as possibilities for rethinking teaching. In this way, the constructed cartography drew "maps" over the territories of (re)existence of teachers, making it possible to express or resonate interpretations of a reality, which was built by the senses, experiences and ways in which the subjects, who inhabit it, give meanings to its events.

Keywords: narrative research; southern epistemologies; pedagogical experiences

Resumen

El artículo presenta una propuesta metodológica construida a partir de cartografías narrativas sobre la profesión docente en contextos de diversidad. El trabajo se inspiró en los principios de la investigación narrativa cercanos a las Epistemologías del Sur ya que busca visibilizar experiencias desperdiciadas (SANTOS, 2010) en la vida cotidiana de la escuela y producir otra política de conocimiento. La metodología se basó en la búsqueda de conocimientos insurgentes a partir de escritos compartidos entre docentes de Bachillerato Integrado, desarrollándose a partir de la escucha de las narrativas de los docentes en círculos de conversaci&o acute;n y mediante intercambios, entre pares, de cartas pedagógicas. La cartografía narrativa fue la forma en que el camino metodológico posibilitó la construcción de espacios de escucha de los docentes, de manera que sus historias, vivencias, prácticas y conocimientos tomaran forma y reverberasen como posibilidades de repensar la docencia. De esta manera, la cartografía construida dibujó "mapas" sobre los territorios de (re)existencia de los docentes, permitiendo expresar o hacer sonar interpretaciones de una realidad, la cual fue construida por los sentidos, vivencias y modos en los que los sujetos, quienes habitarlo, dar sentido a sus acontecimientos.

Palabras clave: investigación narrativa; epistemologías del sur; experiencias pedagógicas

Recepción: 16/07/2021

Evaluado: 21/08/2021

Aceptación: 23/08/2021

1-Introdução

O texto apresenta a construção de uma proposta metodológica que teve por objetivo cartografar a profissão docente no Ensino Médio Integrado³ a partir dos contextos de diversidade. O trabalho investigativo desenvolvido por meio da escuta/leitura de narrativas de docentes em rodas de conversa e em de troca de cartas pedagógicas, lançou-se a construir um diálogo compartilhado do qual emergiu uma compreensão sobre como a profissão docente está sendo constituída no Ensino Médio Integrado de uma instituição federal de educação.

A proposta centrou-se na produção de narrativas de experiências pedagógicas como possibilidade de mobilizar a produção de saberes e revelar como os/as professores/as atuam em contextos de diversidade. Nesse sentido, buscou-se notabilizar experiências que ficam invisibilizadas e são desperdiçadas (SANTOS, 2010), e que precisam ganhar espaços para propor e provocar modos de formação compartilhados e colaborativos em rede

Nessa direção, reconhecemos que o trabalho adere aos princípios constituídos pelas Epistemologias do Sul⁴ (SANTOS, 2019;2010) que visam reposicionar o lugar, a voz daqueles/daquelas que ao longo da história de colonialidade foram tratados como não existentes ou invisíveis por não estarem dentro da zona “civilizada” demarcada pela razão indolente (SANTOS, 2011). Este reposicionamento perpassa por revelar as ausências produzidas por uma epistemologia moderna ocidental que se constituiu como única forma de conhecimento válido. Para se impor desse modo construiu um epistemicídio sobre a diversidade de conhecimentos produzidos por outros grupos humanos que foram negados na sua condição de ser.

Essa epistemologia moderna se desenhou por uma racionalidade apartada da vida em suas dimensões afetivas, existenciais, culturais. Uma racionalidade adoecida por uma cegueira abismal (SANTOS, 2010) radicalmente insensível à desertificação sistemática da vida e de suas formas de manifestação, impondo sofrimento a outros humanos ao negar-lhes o reconhecimento de sua singularidade em nome de um projeto civilizatório, presumidamente objetivo e neutro que coisificou sociedades e a natureza.

Entretanto, esse reposicionamento também se realiza por fazer emergir experiências que apontam outras possibilidades de conhecimento e de relação de seres humanos entre si e com a natureza. Nesse sentido, o movimento proferido pelas Epistemologias do Sul vêm rompendo com a colonialidade do saber, do poder e do ser (QUIJANO, 2011) a partir da constituição de um pensar que valorize sua própria história e episteme, reconheça quais valores e saberes o constituem e supere a colonialidade o que significa “deixar de ser apêndice das transformações e assumir igualmente o protagonismo da construção de sociedades que valorizem as características da diversidade de nossos povos” (STRECK, 2010, p. 23-24).

Assim, aderir ao projeto epistemológico do Sul significa, para nós, assumir o desafio de pensar uma proposta investigativa que reconheça a experiência como produção de sentidos sobre as dimensões e atuações dos sujeitos em suas vidas. Para tanto, admitimos que a experiência é um “modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, física, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros” (LARROSA, 2016, p. 43). Em outras palavras, ouvir as experiências é adentrar nos mundos dos sentidos, entender as relações que as pessoas estabelecem entre os acontecimentos e suas condições existenciais.

Nessa direção, as narrativas emergem na pesquisa desenvolvida como campo privilegiado para o desvelamento de experiências. Ao narrar, a pessoa institui ao vivido sentidos produzidos no ato de refletir e dar forma ao que lhe afeta. Na narrativa se imbricam tempo, espaço, sujeitos, enredos nos quais a existência humana toma forma. O sujeito imprime um sentido que é único quando fala de si, determinado pelas escolhas que faz sobre o que narra e como narra. Assim, narrar a própria vida e as experiências construídas pelos acontecimentos é um exercício de reflexividade de si próprio e de reelaboração de seus saberes.

Ao tratar a narrativa como campo de produção das ciências sociais, Berveley (2013) afirma que entre suas potencialidades, o ato de uma pessoa produzir por meio de seu testemunho narrativo a leitura que imprime sobre sua realidade, gera uma autoridade narrativa, pois além de democratizar a autoria ela se produz numa polifonia, na heterogeneidade. Assim, o autor afirma

cualquier vida narrada de ese modo puede tener un valor simbólico y cognitivo. Cada testimonio individual evoca una polifonía ausente de otras voces, de otras vidas y experiencias posibles (una variación formal común del testimonio en primera persona del singular es el testimonio polifónico integrado por los relatos de distintos participantes en el mismo evento). (BERVELEY, 2013, p. 246).

Nessa perspectiva, a construção de uma narrativa é um espaço de risco, pois ao narrar a pessoa se depara com a própria experiência construída e submete seu olhar sobre o mundo à dialogicidade, à reinterpretação dos sentidos produzidos.

A contraposição construída em uma investigação narrativa se põe como possibilidade epistemopolítica de disputar leituras da realidade, portanto fazer visibilizar modos outros de ser e viver que foram negados pela colonialidade construída no Sul. Se

constitui como uma possibilidade imperiosa de fazer emergir as vozes das gentes que foram silenciadas e de seus cotidianos povoados de sentidos políticos, culturais e existenciais. Ripamonti (2017) afirma que a narrativa é um campo político porque:

toda narrativa posee una dimension politica y ello en la medida que hay subjetividades en juego y modos de relacion y conflictos, en la medida que visibiliza, que circula, que provoca una conversacion y vuelve posible adoptar la perspectiva de unas/os otras/os. Es decir, se hace publica y se abre a la critica. Por otra parte, cuando digo dimension politica de una modalidad discursiva narrativa, tambien me refiero a que es la posibilidad de escucha de perspectivas sin adjudicarlas a un relativismo que devalua y sin encapsularlas como expedientes de minorias. Es politica porque es una voz, habitante de una trama plural sin jerarquias axiologicas pero con fuerza anamnetica, en el sentido de una subversion del tiempo (lineal/pasado/padecido/vivido). Es politica porque constituye una practica de resistencia al silencio. (RIPAMONTI, 2017, p. 86).

Desse modo, nos lançarmos em uma investigação narrativa também significou nos comprometermos ética e politicamente com o sentido de produção científica que profira uma racionalidade dialógica, que situe os sujeitos dentro da complexidade da realidade ao tempo que reconheça a pluridiversidade que os constituem. Tal posição exigiu definir porque buscamos compreender os modos como a docência se produz em contextos de diversidade e para quem ou para que este conhecimento se destinaria.

A construção desse caminho nos levou a pensar modos de construir a pesquisa que produzisse condições nas quais os/as professores/as protagonizassem não apenas as interpretações que fazem de suas realidades, mas também que tivessem espaços para apresentar os modos, os saberes pedagógicos que constroem ao lidar com questões da diversidade no seu cotidiano.

Tal desafio implicou em pensar como se daria então o movimento hermenêutico em uma proposta de investigação narrativa que parte de uma construção intersubjetiva e entende os sujeitos como produtores e intérpretes de suas narrativas. Além disso, é preciso demarcar que tais compreensões desenvolvidas se dão num movimento de reflexividade por uma pessoa situada no seu mundo concreto, complexo e plural.

Nessa direção, adota-se uma hermenêutica crítica (SCRIBANO, 2012), como possibilidade de reconhecer que o ato de leitura e interpretação compartilhada de uma realidade por sujeitos ao narrarem, quer pela oralidade, quer pela escrita, institui uma possibilidade ontológica, epistemológica e ética que toma o diálogo como ponto de referência de sua produção. Para Scribano (2012), a possibilidade ontológica se faz a partir da compreensão de que na linguagem a pessoa revela os sentidos de sua condição encarnada e partilhada com outras pessoas e os modos concretos pelas quais produz a vida; a possibilidade epistemológica se realiza por uma racionalidade dialógica onde o conhecimento emerge como resultante de uma abertura a pluralidade de racionalidades que constituem o diálogo em curso; a possibilidade ética se faz pelo reconhecimento de que no ato da produção da linguagem o “outro” e o “nós” se encontram no desafio dialético de reconhecer a diversidade ali manifestada.

Assim, mirando o Sul, buscamos constituir um modo de pesquisar que dialogasse com sentidos políticos, ontológicos, éticos e epistemológicos que se anunciam como modos de visibilizar práticas e saberes esquecidos ou apagados. Nesse caminho, propomos uma investigação narrativa em educação em dois campi de uma instituição de educação da rede federal do estado da Bahia/Brasil. O trabalho de campo foi produzido por meio de uma cartografia construída em onze rodas de conversa que contou com participação de trinta e oito docentes e por meio da troca de cartas pedagógicas com seis professores/as nas quais estes/as docentes revelaram caminhos e saberes pedagógicos produzidos no exercício da profissão em contextos de diversidade.

Cabe destacar que nessa pesquisa a diversidade foi compreendida como campo de disputa dos modos de ser e existir de sujeitos e grupos, mas que, demarcados em uma realidade sócio-histórica, têm suas singularidades reelaboradas por sentidos atravessados por relações de poder, constituindo-se em diferenças que classificam, estigmatizam grupos e sujeitos, colocando-os em um processo de desigualdade econômica, cultural, científica e política.

2- Carto(grafias) insurgentes: princípios epistemo-políticos rumo ao Sul

Mobilizadas na pesquisa com intuito de produzir um trabalho que dialogasse política e epistemologicamente com o Sul nos questionamos: como percorrer um caminho que refletisse pedagogicamente o pensamento latino-americano? Quais os modos de produzir uma pesquisa que não fosse extrativista (SANTOS, 2019) e pudesse potencializar as vozes da docência dentro da realidade na qual iríamos desenvolver?

A proposição de buscar um caminho próprio para pesquisa, mas fundamentado pelos princípios da horizontalidade, da alteridade, do diálogo entre pares e da autoria docente, nos colou em uma posição de ir trilhando passo a passo o caminho que percorremos. Nesse propósito, nos vimos cartografando a profissão docente, como movimento de produção de uma escrita/leitura da docência por muitas mãos.

Nessa direção, identificamos a construção de uma cartografia⁵ pelo movimento de adentrar nos espaços subjetivos, afetivos, políticos, existenciais, sociais, históricos, éticos, ou seja, pelos modos como os sujeitos vão produzindo e se reconstituindo a partir de suas relações com os contextos e com as pessoas. Tal processo exigiu uma imersão no sentido de constituição da experiência do encontro entre pesquisador-sujeitos-realidade, envolvendo estes na interpretação construída pelos sujeitos que habitam tais espaços. Trata-se, assim, de estar aberto à experiência, sem qualquer necessidade de controle ou explicação através de conceitos representacionais-explicativos, exteriores à própria experiência. Segundo Souza e Francisco (2016):

Acompanhar o movimento processual do percurso da pesquisa lança o pesquisador no plano das intensidades, dos afetos circulantes e circundantes no contexto-objeto, requerendo deste um movimento de implicação, de engajamento, de composição no e com o território onde o estudo se desenvolverá. Cartografar é, portanto, habitar um território existencial. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 815)

A cartografia aqui constituída exigiu, então, um olhar profundo, uma escuta atenta, uma abertura para aquilo que a narrativa diz e exige de quem o lê ou ouve, um movimento de partilha onde os sentidos constituídos se movem circularmente, em que cada parte possui seu significado no todo, e esta totalidade depende de cada parte que o constitui, gerando um encontro entre os horizontes de quem narra e de quem escuta ou lê a narrativa, com seus significados e a partir de sua condição singular no mundo.

Mas, a construção dessa cartografia nos remeteu pensar nos princípios que iriam nos conduzir. Assim, inspiradas nos trabalhos de Freire (1987,1992) e no trabalho produzido por Suárez (2015), a partir da proposta da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas⁶, a carto(grafia) aqui constituída permitiu um levantamento de experiências produzidas por docentes no cotidiano dos campi do Instituto Federal de Educação pesquisado.

Assim, adotamos a proposta de realizar uma carto(grafia), o que para nós seria a constituição de espaços narrativos onde fosse possível grafar em registros escritos experiências pedagógicas, que por meio da constituição da autoria docente e de um

movimento colaborativo entre pares de reflexões entorno das narrativas, orais e escritas, pudesse fazer o registro de experiências invisibilizadas na escola.

Nessa direção, compreendemos que um dos princípios fundantes do trabalho seria a dialogicidade. Para Freire (1987), a existência das pessoas não é construída no silêncio, mas na palavra. É uma condição existencial que se faz na arte do encontro entre pessoas que no diálogo não submete o outro, mas que permite abertura, criação para que os sujeitos nesse ato possam redefinir seus mundos. Ao exercerem a palavra verdadeira, por meio do diálogo, os sujeitos pronunciam o mundo, ganhando significação enquanto seres humanos. Portanto, em uma relação intersubjetiva, o diálogo se caracteriza como uma relação horizontal entre as pessoas, sem torná-las iguais. Ao dialogarem, as pessoas não se apagam, nem propiciam o silenciamento de quem dialoga consigo, mas mantém por meio de uma ato ético o respeito às suas singularidades (FREIRE, 1992). Assim, o diálogo cria possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências de quem dele participa.

Nessa direção, observamos que Suárez (2011) afirma a relevância de processos de investigação educativa nos quais professores/as, entre pares, possam compartilhar e refletir sobre suas experiências. O autor defende que a possibilidade de uma relação horizontal na troca de saberes e na constituição de uma “comunidades de ação mútua” (CLANDININ;CONNELLY, 2015), onde prevalece o respeito e a circulação da palavra entre seus membros, facilitando as discussões que contribuem para a compreensão da realidade por meio de uma produção crítica sobre a educação. Além disso, em ação coletiva, autônoma e democrática os/as professores/as tem a possibilidade de incluir seus saberes e suas experiências no debate público sobre a educação e apontar horizontes acerca do seu próprio processo formativo e das potencialidades da formação entre os pares.

Ainda como um princípio para nossa carto(grafia) adotamos que a produção de narrativas precisa fazer ecoar as experiências desperdiçadas (Santos, 2010) produzidas no cotidiano das escolas e que ficam assoladas pelos discursos institucionais que normatizam os processos educacionais. Nesse sentido, construímos um caminho investigativo que provocasse os/as professores/as a realizar uma leitura do mundo escolar (Suárez, 2015) observando-se como como sujeito nele imerso, que escreve como alguém que está ali, mas que, ao mesmo tempo, estabelece uma reflexão crítica sobre o vivido. Assim, trazer à tona às experiências do cotidiano fazem com que os sujeitos possam dizer sobre o que acontece na escola, mas também sobre o que acontece com eles/elas que nela atuam como sujeitos experienciais que dão sentido ao que se passa na condição de narradores/as da história.

3- Roda de conversa: territórios dialógicos iniciais das carto(grafias) narrativas

No movimento de ir nos interrogando, refletindo como traçar essa carto(grafia) nos perguntamos como adentrar no universo escolar de dois campi de uma instituição federal? Nessa direção sentimos a necessidade de ouvir os/as professores/as, de aproximar-se do horizonte que viam a profissão e construam suas experiências. Inscritas nesse processo de pensar a investigação na direção do Sul identificamos nas rodas de conversa um primeiro movimento de provocar os/as docentes para narrarem suas experiências de vida-profissão, atentas a proposição de que estas fossem para além de reunir docentes para falarem de si ou de suas práticas, mas para que no diálogo construíssem sentidos para o mundo e o lugar que ocupam neste, a partir das experiências cotidianas.

Desse modo, entendemos que as rodas de conversa (WARSCHAUER, 2004) poderiam se constituir em espaço narrativo onde os/as professores/as e pesquisadores estivessem em uma relação horizontal na produção da leitura e da reflexão sobre aquela realidade. Assim, aproximaríamos nossos horizontes de modo que pesquisador/a-docentes-realidade fossem movidos pelos enlaces produzidos pela relação dialógica ali a ser construída.

Ao compreender que as rodas de conversa se caracterizam como espaços em que o diálogo se institui pela possibilidade da partilha das experiências, pois, lado a lado, as pessoas se envolvem em uma teia de sentidos constituídos pelas narrativas que vão sendo tecidas coletivamente.

As rodas de conversa são uma prática antiga e ancestral, como indica Warschauer (2004, p. 2) “Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo”. É um espaço de escuta e de fala, portanto, promotor de partilhas (WARSCHAUER, 2001), por meio da interação e da interlocução com o(s) outro(s), seja para complementar, discordar ou concordar com a fala imediatamente anterior. Assim, a conversa exige uma compreensão em mais profundidade, porque requer reflexão e ponderação, abertura para que a fala do outro se interponha, se agregue ou mobilize a sua própria fala. É um dispor-se ao diálogo hermenêutico situado pela diversidade que constitui os próprios sujeitos que participam. Nessa perspectiva, as rodas de conversa propõem uma horizontalidade, pois exige abrir-se ao outro para ouvir sua narrativa e tomar como princípio o reconhecimento do horizonte histórico do outro como marca de sua alteridade. Esse aspecto ficou muito evidente quando os/as professores/as falavam da importância daquele momento, enquanto um espaço de repensar o horizonte acerca da própria docência, problematizando e constituindo alternativas sobre a realidade e o modo de conduzir a própria profissão. Nesse sentido indicamos um trecho narrativo de um professor que participou das rodas de conversa

É uma excelente abordagem que está fazendo na pesquisa porque lança isso, uma série de discussões que acontece no nosso dia a dia de trabalho, que nós temos dificuldades, temos anseios, angústia e percebemos o quanto a gente precisa evoluir para ter uma dedicação melhor, para uma educação que a gente quer chegar. (Professor Lucas⁷, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Nessa direção, as rodas também trouxeram a profissão como um tema para os/as professores/as se debruçarem sobre ele. Observar o contexto em que se atua, os desafios que se aproximam, seu próprio processo formativo, é trazer a discussão sobre a formação e a construção da identidade profissional para o interior da profissão, possibilitando que os/as docentes fortaleçam uma cultura profissional baseada no diálogo e na aprendizagem com o outro. Assim, as rodas de conversa ainda se revelaram como espaço de rede de colaboração tanto no que se refere a possibilidade de interpretação coletiva da realidade como de produção de espaço de co-formação quando nas trocas os/as docentes refletem sobre a docência e sobre seu modo de atuar nela.

Moura e Lima (2014, p. 100) convergem com a perspectiva aponta por Berverley (2013), ao apresentarem seu estudo sobre as rodas de conversa como dispositivo da pesquisa narrativa, afirmam que todo sujeito é um narrador em potencial, mas dizem que ele não narra sozinho “[...] reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva”. No diálogo com o outro, narra-se a vida, emergindo as relações, os sonhos e angústias.

Entendemos que a roda de conversa possibilitou a abertura hermenêutica crítica que significa não passar por cima das pretensões do outro, muito menos se autorizar a falar por ele, mas, ao contrário, situar-se na posição de quem está disposto a ampliar seu horizonte e compreender o outro na sua radical alteridade o que também converge com a proposição freiriana no que tange a produção e potência do diálogo. Nesse sentido, “implica um posicionamento disponível ao outro e à sua palavra, não para acatá-la ou aceitá-la passivamente, mas para deixá-la ressoar, afetar, dar a pensar e indagar” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 165). Esta relação constitui o sujeito que pesquisa em um sujeito da experiência, porque o movimento da escuta hermenêutica crítica impõe expor-se ao risco do diálogo, da desconstrução de seus próprios preconceitos, da negociação com a tradição e o horizonte do outro. O inesperado das vozes divergentes, do confronto de horizontes possibilita, ainda, a produção de conhecimento coletivo pois, no exercício da fala e da escuta, nenhuma compreensão da realidade se mostra plena. Como afirma Scribano

se puede comprender mejor el comportamiento crítico de la hermenéutica, primero porque manifiesta la diversidad y no se deja retomar por la absolutez de un punto de vista, segundo como una mirada siempre atenta a lo que se esconde “dentro” para develar lo profundo, tercero porque no vacila ante el juego entre fetiche y realidad, cuarto porque es capaz de señalar la obvia saturación y naturalización pornográfica de lo dado; y finalmente porque se manifiesta a través del lenguaje pero llama a un análisis general de la vida vivida por el ser humano (SCRIBANO, 2013, p. 67)

Ao considerar objetivos desta pesquisa, a possibilidade de produção de narrativas é fundante para os/as professores/as expressarem a complexidade da docência, em suas tensões, contradições e afirmações. Nessa perspectiva, as narrativas são constituídas como material primário da realidade, pois possibilitam a emersão das relações que se produzem entre subjetividades e práticas, cruzamentos de discursos. Segundo Suárez

Com sus relatos nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyeron a lo largo de su carrera profesional, en la multiplicidad de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo. (SUÁREZ, 2011, p. 102)

Nesse sentido, as histórias, os significados e experiências constituídas pelos sujeitos ganharam visibilidade, não apenas na pesquisa, mas para o próprio coletivo de docentes que ali expuseram seus modos de perceber o mundo dos *campi* onde atuam. Pela possibilidade de construir uma comunidade de partilha, de descentrar a construção da investigação da realidade, de possibilitar abertura para temas velados, por fazer projetar as perspectivas dos docentes acerca dos problemas da profissão e permitir que as narrativas fossem se expandindo e se recompondo diante da interpelação dos outros, compreendemos que as roda de conversa refletiram a horizontalidade na produção das narrativas.

Com as rodas de conversa concluídas e transcritas, as narrativas foram devolvidas a todos/as participantes de modo que puderam indagar, inserir seus entendimentos em uma atividade reflexiva desencadeada pela partilha e intervenções produzidas nas rodas. Os relatos narrados coletivamente sobre a profissão docente e de como as experiências educativas com a diversidade, naqueles contextos, geravam reflexões sobre a própria forma de ser/estar professor. Porém, como todo movimento investigativo, a roda de conversa tinha suas limitações. Era um espaço coletivo onde as narrativas, apesar de serem constituídas pelas experiências individuais, tratavam da profissão a partir das

relações de trabalho, das políticas institucionais sobre a formação, dos espaços de participação, do trabalho docente, dos modos como as questões da diversidade existiam no mundo de cada campus específico da instituição educacional estudada.

Compreendemos que, para colaborar com a carto(grafia) que começava a se compor, precisávamos de um documento cartográfico que registrasse as experiências e os saberes pedagógicos constituídos em contextos de diversidade. Assim, nos lançamos na produção das cartas pedagógicas.

4- Cartas pedagógicas: a quem ousa ensinar na diversidade

Concebemos as escritas e trocas de cartas nessa pesquisa como espaço narrativo central dessa carto(grafias), posto que, ao constituírem-se em campos de partilha de saberes e de reflexões coletivas se tornam dispositivos potentes no que diz respeito a condição dos/as professores/as grafarem suas experiências pedagógicas e fazê-las escritos que podem colaborar com uma rede de formação e de produção de conhecimentos escolares entorno do Ensino Médio Integrado.

Cartas pedagógicas resguardam a possibilidade do relato, da leitura e do comentário, por pares, na medida em que sendo um suporte para a produção de narrativas, possibilitam a construção de relatos de experiências e de produção de sentidos entre as experiências narradas e as experiências daqueles que serão interlocutores na carta (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Como instrumento pedagógico, a carta tem seu marco nos trabalhos de Paulo Freire (1921-1997), inicialmente em três obras escritas sob a forma de cartas: a primeira, “Cartas à Guiné-Bissau” (1978); a segunda, “Cartas a Cristina” (2013); a terceira, “Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (2017)⁸. De acordo com Camini (2012), as cartas de Freire, compiladas nestes livros, ressignificam a importância da narrativa e da comunicação e são dispositivos que permitem compreender o contexto social e sua pedagogia, sendo narrativas expressivas por meio das quais o autor dialoga com pais e educadores, discutindo os problemas contemporâneos, sugerindo reflexões sobre o mundo, a vida, as pessoas, a escola.

A autora afirma que o termo Carta Pedagógica foi inaugurado por Freire, em seus últimos escritos, que foram publicados como obra póstuma “Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos (2000), constituindo-se em uma reflexão pedagógica sobre a realidade na qual o educador estaria imerso. O uso de cartas pedagógicas na educação vem ganhando espaço, tanto no que concerne à construção da educação popular quanto nos campos de formação e da investigação, como dispositivo de pesquisa.

Na sua constituição, estabelece uma ligação direta entre o/a leitor/a e o/a escritor/a e, apesar de ser atualizada por outros dispositivos tecnológicos, como os e-mails, as cartas mantêm sua potencialidade de produzir comunicação e construir narrativas sobre a realidade. Ainda nessa perspectiva, é um instrumento democrático, pois permite que a pessoa se manifeste de modo coloquial e, ainda que não tenha acesso a tecnologias de comunicação, apresenta-se como um instrumento viável de comunicação política, interpessoal e histórica, pois pode ser redigida manualmente e endereçada pelos serviços postais.

A partir das rodas de conversas convidamos oito colegas para produção e troca de cartas, mas apenas seis concluíram o processo das cartas. Definimos que, por uma questão de tempo, comodidade e modos de interação, usaríamos o e-mail e o WhatsApp para nos comunicarmos. Não foi definida uma quantidade de cartas a serem trocadas. Na

interação das trocas, fomos estabelecendo o tempo de encerrar, observando o esgotamento da narrativa e do processo interpretativo das mesmas.

Com atenção ao itinerário e à condução das consignas que iriam conduzir as narrativas, e ao fato de que era preciso estabelecer uma relação de confiança com os/as professores/as escritores/as, na primeira carta, foram registradas implicações pessoais, profissionais e formativas de quem conduzia a pesquisa revelando as experiências que guiaram a produção da investigação e as razões de escolher a carta como um modo de escrita narrativa. Na tessitura do texto, foi organizada uma provocação que convidava os/as docentes narrarem como tinham chegado à docência e quais experiências educativas tinham constituído nesse percurso. A partir destas provocações, os/as professores/as narraram seus percursos formativos, suas experiências formativas neles constituídas, bem como foram relatando suas experiências educativas com a diversidade. Era um movimento de provocar os docentes, a partir de suas memórias, a construir um momento autobiográfico, narrando para si, pela escrita, seu percurso e a trajetória pela qual se constituíram as experiências que os trouxeram até a docência e como atuavam diante as questões da diversidade que lhes aconteciam no cotidiano dos campi. Assim, era realizado um movimento de compreender a si como docente e quais experiências constituem tal docência.

A produção das cartas exigiram uma escrita que propiciou à pesquisadora colocar-se num entrelugar como pessoa que, ao se corresponder, acolheu, concordou, se mostrou tocada pelas narrativas dos pares, mas que fez, neste mesmo espaço, a mediação para que as narrativas dos/as professores/as escritores/as de suas experiências estivessem no centro do diálogo construído nas cartas. Assim, foi importante tecer um texto íntimo, direto e que pudesse envolver cada professor/a com quem era feita a correspondência.

Na recepção de cada carta, coube à pesquisadora indagar as experiências ali escritas. Tal movimento se direcionou para uma provocação ao/a narrador/a no que diz respeito à expansão e aprofundamento de seus relatos. Essa indagação se constitui em um movimento de interpelar, indagar e tensionar os sentidos e interpretações pedagógicas que os/as professores/as fazem em seus relatos.

A troca de cartas revelou uma escrita contínua. Após ter interposto comentários, questões provocativas, a partir de núcleos de sentidos, fomentar o aprofundamento de relatos, ao responderem as cartas, os/as professores/as narradores/as deram continuidade à escrita. Assim, nas novas cartas, acrescentaram situações, memórias, analisaram outros aspectos do que foi escrito, justificaram afirmativas ou ausências e até recuaram em pontos de seus textos. Ainda sobre esta discussão, Freire (2000, p. 39) diz que “no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade de diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica”. Portanto, só ao fim da troca de correspondências é que pudemos compreender as histórias contadas, reconhecer os modos como as experiências educativas com a diversidade circularam nas vidas dos/as professores/as e se revelaram em suas práticas pedagógicas. De carta em carta, os/as professores/as foram desvelando suas experiências e os sentidos nelas constituídos.

Nesse movimento, percebemos como as cartas se apresentavam como um espaço para a constituição das experiências, pois, para além de um instrumento cultural e social, exigem uma atitude reflexiva e de deslocamento ao pôr a pessoa de encontro com suas próprias experiências, pois, a experiência singular do sujeito é percebida a partir de um tempo no qual se situa e enxerga o passado e o futuro, como ficou revelado em uma carta escrita pela professora Mary:

Foi um ano extremamente difícil, pois precisava planejar, dar aulas, pensar sobre o ensino... e estudar, afinal, era meu último ano de escola. Mas eu descobri, ali, o que até hoje me define no exercício da profissão: que ensinar pressupõe enxergar as pessoas. Ser “humano” é esse exercício de enxergar o outro. Eis os dados ali lançados! (Professora Mary, Campus 2, Carta Pedagógica, 17.05.2019)

No trecho de sua carta, a professora Mary mostra, justamente, o deslocamento feito ao pensar na experiência que tivera no início da profissão, ao tempo em que vê ali elementos que a constituem hoje, voltando, ao fim, a afirmar que foi no tempo passado que os dados foram lançados, referindo-se a princípios que ela constituiu para sua atuação como docente. Sobre essa questão, ao refletir sobre a escrita de cartas, Freire (2013) afirma:

É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos. Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (FREIRE, 2013, p. 22)

O processo de mediação foi se desenrolando no âmbito de cada carta que chegava. Foi preciso identificar o que era para ser aprofundado como relato e o que precisava ser aprofundado como reflexão sobre o próprio relato. Cada retorno que dava às cartas recebidas, gerava um movimento de provocar, a partir do texto, os elementos dispersos e isolados da memória, identificar os elos dos pontos que pareciam fragmentados, provocar a reflexão sobre o que queriam dizer com alguma palavra ou expressão. Assim, ao receberem suas cartas, os/as professores/as, recuperavam suas histórias, fazendo pontes com os fatos narrados na carta anterior, conforme trechos retirados de duas cartas e apresentados a seguir. Neles, evidenciamos o movimento de provocação que foi realizado sobre uma carta recebida e mostramos como a professora se reporta à carta anterior, estabelecendo a relação entre as narrativas:

Obrigada por ser atenciosa e responder às “minhas curiosidades”. Você conta sobre experiências pedagógicas que me deixaram muito instigada. Mas, antes de falar dessas experiências algo me inquietou. Você contou que sua aproximação com pessoas surdas e com a Libras foi via seu irmão. **Como esse vínculo familiar influenciou você para se aproximar desse campo? Qual papel que seu irmão teve nesse processo?** (Carta Pedagógica enviada à Professora Renata, Campus 1, 23.04.2019)

Sim, na carta anterior falei que o vínculo familiar com meu irmão me influenciou, na aproximação com os Surdos e gradativamente com Libras, ele foi fundamental no meu processo de aprendizagem. De verdade queria ter uma história bonitinha para contar, mas não tenho... (Professora Renata, Campus 1, Carta Pedagógica 29.04.2019)

Ao longo da troca de cartas, fomos observando que o ato de escrever permitiu a quem escrevia tomar distância para uma reflexão, ou seja, mobilizou a pessoa para um ato de consciência sobre o que escrevia, sobre que palavras e sentidos estavam sendo postos no texto. Assim, retomar uma frase antes de definir a escrita, reler o texto para melhor compreender seu significado, adentrar um movimento de silêncio que exige pensar sobre o que o pensamento elabora, mergulha a pessoa no desafio de olhar suas

experiências e os sentidos que atribui à realidade e ao vivido, bem como sua intenção de dizer algo ao escrever. A escrita da carta produz um processo de reflexividade, pertinente ao processo de quem constitui uma narrativa, pois a escolha das experiências e o enredo, que se produziu na constituição do texto escrito, revelou os sentidos que os/as professores/as elaboraram quando reatualizam a experiência, por meio das narrativas.

Nesse sentido, é importante destacar que, durante o processo de indagação sobre o conteúdo das cartas, realiza-se um movimento prévio de interpretação. Cada aspecto que foi sendo levantado já sinalizava a constituição de núcleos de sentido que foram sendo talhados ao longo das escritas. Não é apenas quem escreve que mergulha num processo de reflexividade. Quem interpela, também movimenta os sentidos interpretados, escolhe o que precisa ser aprofundado, tensiona pontos que lhe pareçam convergentes ou divergentes. Nas cartas, a construção da leitura hermenêutica (SCRIBANO, 2013) mostra-se com maior acuidade, pois o texto que fala não é uma escrita independente. Esta se revela com o peso do horizonte de quem a escreveu. E, ao ser provocada pela narrativa da carta e precisar respondê-la, era um imperativo olhar para o horizonte do texto.

Além desse movimento, a troca de cartas possibilita um diálogo mediado pela escrita, para levantar questões, esperar respostas, prolongar a compreensão de uma noção de um texto, estabelecendo e mantendo relações com as próprias experiências e as experiências de outros. Segundo Lins e Silva (2005), as cartas possuem um potencial dialógico virtual, que permite modos de expressão de si entre os correspondentes que vão tecendo olhares sobre o outro, atuando como mediadores da reflexão que o sujeito faz ao retomar, na palavra de quem lhe responde, outros sentidos constituídos do que foi escrito.

Nessa direção, as cartas pedagógicas constituíram-se em um instrumento para a ação colaborativa, horizontal e de participação mútua, necessários ao processo de registrar as experiências educativas. Assim, as cartas, de acordo com Portal (2012), podem ser um instrumento revelador do ser professor/a, pois, ao registrarem e possibilitarem a publicação e o compartilhamento de relatos escritos sobre suas experiências, os educadores colaboram para reconstruir a memória pedagógica de seus percursos ou de certas práticas educativas, revelando os processos sociais e históricos nos quais se inserem e que, muitas vezes, estavam esquecidos. Tal processo foi narrado pelo professor Roger ao escrever

Por fim, o processo de rememorar as vivências escolares e pensar sobre elas é um canal muito útil para a percepção de antigas práticas em suas inconveniências ou acertos. Por isso, o processo de narração dessas circunstâncias se mostra também um processo de reflexão sobre a própria prática, capaz de evidenciar em que se errou e apontar para onde se deve seguir. (Professor Roger, Campus 2, Carta Pedagógica 04.07.2019)

Como um espaço de compartilhamento de experiências educativas e da produção de sentidos sobre os fazeres docentes, percebemos pelas cartas que houve um empoderamento dos/as professores/as como sujeitos do conhecimento, pois seus saberes e compreensões sobre a própria profissão e seus fazeres foram tomados como conteúdos centrais das cartas. Entretanto, esses saberes precisavam ser conhecidos e reconhecidos como possibilidades de criação de outros processos pedagógicos com as questões da diversidade. Nesse sentido, convidamos os/as professores/as produzirem cartas públicas para seus pares, nas quais pudessem divulgar suas experiências educativas com a diversidade no Ensino Médio Integrado.

5 - Cartas dos professores e professoras do Sul: de quem ousa ensinar na diversidade

Considerando que as cartas pedagógicas ao serem divulgadas poderiam ser um instrumento de construção de uma política de conhecimento, pois valorizavam os saberes docentes e apresentariam como as experiência educativa com a diversidade constituíam suas docência no contexto em questão. Assim, convidamos os/as docentes a produzirem um texto, a partir das experiências e saberes descritos ao longo das troca de cartas para que estes fossem partilhados e submetidos à indagação daquele coletivo. Nesse último passo da cartografia, cinco docentes aceitaram o desafio de desvelar quais saberes consideravam ter sido fundantes para o desenvolvimento de sua atuação com as questões da diversidade, observando na própria história narrada e na experiência pedagógica contada, como esses saberes potencializariam o debate público na educação. Os saberes foram compreendidos como algo que atua sobre nós, não por acúmulos de conhecimentos, mas porque transformam nosso fazer, bem como nos constitui no nosso modo de ser, viver e atuar na docência. Por esta razão, tais saberes foram denominados de saber-raiz, pois sustentam, permeiam e retroalimentam as práticas docentes. Nesse sentido, saberes foram reconhecidos pelos professores como atitudes, valores, posicionamentos e modos de atuar com as questões da diversidade. Como afirmam Contreras e Lara

Es esto lo que hace al saber de la experiencia más grande que el saber ligado al hacer pragmático, porque va unido a um poso de sabiduría que es el que se abre a la novedad, el que esta dispuesto a renunciar a lo sabido para volver a mirar, para ver de nuevo, para estar atentos”. (CONTRERAS; LARA, 2013, p. 59)

Os textos foram escritos sob forma de cartas e endereçadas aos demais professores e professoras que atuam no Ensino Médio Integrado, já que o propósito da publicação era a partilha dos saberes com a comunidade escolar. Para a construção desse processo, foram feitas trocas de cartas entre os docentes que foram comentando as cartas uns dos outros. Nesse sentido, os textos foram sendo reescritos por cada narrador/a. Esse processo se deu em articulação com a constituição da atividade reflexiva, desencadeada pelo ato de compartilhamento e de intervenções e comentários dos/as demais colegas, provocando e movendo a experiência para uma ação de reflexividade e de reconstituição da narrativa.

Além disso, nos reunimos, presencialmente, por vezes, de modo que pudéssemos atuar coletivamente em um processo de leitura, indagação das cartas. Nesse momento, tomávamos cada texto como uma elaboração coletiva que precisa ser enriquecido pelas múltiplos olhares, pela rede de ação colaborativa ali constituída e que imprimiu um análise coletiva dos textos. Tal processo foi fundamental porque submeteu os textos a outros olhares, bem como constituiu um movimento formativo para todos, que poderiam incorporar também a análise feita na própria carta.

Além disso, nos debruçamos para pensar qual o potencial pedagógico das experiências narradas, com quais reflexões elas poderiam contribuir para outros/as professores/as, quais aprendizagens constituídas e como essas experiências possibilitam a alteração da realidade em cena.

Assim, foram constituídas coletivamente as seguintes questões sobre as quais analisamos as cartas produzidas: a) a experiência contada e o saber proposto constituíram-se enquanto respostas à situação vivida por quem narra ou promoveram

uma maior compreensão acerca da experiência relatada? b) possibilitam ampliar o olhar para outras situações vividas nos institutos, mobilizando práticas que poderiam intervir nas ações educativas com a diversidade? c) como o processo vivido constituiu-se em formação para o narrador? d) a experiência narrada propôs a inclusão? e) essa proposta mobiliza saberes e valores que colaboram para pensar a diversidade e os modos de sua apropriação no universo educacional?

Autorizados/as pelos pares nos propomos a publicar os textos em um espaço virtual⁹ vinculado ao grupo de pesquisa e em sites da própria instituição nas quais os/as docentes atuavam. Após a publicação, os textos compuseram o referencial teórico da própria pesquisa, pois seus saberes legitimados pelos pares traduz um conhecimento pedagógico que emana do próprio mundo escolar vivido.

A incorporação desses textos reflete nossa compreensão sobre a construção de uma política de conhecimento que para nós se realiza pela possibilidade de reposicionamento dos saberes pedagógicos no cenário da educação, mas pelo empoderamento que os/as docentes constituem ao se proporem ao diálogo coletivo e fortalecimento da ação colegiada entorno da produção desses saberes. É o movimento de reconhecer-se como autor/a de sua profissão e de estar amparado pelo coletivo que permite as insurgências pedagógicas que podem fazer o enfrentamento das tentativas dos dispositivos institucionais de negar a presença dos sujeitos da diversidade, a disputa pelas existências desses sujeitos e de considerar que a própria docência se revela na presença de sujeitos encarnados pelas diversidades que também lhes constitui.

Potencializar as vozes da docência, fazer ecoar seus saberes e fortalecer seu coletivo como rede de investigação colaborativa do mundo escolar constitui para nós um movimento de fazer evidenciar experiências esquecidas educativa. Por isso, mirando ao Sul compreendemos que a construção dessa proposta exprime a possibilidade de evidenciar experiências esquecida, apagadas, e reposicionar os/as professores/as como autores/as de suas docências.

5- Considerações finais

Consideramos que o percurso metodológico vivido na pesquisa potencializou a construção de espaços de escuta dos/as docentes, para que suas histórias, experiências, práticas e saberes ganhassem formas e fossem reverberados como possibilidades de se repensar a docência. Nesse percurso, a construção das rodas de conversa se revelou como espaço narrativo onde professores/as refletiram coletivamente a realidade ali traçada. O modo de produzir narrativa de forma democrática, envolvendo os sujeitos no próprio processo de produção, discussão e interpelação uns dos outros tornou possível que os sentidos e as experiências dos docentes fossem configurados no próprio ato da narrativa coletiva produzida nas rodas de conversa. Assim, as rodas de diálogos revelaram-se mais que um espaço de soma ou de junção de narrativas, pois se tornaram espaços de diálogo onde narrar significou refletir, compartilhar, doar-se à escuta e à partilha de sentidos.

Já as cartas pedagógicas como espaços narrativos, possibilitaram que os/as professores/as do Sul dessem formas a suas práticas insurgentes, refletissem sobre os saberes-raiz constituídos na própria experiência educativa, e ao longo de seu processo formativo, fundamentando, assim, outra política de conhecimento e formação docente. Foram caminhos que, além de fazer emergir sentidos sobre a profissão, em contextos de diversidade, potencializaram as vozes destes docentes como produtores de

conhecimento, o que se coaduna com a perspectiva epistemológica que vem sendo desenvolvidas pelas teorias do Sul.

Além disso, as cartas despertaram a possibilidade da materialização da política de conhecimento quando os/as docentes se depararam com suas próprias histórias e viram nelas o potencial de gerar textos que poderiam ser publicados e compartilhados entre seus pares, como texto que pode disputar o discurso acerca dos modos de ser docente em contextos de diversidade.

O conjunto desse trabalho também revelou a memória pedagógica desses/as docentes, que produzem experiências pedagógicas significativa, mas que por imposição de uma razão indolente ainda presente no universo da educação silencia ou apaga tais experiências.

Nessa direção, compreendemos que a proposta metodológica desenvolvida alinha-se aos princípios das teorias do Sul, pois assenta-se nas narrativas produzidas pelo sujeito professor/a, valorizando e validando as existências plurais que habitam o solo latino-americano.

6- Referências

- Berveley, J. (2013). Testimonio, subalternidade y autoridad narrativa. In: DENZIN, Norma; LINCONL, Yvonna. *Estrategias de investigación cualitativa*. 1ed. Barcelona: Editora Gedisa, 2013, p. 243-260.
- Camini, I. (2012). *Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*/Isabela Camini. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa – Experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. rev. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- Contreras, J; Pérez Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez. *Investigar la experiencia educativa*. 2. ed. Madri: Morata, 2013. p. 21-86.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. I. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- Freire, P. (2017). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 27ª. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2017
- Freire, P. (2013). *Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau – Registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.
- Larrosa Bondia, J. (2016). *Tremores – Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- Lins e Silva, M. E. (2005). Criando oportunidades significativas de leitura e produção de cartas. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa et.al. (Orgs.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 113-125
- Moura, A. F; Lima, M. G. (2014). Reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014

- Portal, L. L. F. (2012). Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador? In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. (Orgs.). *Práticas docentes e práticas de (auto)formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 79-105.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130
- Ripamonti, P. (2017). Investigar através de narrativas – Notas epistémico-metodológicas. In: DE OTO, Alejandro et al. *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO, 2017. p.83-104.
- Santos, B.. (2019). *O fim do império cognitivo- a afirmação das epistemologias do Sul*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- Santos, B. A (2011). *Crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. v. 1. 8. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.
- Santos, B. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83
- Scribano, A. (2012). *Teorías Sociales del Sur: una mirada post-independentista*. 1ed. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2012.
- Souza, S. R. L. y Francisco, A. L. (2016). O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... *Investigação qualitativa em saúde//Investigación Cualitativa em Salud*, v. 2, p. 811- 820, 2016.
- Streck, D. R. (2010). Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. (org). *Fontes da pedagogia latino-americana - uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción em educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.
- Suárez, D. H. (2011). Relato de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas em la formación docente. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Orgs.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLASCO, 2011. p. 93-137.
- Suárez, D. H; Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56, jul./dez. 2011.
- Warschauer, C. (2004). Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. In: Beatriz Scoz et al (org). *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004.
- Warschauer, C. (2001). *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

Notas

¹ Doutorado e Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Bahia. Líder do Grupo Práticas Educativas, Docência e Interculturalidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na



Educação Básica - DIVERSO. Integra a Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências - (Rede Formad/ UNIRIO/Brasil). <https://orcid.org/0000-0002-8879-5471> ninckgdm@gmail.com

² Doutorado e Pós-doutorado em Educação. Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO). Co-coordenadora da Rede FORMAD - Formação de Professores: Narrativas e Experiências. <http://orcid.org/0000-0003-1827-3966> jhanrios1@yahoo.com.br

³ O Ensino Médio Integrado configura-se como uma modalidade de Ensino Médio, ofertada em diversos sistemas de ensino, entre eles, na Rede Federal de Educação do Brasil, com destaque para os Institutos Federais de Educação. Instituída pelo decreto federal nº 5.154/04, o Ensino Médio Integrado constitui-se em um proposta que oferta um currículo integrado com a formação geral mais a formação profissional em nível técnico. Fruto da luta de educadores/as, entidades profissionais, pesquisadores/as tal proposta apresenta o trabalho como princípio educativo centrado em 4 eixos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia

⁴ Compreende-se aqui Epistemologias do Sul como metáfora que expressa o grito, a voz, os saberes apagados pelo sofrimento humano imposto pelo colonialismos capitalista que representa o projeto da modernidade europeia que subjuga civilizações ao sul do mundo. As Teorias do Sul partem do princípio de que a pluralidade de compreensão, interpretação e intervenções existentes representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas, tendo em vista conferir inteligibilidade às experiências sociais (SANTOS, 2010).

⁵ A partir dos estudos dos filósofos Deleuze e Guattari (1995), a cartografia foi apresentada como um método, na década de 1960, como proposta para superar o modelo demonstrativo-representacional utilizado também para explicar o humano. Assim, a cartografia vai diferir dos modos apresentados tradicionalmente pela ciência moderna, valorizando então o acontecimento, as fissuras produzidas pelos sujeitos em suas realidades. Destacamos que a filosofia deleuziana, apesar de se distanciar da perspectiva que empreendo nesta pesquisa, coincide com a base metodológica que foi tomada para a construção deste trabalho, no que tange as críticas ao modelo científico constituído pela modernidade filosófica. As duas perspectivas metodológicas entendem que não existem coisas em si, como expressão de exterioridade objetivada, nem tampouco sujeito em si, como expressão de pura interioridade subjetivista e solipsista, convergindo no propósito de buscar compreender a realidade a partir da ideia de abertura para os acontecimentos e os movimentos processuais engendrados pelo ser-no-mundo. (SOUZA; FRANCISCO, 2016) . Usamos o termo cartografia, mas a proposição não se fundamenta nos estudos deleuzianos.

⁶ A Documentação Narrativa nasceu de uma iniciativa de formação continuada de professores e política curricular, implementada pelo Ministério da Educação da cidade de Buenos Aires, durante os anos de 2000 a 2001, liderada pelo professor Daniel Suárez, constituindo-se na Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (SUÁREZ; ARGNANI, 2011). Configurou-se como uma modalidade de investigação-formação-ação entre professores com o intuito de debater e reconstruir o campo pedagógico e tornar público e disponível documentos pedagógicos elaborados pelos docentes, a partir dos relatos de suas experiências, nos quais revelam os sentidos que atravessam suas práticas e põe em jogo quando escrevem, leem, refletem e se questionam acerca de suas próprias experiências educativas. Fundamentada em aportes teórico-metodológicos das ciências sociais, estrutura-se a partir de relações horizontais e colaborativas entre docentes.

⁷ Em atendimento às normas do Comitê de Ética baseadas na resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, os professores colaboradores foram identificados por pseudônimos, garantindo-lhes a preservação da identidade ao longo da pesquisa.

⁸ Segundo Camini (2012), as duas primeiras obras foram narradas em dois contextos distintos e em diferentes condições, sendo dirigidas intencionalmente a dois leitores: ao povo de Guiné-Bissau e a Cristina, sobrinha de Paulo Freire. Apesar de terem interlocutores nomeados, as cartas tornaram-se públicas e divulgadas a milhares de pessoas. Já a terceira foi destinada aos educadores da educação básica e voltava-se às questões da construção de uma escola democrática e popular, convocando os educadores ao engajamento nesta mesma luta.

⁹ Os textos foram publicados no endereço <http://cartasousardiversi.wixsite.com/cartasousaensinar> e encontram-se disponíveis no site do Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica.