

EXPERIÊNCIA, DIÁLOGO E INDAGAÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

EXPERIENCE, DIALOGUE AND QUESTIONING: TEACHER TRAINING AS PHILOSOPHICAL
EXPERIENCE

EXPERIENCIA, DIÁLOGO E INDAGACIÓN: LA FORMACIÓN DOCENTE COMO EXPERIENCIA
FILOSÓFICA

Explicar afasta todas as falas da imaginação.
(Manoel de Barros)

Carmen Sanches Sampaio

Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de
Pós-Graduação em Educação da UNIRIO

Tiago Ribeiro

Mestrando em Educação pela UNIRIO.

Igor Helal

Mestrado em Educação pela UNIRIO.

Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Endereço:

Unirio – Faculdade de Educação
Avenida Pasteur, 458
Urca - Rio de Janeiro - RJ
CEP: 22290-240

E-mails:

carmensanches.unirio@gmail.com
trsunirio@gmail.com
igor.helal@gmail.com

RESUMO

O presente texto discute acerca da possibilidade de processos formativo-investigativos a partir da experiência vivida/compartilhada com um grupo de estudos e pesquisa formado por professores/as da escola básica e da universidade, tendo como referência os princípios da solidariedade, da horizontalidade, da alteridade, da igualdade e da inclusão. Na discussão, defende-se ser a experiência vivida, a prática cotidiana, fonte de reflexão filosófica, portanto, importante no processo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Experiência. Indagação.

ABSTRACT

This paper discusses the possibility of different investigative training processes based on the experiences lived and shared with a study and research group comprised of basic education and university teachers.

The principles underlying this work are: solidarity, horizontality, otherness, equality and inclusion. In the discussion, experience, i.e. everyday practice, is understood as a source of philosophical experience and, as such, important to the process of teacher training.

KEYWORDS: Teacher training. Experience. Questioning.

RESUMEN

El presente texto discute la posibilidad de procesos formativo-investigativos a partir de la experiencia vivida/compartida con un grupo de estudios e investigación formado por profesores/as de la escuela básica y de la universidad, teniendo como referencia los principios de la solidaridad, la horizontalidad, la alteridad, la igualdad y la inclusión. En el debate se defiende que la experiencia vivida, la práctica cotidiana es fuente de reflexión filosófica, y por lo tanto importante en el proceso de formación docente.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente. Experiencia. Indagación.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de reflexões e aprendizagens compartilhadas no desenvolvimento de uma pesquisa realizada em parceria com professoras alfabetizadoras que, pelo desejo próprio de pensar e estudar sobre a prática cotidiana e seus processos formativos, conosco formam o *Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras Narradoras* (GEPPAN), no qual vimos, desde 2008, nos reunindo mensalmente, sábado à tarde, para nos desafiar a viver, pensar e praticar processos de formação-investigação e o fazer alfabetizador cotidiano a partir de outros referenciais, sejam eles: a solidariedade, a horizontalidade, a alteridade, a igualdade e a inclusão.

Tais referenciais têm nos colocado a provocação de pensar a formação e a alfabetização para além das relações de "colonialidade"¹, conforme as quais, de modo geral, professores e professoras da escola básica têm sido compreendidos e tratados como meros aplicadores de conhecimentos e propostas pedagógicas criadas e pensadas por outros, estes sim vistos como 'especialistas da educação', muitas vezes distantes e estranhos à cotidianidade escolar.

Ainda, nossas reflexões compartilhadas, no e com o GEPPAN, vêm corroborando a asserção de que, embora desde a década de 1980 a discussão acerca da formação docente, na perspectiva do/a professor/a reflexivo/a, venha se desenvolvendo e consolidando, sobretudo com as reflexões realizadas por Antônio Nóvoa (1992), Donald Schön (1983) entre outros, as transformações e os deslocamentos presentes em discursos e textos oficiais ainda se encontram, de modo substantivo, distantes das práticas e das políticas de formação. Como são vistos e tratados professores e professoras, sujeitos praticantes desses cotidianos? Suas vozes e experiências são legitimadas? O que vivem e partilham, no dia a dia das escolas, é levado em conta na proposição dessas políticas e práticas de formação?

Em relação a tais políticas, de acordo com Zeichner (2008, p. 28), "a abordagem (ainda) dominante tem sido preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade de sala de aula". De maneira geral, a formação docente vem sendo pensada em termos de 'reciclagem' ou de 'atualização', de forma que aquele a quem ela se dirige é previamente tomado como incapaz ou atrasado, a partir de um determinado ponto de vista: o do 'formador' (leia-se aqui, também, o ponto de vista das políticas públicas em formação docente). Só faz sentido pensar em 'capacitar' aquele previamente tomado como incapaz, ou 'atualizar' aquele previamente compreendido como atrasado.

Tal modo de pensar está inapelavelmente articulado a um paradigma de conhecimento que sustenta uma lógica muito antiga, a qual ganha mais força e hegemonia com a supremacia da ciência moderna e a consolidação da modernidade/colonialidade como 'projeto' cultural dominante no

ocidente, embora não nasça com ela. Qual seja: a lógica da transmissão, numa concepção freireana (FREIRE, 1996), ideia muito próxima da “ordem da explicação”, no dizer de Rancière (2011).

Tal ordem, defende Rancière, está assente no pressuposto da desigualdade das inteligências: pela compreensão de que alguém saberia mais do que outro, ou, mais ainda, de que alguém sabe o que o outro não pode saber por si mesmo, justifica-se uma ‘transferência’ do conhecimento de um para outro. Trata-se, portanto, da pressuposição da ignorância do sujeito, de sua incapacidade de descoberta e, portanto, da necessidade de outro que o guie.

(...) Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto - somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2011, p. 23-24).

A ordem da explicação, ainda que presente, em certa medida, desde a Grécia antiga, vai ser potencializada na/com a modernidade (como projeto político-cultural de mundo), pois atende ao projeto da semiótica capitalística no tocante à produção de subjetividades subalternas, numa escala imaginária produtora de falsas hierarquias e dicotomias. Atende sobremaneira à “política da colonialidade” (MIGNOLO, 2010), forma de dominação e subalternização do ser e do saber, como herança de uma matriz social colonial. Não é à toa que, na díade pensar/fazer, o fazer será traduzido como atividade inferior: eram os colonizados, os povos tornados escravos quem cumpriam estas atividades.

Retextualizada para o contexto educativo, consoante a lógica da colonialidade, produzir-se-á uma separação entre os que pensam e produzem os conhecimentos educativos e os que os colocam em prática, no dia a dia da escola. Separação, portanto, que atende à tradicional divisão do trabalho - pensar x fazer - na qual, social e historicamente, como sinalizado, esta última dimensão foi sendo forjada como hierarquicamente menos importante.

Não obstante, ao apostar na “ordem da explicação”, as políticas e as práticas oficiais de formação fazem uma clara opção pela teoria como iluminadora da prática: primeiro se aprende e, então, aplica-se essa aprendizagem como transformadora do fazer. O conhecimento, novamente, é visto como sinônimo de progresso e a experiência é traduzida/compreendida como um acúmulo de informações, de vivências, algo como adquirível, transmissível, cumulativo.

Mas o que acontece se invertermos nossas perguntas e colocarmos em evidência a finitude de nossas (in)certezas? O que acontece se invertermos a direção do olhar/ouvir/sentir e indagarmos não o que pode a teoria mudar a prática, mas o que pode a prática, como experiência vivida e irrepetível, pôr em movimento no pensar e no conversar? O que poderia acontecer se, nos espaços/tempos de formação docente, no conversar com outros sobre o vivido, sobre o lido, sobre o que se escreve e o que se pensa, nos desafiassemos a abrimo-nos à experiência? Espaços/tempos de formação docente em que a invenção, a iniciativa e o arriscar-se não sejam esquecidos?

Perseguindo essas provocações, mais do que respostas, aqui nos interessa, sobretudo, pensar sobre o que temos vivenciado no movimento de sairmos do lugar que tão bem aprendemos a ocupar - aquele de quem sabe e, portanto, ensina/forma aquele que não sabe e precisa, por isso, ser formado.

O INDAGAR A EXPERIÊNCIA E A EXPERIÊNCIA DO INDAGAR: O VIVIDO COMO FONTE DO PENSAMENTO

Há anos, Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2008) vêm nos ajudando no movimento de inverter a direção de nosso ver/ouvir/sentir e do sentido de nossas perguntas. As autoras têm nos ajudado a perceber as miudezas tão importantes gestadas nos cotidianos escolares e a enxergar a riqueza que aí é produzida. Nessa dinâmica de tentar ver e perceber, em nossas práticas e nas práticas de outros e outras, o que fomos ensinados/acostumados a invisibilizar e desvalorizar, vamos, no coletivo, reinventando e reaprendendo, inclusive, nossos modos de pensar/fazer pesquisa.

No GEPPAN, ao nos assumirmos como professores/as alfabetizadores/as narradores/as, também nos questionamos acerca do que é, para que serve e como se faz pesquisa. E, ao questionarmos-nos, vamos, cada vez mais, nos distanciando dos princípios e dos pressupostos da ciência clássica e sua ideia de 'método rigoroso e eficaz'. Já não mais acreditamos na possibilidade da neutralidade, tampouco na pretensão de pensar e produzir saberes sobre a escola. Professores e professoras que somos, vimos percebendo que é preciso pensar e produzir saberes pedagógicos **com** a escola e não sobre ela!

A produção de saberes pedagógicos com a escola coloca a necessidade de revermos nossos modos de investigar. Ouvir o que aqueles/as que vivem o cotidiano escolar e vivenciam os conflitos, as tensões e as contingências da prática se faz mister para a produção de uma linguagem outra acerca do 'mundo da escola'. Não à toa, temos realizado a opção pela "investigação narrativa" (CONNELLY; CLANDININ, 2008), por meio da qual os relatos escritos e falados, as conversas, as anotações nos cadernos de campo e as demais narrativas (fotografias, desenhos e produções infantis partilhadas no grupo, etc.) são tidos como fonte preciosa para indagação e reflexão teóricas.

Não se trata, portanto, de interpretar e/ou descrever o cotidiano vivido/praticado pelos/as docentes, mas se abrir à escuta e à reflexão do que eles/as têm a nos dizer e mostrar, o que narram. E então se perguntar, cada um de nós e todos nós: o que a experiência narrada nos dá a pensar? Ajuda-nos a ampliar nossos modos de ver/compreender/ser?

Assim, estamos entendendo a investigação educativa colaborativa como um processo atravessado por alguns critérios de validade, ajudados por Anderson e Herr (2007): i) a "validade da resolução do problema": a investigação nos ajuda a pensar estratégias para lidar com a questão que nos movimenta a pensar?; ii) a "validade do processo": o processo investigativo colabora com a problematização e a reflexão coletiva da prática investigativa e pedagógica, propiciando um estranhar-se e indagar-se?; iii) a "validade democrática/ dialógica": a pesquisa-formação-ação experienciada atenta-se para a horizontalidade e a solidariedade ou está corroborando relações coloniais e, portanto, embrutecedoras, no dizer de Rancière/Jacotot?

Esses critérios de validade convidam-nos a abandonar a lógica da explicação ao compreender os sujeitos da pesquisa como "praticantespensantes" (ALVES, 2010) da investigação. Desse modo, longe de se consubstanciar em uma política da transmissão, a pesquisa, do ponto de vista da horizontalidade, da solidariedade e da igualdade, conecta-se à experiência e à indagação, pois tem como ponto de partida e chegada o vivido e o sentido pelos sujeitos; uma pesquisa articulada com o que me atravessa, me movimenta e me inquieta. Portanto, uma "pesquisa como experiência" (DOMINGO; FERRÉ, 2010), como diálogo sobre e com o que experiencio cotidianamente. Por isso a impossibilidade de pensar a prática a partir da teoria, porém, ao contrário, indagar a teoria a partir da prática, ou o que da prática me movimenta a pensar. Não à toa, pensamos e apostamos na prática, nas experiências aí vividas, como ponto de partida e chegada de nossas indagações:

A prática sinaliza questões e a teoria ajuda apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe (ESTEBAN; ZACCUR, 2008, p. 20).

Ao insistirmos que prática e teoria são dimensões constitutivas de um mesmo processo reflexivo, estamos corroborando as palavras de Paulo Freire (1996), para quem inexiste prática destituída de teoria e, da mesma maneira, teoria que não dialogue diretamente com uma determinada prática. O desafio, portanto, é buscar construir e/ou dialogar teoria e prática de modo a se afinarem aos nossos princípios e pressupostos. Isso, porém, não conseguimos sozinhos... Precisamos do outro, com seu "excedente de visão" (BAKHTIN, 1997), com seu olhar que transborda e consegue ver além ou diferentemente do meu, porque lançado desde outro lugar.

Então, movidos pela crença de, no coletivo, podermos ampliar maneiras de ver e (re)criar/significar saberes e fazeres cotidianamente vividos/praticados, temos, no GEPPAN, nos desafiado a experienciar e a viver propostas/percursos de formação que se afastem de modelos preestabelecidos de "bom professor", comumente calcados na perspectiva da racionalidade técnica, donde emerge a imagem (falsa) de um/a professor/a que ensina tudo a todos/as ao mesmo tempo (a noção equivocada de regulação de temporalidades e aprendizagens, e a consecutiva produção de - sempre inexistentes - homogeneidades).

Mas, como se construir e (tentar) garantir percursos e experiências formativas múltiplas e compartilhadas? Experiências de formação docente que (re)conheçam e valorizem o que professores/as pensam e praticam em seus cotidianos?

No nosso ponto de vista, um projeto de formação docente precisa garantir tempos e espaços para a interlocução entre professores/as; compartilhamento de experiências e práticas; reflexão e discussão, sempre coletiva. Precisa investir na conversa como dimensão formativa e em relações horizontais entre a escola básica e a universidade onde possam aprender e ensinar, uma com a outra.

Logo, a impossibilidade do estar sozinho, do decidir sozinho, do exercício da colonialidade das relações. Isso nos coloca a necessidade de a formação ter nas ideias de solidariedade e igualdade não a imagem de objetivos alcançáveis, mas a de pressupostos praticáveis. Solidariedade e igualdade como binômios inseparáveis de percursos formativos os quais visem à concretização de uma escola outra, na qual a cidadania, como defende Garcia (2004), seja constitutiva das relações cotidianas e não um fim dessas relações. Escola e formação como espaços do pensar, para o pensar, para o pensar com outro.

Nesse sentido, no GEPPAN, não são os/as professores/as da universidade ou os/as pesquisadores/as que falam para as/os professoras/es da escola básica, no grupo. Somos todos/as nós, professores/as e pesquisadores/as, da universidade e da escola, que falamos com, dizemos de nossas práticas, pesquisas, saberes e ainda não saberes... nossas ignorâncias (sempre relativas) e conhecimentos.

Em um encontro do GEPPAN, realizado no dia 05 de maio de 2012, a imprevisibilidade constitutiva da conversa e o inesperado do encontro como acontecimento aconteceu. Uma das professoras integrantes do grupo, Laís Curvello, no contexto de uma conversa acerca do processo de escrita de relatos sobre 1) como aprendemos a ler; 2) como aprendemos a alfabetizar; e 3) como alfabetizamos hoje, ainda no início do movimento de escrita e leitura entre pares, quando da escrita dos relatos, manifestou certo incômodo sobre a dinâmica que vínhamos vivendo no grupo:

(...) eu estou pensando aqui, não sei. É claro que na educação se fala muito na filosofia. A gente está filosofando aqui. Resumindo, a gente está filosofando e na parte poética. Falando, falando. Eu estou um pouco ansiosa, eu sei, mas a situação prática da situação. A gente já chegou, e acho que todo mundo viu isso, a gente já chegou numa primeira parte. E no último encontro a gente acabou discutindo um pouco se foi fácil ou se não foi fácil escrever... E eu não sei, eu não sei se hoje vai dar tempo, mas acho que está na hora de a gente falar um pouco desse processo. Falar do que foi receber a crítica do outro. E estou falando para que depois isso vire escrita, porque seria a documentação desse processo. Enfim, a gente falar do que foi receber essa interferência do outro e como foi interferir no texto do outro. A gente tem de caminhar para esse momento. (CURVELLO, Laís, In: GEPPAN, maio de 2012. Caderno de campo).

Por um momento, silêncio. Algumas professoras entreolharam-se. Uma atmosfera carregada de incômodo; incômodo, aliás, que atravessava muitos/as de nós. A conversa seguiu. O assunto foi e voltou, desapareceu e reapareceu, como um rizoma sem começo nem fim, num jogo de mostrar-se e esconder-se. À noite, horas depois do fim do encontro, outra professora participante do grupo telefonou para um dos autores deste texto. Estava incomodada. Ela dizia:

- Eu fiquei muito incomodada! Muito dolorida! A gente só fica filosofando? Só fica na parte poética? - repetia as afirmativas em forma de pergunta.

Naquele momento, não soube² o que responder. Também estava incomodado. Mas não apenas pelo episódio; na verdade, duas coisas me perturbavam: a fala da professora e, igualmente, o fato de termos ficado tão incomodados com ela! Por quê? O conflito não é parte constitutiva da relação de alteridade? O dissenso também não constitui a conversa? E por que a ação do grupo ser associada ao filosofar nos incomodou tanto? Tais perguntas ficaram guardadas, repousas em algum lugar até eu começar a ler o livro *Infância, estrangeiridade e ignorância*, de Walter Omar Kohan. Ao realizar essa leitura, outra pergunta se acendeu: que compreensão de filosofia nós temos?

Há, sabemos, uma visão depreciativa em relação à filosofia, muito corriqueira, que a associa ao ócio, ao fazer nada, ou, na melhor das hipóteses, ao devaneio, ao tautologismo, ao 'blá, blá, blá'.

A filosofia socrática, de certo modo, na qualidade de eterno perguntar(se), seria compreendida a partir desse ponto de vista, aliás, ideia subsidiada pela semiótica capitalística: ora, num mundo onde tudo deve resultar em um produto transformável em lucro, qual o lugar para o perguntar-se amiúde e incessantemente? Para quê? Nesse sentido, a filosofia não serviria para nada!

Talvez aí pudesse estar alguns dos fios de nosso incômodo! Então somos herméticos, distanciados da ação? O que fazemos não serve para nada? Contudo, quiçá não seja só isso. Ainda, da nossa herança filosófica grega, herdamos um Sócrates dismantelador das verdades: por um lado, a filosofia como dismantelamento das certezas, marca incômoda para uma sociedade e um pensar fundados no ideal do progresso. Por outro, um Sócrates douto à medida que é o único a ter ciência da própria ignorância, sua e dos demais, motivo pelo qual é o único que pode proporcionar ao outro vir a sabê-la. Aqui temos um impasse: seria, pois, a filosofia o caminho à verdade? Estaríamos nós, no grupo, ditando formas ideais, verdadeiras, de 'pensarfazer' a educação, a prática pedagógica? Por isso estávamos filosofando? O que praticamos? De fato, a *philosophia*? Seríamos os 'amigos do saber'? De qual saber? Do saber certo? Não seria esta última ideia contrária ao pensamento e ao desafio do grupo?

Essas interrogações foram crescendo... E ainda em Kohan (2007), no mesmo livro, encontramos outro filósofo com quem conversar e tecer outras reflexões: Michel Foucault. No âmbito da filosofia, Foucault nos convida a pensar a experiência filosófica a partir de um lugar outro: "a curiosidade filosófica busca não aumentar o conhecimento de si, mas, ao contrário, desaproximar-se do que se conhece sobre si mesmo" (KOHAN, 2007, p. 80).

Diante dessas pistas, fomos buscar um diálogo mais próximo com Foucault, lendo-o diretamente. Para o autor, a filosofia não é uma busca para ensinar ao outro sua verdade exterior, mas o movimento de pensar o pensar. Nas palavras do autor:

(...) o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica - senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de qual maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e onde encontrá-la (...). (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Desse ponto de vista, de fato a filosofia não serve para nada, se pensarmos na funcionalidade a partir da semiótica capitalística. Ela não produz resultados rentáveis, tampouco traduzíveis em dividendos. Ela escapa à lógica capitalista, calcada no binômio individualismo/rentabilidade. Esgueira-se das realidades naturalizadas, indaga os "regimes de verdade". A experiência filosófica seria, portanto, a desconfiança em relação ao próprio pensamento, uma metarreflexão, uma indagação de nossas próprias certezas. O filosofar com um sentido outro. Aí sim, agora sim, o filosofar como prática formativa. **A formação docente como experiência filosófica.** Seria isso o que nos desafiamos a praticar cotidianamente no GEPPAN e nas escolas, com as crianças com as quais trabalhamos?

Pensamos que sim. O GEPPAN é um "espaçotempo" de exercício do pensamento, de, com o outro, buscarmos ser outros em relação a quem estamos sendo. Estrangeiros de nós mesmos, ignorantes de nossa própria ignorância; por isso fiamos utopias e cosemos possibilidades: possibilidades de tornar possível o estranhar(se), o pensar(se), o (trans)formar(se), desde nossa própria experiência e, também, na e com a experiência do outro. Por isto narramos: para partilhar, (com)partilhar o que nos atravessa e modifica. "Narrar é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido" (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 16). Ao contar, recriamos, percebemos sentidos outros, resignificamos o vivido, o praticado. E é Ana Paula Venâncio, também em relato publicado no *blog* do GEPPAN, em 2010, que fala melhor do que poderíamos fazê-lo:

(...) Ao relembrar o encontro do mês de março de 2010, fui rememorando passagens do momento em que estivemos juntos, tentando criar um elo de sentidos ao mo(vi)mento vivido, presenciado, sentido, experienciado, por mim. Como primeira imagem, comecei a pensar no modo como estávamos sentadas/os: formávamos uma grande roda. Nossas posições indicavam um elo que nos ligava uns aos outros. Foi então que me veio a ideia de escrever este relato trazendo como fio alguns aspectos da tradição oral africana.

Na tradição da maioria dos países africanos, algumas características culturais ainda guardam forte herança ancestral, dentre elas as rodas de conversas e a prática de guardar e contar histórias

através dos "Griots". A tradição oral, que ainda sobrevive em aldeias no interior de alguns países africanos, tem, como prática cultural, os costumes e as histórias africanas que são passadas/transmitidas oralmente em rodas de conversas, através de cânticos, músicas, poesias, narrações, nas histórias, na oralidade.

O homem ou a mulher designado a Griot, ainda criança, tem a responsabilidade de aprender, guardar e (re)contar a história ancestral. Na cultura oral africana, o Griot é responsável por conservar a memória coletiva. Por isso é costume dizer: "quando na África morre um ancião é uma biblioteca que desaparece". O Griot é o mensageiro, é aquele que tem a responsabilidade de guardar as histórias no baú de sua memória e no coração.

Alguns desses costumes se tornaram herança dos antepassados, da(s) África(s) que aqui estiveram e ajudaram a construir nosso país. E, ao trazer um fragmento dessa herança cultural africana e brasileira, o GEPPAN me fez/faz refletir sobre a ligação entre nós professora/es pesquisadora/es alfabetizadoras/res narradora/es. Nesse sentido, assim como os griots, também somos guardadoras/es e narradoras/es de nossas histórias. Elas compõem nossas vidas, nossas trajetórias, nossas memórias. Histórias que nos ajudam a tecer nossa trajetória de experiências com as quais continuamente somos formados, processo pelo qual nos movemos, nos desafiamos a construir histórias as quais compartilhamos com nossos alunos e alunas oriundos das classes populares.

Nos encontros do GEPPAN, nossa oralidade se fortalece. Nossas falas se potencializam, nossas histórias aparecem. Uns narram, outros ouvem. Como um colar vistoso, nossos diálogos, são como fios desse colar. Um fio de história é puxado. Novas histórias são tecidas, novas miçangas são colocadas ao nosso diálogo. Nesse elo circular de diálogo, nossa memória é instigada a buscar histórias, lembranças que emergem da energia emanada de nossas falas. Esse manancial de lembranças, que em mim foi se tornando forte. Quantas histórias nós temos para contar? Que histórias afetaram nossas vidas e se tornaram experiências para nossas práticas docentes? A quem elas pertencem?

Estamos nos tornando Griots... Compartilhando histórias, 'aprendendoensinando' juntos, versando com. Segundo a tradição oral africana, sentar-se em roda significa ligar-se ao outro, como um fio, em um caminho contínuo de força(s) e conexão. A conversa circula, gira em vários sentidos. Em roda podemos ouvir o outro e ser ouvido, e a palavra pode ser pega por todos, como num jogo, com e sem regras estipuladas. Em roda, estamos versando em comunhão.

Foi versando em comunhão que nos encorajamos a expressar nossas contradições, frente à complexidade do e do cotidiano, demonstrando, nesse sentido, que a ação pedagógica está em permanente formação. Versando em comunhão, estamos potencializando nossas escutas e nossas falas, momento em que a reflexão e o diálogo se confluem e possibilitam colocar em conflito as certezas que tão confortavelmente nos habita. Momento que tem nos instigado a perceber as sutilezas, as artimanhas, as sinuosidades, com as quais o cotidiano se apresenta, de forma distinta para os nossos diferentes sentidos, porque só vemos o que compreendemos.

Neste diálogo (com)partilhado, tecido em diferentes falas, socializamos nossos medos, dúvidas, saberes e ainda não saberes. Tentamos, ainda que de modo incipiente para uns, romper com a dicotomia erro/acerto, quando narramos e refletimos sobre nossas práticas. Porém, provocadas/os a relatar sobre nossas práticas, vamos, como nos diz Esteban, fazendo uma reflexão coletiva sobre o conhecimento produzido no cotidiano com as crianças.

Nesse sentido, juntos procuramos, no diálogo compartilhado, articular como griots, reflexão à investigação de nossas práticas, processo que tem nos ajudado a nos tornarmos autores de nossas práticas, investindo, como nos diz Carmen Sanches, em ações pedagógicas mais acolhedoras, mais compartilhadas, mais coletivas, constitutivas do processo de 'ensinaraprender', como sujeitos que coletivamente constroem e reconstroem conhecimentos. (...) (VENÂNCIO, Ana Paula. In: GEPPAN, abril de 2010. Caderno de campo).

O que Ana Paula nos diz são fragmentos vividos de experiências singulares partilhadas com o grupo e potencializa, também, o movimento de pensar o pensar, um princípio que vem sendo perseguido no GEPPAN, no qual nossas indagações pedagógicas/alfabetizadoras são, ao mesmo tempo, reflexão e investigação da prática. Uma experiência filosófica aberta ao exercício de "aprenderensinar" com o(s) outro(s). Mo(vi)mentos de atenção, co-implicação, reconhecimento e legitimidade às vozes e às práticas narradas.

Dessa maneira, temos concebido, no GEPPAN, o entrelaçamento entre coletivos docentes organizados em redes de formação e pesquisa como indispensável ao desafio de ressignificar e (re)

pensar nossas próprias práticas. Pensar o pensamento. Quiçá a afirmativa de Laís estivesse certa: filosofamos - e muito - no e com o grupo! E é o exercício filosófico que nos permite tornamo-nos diferentes do que temos sido. Não um outro melhor, mas um outro. Um outro aberto à experiência do duvidar, do questionar, do indagar: "A filosofia, penso, como experiência não-dogmática é, então, justamente, a possibilidade de experimentar e de pensar o que somos e abrir isso para poder ser de outra maneira" (KOHAN, 2007, p 24).

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2010.

ANDERSON, G.; HERR, K. El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. In: SVERDLICK, I. *et al*. **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.

DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. L. La experiencia y la investigación educativa. In: DOMINGO, J. C; FERRÉ, N. P. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. (Eds.). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300- 2000)**: historia, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo XXI; Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. (org.). **Novos olhares sobre alfabetização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, R. L.; ALVEZ, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (Org.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2010.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008

1 Trabalhamos com o conceito de colonialidade proposto por Aníbal Quijano (2010), que busca dar evidência às consequências epistemológicas e culturais do colonialismo como dominação e subjugação política e econômica. O autor admoesta que, embora tendo o colonialismo terminado, a colonialidade, como dominação e subjugação cultural e epistêmica, segue em marcha como desdobramento da dominação europeia sobre outros povos e culturas no mundo. Seria a lógica da colonialidade, portanto, que sustentaria relações de poder/saber hierárquicas e invisibilizadoras da multiplicidade de epistemologias e racionalidades. Para mais, ver *Desobediencia epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, de Walter D. Mignolo, editado pela editora Del Siglo, Buenos Aires, 2010.

2 Usamos a primeira pessoa do singular nesta parte do texto por se tratar da experiência vivida por apenas um dos autores.

Artigo recebido em 27/05/2013

Aprovado em 09/09/2013