

ARTIGO

NARRATIVAS EM FORMAÇÃO: A Potência Epistemopolítica das (Auto)biografias na Educação Contemporânea

NARRATING AS A FORMATIONAL PROCESS: The Epistemopolitical Power of (Auto)biographies in Contemporary Education

Elizeu Clementino de Souza¹

✉ <https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

Érica Renata Clemente Rodrigues²

✉ <https://orcid.org/0000-0002-1359-152X>

Micheli Cruz³

✉ <https://orcid.org/0009-0002-5984-6513>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar os vestígios da colonialidade no campo educacional, propondo uma interpretação hermenêutica das narrativas (auto)biográficas de crianças e educadores como possibilidades para repensar a formação continuada. Com base em recortes das pesquisas de Érica Rodrigues e Micheli Cruz, orientadas pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, a reflexão aqui apresentada examina as dinâmicas que atravessam a experiência de si, sob uma perspectiva epistemopolítica. Inserido no campo da Pesquisa (auto)biográfica, o estudo utiliza a entrevista como dispositivo metodológico para a recolha das narrativas, e, por meio da análise do corpus, aponta caminhos para a reinvenção das práticas formativas na contemporaneidade, contribuindo para a superação das lógicas hegemônicas associadas à modernidade ocidental.

Palavras-chave: Pesquisa (Auto)biográfica. Narrativas de crianças. Formação de formadores. Educação e Contemporaneidade.

ABSTRACT

This article aims to problematize the vestiges of coloniality in the educational field, proposing a hermeneutic interpretation of the (auto)biographical narratives of children and educators as possibilities for rethinking continuing education. Based on excerpts from the research of Érica Rodrigues and Micheli Cruz, supervised by Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, the reflection presented here examines the dynamics that permeate the experience of the self, from an epistemopolitical perspective. Within the field of (auto)biographical research, the study uses interviews as a methodological tool for collecting narratives and, through corpus analysis, points to ways to reinvent

1 Pró-reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG-UNEB) Bahia, BR. E-mail: esclementino@uol.com.br

2 Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – (PPGEduC/UNEB) Salvador - Bahia, BR. E-mail: ericarcrs@gmail.com

3 Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – (PPGEduC/UNEB) Salvador - Bahia, BR. E-mail: micheli.cruz.doc@gmail.com

educational practices in contemporary times, contributing to overcoming the hegemonic logics associated with Western modernity.

Keywords: (Auto)biographical research. Children's narratives. Teacher training. Education and Contemporaneity.

1. NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO ALTERNATIVAS PARA REPENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise das narrativas (auto)biográficas é o ponto de partida deste artigo, que propõe uma reflexão sobre como as marcas da colonialidade, presentes nas enunciações de crianças e formadores de educadores, podem ser problematizadas para sugerir outras epistemologias para o processo de formação continuada nas redes públicas de Educação Básica do Nordeste brasileiro.

A compreensão de que a percepção crítica das evidências coloniais, identificadas nas interações humanas, é fundamental para gerar uma atitude disruptiva e mais consciente, impulsionando a transformação das práticas educativas, orienta a proposta de implementação de processos formativos que refletem uma lógica decolonial, voltada para a emancipação dos sujeitos, a igualdade de direitos e a promoção da cidadania.

O contexto de análise deste artigo é embasado na pesquisa doutoral de Érica Renata Rodrigues, intitulada “Narrativas e escritas (auto)biográficas de crianças sobre escola rural de Mossoró/RN” (2025), e na tese de Micheli Cruz, que investiga “A formação continuada de educadores na Bahia a partir de narrativas de formadores” (2024).

Rodrigues, ambientada no universo potiguar, e alinhada ao pensamento de Passeggi (2021, p.110), problematiza “o direito de cidadania do sujeito autobiográfico no mundo científico”. Para Rodrigues (2024, p.4 e 5),

esse direito à cidadania científica ainda é uma luta constante no universo do adulto, que sempre precisa reafirmar e defender sua palavra. A situação é mais delicada quando se trata da palavra da criança, frequentemente invalidada e considerada ilegítima, pois o foco tende a ser no que ela ainda não sabe e precisa aprender, e não na capacidade que a criança tem de refletir sobre a própria experiência.

Por outro lado, Cruz (2024) investiga o campo da formação continuada institucional na Bahia, a partir das narrativas (auto)biográficas de educadores que atuaram como formadores no Plano de Formação Continuada Territorial, uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA) realizada entre 2019 e 2022. A doutoranda destaca a necessidade urgente de incluir as vozes desses formadores na elaboração de políticas públicas, fortalecendo ações de resistência à racionalidade colonial e promovendo a inserção de discursos mais contemporâneos nas narrativas oficiais da Educação Básica pública do estado.

Este artigo de natureza teórica organiza-se em quatro seções, além da introdução. As seções subsequentes abordam: as articulações entre o campo teórico das duas pesquisas e as noções políticas que as fundamentam; a reflexão sobre as narrativas de crianças como alternativas para o redimensionamento das práticas formativas na contemporaneidade; as narrativas de formadores de educadores como agentes de superação das lógicas hegemônicas associadas à modernidade ocidental; e, por fim, as considerações finais, que retomam de maneira articulada as discussões apresentadas ao longo do texto.

2. MARCAS DA LÓGICA COLONIAL NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS

A educação não é neutra. Portanto, devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão.

(Flecha e Tortajada, 2000, p.29)

O trecho acima nos convoca a refletir sobre o poder de decisão que permeia as ações educacionais. Flecha e Tortajada (2000) sugerem a possibilidade de optar por perspectivas educacionais que rompem com modelos tradicionais, os quais preservam elementos de uma lógica convencional, profundamente enraizada no processo de colonização vivido historicamente no Brasil.

A questão central que se coloca é como transformar uma realidade já estabelecida e conhecida, a qual se deseja alterar, propondo uma nova dinâmica baseada no paradigma decolonial. O texto de Flecha e Tortajada, extraído do

trabalho “Desafios e saídas educativas na entrada do século”, discute algumas tendências que, segundo os autores, apontam direções possíveis para a educação no início do século XXI.

Defensores de uma educação transformadora, os autores propõem uma abordagem que esteja em sintonia com as mudanças sociais, atualizada com os desafios contemporâneos e fundamentada na igualdade, no diálogo e na transformação. Eles se mostram críticos das práticas educativas convencionais, que frequentemente se ancoram em premissas antagônicas a essas propostas de renovação.

Este artigo se alinha com o pensamento desses estudiosos, buscando refletir sobre os caminhos que a educação deve trilhar para se comprometer com a emancipação dos indivíduos e, consequentemente, com a transformação das práticas sociais que ainda se baseiam na exclusão e nas desigualdades. Antes de avançarmos, é necessário integrar o raciocínio às ideias de Luiz Rigal (2020), que, em seu artigo “A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI”, apresenta três preocupações centrais para a escola do novo milênio: de ordem ética, política e epistemológica. Para o desenvolvimento deste texto, focaremos na terceira dessas preocupações, que contribui de forma significativa para nossa reflexão.

Rigal, sociólogo e pedagogo argentino, ao abordar a preocupação epistemológica, afirma estar dedicado à “elaboração de um pensamento de ruptura e superação do dado, coerente com a busca ética de gerar pensamento crítico, que situe o conhecimento como momento dialético da práxis” (Rigal, 2020, p. 172). O autor propõe o uso de um dispositivo teórico totalizador, que permita a operação do pensamento crítico, sem que se reduza o totalitário a um conceito dogmático e rígido. Ele sugere, ao contrário, a estruturação das contradições e diferenças no campo social e político, que se referem a relações de dominação, para que seja possível reconhecer e compreender os fragmentos heterogêneos que constituem essas estruturas. Para ele:

a estruturação das contradições e diferenças referem-se a relações de dominação, de modo que permita o reconhecimento e a compreensão dos fragmentos heterogêneos e diversos que constituem essas estruturas. Acreditamos em uma concepção não-totalitária da totalidade como marco de referência

crescentemente complexo e dinâmico organizado como sistema aberto estruturado-estruturante; uma unidade não-violenta do múltiplo, que permita relacionar fragmentos, marcar seus entrecruzamentos e seus vínculos interdependentes. (RIGAL, 2020, p.173)

A concepção totalizante mencionada por Rigal (2020) é formada pela combinação de elementos distintos que contribuem para a configuração de um todo. Isso está em sintonia com o nosso interesse de analisar essas evidências individualmente, verificando como, embora cada uma delas se configure como um componente ideológico, não são excludentes entre si.

Passamos a refletir sobre duas das heranças do colonialismo. A primeira delas se configura como um evento político, engendrador de formas de funcionamento presentes nas relações humanas, particularmente no campo da educação. Em seguida, analisamos como tais vestígios, presentes nas narrativas (auto)biográficas de dois grupos humanos investigados, apontam para comportamentos disruptivos, representativos da contemporaneidade.

Tanto as crianças que narram na pesquisa de Rodrigues, quanto os formadores de educadores, cuja investigação é conduzida por Cruz, apresentam discursos que, de maneira natural, rompem com a lógica colonial, entendida como marca civilizatória da exclusão, que atravessa historicamente a identidade dos sujeitos, desconsiderando o múltiplo, o diferente e o heterogêneo presentes no campo social e político.

Um dos primeiros estigmas a serem rasurado é a compreensão da infância como um território de desvalor, no qual a verticalidade nas relações entre adultos e criança assegura uma comunicação unidirecional, em que apenas o universo dos primeiros é considerado. Essa concepção de valoração exclusiva ao conhecimento racional, atribuído a pessoas adultas, concede-lhes poder hierárquico, distanciando o adulto da criança e estabelecendo uma dependência a um ambiente de autoridade mandatária.

Outro traço de comportamento colonial na educação brasileira, herdado da matriz eurocêntrica, é a ilusão do cientificismo teórico como única fonte de construção de conhecimento. Essa concepção elege o conhecimento acadêmico, sistemático e racional como superior e exclusivo, relegando os saberes experenciais a segundo plano no âmbito educacional. A desimportância a que a racionalidade técnica imputa à reflexão oriunda das interações humanas,

é combatida no exercício da pesquisa formação de natureza qualitativa, que legitima narrativas de formadores a partir do efeito educativo que carregam em si mesmas.

Dessa maneira, para operar a disputa de narrativas de poder no campo ético e político da formação continuada de educadores, adotamos a pesquisa (auto)biográfica. Situada na contemporaneidade, essa abordagem desmantela crenças, valores e princípios científicos elitistas, excludentes e antidemocráticos.

Ou seja, analisar e compreender as características do pensamento contemporâneo, preservando sua natureza decolonial, é um exercício epistêmico essencial para enfrentá-lo e reorientar as possibilidades dentro da formação continuada de profissionais da educação. Segundo Quijano (2009), a colonialidade foi imposta nas intersubjetividades do mundo, criando relações desiguais de poder baseadas em indicadores de raça, classe e posição social, configurando um universo de dominação originado pela hegemonia europeia, a qual ele denomina de modernidade.

É na clareza do funcionamento da lógica moderna e na compreensão das intersubjetividades formuladas por ela que se encontram as possibilidades de rompimento com a colonialidade, para pensar novos sentidos, fundamentados em outras possibilidades civilizatórias. Dessa forma, reconhecer a relação autoritária entre formador e aprendente, constituída apenas pela posição social ou pelo capital acadêmico legitimado e acumulado por uma das partes, pode ser vista como uma evidência de herança colonial nas relações educativas.

A de investigação de repertórios, sejam os infantis ou de formadores de educadores, que não são validados pela modernidade, desloca aqueles que estão à margem do circuito científico para o centro das discussões, configurando ato epistemopolítico de produção da ciência na contemporaneidade.

Apoiados nas epistemologias do Sul, que propõem uma nova forma de pensar as relações sociais e, por consequência, a educação, apresentaremos nas próximas seções deste artigo como as narrativas (auto)biográficas de crianças rompem com a lógica colonial, ainda dominante em nossa sociedade.

3. NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS EM ESCOLA RURAL: CAMINHANDO COM AS CRIANÇAS

A pesquisa doutoral⁴ de Rodrigues, propõe o estudo de narrativas de crianças em escola rural da cidade de Mossoró no interior do Rio Grande do Norte-RN. Desde o início de sua trajetória docente, surgiu o desejo de entender de forma mais profunda a infância, refletindo sobre políticas educacionais, os contextos nos quais as crianças estão inseridas e o papel do professor como mediador do conhecimento e do desenvolvimento infantil.

No município de Mossoró/RN, embora exista a Lei Municipal nº 3.677/2018 que institui e regulamenta a Política de Educação do Campo, ainda não há um currículo ou ações por parte do poder público municipal com o intuito de implementação de tal lei nas escolas rurais. Essas instituições continuam seguindo os mesmos parâmetros das escolas urbanas, ou seja, trabalhando de modo urbanocêntrico.

Quando Rodrigues começou a atuar como professora nesse contexto, em 2015, havia um pouco mais de liberdade para escolher conteúdos que dialogassem com a realidade rural, e livros didáticos que propunham uma abordagem mais interdisciplinar, apesar do município em questão trabalhar com uma agenda neoliberal de adesão a inúmeros projetos, programas, currículos prontos, selo de qualidade, política de premiação e competição de docentes e discentes da rede, entre outras.

A práxis mais fluída que podia-se construir em escolas rurais foi sendo substituída por um currículo cada vez mais padronizado e próximo do urbano, engessado, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a inúmeros projetos interdisciplinares obrigatórios, temas transversais, e adequação das aulas para atender as exigências de avaliações externas como o SAEB.

A invisibilidade das escolas rurais no planejamento educacional do município reforça a urgência de discutir currículos, metodologias e processos de formação que estejam alinhados à realidade rural. Essa invisibilidade causa lacunas e precarização aos processos de ensino aprendizagem das crianças,

⁴ Narrativas (Auto)biográficas de Crianças sobre Escola Rural de Mossoró/RN - Parecer Consustanciado do CEP Número: 6.255.2016.255.201.

em seus direitos básicos a uma educação de qualidade, e em seu desenvolvimento pleno.

Esse contexto nos trouxe questões iniciais importantes a respeito da vida das crianças nesses espaços: como as crianças percebem seu próprio processo de aprendizagem? Como vivem sua infância dentro das escolas rurais multisseriadas? Quais são suas lembranças, expectativas e percepções sobre a vida escolar? Essas perguntas levaram à construção de uma questão central de pesquisa: como as crianças narram a escola rural multisseriada?

Escolher trabalhar com narrativas das crianças é uma decisão epistemopolítica e metodológica que se insere no campo das pesquisas decoloniais, defendendo a produção de conhecimento junto com os sujeitos, e não sobre eles. Nesse sentido, Passeggi et al. (2014) destacam a importância de reconhecer os relatos das crianças como fonte legítima de conhecimento, valorizando sua capacidade de refletir, interpretar e dar significado às suas experiências. Para as autoras, quando a criança se apropria da sua própria história, ela revela uma compreensão sofisticada do seu mundo, tornando suas narrativas elementos essenciais para a investigação.

Nesse sentido, trazemos para a discussão um trecho da roda de conversa teste da pesquisa de campo de Rodrigues, na qual as crianças interagem com seus pares, com a pesquisadora, e com Marcos e Edy (fantoches que vieram de um planeta no qual não há escolas). Como se tratava de uma roda teste, deixamos as crianças a vontade para falar, interagir, ou não, sem estabelecer previamente um roteiro ou mesmo combinar com eles o funcionamento das rodas. Decidimos deixá-los a vontade, apenas nos apresentamos e apresentamos brevemente nossa pesquisa, e falamos: “Eu, Marcos e Edy queremos saber alguma coisa da história de vida de vocês. Qualquer coisa que vocês queiram contar. O que vocês fazem, do que vocês gostam, do que vocês brincam... um sonho, qualquer coisa”.

Pelé: Apois, apois, eu posso começar?

Pesquisadora: Pode começar Pelé...

Pelé: Eu sou Pelé e gosto de jogar bola.

Pesquisadora: Quem mais gosta de jogar bola?

Crianças: Eu! Eu! Eu!

CR7: Eu sou craque, tia! Eu sou futebolista!

Pesquisadora: Tem alguma menina que gosta de jogar bola?

Os meninos respondem: Stich! Stich! Aline!
Stich: Eu jogo bola, mas não gosto de jogar bola!
Aline: Confirma com a cabeça que gosta de jogar bola.
Gui: eu jogo bola e gosto de jogar bola! Meu sonho é ser jogador!
Lelê: Nam... meu sonho é ser...
Crianças: jogador? Pedreiro?
Lelê: Não... meu sonho é andar de motocross. Meu nome é Lelê
e estou tentando ser um 244.
Pesquisadora: E o que é um 244?
Gui – Lelê: É dar grau de moto! Dar grau de moto, numa moto
bem perigosa!
Lelê: Meu sonho verdadeiro é ser piloto!
Ana: eu posso falar?
Pesquisadora: Pode! Vamos ouvir Ana?
Ana: Meu nome é Ana e eu gosto de brincar de esconde-
esconde.
Pelé: eu não brinco muito não porque os meninos não me
chamam... olhando pros colegas...
Gui: Eles não me chamam não! Eles brincam sem me chamar.
Pesquisadora: Fale Gui... Você estava falando sobre seu
sonho... você disse que seu sonho é?
Gui: Ser jogador de futebol!
Pesquisadora: Tem alguma posição que você mais gosta de
jogar?
Gui: Zagueiro, atacante...
Lelê: Eu gosto de ser atacante...
Pelé: zagueiro e meia
Pesquisadora: Vocês torcem pra algum time?!
Crianças: Flamengo! Flamengo! Flamengooo!
Pesquisadora: Todo mundo aqui é flamenguista?!
Pesquisadora: Quem é flamenguista levante a mão pra eu ver!
Gui: Ouh flamengo velho, famoso!
Gui: Menos ela, tia! Apontando para Aline.
Aline: O Coríntias ganha do Flamengo.
Gui: E você tia?
Pesquisadora: Eu era flamenguista...
Gui: Era? E agora?
Pesquisadora: Vocês sabem que eu moro em outro estado, não
é?
As crianças concordam e começam a supor: é vascaína, é
Bahia...
Pesquisadora: Agora eu sou Bahia ...
Gui: ahhhhhhhhh – com a expressão de não acredito!
Gui: Aí você mora em São Paulo?
Lelê: A tia é baiana.

(Roda de conversa teste, arquivos da pesquisadora, realizada
em 10/11/2024)

Como reflexão sobre a narrativa acima construímos duas ponderações gerais. A primeira, diz respeito as narrativas polifônicas – “um procedimento de análises que [...] surgiu da observação do encadeamento das falas das crianças nas rodas de conversa. [...], elas vão construindo coletivamente uma história

sobre o que lhes acontece na escola, no bairro em que moram, em suas famílias" (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p.72). Nesse sentido, as crianças vão construindo em conjunto suas narrativas em diferentes espaços, é interessante observar que o traço polifônico se evidencia fortemente no contexto rural, pois as crianças além de estudar na mesma escola, moram na mesma comunidade ou em comunidades circunvizinhas, tem bastante parentesco ou proximidade umas com as outras, comungando histórias de vida semelhantes. Assim, elas ajudam umas às outras a construir suas narrativas, lembrando de detalhes esquecidos, concordando ou discordando de suas opiniões, por exemplo. A segunda, antes mencionada no decorrer desse artigo, diz respeito aos processos de heterobiografização. Convém lembrar, que a criança "se constitui narradora ouvindo histórias, portanto mediante processos de heterobiografização, que se realizam tanto nas transmissões intergeracionais, nos contatos com seus familiares [...], por exemplo, quanto nas transmissões intrageracionais no contato com seus irmãos, colegas da mesma geração" (idem, p. 73). No trecho da roda de conversa acima identificamos impressões do processo de heterobiografização na relação intergeracional entre as crianças; ao ouvir as narrativas dos colegas e construir ou retocar sua própria narrativa a partir dessa escuta.

Desde muito cedo, as crianças demonstram habilidades para descrever, refletir e narrar suas próprias experiências. Isso desconstrói a ideia histórica de que a criança é um ser em constante estado de incompletude — *alguém que ainda não sabe, ainda não pode*. Pelo contrário, elas são plenamente capazes de realizar análises complexas sobre sua realidade, sua escola e seu lugar no mundo (Passeggi et al, 2018).

4. NARRATIVAS DE FORMADORES DE EDUCADORES: SUPERANDO LÓGICAS HEGEMÔNICAS ASSOCIADAS À MODERNIDADE OCIDENTAL

As ações formativas de natureza epistemopolítica, ao confrontarem as totalidades impostas, podem ser compreendidas à luz de Walsh (2016), que enfatiza a necessidade de "gritos de resistência ancorados em ancestralidades e consciência histórica" (p. 74). Tais gritos não derivam do conhecimento racional

eurocêntrico, mas da resistência e transgressão, permitindo que iniciativas formativas institucionais rompam a ordem do sistema colonial e abram brechas de autonomia aos sujeitos.

No âmbito desta investigação, o estudo doutoral de Cruz evidencia esse enfrentamento orgânico à colonialidade, destacando a “reflexividade narrativa” proposta por Dellory (2021) como dispositivo de pesquisa científica. O conceito permite compreender como os formadores constroem sentido sobre suas experiências, aprendizados e fracassos. As entrevistas recolheram narrativas (auto)biográficas, nas quais o processo de reflexão sobre a trajetória de vida e formação revela movimentos de transformação nas práticas pedagógicas.

Paulo Henrique Mota, formador de diretores escolares e coordenadores pedagógicos do Plano de Formação Continuada Territorial, exemplifica a relevância do diálogo nas ações formativas, considerando-o gerador de novas estratégias pedagógicas, adaptadas às especificidades territoriais, especialmente em contextos rurais:

Está sendo uma experiência de muito aprendizado. A coisa mais fantástica que pode acontecer pra mim é ter a oportunidade de contribuir com o território que nasci... A gente tem conseguido atingir bons objetivos nessa caminhada.”

“Um faz de um jeito, outro faz de outra maneira, e esse diálogo promove novas ideias, ou o ajuste de ideias que já existia... Isso é fruto do trabalho coletivo, da colaboração, do debate, da troca de experiências. (Entrevista – Paulo Henrique Mota, IAT/SEC-BA, Território do Semi-Árido Nordeste II, 02/05/2021)

Do relato emergem dois aspectos centrais. O primeiro é o caráter dialógico das práticas educativas, fundamentadas na “con-versa” – falar conversar com – como forma de produção coletiva de conhecimento, respeito às diferenças e acolhimento de identidades diversas. Essa abordagem dialoga diretamente com o pensamento freireano, que considera o diálogo como exercício da liberdade e compromisso com a vida em sua dimensão mais ampla, contrariando lógicas coloniais de autoritarismo e hierarquia:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu... Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem... (Freire, 2005, p. 91)

O segundo aspecto é o reconhecimento da transformação pessoal e profissional resultante da experiência com o outro. A escuta das narrativas dos pares inspira novos fazeres, estimula a reflexão sobre atitudes próprias e possibilita redimensionar práticas profissionais, demonstrando que a formação continuada pode gerar conhecimento inovador e contestar a conservação automática de ideologias.

Nesse sentido, o trabalho coletivo e dialógico revela o potencial da flexibilidade formativa, em que nuances políticas, sociais e contextuais delineiam a criatividade e a efetividade das ações educativas. Quando comunidades educativas refletem sobre tradições de ensino e se autorizam a construir práticas emancipatórias, novas atitudes alicerçadas em liberdade, autoria e acolhimento tornam possível avançar na superação de lógicas de opressão.

Passeggi e Souza (2017) destacam que a aposta autobiográfica como objeto de estudo possui caráter epistemopolítico, permitindo estratégias de emancipação e empoderamento capazes de superar interpretações culturais excludentes e elitistas, que desconsideram a reflexividade humana e a percepção crítica de cidadãos comuns.

Janaina Barros, formadora no plano de formação, reforça a importância da escuta sensível à comunidade escolar, articulando os desafios enfrentados por alunos e professores e reconfigurando sua prática pedagógica em direção à inclusão e democratização do ensino:

Eu entendo a escuta na escola como um projeto... Nela eu consigo ouvir a percepção que eles têm sobre si, sobre o outro, sobre o papel da escola e sobre o futuro... Isso me dá condições de discutir melhor sobre projetos de professores, estratégias de avaliação, comunicação nos murais e desafios vividos em sala de aula..." (Entrevista – Janaina Barros, IAT/SEC-BA, Território da Chapada Diamantina, 13/08/2021)

A narrativa evidencia a transformação da prática formativa, ressaltando a subjetividade ascendente – do indivíduo para a sociedade –, e a construção consciente de processos educativos humanizados, inclusivos e emancipatórios. Delory-Momberger (2016) reforça essa perspectiva ao tratar do “caráter

antropológico do fato biográfico”, destacando como a linguagem e suas formas simbólicas mediam a experiência humana:

A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana... Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente nem com sua vivência e nem com o desenrolar de sua vida; esta relação é mediada pela linguagem e por suas formas simbólicas. (Delory-Momberger, p. 26)

Portanto, as narrativas dos formadores demonstram que a reflexão crítica sobre a prática pedagógica rompe com lógicas de poder e autoritarismo, transformando a formação em um espaço de construção coletiva, contínua e emancipatória, respeitando a diversidade e singularidade de cada sujeito envolvido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da Pesquisa (auto)biográfica configura-se como um espaço privilegiado para problematizar as relações entre sujeito, conhecimento e poder. Essa perspectiva permite analisar como experiências individuais se entrelaçam com estruturas sociais e políticas, evidenciando as marcas da colonialidade que atravessam os processos educativos. Conforme Delory-Momberger (2024), a (auto)biografia atua como dispositivo que articula memória, reflexão crítica e ação, possibilitando a construção de conhecimento sobre si e sobre o contexto social no qual o sujeito está inserido.

No caso das narrativas de crianças, destaca-se a necessidade de reconhecer a legitimidade de sua palavra e de seus saberes. A centralidade da criança como sujeito epistemológico desafia a hierarquia tradicional do conhecimento, que privilegia a experiência adulta e institucional. Passeggi (2021) e Rodrigues (2024) evidenciam que, ao problematizar o direito à cidadania científica da criança, a pesquisa (auto)biográfica se configura como instrumento de resistência às lógicas hegemônicas e à rationalidade colonial presentes nas práticas educativas.

Quanto às narrativas de formadores de educadores, observa-se que esses sujeitos desempenham papel estratégico como mediadores entre a política pública e a prática docente, articulando tensões entre a rationalidade

administrativa e a necessidade de criar espaços educativos que valorizem a reflexão crítica e a autonomia dos educandos. Cruz (2024) demonstra que tais narrativas revelam como a formação continuada pode ser redesenhada, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com os princípios de equidade, emancipação e justiça social.

A articulação entre as pesquisas de Rodrigues e Cruz evidencia convergências teóricas importantes: ambas reconhecem a centralidade da experiência subjetiva e das vozes historicamente marginalizadas como elementos que tensionam as lógicas dominantes e promovem epistemologias alternativas. Essa reflexão crítica sobre experiências vividas permite ressignificar a formação continuada, não apenas como instrumento de transmissão de conhecimento, mas como espaço de experimentação, diálogo e construção coletiva de saberes.

Diante disso, conclui-se que a narrativa, enquanto postura epistemopolítica, abordagem e metodologia de pesquisa, valoriza e visibiliza as experiências de crianças e adultos. Ao mesmo tempo, contribui para a construção de uma escola e de uma sociedade mais democráticas, inclusivas e comprometidas com os direitos da infância, a participação social e a emancipação crítica de seus sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Registramos nossos agradecimentos aos/as doutorandos/as da turma de 2022 do Programa de Educação e Contemporaneidade – UNEB pelas trocas, parceria e solidariedade nos momentos mais difíceis dessa formação. Em especial, é importante registrar a nossa sincera gratidão ao Profº Drº Elizeu Clementino de Souza pela cuidadosa e afetiva orientação ao longo do processo.

REFERÊNCIAS

- CRUZ, M.; SOUZA, E. C. de. HISTÓRIAS DE VIDA DE FORMADORES: (ÁUDIO)BIOGRAFIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAHIA. In: **Anais do X Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica**. Anais. Salvador (BA) UNEB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa->

autobiografica-395675/802612-HISTÓRIAS-DE-VIDA-DE-FORMADORES-(AUDIO)BIOGRAFIAS-DE-FORMACAO-CONTINUADA-NA-EDUCACAO-BASICA-DA-BAHIA. Acesso em: 28/05/2025

COELHO, P. J. S.; SOUZA, E. C. de. Narrativas de crianças sobre a escola rural: experiências e aprendizagens. In: PASSEGGI, M. da C. et al. (org.).

Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 219-240.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FLECHA, R. TORTAJADA, I. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. In. IMBERNÓN, F. **Educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 21-36.

FURLANETTO, E. C.; PASSEGGI, M. da C.; BIASOLI, K. A. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Colaboração de Ana Cristina de Vasconcellos, Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 32-34, 30-31. (Coleção Leitura).

MOSSORÓ. Lei nº 3677, de 30 de novembro de 2018. Institui a Política Municipal de Educação do Campo no âmbito da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Rio Grande do Norte, 30 nov. 2018. Seção 1, p. 1. Disponível em:
<https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom487.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PASSEGGI, M. da C. et al. Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, M. da C. et al. **Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 45-72.

PASSEGGI, M. C. y SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**, v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESSES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições ALMEDINA. SA, 2009. p.73-118.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In. IMBERNÓN, F. **Educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 171-194.

RODRIGUES, É. R. C.; SOUZA, E. C. de. Narrativas de vida-formação-profissão em sala de aula multisseriada. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. I.], v. 6, p. e14261, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e14261. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14261>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SOUZA, E. C. de. Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB – DEDC I, v. 20, n.36, jul./dez. 2011, p. 15-18. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/379>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WALSH, C. **¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y sembras desde Abya Yala**. Congresso Brasileiro de Hispanistas, agosto de 2016.