

ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS: SENTIDOS E VIVÊNCIAS COM USO DE NARRATIVAS

Ana Paula dos Santos Monteiro

Unesa-SME Nilópolis

<https://orcid.org/0009-0006-6246-1592>

Catarina Janira Padilha

Unesa - SEED/RR – SMEC/PMBV

(<https://orcid.org/0000-0002-3607-3127>)

Inês Barbosa de Oliveira

Unesa

(<https://orcid.org/0000-0003-4101-3919>)

RESUMO:

Este artigo reflete sobre os desafios e potencialidades da investigação qualitativa baseada em narrativas, destacando a importância das epistemologias do Sul e das práticas emancipatórias na formação docente. A pesquisa enfatiza a necessidade de escuta atenta e sensível ao que ocorre no dia a dia das escolas, buscando visibilizar saberes marginalizados e transgredir modelos pedagógicos hegemônicos. A partir das duas pesquisas, um em Roraima com formação de docentes indígenas e outro em Nilópolis sobre a formação continuada de professores da educação infantil, o artigo analisa as tensões e desafios na construção de currículos inclusivos e *pluriepistemológicos*. Assim, propõe um paradigma educativo que reconheça a pluralidade dos saberes e a interculturalidade como elementos essenciais para uma educação mais democrática e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidianos - Epistemologias do Sul - Narrativas - Formação docente - Interculturalidade.

Abstract:

The study reflects on the challenges and potential of qualitative research based on narratives, highlighting the importance of Southern epistemologies and emancipatory practices in teacher training. The research emphasizes the need for attentive and sensitive listening to what happens in the day-to-day of schools, seeking to make marginalized knowledge visible and transgress hegemonic pedagogical models. Based on two research studies, one in Roraima with the training of indigenous teachers and another in Nilópolis on the continuing education of early childhood education teachers, the article analyzes the tensions and challenges in the construction of inclusive and multi-epistemological curricula. Thus, it proposes an educational paradigm that recognizes the plurality of knowledge and interculturality as essential elements for a more democratic and equitable education.

KEYWORDS: Everyday life - Epistemologies of the South - Narratives - Teacher training - Interculturality.

Resumen

El estudio reflexiona sobre los desafíos y el potencial de la investigación cualitativa basada en narrativas, destacando la importancia de las epistemologías y las prácticas emancipadoras del Sur en la formación docente. La investigación enfatiza la necesidad de una escucha atenta y sensible de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas, buscando visibilizar conocimientos marginados y transgredir modelos pedagógicos hegemónicos. A partir de dos estudios, uno en Roraima con la formación de docentes indígenas y otro en Nilópolis sobre la formación

continua de docentes de educación infantil, el artículo analiza las tensiones y desafíos en la construcción de currículos inclusivos y multipistemológicos. Así, propone un paradigma educativo que reconoce la pluralidad de conocimientos y la interculturalidad como elementos esenciales para una educación más democrática y equitativa.

PALABRAS CLAVE: Vida Cotidiana - Epistemologías del Sur - Narrativas - Formación Docente - Interculturalidad.

1 INTRODUÇÃO

*Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.
(Clarice Lispector)*

Para iniciarmos essa conversa, é preciso nos rendermos sim, rendermos-nos diante do fato de que não conhecemos tudo e estamos suscetíveis às mais belas e perigosas experiências que as pesquisas com os cotidianos podem nos ofertar. Mergulhar nesse mar de conhecimentos invisibilizados e desconhecidos é conhecer um mundo de possibilidades a ser desbravado. Afinal, a nossa viagem não será a mesma que a de ninguém mais.

E como é bom perceber a diferença que existe entre nós e na forma como caminhamos, até quando trilhamos o mesmo caminho! A potência humana do *aprenderfazer*¹ nos cotidianos é um movimento encantador para quem consegue apreciar a beleza dos encontros, seja consigo mesmo ou com os outros.

Ousamos iniciar o nosso doutoramento em um período de pandemia, no ano de 2021. A retomada dos estudos era, naquele momento, o nosso grande ato de resistência mediante tantas incertezas vividas em nossos cenários econômico, político e cultural.

¹Os termos unificados são neologismos que expressam a constituição de novos termos e sentidos, significados de termos já exigentes. Alves (1996) define que, nas pesquisas com os cotidianos, as dicotomias criadas pelas ciências limitam os processos de criar, pensar os termos e suas significações, sendo que os significados se complementam, pois, um significado não caminha sem o sentido do outro, saindo da ideia de oposição, trabalhando a ideia de estar juntos indissociavelmente.

Resistir às incertezas do amanhã em meio à luta pela sobrevivência e, ao mesmo tempo, reinventar percursos para que o distanciamento provocado pelo isolamento social fosse diminuído provocaram em nós o estranhamento dos sinais demonstrados, que nos exigiam novas interpretações, de modo a serem desvendados enquanto realidade presente a imprevisibilidade dos caminhos percorridos aos quais os novos conhecimentos (Ginzburg, 1989; 2001) nos conduziram. Isso nos exigiu novos olhares, novas percepções, novas táticas e novas artes de fazer (Certeau, 2014), tornando a tecnologia já presente em nosso cotidiano – mesmo com suas limitações de acessos – uma componente estratégica, tecendo novos *saberes-fazer*es, tramando novas redes de *praticantes-pensantes* dos “novos” fazeres escolares nas variadas regiões do país.

Esses tempos estariam inseridos em nossa prática diária não apenas como acadêmicas/pesquisadoras incitadas a desvendar os estudos *nos/dos/com* os cotidianos pautados nas *políticas-práticas* educacionais, na emancipação social e nos movimentos democráticos potencializadores de equidade e de justiça social, mas principalmente enquanto professores e professoras inseridos em um contexto de crise social com uma série de acontecimentos desumanos presentes no Brasil e no mundo.

Todavia, embora o nosso olhar não seja capaz de perceber tudo o que está a nossa volta em razão de nossa percepção limitada, todas essas experiências provocaram novos sentidos, nos desafiando a vivenciar novas experiências e, dessa maneira, constituirmos novos olhares sobre os cotidianos vividos (Ferraço; Soares, Alves, 2018).

Acreditamos que passamos, então, a compreender e a entender os cotidianos assim como seus significados presentes nos currículos, nas *políticas-práticas* cotidianas desenvolvidas nos *espaços-tempos* escolares, nas narrativas cotidianas e formações docentes.

É nessa perspectiva que o grupo de estudos “Direito à educação, epistemologias do Sul e cotidiano escolar (DE-EScola)” aprofunda seus olhares sobre as desigualdades sociais e os processos de exclusão social que as acompanham que, desde a modernidade ocidental, são reguladas pela ação

da colonialidade do conhecimento (Santos, 2020), presente em currículos epistemicidas (Paraskeva, 2015) e potencializadas com o agravamento da crise social, econômica e pandêmica, refletindo no cotidiano da escola e do fazer docente.

Dito isto, ao nos situarmos como *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) dos cotidianos, podemos criar redes de conhecimentos pautadas na construção da igualdade na diferença (Santos, 2010), rompendo universalismos epistemológicos do Norte a partir do “[...] resgate dos saberes suprimidos, silenciados e marginalizados. [...] do reconhecimento e celebração da diversidade epistemológica” (Santos, 2020), constituindo, assim, novos percursos epistemológicos e novas artes de fazer pesquisa com o compartilhar das vivências interculturais presentes entre os membros do grupo.

Os estudos *nos/dos/com* os cotidianos instigam o pesquisador a ser ousado, a seguir em frente, mas não em linha reta, e sim, passando por diferentes caminhos. Não temos a certeza de como chegaremos ao final deste percurso, e tampouco queremos estar certas de que caminho seguiremos, pois partimos da ideia da beleza do encontro, do caminhar junto aos nossos pares, da incerteza e da aceitação da imprevisibilidade, na vida e nas pesquisas.

Ávidas por novas possibilidades de percurso, novos olhares e perspectivas de aproximação de nós mesmos, de forma dinâmica, articulando o vivido, as nossas histórias e memórias, que, muitas vezes, são vistos de forma isolada ou estáticas, ou sequer consideradas na perspectiva da validade única de conhecimentos cuja cientificidade se comprove.

Como metodologia, os estudos *nos/dos/com* os cotidianos transcendem o que está definido nas regras da metodologia científica por acreditar que se faz imprescindível mergulhar no cotidiano para compreendê-lo (Alves, 2001), estudar os sinais, indícios e seus significados, [...] beber de várias fontes, [...] narrar a vida e literaturizar a ciência. (Oliveira e Sgarbi, 2008, p. 23)

Nessa direção, compreender os sentidos da pesquisa e os sentimentos criados/tecidos pelo pesquisador ao pesquisar o cotidiano nos coloca em movimento constante, criando/tecendo conhecimentos, reinventando novos modos de *saberfazer* pesquisa.

Em nossa concepção, perceber com todos os sentidos é primordial para a pesquisa e para o pesquisador. Entendemos que a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos, exige criatividade, disciplina, organização, confrontando sempre o possível e o impossível, o conhecimento e a ignorância. Sendo, nesses termos, um exercício de crítica e de autocrítica do trabalho desenvolvido.

Buscamos novas possibilidades de compreensão dos cotidianos, das práticas e artes de fazer (Certeau, 2014) que os habitam, não apenas o que está constituído pela ciência moderna, percebida como fonte de uma única verdade, um único fazer e um único modo de perceber. Nessa perspectiva, o cotidiano é compreendido como

Espaçotempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí, a extrema importância de aprofundar seus estudos e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem (Oliveira; Sgarbi, 2008, p. 72).

Pensar sobre essa complexidade humana (Morin, 2005) nos leva a conceitos que sugerem e postulam interligações e interações entre as formas que constituem o todo, e, portanto, à quebra das esferas fechadas, ao restabelecimento das articulações do que foi separado e à compreensão das multidimensionalidades que nos permitem pensar a singularidade com a localidade e a temporalidade, sem esquecer das totalidades integradoras.

Revisitar Morin é justamente refletir sobre como o pensamento complexo é importante para tentarmos compreender o homem e o mundo, os fenômenos e os acontecimentos; e tal reflexão teórica se faz um dos caminhos importantes ao professor para conhecer a multidimensionalidade do seu trabalho docente cotidiano, sempre complexo.

O uso do paradigma da complexidade implica, tal como a perspectiva do cotidiano da qual partimos – reconhecendo-o como espaço de criação, processos de reflexão que transcendem a epistemologia moderna hegemônica e se aproximam das epistemologias do Sul (Santos; Menezes, 2010; Santos 2018), do pensamento decolonial (Lander, 1990), das reflexões baseadas na

noção de interseccionalidade (Walsh, 2019; Hill-Collins.2017; hooks, 2015), entre muitas outras possibilidades ligadas às epistemologias dos povos originários e da África. Isso significa dizer que essa perspectiva de pesquisa não se contenta com “mais do mesmo”.

Busca interrogar a realidade munindo-se de conceitos e ferramentas distintas daquelas que a modernidade consagrou. Repensar a Educação, com base nessas referências tem sido nosso trabalho nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos como foco central, assumindo a pluralidade epistemológica do mundo ao mesmo tempo em que a reconhecemos como parte de uma totalidade que envolve, além dos saberes, os fazeres, os sentires. São ações epistemológicas que também são políticas e poéticas – como já antevia Alves (2008) quando formulou a necessidade de literaturizarmos a ciência

Morin (2005, p. 176) assim apresenta a evidência da complexidade:

Se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante.

Em uma crise paradigmática, como apresenta Santos (2004), em que o positivismo se apresenta como paradigma e a racionalidade é o modelo dominante para a ciência moderna, tem-se um *paradigma dominante* da ciência, refletindo cada vez menos a prática científica e mais a conversão da ciência em ideologia, como já alertava Habermas, em 1968, em sua homenagem a Marcuse, denunciada também por Bourdieu em sua obra “Os usos sociais da ciência” e, mais recentemente, pelo próprio Boaventura (Santos, 2000) em sua reflexão sobre a reconversão da ciência em força produtiva e a prevalência da sua “aplicação técnica” sobre a “aplicação edificante” (Santos, 1996).

Este paradigma se constitui totalitário, já que nega a racionalidade de outros modos de conhecer e instaura-se como única forma de conhecimento aceitável, produzindo assim epistemicídios e monoculturalidade (Santos 1995).

Contrapondo este paradigma e suas consequências o *paradigma emergente* nos alerta que o conhecimento é constituído pelos mais variados sentidos, locais, culturas, relações sociais, políticas e econômicas, não distinguindo sujeito/objeto, pois o conhecer é promover autoconhecimento. Com base em Santos (1995), Oliveira (2008, p. 61) afirma que:

[...] o novo paradigma não pode apenas ser científico, na medida que emergirá no contexto de uma sociedade revolucionada pela ciência. Portanto, precisará ser também um paradigma social, que ele chama, até hoje, do paradigma de *um conhecimento prudente para uma vida decente* (grifo da autora).

A crise de paradigmas coloca em xeque as muitas certezas, especialmente o modelo de ciência elaborado e tornado hegemônico na modernidade. O *conhecimento prudente para uma vida decente* (Santos,1995) entende que a cientificidade não basta para validar um conhecimento, e propõe um novo paradigma, que incorpore a dimensão social para estabelecer sua possível validade.

Isso nos permite refletir epistemologicamente sobre o conhecimento científico em diálogo com outros conhecimentos, permitindo propor uma nova relação entre ciência e arte, sentimentos e paixões, saberes e valores, como forças mobilizadoras de uma transformação social democratizante e emancipatória; assumindo outro equacionamento entre as racionalidades cognitivo-instrumental, estético-expressiva e moral-prática.

Daí o pensamento cotidianista considerar e a indissociabilidade entre éticas, estéticas, políticas e poéticas ao se propor como campo de conhecimento específico caracterizado pela pluralidade própria do complexo, pela politicidade e ética das epistemologias do Sul e da decolonialidade, da luta contra preconceitos e discriminações, pela estética e pela poética que envolvem sentidos e sentimentos, em suas múltiplas possibilidades de expressão. E tudo isso “junto e misturado” (Ferraço, 2003).

Nesse sentido, os estudos *nos/dos/com* os cotidianos das práticas educativas se fazem transgressores da colonialidade científica, uma vez que possibilitam, com o uso da sociologia das ausências, desinvisibilizar a diversidade em suas traduções interculturais – os *saberesfazeres* dos

praticantespensantes presentes nas mais variadas realidades, ignorados pelas propostas curriculares hegemônicas bem como pela ciência moderna e o privilégio que confere à racionalidade cognitiva sobre as demais.

Para enfrentar esse pensamento e suas consequências epistemológicas, políticas, sociais, culturais, éticas e estéticas, precisamos manter uma escuta/percepção sensível ao que acontece no cotidiano das escolas, aos *fazeressaberes* de educadores e estudantes e os currículos *praticadospensados* criados por eles nos cotidianos.

Nesse viés, pesquisamos para tecer compreensões dos processos sociais e educativos que transcendam essa racionalidade e nos permitam compreender o espaço escolar em sua complexidade, com sua pluralidade, que integra diferentes *saberesfazeres*, culturas e valores das diferentes comunidades escolares. Ou seja,

[...] o pesquisador do cotidiano escolar enfrenta o desafio de reinventar o próprio ato de pesquisar, incorporando a ele a noção de tessitura do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e os valores que eles mobilizam e outras dimensões de suas existências, [...] em busca da desinvisibilização das práticas cotidianas emancipatórias presentes em diferentes *espaçostempos* escolares (Oliveira; Sgarbi, 2008, p. 91).

Entender a escola como espaço de práticas curriculares multiculturais e *pluriepistemológicas* implica em repensar nossa postura, enquanto educadores brasileiros, assumindo a necessidade de fazermos a educação respeitando essas pluralidades e os diferentes sujeitos dessa educação.

Com isso, nos habilitamos a investir na construção de um projeto educativo emancipatório, como afirma Santos (1996): buscando uma educação para o inconformismo, para uma subjetividade que recusa o sofrimento como algo trivial do dia a dia.

Esse projeto se baseia em conflitos: entre o conhecimento-regulação (linear, e percebido como trajetória do caos para a ordem) e o conhecimento-emancipação (que obedece a uma trajetória não linear, do colonialismo para solidariedade). Outros dois conflitos habitam esse projeto: entre a aplicação

técnica e a aplicação edificante da ciência, como já apontado acima e entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo.

Desejamos um projeto educativo emancipatório com as discussões culturais no centro dos currículos, o que não é uma tarefa fácil. As propostas curriculares seguem sendo formuladas ainda no viés da homogeneidade e da padronização. No entanto, nas realidades cotidianas, não os currículos se constituem como criação cotidiana dos sujeitos das escolas.

São currículos *praticadospensados* tecidos pelos *praticantespensantes* dos cotidianos, nos quais valores, culturas, conhecimentos e experiências múltiplas se fazem presentes, burlando a imposição monocultural, cientificista, patriarcal e racista hegemônica na compreensão dos conhecimentos e de sua validade.

Dito isso, Oliveira (2012) enfatiza em nossas rodas de conversas que os currículos *praticadospensados* são constituídos por,

[...] criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhe são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (Oliveira, 2012, p.12).

Confrontar as propostas curriculares, homogeneizantes e excludentes, nos leva a esse paradigma emergente, que traz a possibilidade de conceber a convivência nas diferenças, de compreender que a escola produzir é habitada por outras culturas e conhecimentos e, sim, refletindo sobre a complexidade das relações, buscando muito mais do que a aceitação, a afirmação das relações na multiplicidade.

Nas escolas, as diferenças se constituem num *tempoespaço* de *saberesfazeres* e valores que se cruzam, entrecruzam, conflitam, produzindo possibilidades outras de conhecimento de si e da vida, na busca por uma vida plena, mais consciente, prazerosa e humana. Em busca dessa *vida decente*,

buscamos uma ciência abrangente e dialógica, que possa ser concebida e utilizada na perspectiva da complexidade, que é a realidade por nós vivenciada.

O saber do pesquisador é uma das maneiras de interpretarmos e percebermos o mundo, mas há outras. E é a necessidade de praticarmos o diálogo entre eles que Santos (2008) preconiza como base do *paradigma emergente*, um caminho para se entender que a racionalidade humana é plural e complexa.

Nessa linha, muitas são as possibilidades epistêmico-metodológicas de desenvolvimento de pesquisas *nosdoscum* os cotidianos. Importante ressaltar que, nessa pluralidade, alguns elementos não se modificam, como a compreensão de que não existe cisão entre descrição e narrativa. A ideia da descrição é do sujeito fora do campo, é uma impossibilidade epistemológica. Nunca estamos fora do que observamos.

Também não trabalhamos com verdades únicas nem com noções engessantes ou engessadas, sejam elas epistemológicas, políticas ou metodológicas. Em nossas pesquisas os imprevistos são esperados, os achados (Oliveira, 2010) são valorizados, a transgressão de normas e padrões considerados para além da noção de desvio.

No caso deste grupo, temos buscado usar e valorizar as narrativas, entendendo que elas têm um potencial de ser um instrumento de recomplexificação do mundo. Quando assumimos a narrativa, assumimos a complexidade do mundo que se narra.

Ao optarmos pela narrativa como possibilidade metodológica, estamos assumindo, epistemologicamente a possibilidade que sujeitos cujas falas não são “científicas” ou acadêmicas, em sentido estrito falem e escrevam, digam seus conhecimentos, valores e experiências e os ouçam em sua validade. Buscamos tornar audíveis vozes supostamente silenciadas, tornadas inaudíveis, mas que existem no mundo e carecem de valorização.

Política e epistemologicamente, isso significa que, ao combatermos a invisibilidade dessas vozes que narram e que foram tornadas invisíveis (Santos, 2001), avançamos na busca da ecologia de saberes e da justiça

cognitiva, condição necessária à justiça social. Portanto, poderemos ouvir e fazer ouvir vozes que a ciência moderna emudeceu, ou melhor dizendo, tornou inaudíveis. Torna-se fundamental, portanto, perceber a importância de desinibição dos narradores e de suas narrativas, tirando essas vozes da “inaudibilidade”.

Tirar da invisibilidade/inaudibilidade o mundo das emoções, da magia, da complexidade, da imaginação, da criação, que as narrativas muitas vezes permitem perceber se faz necessário. Do mesmo modo, buscamos trazer ao centro da cena aqueles que sofrem com a exclusão – no caso das escolas, nós professores e nossos estudantes.

A pesquisa narrativa nos ajuda a compreender os *saberes-fazer*s de professores nos cotidianos, na medida em que, por meio delas, eles e elas compartilham seus conhecimentos e suas experiências, exitosas ou não. Proporcionando uma reflexão sobre a práxis, assim, gestando novas possibilidades de ação/reflexão, num processo de (auto)formação de professores.

Nesse contexto, este texto se fecha com os percursos de dois estudos recém concluídos que dialogam sobre formação docente, tendo como aporte as *políticas práticas* conforme percebidas pelos estudos *nos-dos-com* os cotidianos e duas pesquisas: uma desenvolvida no Estado de Roraima e a segunda, no município de Nilópolis/RJ.

O estudo desenvolvido em Roraima com docentes indígenas em formação inicial nos magistérios das etnias Tamarai e Tamikan é promovido pela Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista/CEFRR/SEED-RR, cujas propostas curriculares foram criadas e reestruturadas para docentes de língua materna e para atuação nas etapas iniciais da educação básica: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2024, foi criado e aprovado, via Parfor Equidade/CAPES/MEC² e Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural, sendo a primeira Licenciatura na área criada atendendo aos preceitos culturais, éticos, políticos e estéticos da população indígena, atendendo às realidades cotidianas de seus povos em suas comunidades.

No contexto da formação docente indígena, o estudo das práticas interculturais inclusivas permite compreender as tensões, desafios e perspectivas do desenvolvimento de políticas públicas para formação inicial e permanente do professor indígena para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas indígenas, indiciando a estruturação e aplicabilidade de programas de formação de professores que atuam na Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A formação inicial e permanente do docente indígena necessita considerar o cotidiano *vivido experienciado praticado* sob a ótica cosmológica própria das diferentes etnias: seus saberes, costumes, tradições, efetivando, assim, o trabalho de tradução intercultural (Santos, 2002) como prática epistêmica para visibilização das criações tecidas em experiências plurais.

Na rede estadual de ensino de Roraima e nas redes municipais de ensino dos quinze municípios do estado, a educação escolar indígena está organizada em “etnoterritórios” educacionais, constituídos e gerenciados por professores indígenas que atuam nos espaços escolares de suas comunidades.

Os Etnoterritórios Educacionais são espaços de manutenção das raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais das etnias, promovidas no cotidiano curricular específico de cada comunidade, independentemente da divisão político-administrativa do país, reconhecendo as terras indígenas, mesmo que

²O Parfor Equidade é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

descontínuas, conforme os preceitos do art. 231 da CF/88, Convenção da OIT 169/89, Decreto N. 6.861/09 e Resolução 05/2012.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) pretende contribuir para a transformação cultural da sociedade brasileira em relação às pessoas com deficiência ou superdotadas, investindo em novos olhares e práticas interculturais inclusivas em relação aos indígenas nessas condições, refletindo também sobre os mitos e estereótipos presentes na cosmovisão de alguns grupos étnicos.

Nesse sentido, pensar na formação docente indígena requer constituir uma formação, inicial e/ou permanente, fundamentada nas realidades cotidianas e práticas sociais e culturais desses povos, e na interculturalidade para o desenvolvimento do aluno indígena com deficiência na escola, fomentando no espaço escolar a socialização e cultura por excelência em conjunto com a família e a comunidade. Atualmente, as práticas de ensino e aprendizagem fortemente baseadas em propostas curriculares que não atendam às especificidades das comunidades estimulam a desqualificação docente e a desvalorização do processo educativo, provocando, assim, a insubordinação dos *praticantepensantes* (Oliveira, 2012), transgredindo a própria ideia de reprodução curricular, reivindicando a valorização dos conhecimentos, saberes culturais, crenças, cosmologias e subjetividades tecidos pelos docentes nos cotidianos escolares como tática de (re)existência e autonomia emancipatória do *aprenderensinar*.

Pontua-se, aqui, a cosmovisão³ dos docentes indígenas sobre o sentido da diferença, diversidade, inclusão e equidade. O olhar sobre as tensões, desafios e perspectivas da docência, o suporte logístico e de ambientação do espaço escolar, adaptação de recursos pedagógicos para utilização nas atividades escolares e de acompanhamento técnico pedagógico aos profissionais que desenvolvem o AEE e de como os docentes promovem as práticas inclusivas em suas escolas.

3 Maneira subjetiva de ver e entender o mundo, as relações humanas e os papéis dos indivíduos e o seu próprio na sociedade visão de mundo.

Narrar o diálogo estabelecido pelos docentes com os *saberesfazeres* nos programas oficiais de formação de professores necessita ter como ponto de partida para a construção do processo formativo as práticas interculturais e inclusivas nos programas de formação inicial dos magistérios indígenas Tamarai e Tamikan, que atendem atualmente a 240 cursistas.

A Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural iniciou suas atividades em agosto de 2024, com 30 vagas indígenas no Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, com duração de 9 semestres, buscando oferecer resposta ao clamor social por formação em nível superior para os professores auxiliares/apoio que atuam com alunos do ensino público no atendimento da Educação Especial na escola, haja vista que, atualmente, na rede estadual de ensino de Roraima, há 274 alunos matriculados acompanhados por 125 professores de apoio indígena.

Somado à demanda da rede estadual de ensino, 141 alunos da Educação Especial estão matriculados em três redes municipais de ensino eminentemente indígena: Uiramutã, Normandia e Pacaraima, demonstrando a demanda urgente e necessária para habilitação desses profissionais que não possuem formação ente na área de Educação Especial.

Com base nas *experiênciasvivências* como docentes formadoras nos programas de magistério e licenciatura, aprofundamos o estudo, pois as realidades dos docentes indígenas exigem o acesso à formação permanente para as práticas interculturais inclusivas constituídas *nosdoscom* os cotidianos escolares e comunitários, com metodologias de aprendizagem voltadas a alunos indígenas, atendidos nas SRM, respeitando suas identidades e culturas no espaço escolar.

Nesse contexto, é imprescindível revisitar conceitos a respeito da temática, pois a elaboração e encenação (Mainardes, 2017) de programas de formação de professores indígenas faz-se urgente, devido ao descompasso entre as políticas públicas para o AEE e os programas de formação permanente para os docentes que atuam com alunos indígenas em suas comunidades.

O segundo estudo realizado em Nilópolis teve como objetivo compreender o processo de constituição da formação continuada oferecida aos professores da Educação Infantil – Creches, no contexto dos cotidianos de uma creche pública em Nilópolis, Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Para isso, foram realizados encontros com cerca de 20 educadores (professoras e auxiliares) por meio de rodas de conversa, buscando captar, em suas narrativas, as percepções sobre a formação permanente e seus impactos no cotidiano da creche.

A pesquisa visa identificar, junto às professoras, memórias relacionadas às suas trajetórias formativas e expectativas profissionais diante das redes de *fazeressaberes* docentes, apresentando, assim, como são exploradas as relações que mostram como essas professoras constroem essas redes em seu cotidiano profissional, como esses saberes são desenvolvidos em rede e como influenciam as práticas pedagógicas ouvindo e buscando compreender suas narrativas.

Esta parte do estudo busca consolidar, do ponto de vista teórico, metodológico, epistemológico e político, a relevância do conceito "nos/dos/com os cotidianos" como uma ferramenta capaz de expandir as redes de *fazeressaberes* docentes. Finalmente, o estudo dialoga com a história e memória dos educadores, vistos como praticantes-reflexivos, abordando temas relacionados à formação continuada de professores e suas práticas curriculares na Educação Infantil, com ênfase no ambiente das creches.

Um dos desafios assumidos pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos é destacar os professores para além de meros reprodutores de conhecimentos criados por outros, valorizando suas narrativas e suas formas de aprender e ensinar, que se constroem na prática diária da sala de aula, como criações próprias.

Na sociedade, o papel do professor é frequentemente visto como o de um guardião da ordem social e da hegemonia da racionalidade científica. Ao mesmo tempo, sobre os professores recai a expectativa de serem agentes de transformação social.

Além disso, as demandas de diversas instâncias – como a direção escolar, a secretaria de educação e até as famílias das crianças – são frequentemente direcionadas aos docentes, sobrecarregando-os com responsabilidades que, muitas vezes, estão além de sua capacidade.

Portanto, essas exigências sobre a profissão docente precisam ser reconsideradas a partir de uma perspectiva que leve em conta as diferentes dimensões da qualificação dos professores e suas possibilidades de atuação, considerando suas condições de trabalho e limitações.

Seguindo essa linha de pensamento, é necessário trazer novamente o conceito de complexidade de Morin (2005) para refletir sobre sua importância na compreensão do ser humano e do mundo, dos fenômenos e dos fatos, tendo em vista que esse entendimento é crucial para que o professor possa reconhecer a multidimensionalidade de seu trabalho cotidiano.

O autor aponta a evidência da complexidade ao afirmar que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. A complexidade, segundo ele, busca articular e reconhecer a identidade e a diferença entre esses aspectos, enquanto o pensamento simplificador tende a separá-los ou reduzi-los de forma mutilante.

Nessa perspectiva, refletir sobre a complexidade humana e do mundo nos leva a reconhecer as interconexões e interações entre os elementos que formam o todo. Isso elimina as barreiras entre esferas isoladas e restaura as articulações entre o que foi separado, promovendo uma compreensão da multidimensionalidade e da singularidade de cada tempo e lugar, sem perder de vista as totalidades integradoras.

Sob esse viés teórico, foi investigada a formação continuada dos professores, entendendo-a como um processo que se desenvolve através de políticas expressas nas práticas curriculares desenvolvidas nos cotidianos, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. A pesquisa também buscou entender como essas redes de conhecimento são utilizadas na formação continuada das professoras da creche.

Além disso, foi possível refletir sobre a eficácia das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, questionando se elas realmente

contribuem para a formação dessas professoras, e procurar indícios de como essas formações se desenvolvem a partir de suas próprias narrativas.

Destacamos que o ato de observar é fundamental tanto para a pesquisa quanto para o pesquisador, entendendo que o ato de pesquisar vai além de procedimentos metodológicos e exige criatividade, disciplina e organização. Envolve o confronto entre diferentes perspectivas: o conhecimento e o desconhecido, ou seja, exige uma postura crítica e autocrítica em relação ao trabalho realizado.

Isso implica uma mudança no olhar, afastando-se do pensamento cartesiano moderno e reconhecendo que a neutralidade é uma ilusão, pois a ciência não oferece verdades absolutas, mas, sim, possibilidades. No entanto, essa mudança de perspectiva não ocorre de forma imediata; ela envolve uma transformação contínua na maneira como percebemos o mundo, vivemos, aprendemos e mudamos nele e com ele.

Segundo a perspectiva de Santos (2004), as pesquisas no campo das ciências sociais e humanas devem ser conduzidas *com, entre e por* sujeitos, dando igual valor a todas as fontes de conhecimento, sem priorizar umas em detrimento de outras.

O autor reconhece – como o faz Nilda Alves (2001) também – a relevância do senso comum, das experiências cotidianas, das práticas e do uso de todos os sentidos, e não apenas da visão, superando a ideia do pesquisador como mero observador passivo.

No contexto educacional, isso implica manter um olhar atento ao que ocorre no cotidiano das escolas e creches, aos saberes e práticas das professoras e aos currículos pensados e praticados no dia a dia (Oliveira, 2012). Assim, valorizar e identificar os modos plurais de estar no mundo e de compreendê-lo em sua dinamicidade torna-se essencial.

Dado que a identidade docente é um processo contínuo que precisa ser considerado, foi proposta uma reflexão sobre como esses processos sociais são constituídos sem a rígida conformidade com modelos sociais, pedagógicos ou curriculares. Ou seja, é necessário ir além da linearidade imposta pela

racionalidade moderna e enxergar o espaço escolar com mais significado e pluralidade, integrando as diversas culturas da comunidade escolar.

A formação permanente das professoras de creches também está entrelaçada com suas histórias de vida e os saberes que desenvolvem em suas práticas profissionais. A imersão nesses processos permite revelar a diversidade de saberes entre professoras e alunos e explorar as múltiplas possibilidades de relação com o cotidiano.

Assim, em um espaço multicultural como a escola, a noção de uma única cultura que contemple todos os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem já não é suficiente, dadas as muitas diferenças presentes nesse universo repleto de diversidade.

Desse modo, busca-se uma ciência que seja abrangente e dialógica, que possa contribuir para reinventar a educação escolar (Candau, 2005), para que se possa dar visibilidade aos espaços de ensino e aprendizagem e àquilo que nele efetivamente se passa, contribuindo para que estes sejam percebidos naquilo que possuem de significativo e, ao mesmo tempo, desafiante para a atuação dos praticantes da vida cotidiana nos diferentes contextos sociais da atualidade, especialmente diante das inquietudes dos principais atores envolvidos – alunos e professoras.

Apresentando suas críticas à invisibilidade e buscando alternativas para sua superação, Santos (2004) desenvolveu a chamada “sociologia das ausências”, o que nas palavras de Oliveira (2008, p. 587):

preconiza a necessidade de tornar visíveis experiências de conhecimento e outras que foram tornadas invisíveis pela racionalidade moderna, traz elementos epistemológicos e políticos relevantes na legitimação da busca de aprendermos os acontecimentos *nos/dos/com* os cotidianos (grifo meu).

Outra questão fundamental é trazida por Certeau (2014). Trata-se da necessidade de ouvir as vozes dos “praticantes” da vida cotidiana. Segundo Oliveira (2006, p. 584): “sabemos que os usos que os praticantes fazem das regras e dos produtos que lhe são dados para consumo vão além do previsto e do planejado”. Nesse sentido, as táticas que os docentes desenvolvem cotidianamente, embora inscritas e delimitadas pelas redes de relações de

forças entre os múltiplos praticantes de múltiplos contextos que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas ações, são sempre únicas e específicas.

O trabalho de pesquisa nos/dos/com os cotidianos têm pretendido, desse modo, captar essas *artes de fazer*, essas operações realizadas nas escolas e fora delas, por professores e alunos, tanto quanto por outros praticantes, nos usos “astuciosos” e “clandestinos” que fazem dos produtos e das regras que lhe são impostos. Elas (artes de fazer) buscam ampliar e desinvisibilizar as ações cotidianas, compreendendo-as em sua originalidade, com suas regras próprias de produção e criação de conhecimentos (Oliveira, 2008, p. 585).

Iniciamos com Clarice Lispector e fazemos uma interrupção com a frase de Inês Barbosa de Oliveira, que tem contribuído para as reflexões no campo da pesquisa com os cotidianos, suas poéticas, políticas, ao afirmar que: “Para toda regra há uma transgressão” ao mesmo tempo em que propõe compreender o papel da desaprendizagem permanente para que a aprendizagem possa ocorrer e da desobediência, para que a criação seja possível.

Acreditamos, assim, que estejamos enquanto professores transgredindo algumas regras, mesmo que de forma silenciosa, em nosso dia a dia. Aos poucos, nosso grupo de professores encontra forças no combate à invisibilidade e inaudibilidade próprias, compreendendo e reconhecendo outros grupos na mesma situação e potencializando suas redes de *fazeressaberes*, sempre coletivamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.) Pesquisa no/do cotidiano das escolas– sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Allij, 2008.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; FERREIRA, Márcia dos Santos. *Perspectivas epistemológico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CVR, 2016.

CANDAU, Vera M. *Reinventar a escola*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill. *Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória*. Parágrafo, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 6-17, jun. 2017. ISSN 2317-4919. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>>.

Acesso em: 08 janeiro, 2025

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Voes, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michel de Certau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOOKS, bell. *Mulheres negras: moldando a teoria feminista*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Formação docente e justiça cognitiva: pesquisa, práticas e possibilidades*. 1. Ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia. *Dicionário de Pesquisa Narrativa*. Rio de Janeiro, Ayvu, 2022.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) *Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. G de; NUNES, A. J. Introdução: para ampliar a canõne da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção para um novo senso comum; v.4)

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial*. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas (RFDP). v. 5, n. 1, 2019.