



**Dossiê: Experiências instituintes de pesquisa e formação docente:
diálogos latino-americanos**

Narrativas de Esperança: escuta, memória e pesquisaformação

Narratives of Esperança: listening, memory and research-formation

Janaína Moreira Pacheco de Souza

Yasmin Postiga da Fonseca

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

O artigo fundamenta-se nas narrativas de vida-formação da professora Esperança, docente da Educação Básica, cuja trajetória se entrelaça à de uma pesquisadora universitária no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Esse vínculo foi estabelecido a partir da parceria entre uma escola pública municipal do Rio de Janeiro e o grupo de pesquisa Linguagem, Alfabetização e Letramento (GPLAL/UERJ). A pesquisa, situada no cotidiano escolar, tem como eixo central a valorização da autoria docente e do protagonismo pedagógico nos processos de inclusão de estudantes em situação de migração. As reflexões emergem das experiências compartilhadas por Esperança, cuja escuta e prática tornam-se elementos constitutivos desta *pesquisaformação*, entendida como um processo ético, formativo e epistemologicamente situado.

Palavras-chave: narrativas; pesquisaformação; formação de professores.

Abstract

The article is based on the life-formation narratives of teacher Esperança, a Basic Education educator whose trajectory intertwines with that of a university researcher in the context of a collaborative action research. This link was established through a partnership between a municipal public school in Rio de Janeiro and the research group Language, Literacy, and Education (GPLAL/UERJ). The research, situated in the school routine, centers on valuing teacher authorship and pedagogical protagonism in the inclusion processes of students in migration situations. The reflections emerge from the experiences shared by Esperança, whose listening and practice become constitutive elements of this research-formation, understood as an ethical, formative, and epistemologically situated process.

Keywords: Narratives; research-formation; teacher professional training.

Saberes que se enlaçam, caminhos que se tocam: a pesquisa-formação na Educação Básica

Indagar sobre como nasce uma pesquisa é, em si, um exercício epistemológico. As respostas possíveis são plurais e situadas, pois o gesto de pesquisar está intimamente ligado aos percursos, às experiências e sensibilidades de quem trilha o caminho da (e com a) pesquisa. Como aponta Larrosa (2002), muitas vezes a pesquisa emerge de uma experiência que nos atravessa e que, ao provocar estranhamento, exige elaboração. Nesse sentido, as narrativas que surgem no campo educacional não podem ser compreendidas como relatos neutros ou meramente cronológicos, mas como formas de elaboração do vivido, que permitem atribuir sentidos aos processos formativos, construir conhecimento sobre si e sobre o outro e reconfigurar práticas pedagógicas (Clandinin; Connelly, 2011; Josso, 2004).

No contexto da formação de educadores, narrar assume ainda um papel ético e político, pois possibilita revisitar trajetórias, ressignificar vivências, romper silêncios e reconhecer saberes produzidos no cotidiano escolar (Goodson, 2007; Passeggi, 2011). Narrar, portanto, é mais do que relatar: é interpretar-se no tempo e no espaço da experiência. Como reforça Larrosa (2017), narrar é um modo de pensar com a experiência, um gesto de escuta do vivido através da linguagem — movimento que também se revela formativo, reflexivo e transformador.

A compreensão da pesquisa como experiência se entrelaça diretamente com o percurso dos projetos “Estudos sobre o cenário de alfabetização nas escolas públicas do Rio de Janeiro” eⁱⁱ “Demandas atuais do processo de inclusão escolar de alunos oriundos de fluxos migratórios matriculados em escolas do Rio de Janeiro”, desenvolvidos em parceria entre uma escola pública municipal do Rio de Janeiro e o grupo de pesquisa Linguagem, Alfabetização e Interseccionalidade (GPLAI), vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esses dois projetos constituem o solo fértil a partir do qual emergem reflexões sobre a formação docente, o papel da escola pública e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. As discussões que orientam o trabalho do grupo na escola concentram-se, prioritariamente, na elaboração de ações/reflexões pedagógicas voltadas à aprendizagem e ao acolhimento de estudantes imigrantes, reconhecendo que o protagonismo e a autoria docente são dimensões centrais nesse processo. Assim, as pesquisas desenvolvidas pelo coletivo reafirmam a importância de

compreender a escola como um espaço de encontro de saberes, experiências e linguagens, em que o diálogo entre universidade e escola pública se torna condição essencial para a produção de conhecimento e para a consolidação de práticas educativas sensíveis à diversidade.

Nesse contexto, a reflexão aqui apresentada busca compreender de que modo a *pesquisaformação* pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que acolham e valorizem a diversidade linguística e cultural de crianças imigrantes no contexto da Educação Básica, pensando na escola como espaço

[...] de mediação cultural, onde cada aluno traz suas próprias estruturas de significados culturais, crenças, ritos, religiões e cosmovisões. A diversidade nas visões de mundo pode gerar intercâmbios culturais que, eventualmente, resultam em tensões, limitações ou contrastes na construção de significados dentro da comunidade educativa (Pérez, 1998 *apud* Santos et al., 2024, p. 6).

A investigação orienta-se pela questão norteadora: como a *pesquisaformação*, concebida como prática dialógica, pode favorecer a produção de saberes e a transformação das práticas pedagógicas em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural? Fundamentada em uma abordagem qualitativa, em diálogo com a pesquisa narrativa (auto)biográfica e ancorada na pesquisa-ação colaborativaⁱⁱⁱ, o caminho foi se configurando a partir dos encontros, das escutas sensíveis e das necessidades emergentes no cotidiano escolar, evidenciando a centralidade da experiência e da relação entre sujeitos no processo formativo.

As discussões que orientam o presente trabalho incluem, prioritariamente, temáticas sobre práticas pedagógicas inclusivas direcionadas à aprendizagem, ressaltando que o protagonismo e a autoria docente são dimensões centrais no processo de acolhimento e de inclusão de estudantes que chegam em busca de novas oportunidades, experiências e aprendizagens. Os objetivos específicos consistem em: (i) compreender como os saberes docentes construídos no cotidiano escolar se articulam à *pesquisaformação* como prática de reflexão e transformação pedagógica; (ii) conhecer os efeitos do diálogo entre universidade e escola pública na constituição de práticas inclusivas voltadas a estudantes imigrantes e em situação de refúgio; (iii) explicitar as narrativas de professoras e pesquisadoras como espaços de produção de saberes sobre inclusão e diversidade linguística.

Mais do que aplicar um modelo investigativo pré-definido, o estudo se constitui como um movimento contínuo de reflexão e ação, em que as experiências, os saberes e as vozes dos sujeitos envolvidos se entrelaçam na produção coletiva de conhecimento e na transformação das práticas pedagógicas. Como contribuição, este estudo, visa reafirmar a potência formativa e transformadora dos vínculos entre universidade e escola pública, reconhecendo a pesquisa como experiência ética, política e epistemológica que produz deslocamentos, reinvenções e novas possibilidades de ensinar e aprender em contextos plurais e interculturais.

Do entrelaçamento dessas trajetórias e inquietações compartilhadas surge uma parceria profícua entre universidade e escola pública, que se configura como uma construção processual, dialógica e orientada por uma escuta atenta, pela abertura à diferença e pelo compromisso ético com os sujeitos envolvidos. Para consolidar e tornar possível a pesquisa na escola, o coletivo se ampliou com a participação de graduandas, professoras do curso de Pedagogia da UERJ/Maracanã e mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd/UERJ), todas motivadas pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento dos projetos. Essa ampliação foi fundamental para enriquecer os horizontes analíticos da pesquisa, fortalecendo seu caráter colaborativo, interdisciplinar e socialmente engajado, fortalecendo uma proposta pedagógica comprometida com a inclusão de crianças imigrantes, valorizando suas vivências, linguagens e modos de ser e de se perceber em um novo espaço.

É responsabilidade dos educadores promover a integração dessas culturas por meio de um diálogo respeitoso, levando em consideração a diversidade cultural da instituição de forma equitativa, valorizando as diferenças e buscando acordos dentro da comunidade escolar. A partir disso, surge a necessidade de implementar uma educação intercultural que reconheça e legitime a diversidade, tratando as diferenças culturais como uma riqueza comum, em vez de um fator de divisão ou problema (Santos et al., 2024, p. 6).

A gênese da pesquisa-ação aqui apresentada está diretamente vinculada ao encontro entre duas educadoras cujas trajetórias, embora distintas, convergem em torno de um compromisso comum com a educação pública e com a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados. De um lado, uma professora da escola pública que hoje atua em uma universidade, constituída pelas experiências das instituições em que atuou e continua atuando; de outro, uma docente da educação básica do município do Rio de Janeiro, cuja

prática cotidiana é atravessada pela presença de estudantes imigrantes. É nesse entrelaçamento de experiências, olhares e inquietações que se configura o ponto de partida desta investigação. A escuta sensível às realidades vividas na escola e o diálogo entre saberes acadêmicos e práticos constituem o solo fértil sobre o qual essa pesquisa se constrói, de forma colaborativa e comprometida com a transformação de práticas pedagógicas que possam contribuir para a inclusão dessas crianças.

A aproximação entre universidade e escola, portanto, não ocorre de maneira aleatória, mas é alimentada por inquietações partilhadas e por um desejo comum de compreender e intervir nas realidades educativas contemporâneas. No campo da Educação, é recorrente observar que muitos projetos de pesquisa ganham forma a partir de incômodos pedagógicos vivenciados no cotidiano escolar. Esses incômodos, longe de se restringirem a experiências subjetivas ou isoladas, revelam questões relacionadas a estruturas educacionais que atravessam os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística.

Essa dinâmica também se evidencia nos processos seletivos para cursos de Mestrado e Doutorado, nos quais é comum o recebimento de propostas que expressam esse movimento: profissionais da educação que, diante dos desafios enfrentados em suas práticas, buscam compreender melhor os contextos em que atuam e contribuir para sua transformação. Tal gesto investigativo, como destaca Nóvoa (1992), constitui-se como uma forma legítima de produção de saber docente, na medida em que o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática, articulando experiência e reflexão crítica como parte de um processo contínuo de formação e reinvenção do fazer pedagógico.

Em contrapartida, há também o movimento dos professores universitários que, motivados por interesses teóricos e temáticos, buscam parcerias em instituições escolares para desenvolver suas investigações. O que raramente ocorre — e que se constitui como uma singularidade desta reflexão — é o encontro entre duas trajetórias já em curso: de um lado, uma professora-pesquisadora com mais de uma década de estudos sobre imigração no campo educacional; de outro, uma docente da educação básica que convive cotidianamente com estudantes imigrantes na escola que atua no município do Rio de Janeiro.

Esse encontro foi mediado por profissionais do Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio da Cáritas/RJ, no ano de 2022, os quais atuam no auxílio

ao acesso à educação formal e na integração educacional dos refugiados. Ambas buscavam, neste mesmo ano, interlocuções e parcerias para pensar os processos de inclusão de estudantes em condição de refúgio no contexto das escolas públicas, garantidos pela Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, primeiro documento federal que dispõe acerca do direito de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino (Brasil, 2020). Trata-se, assim, de um exemplo concreto do que Larrosa (2017) chama de ‘acontecimentos do pensamento’ — situações em que o encontro com o outro desloca nossas certezas e inaugura possibilidades de pesquisa, novos conhecimentos e de reelaboração de novas formas de conduzir as práticas pedagógicas.

Do entrelaçamento de trajetórias e inquietações compartilhadas entre essas duas professoras emerge uma parceria profícua entre a escola pública e a universidade. As ações desenvolvidas envolvem atendimentos individualizados a crianças que enfrentam desafios nos processos de leitura e escrita, bem como àquelas que ingressam na escola sem o (ou com pouco) domínio da língua portuguesa. Além disso, o grupo promove oficinas literárias quinzenais que abordam temáticas orientadas por uma perspectiva intercultural e bilíngue, possibilitando reflexões sobre o acolhimento, a valorização da diversidade linguística e cultural presente no ambiente escolar. Essas oficinas se constituem como espaços de diálogo e de trocas simbólicas, nos quais diferentes repertórios culturais se encontram, se tensionam e se ressignificam, promovendo a construção coletiva de saberes em um contexto de convivência plural, sendo este “[...] um fator que diferencia grandemente a língua de acolhimento das outras concepções de língua” (Lemes; Pádua; Lemes, 2023, p. 109). “[...] é uma forma de integrar-se linguística e socialmente em uma comunidade quando se está vulnerável e, assim, poder acessar e usufruir de seus direitos e exercer plenamente a sua cidadania” (Cruz, 2017, p. 24 *apud* Lemes; Pádua; Lemes, 2023, p. 109).

Nessa direção, a interculturalidade é compreendida, conforme Candau (2008, 2012, 2016), como uma perspectiva que ultrapassa a mera celebração da diversidade, propondo uma atitude crítica e política diante das desigualdades e assimetrias que atravessam as relações sociais. Para a autora, trata-se de construir uma educação comprometida com o reconhecimento do outro, com o diálogo entre saberes e com a superação de práticas monoculturais ainda hegemônicas na escola. Ao valorizar as múltiplas línguas e culturas que

circulam no cotidiano escolar, o trabalho aproxima-se também das concepções de educação linguística defendidas por García (2009) e Rajagopalan (2022). Este último problematiza as noções tradicionais de língua e identidade linguística, ao discutir o fenômeno da translinguagem como prática que desestabiliza fronteiras fixas entre idiomas e evidencia o caráter político, dinâmico e situado das interações linguísticas. Assim, as oficinas literárias não apenas favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também reafirmam a escola como um espaço de escuta, acolhimento e produção de narrativas plurais, nos quais a diferença é tomada como potência formativa e pedagógica, como postula Curci (2020), em sua experiência enquanto voluntária no Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante de Santa Catarina (CRAI/SC):

[...] Nas aulas nós conseguimos rir juntos, eles fazem piadas que tornam os encontros leves, riem das minhas tentativas de reproduzir alguma palavra que me ensinam em creolo haitiano ou em espanhol. Para mim, são esses risos que têm sido muitas vezes o significado de uma aula boa. É como se todo o peso de um processo migratório ficasse por alguns instantes lá longe. É como se ali construíssemos juntos um lugar seguro em comum para se estar. Em decorrência destes encontros tão plurais, pude também ampliar as reflexões acerca das possibilidades de se proporcionar espaço e tempo para as narrativas de vida aparecerem, de se exercitar a interculturalidade e a sensibilidade na escuta desde muito pequenos e em diferentes espaços, sendo a escola um espaço aliado e estratégico para isso (Curci, 2020, p. 21).

Figura 1: RPG (Role Playing Game, ou Jogo de Interpretação de Papéis) temático e a atividade “Onde mora a minha saudade”



Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2025)

Todavia, esse diálogo só se tornou possível devido ao desejo de uma professora da educação básica que, sensível à presença crescente de crianças oriundas de fluxos migratórios contemporâneos na escola, reconheceu que a prática educativa se sustenta na partilha de saberes, na disposição para aprender com o outro e na coragem de enfrentar os

Narrativas de Esperança: escuta, memória e pesquisaformação

desafios impostos pela diversidade no cotidiano escolar. Sua escuta atenta ao novo desafio de alfabetizar crianças migrantes e seu compromisso com uma escola inclusiva foram fundamentais para a construção de um espaço colaborativo de pesquisa e formação, alinhado aos princípios ético-políticos que orientam esta investigação. Ao compartilhar suas vivências, inquietações e experiências pedagógicas, a professora nos convida a um abraço de sua história de vida — gesto que inaugura um território de reflexão e elaboração do vivido, no qual a escuta e a narrativa se tornam práticas formativas, afetivas e epistemológicas (Bragança, 2018). Trata-se de um movimento que ressignifica a prática docente, amplia os sentidos da pesquisa e fortalece o compromisso com uma educação pública acolhedora e transformadora.

Cada encontro, cada oficina, cada relato e cada decisão compartilhada entre universidade e escola compõem uma tessitura que é, ao mesmo tempo, científica e formadora. Portanto, trata-se de uma *pesquisaformação* porque sustenta uma postura ética e epistêmica que reconhece a dimensão subjetiva, relacional e transformadora da pesquisa em educação. Ao articular saberes acadêmicos e saberes da prática, ao valorizar os processos de escuta e narração como formas de conhecimento e ao produzir sentidos formativos para além do espaço institucional, esta investigação se inscreve no campo da *pesquisaformação* (Bragança, 2018) como um gesto de compromisso com a educação pública, inclusiva e plural. Ao reconhecer a experiência como fonte legítima de conhecimento e ao construir, de forma colaborativa, propostas pedagógicas que respondam aos desafios da inclusão escolar, a pesquisa torna-se também um movimento de formação contínua — dos sujeitos, das práticas e dos próprios modos de pesquisar em educação.

A dimensão metodol(ó)gica(a)fetiva desta *pesquisaformação*

[...] quando eu falo da minha história, eu estou falando de tantos outros que me atravessam (Bragança, 2024, p. 221).

A pesquisa assume diferentes significados no contexto escolar, especialmente quando se concretiza em processos de aprendizagem compartilhada, desenvolvidos nos encontros com as crianças, com a gestão pedagógica, com as professoras e com a equipe do GPLAI. Em cada interação, entrelaçam-se narrativas tecidas pelas experiências vividas naquele tempo-espaço, o que confere à abordagem narrativa um papel fundamental na produção do conhecimento, na valorização das múltiplas vozes presentes na escola e na indissociabilidade entre os processos de pesquisar e formar.

Nesse cenário, torna-se especialmente relevante conhecer a narrativa (auto)biográfica da professora que, com sensibilidade e compromisso, fomenta dentro da escola referida neste artigo um projeto de acolhimento e inclusão de crianças imigrantes. É por meio de sua trajetória pessoal e profissional — marcada por experiências, afetos, escolhas e resistências — que esse projeto também ganha força, sentido e permanência. A escuta atenta da professora, o olhar humanizado e sua prática pedagógica engajada com os direitos dos estudantes são fundamentais para que a escola se torne um espaço de ressignificação de práticas pedagógicas, pertencimento e de reconhecimento da diversidade cultural e linguística.

Nosso encontro com a professora, inspiração para a escrita desta proposta, fica situado em um espaço-tempo suspenso em narrativas, sendo movimento de reconhecimento nas idas e vindas que a identidade concebida se forma. Em uma sexta-feira de atividades com as crianças na escola é que essa conversa vinculativa aconteceu, concomitante à uma oficina de bonecas com duas alunas venezuelanas, cuja faixa etária está entre 10 a 13 anos. A professora, que aqui iremos nos referir pelo pseudônimo *Esperança*, já foi menina, tinha sonhos, expectativas, e desde nova já tinha o desejo de *professorar-se*. Ela narra, a partir de uma proposta intitulada por nós como “caminhada pela floresta do tempo”. Esse dispositivo narrativo utilizado teve como intuito mobilizar memórias e reflexões sobre a trajetória de vida, formação e atuação docente de *Esperança*. Inspirado nos pressupostos da narrativa (auto)biográfica, possibilitando um movimento de rememoração e ressignificação, permitindo que a participante, ao escolher entre as diversas imagens contidas na caixa, construísse simbolicamente o percurso de sua própria caminhada. Assim, o ato de selecionar, narrar e refletir sobre suas escolhas tornou-se um exercício de (auto)formação, no qual passado e presente se entrelaçam na tessitura de uma história vivida e continuamente reconstruída.

A orientação que lhe fora dada era remontar seu percurso profissional a partir da escolha de figuras que estivessem dentro da caixa, situando o porquê de cada escolha e a razão da ordem selecionada (vide figura 2). Conforme viajava entre a escolha das imagens, a professora deslumbrava-se com sua própria jornada, fazendo pausas reflexivas, emocionando-se, reafirmando-se no lugar de mulher, professora, pesquisadora e mãe - papéis tão específicos e ao mesmo tempo complementares que extravasam as margens do tempo,

na Educação, pontuando que, há mais de 20 anos, os professores já estavam na linha de frente nas mudanças significativas no campo, o que, em nossa percepção, espelha a despolitização do ambiente escolar, com o avanço da visão neoliberal da escola enquanto fábrica de sujeitos para o mundo do trabalho, na qual ao professor é limitado a um “manual” do que pode ou não ser feito, restringindo seu trabalho e tolhendo sua liberdade de criação - o que vai ao encontro dos apontamentos de Geraldi (2013, p.94):

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disso? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no ‘manual do professor’, marcar o dia da ‘verificação da aprendizagem’, entregando aos alunos a prova adrede preparada.

Importa destacar que não se trata, em hipótese alguma, de uma crítica ao professor, mas sim a um projeto político mais amplo de desvalorização e desmonte da profissão docente. Geraldi (2013, p.95), em continuidade ao trecho supracitado, pontua que esse avanço exacerbado da tecnologia tem por consequência o “[...] ‘desprestígio’ social da profissão”. Ao pensar em sua trajetória, *Esperança* nos conta do princípio de sua história com a escola pública, pontuando que é neste momento que há o descortinamento da escola romantizada; essa passa a ser espaço político. É na possibilidade do florescer plural que ela encontra sua liberdade enquanto profissional.

É... porque é uma... para quem gosta de trabalhar... primeiro que você conhece o mundo. Você conhece a realidade real! Conhece essa realidade a fundo. E... Então você vê em qual país você está: quem são as pessoas. E ao mesmo tempo, se você é uma pessoa comprometida, você tem a chance de trabalhar muito bem. Você tem liberdade! Pelo menos eu tive. Então, você vai criando, que às vezes, nem sempre em determinados locais, você pode crescer internamente e fazer aquilo que você quer. Então ele tinha essa liberdade, e acho que foi isso que me prendeu, porque sempre gostei muito. E assim foi a minha caminhada: estudando muito, porque eu queria sempre saber mais, e trabalhando no município. Mas, e aí foi interessante porque logo depois eu saí desse campo, dali, de idealista. Não, a minha escolha, era uma escolha política. Sabe, eu comecei a perceber que não, não era porque eu gostava, amava, ser professora. Gostava. Mas não era uma coisa assim de o desejo... eu tinha algo mais, que era o desejo político. [...] Eu tô muito triste porque hoje eu vejo que há 20 anos atrás, nós éramos muito mais vanguardas do que somos hoje. [...] Sabe... é... a educação, vou falar da pública. Sabe, ela não fez avanços importantes para os avanços esperados de uma educação. Então, eu vejo assim, coisas que nós fazíamos há 20 anos atrás que não são nem mais feitas... (Esperança, professora da Educação Básica, 2024).

Narrativas de Esperança: escuta, memória e pesquisa formação

Ao nos dispormos a viver esse momento significativo de diálogo, nos abrimos para ouvir o que os profissionais da escola têm a ensinar para a universidade. A lição que Esperança nos passa é que não há educação sem luta, sem movimento. Um campo tão diverso é de impossível inércia. Silenciar-se diante da crescente máquina devoradora de gente da modernidade antropocêntrica é abrir mão da própria autonomia e, por conseguinte, renunciar a possibilidade de uma educação crítica àqueles sujeitos que compõem o ambiente escolar e que eventualmente irão alimentar esse maquinário destrutivo.

Além dessas questões, *Esperança* explicita em sua fala questões sobre o desmerecimento da formação, experiência e saber pedagógico do professor. Ao restringir seu papel à aplicação de conteúdos previamente elaborados, nega-se a ele o reconhecimento como sujeito produtor de conhecimento, o que fere princípios da práxis pedagógica crítica.

Como é que você faz um trabalho... todo mundo com a mesma apostila... eu digo: 'Gente, um desmerecimento ao professor, e ao conhecimento dele. Porque ele tem que dar numa apostila, num livro... o que ele produz de conhecimento? Tá pronto. Não produz nada! Ele é um cumpridor de... isso é subestimar a capacidade do professor'. É uma pena. Eu fico muito triste! Eu fico vendo essas coisas, e me deixa muito triste.

Ao refletir sobre a realidade da escola pública na contemporaneidade, *Esperança* tece uma crítica contundente à tensão historicamente construída entre escola e universidade. Segundo sua análise, a universidade, impulsionada por um certo egocentrismo intelectual, passou a ocupar o lugar de crítica da escola e de seus profissionais, muitas vezes ignorando as contradições e a própria hipocrisia presentes em sua prática. Tal distanciamento provocou um afastamento prejudicial para ambos os espaços de produção de saberes: de um lado, a escola deixou de se abrir à interlocução com a universidade e com os debates mais atuais no campo da educação; de outro, a universidade passou a enxergar a escola apenas como uma instância reprodutora, desconsiderando que é justamente no chão da escola que emergem as questões que alimentam e orientam a pesquisa acadêmica.

E também uma coisa, que aqui agora vai uma observação minha, que eu percebo, né. não é uma crítica...Assim... Não, porque o professor, depois, a partir dos anos oitenta, começou uma crítica muito grande ao professor. Veio uma literatura também de crítica ao professor. 'Cuidar da escola'; 'O professor é um reprodutor'; 'Ele é isso, ele é aquilo'. Então começou... veio aí esse processo de desqualificação do professor. E veio junto com isso, uma crítica da universidade. A universidade também contribuiu muito, porque eu ia muito a congressos e eu percebia uma crítica. As pessoas quando iam, iam sempre para criticar e diziam: 'professor é isso, professor é aquilo, professor é aquilo outro'. Então eu acho que a universidade contribuiu muito para essa desqualificação. Porque não colocou nada no lugar. Se ela destruiu uma coisa, ela também não trouxe nada, porque continuou reproduzindo o modo... Ela continuou... Na

universidade, o professor fala, o aluno copia. Chega lá, trabalho em grupo, isso, aquilo... Ele também não mudou a prática. Então como é que vai ser criticada uma prática se ele tá aprendendo aquilo lá! E isso gerou um afastamento entre escola e universidade porque eu me lembro muito bem de quando comecei a fazer pesquisa no mestrado, a escola não recebia.

Nesse entrelaçamento entre o individual e o coletivo, o privado e o público, emergem críticas contundentes ao papel da universidade na construção de discursos que contribuíram para a desvalorização da profissão docente. *Esperança* rememora o impacto de experiências acadêmicas que passaram a representar o professor como reprodutor, negando seus saberes e práticas. Além disso, denuncia a incoerência entre o discurso acadêmico e a prática pedagógica universitária, marcada por métodos tradicionais e hierárquicos que pouco se modificaram. Isso tudo se insere no empreendimento hermenêutico de Ricouer (1976, p. 27 - 28), ao sinalizar que “[...] a experiência experienciada como vivida, permanece privada, mas seu sentido, a sua significação, torna-se pública”.

É na provocação daqueles que estão na escola, abrindo espaço para que retomem o que os toca, em meio a tantos acontecimentos que “pipocam” possibilidades de associação entre o professor e o pesquisador, e a escola e a universidade (Furlanetto; Martins, 2018).

Como sujeitos coletivos, compreendemos que habitamos os outros e os outros nos habitam, que se formar é uma aventura singular, sim, porém também compartilhada: em nós, podemos dizer desde uma perspectiva ameríndia, pulsam multidões. [...]

Formamo-nos, sempre e ininterruptamente, com as histórias que ouvimos e as que deixamos de ouvir, com os outros, tantos outros: gentes, lugares, experiências... com o mundo, a arte, a literatura, as presenças e ausências, como nos fala Carlos Skliar, em ‘A escuta das diferenças’ (2019) (Lenz; Ribeiro, 2021, p.3).

A partir da fala de *Esperança*, surge um diálogo sobre os sentidos atribuídos à relação estabelecida entre o grupo de pesquisa do qual fazemos parte e a escola. Nesse processo, tornou-se fundamental ouvir da professora que entende que a nossa presença naquele espaço não se baseava em uma postura investigativa, mas sim de uma parceria. Nessa perspectiva, não se trata de falar sobre o outro a partir de um lugar de distanciamento e julgamento, mas de tecer saberes em conjunto, reconhecendo os sujeitos e os contextos como produtores legítimos de conhecimento (Clandinin; Connelly, 2000; Souza, 2006).

Assim, ao reconhecer a trajetória de *Esperança* — professora com 25 anos de atuação na escola cenário da pesquisa —, reafirma-se o compromisso com uma escuta sensível e comprometida, que compreende o espaço escolar como território vivo, marcado por histórias, afetos, lutas e resistências (Josso, 2004). A escola, longe de ser um objeto de estudo

Narrativas de Esperança: escuta, memória e pesquisa-formação

a ser dissecado, passa a ser espaço de convivência e de aprendizagem mútua, em que as vozes dos sujeitos que a habitam (professores, estudantes, gestores) não apenas informam a pesquisa, mas a constituem em sua tessitura narrativa.

Frente a tantas questões relatadas acerca da relação entre estes dois espaços de produção de conhecimento, surgem os questionamentos: por que então receber essas meninas pesquisadoras na escola? Por que abrir as portas aos novos desafios? Por que dar oportunidade ao acaso? E a resposta não poderia ser outra, tendo em vista tantos anos lutando pelo seu maior desejo para a escola pública e para aqueles sujeitos tão diversos que compõem esse lugar: transformação. A nova realidade, a vontade de mudar aquele espaço foram mais fortes que o medo, pois como exímia professora que é, *Esperança* sabia que naquele momento e em toda a sua história, havia uma figura central que não podia ser ignorada, a criança. Sabendo dessa centralidade, ponto de união entre universidade e escola, essa professora foi a chave de entrada na instituição de ensino, mas para além disso, foi um abraço acolhedor para nós e para essas crianças em situação de vulnerabilidade.

Eu pensei... vou ser muito sincera. Quando chegou o dia e disseram que a UERJ vinha... eu até então estava naquela busca, não imaginava... 'Caramba. Será que vai acontecer tudo aquilo de novo...'. Eu confesso a você que eu pensei. Mas aí eu vi vocês e disse: 'Não posso fechar a porta'. [...] Então falei: 'Não! vamos embora, vamos abrir sim! Isso é importante! A causa é maior'. Isso mexeu mesmo, mexeu muito. Ver essas crianças chegando aqui... [...] Pensei: 'Vou fazer grupos, e eu vou alfabetizando essas crianças, junto com as professoras'. Então tinha seis grupos, de acordo com a idade e nível de aprendizagem. E aí a Amal^{iv}, coordenadora, disse: 'Esperança, a gente tá com número grande de refugiados, vamos ver se a gente consegue fazer um grupo deles'. E quando comecei a juntá-los, eu me vi diante de um desafio enorme e eu não sabia o que fazer. Porque eu não sou professora de línguas. Fui perguntar para uma professora de Inglês..., mas não é assim, não é um método, não tinha nada aqui... tinha um documento até para alunos refugiados, mas era para adultos e tinha chegado em 2013. E nem tinha a Venezuela ali, naquelas bandeirinhas. Aí eu falei: 'Gente, eu não posso fazer isso sozinha. Preciso de ajuda! Não vou me meter, não adianta. Eles não sabem ler e nem escrever na língua deles'. Então, foi aí que começou essa história. Graças a Deus que a escola foi aberta, nesse sentido, e acolheu também os desafios que foram chegando para nós. E foi muito bom, eu aprendi muito também.

Diante dessa fala, poderíamos ter nos limitado à escuta silenciosa; contudo, o desejo de estabelecer um diálogo se impôs com maior intensidade. O brilho nos olhos e a emoção que permeavam o ambiente revelaram a profundidade daquele momento. Ainda que não houvesse expressões explícitas de agradecimento ou gestos físicos de afeto, uma das professoras participantes desse encontro manifestou-se a *Esperança* por meio de palavras carregadas de reconhecimento e solidariedade:

Nós também! A gente sempre fala que essa escola foi uma das pioneiras porque não tinha isso em nenhuma escola aqui no Rio, Esperança. Os projetos que existem não são voltados para alfabetização, eles querem saber se tem falantes de outra língua na escola, né, mas não são voltados para base. E aí, eu sempre falo isso para os meus alunos lá na sala de aula: ‘Gente, aquela escola, foi uma escola que viu à frente. Viu o que eles estavam recebendo e se importaram com essas crianças’. E o aprendizado que as nossas graduandas estão tendo aqui. Vocês nem imaginam o quanto!

Quando as narrativas se encontram em um ponto comum, há a potencialização dos discursos partilhados, há uma afetação intrínseca no acolhimento do outro, do reconhecimento desse espaço compartilhado, da dimensão emotiva da experiência. É na sutileza do olhar e da escuta atenta que ocorre a “arte do encontro”, no qual a dimensão do dizível vai além das palavras. É no firmamento desse laço que essa pesquisa se desenvolve, na conciliação de interesses para um bem maior, o que se espelha no desenrolar da conversa, ao entrar em discussão a evolução das crianças a partir da parceria alicerçada entre professores e pesquisadores.

As duas línguas aqui fluindo... Uma não é maior/melhor que a outra... uma não está sobrepondo a outra. Elas estão convivendo juntas porque é uma identidade. É isso que é legal! Porque quando você chega e percebe que a

pessoa vai para um lugar, a escola só fala aquilo... ela só quer falar daquela matéria em casa... E no caso deles é muito importante que essa língua venha para escola, seja falada aqui, respeitada aqui. [...] Fomos investigar, e eu fui puxando... pessoas vieram de muito longe, da pobreza absoluta, que nem escola tinha. Então isso foi assim, muito chocante. Nós nunca tínhamos nos deparado com crianças estrangeiras, com essa característica... Nossa...foi muito chocante... foi muito entristecedor e preocupante! Tem que fazer alguma coisa! Você não pode acolher alguém e não fazer nada. Só dizer que recebeu.

A escola, enquanto espaço plural, é narrativa em sua essência. Há uma característica tipicamente humana na movimentação que nela ocorre: a empatia. É na capacidade de colocar-se no lugar do outro que a articulação de histórias de vida gera uma simbiose afetiva, também chamada de comunidade. Ao tornar-se comunidade, admite-se a possibilidade de incumbir-se das fragilidades do outro, daquilo que lhe atravessa no âmago de sua existência. É nessa troca simbiótica que Esperança se mobiliza para fora de suas próprias inseguranças, porque ser professor é também deixar que esses atravessamentos nos levem a repensar nossas práticas. Nesse ponto reside a importância do “ouvir”, pois “Quando ouvimos as narrativas nos colocamos em horizontalidade com as alteridades que nos compõem. Falar de

si é falar também de uma comunidade e de um tempo histórico que está sendo construído com as nossas práticas no chão da escola” (Alvarenga; Souza; Fonseca, 2025, p. 182).

Quando se permitiu falar sobre si, e por consequência do organismo simbiote que integra, *Esperança* também nos inclui neste entrelugar, transformando o contexto em uma experiência-formativa repleta de afeto, pondo em voga a questão mutualística da relação escola-universidade, ressignificada nesta pesquisa. Do ouvir ao falar, do falar ao ser escutada, do semear ao broto e à flor, vamos caminhando e nutrindo uns aos outros, numa espécie de filosofia Ubuntu, “Eu sou porque tu és”.

Uma coisa que eu também ia falar, que é muito legal... ter essa participação de vocês. ‘Qual a palavra que eu vou usar...?’ [breve pausa pensando] Foi assim, ó: Nem tudo é como foi. Foi muito legal! Foi muito interessante. Porque vocês trocam, vocês conversam... Vocês não vieram para aqui julgar, vocês vieram para acrescentar... e a gente percebe isso! Na verdade, está tendo uma troca, não tá tendo uma análise. Claro que a gente vai analisar, claro, não é isso. Tá havendo a troca. E a partir de uma análise, se propor outras coisas: ‘vamo lá, ih tá aqui...’. Isso é bacana. E eu quero agradecer muito! É sério. É muito legal! A gente acolheu, mas vocês também vieram desprovidas dos ranços.

A fala da professora revela o modo como a relação construída entre o grupo de pesquisa e a escola foi percebida: não como uma intervenção avaliativa, mas como um espaço de troca, escuta e reconhecimento mútuo. Ao afirmar que “vocês vieram para acrescentar e a gente percebe isso”, ela explicita que a pesquisa não se deu sob a lógica da análise distanciada e fria, mas como um movimento de aproximação ética e afetiva. Essa percepção dialoga diretamente com o momento em que, no curso da entrevista narrativa, uma das autoras deste artigo não se conteve em apenas escutar o agradecimento, sentindo-se mobilizada a expressar — também a partir de sua história pessoal — o que a escola representa para ela e para o grupo.

A gente acredita na escola como nosso espaço, Esperança. Eu venho de escola pública, minha mestranda vem da escola pública. Eu falo muito para elas que ‘é na escola que a gente aprende ser professora’. Então a gente traz o conceito, mas é a escola que forma! A escola é o lugar da gente ver o que pode funcionar... E foi esta escola que nos deu a chance de ter acesso a essas crianças e ver como elas compreendem tudo que aqui acontece - porque é com elas que a gente vê, quando a escola dá espaço para que elas sejam vistas, né?!

Esse gesto evidencia um dos fundamentos da pesquisa narrativa, tal como apontam Clandinin e Connelly (2000) e Souza (2014): a co-construção do conhecimento ocorre no entrelaçamento das vozes, na relação em busca de significados, na reciprocidade e no reconhecimento dos sujeitos como narradores. Neste encontro, mais do que uma entrevista,

houve um diálogo, a possibilidade de manter olho no olho e trocar experiências formativas de nossos espaços ecoformativos (Pineau, 2006), assegurando-se no objeto da narrativa em si: as vicissitudes da intenção (Bruner, 1997).

As tessituras narrativas que emergem da fala de *Esperança* revelam um entrelaçamento sensível entre autoria docente, tensões nas relações escola–universidade e práticas de acolhimento que reconfiguram o sentido da formação e da pesquisa em educação. Ao narrar sua trajetória, *Esperança* reinscreve a docência como ato político e criativo, distanciando-se de visões instrumentalizadas que reduzem a essência do professor. Suas palavras evidenciam o desejo de transformação e a consciência de que a escola pública é um espaço de luta, liberdade e invenção cotidiana. Ao mesmo tempo, sua crítica à postura universitária diante da escola convoca à revisão das hierarquias epistemológicas e à construção de parcerias dialógicas, nas quais o conhecimento se faz em comunhão e não em sobreposição. Por fim, nas cenas de acolhimento das crianças imigrantes, a professora ressignifica o fazer pedagógico como gesto ético e afetivo, reafirmando que educar é também escutar, acolher e partilhar a esperança — aquela que, entre fios e vozes, segue tecendo caminhos possíveis para uma educação pública, plural e humanizadora. A seguir, o quadro ilustrativo consolida a essência desse encontro formativo, evidenciando, em eixos temáticos e excertos, a força das narrativas que se entrelaçam no tecido vivo da pesquisa-formação.

Quadro 1: Achados temáticos - tessituras narrativas de *Esperança*

Eixo temático	Excerto da fala de <i>Esperança</i>
Autoria docente e (auto)formação	<i>“Já na minha infância eu gostava de dar aula. Eu dava aula em casa para as bonecas... Acho que todo aluno se espelha na professora. [...] Foi uma coisa muito idealista, aí eu fiz o normal, eu dava aula em casa, fiz logo o concurso e eu tenho uma passagem muito interessante, porque eu comecei cedo”.</i>
Tensões entre escola e universidade	<i>“Veio uma literatura também de crítica ao professor... A universidade também contribuiu muito, porque eu ia muito a congressos e percebia uma crítica. [...] A escola não recebia. Isso gerou um afastamento entre escola e universidade”.</i>
Acolhimento e diversidade linguística	<i>“As duas línguas aqui fluindo... uma não é maior/melhor que a outra... Elas estão convivendo juntas porque é uma identidade. [...] Você não pode acolher alguém e não fazer nada. Só dizer que recebeu”.</i>
Parceria e reciprocidade na pesquisa	<i>“Nem tudo é como foi. [...] Vocês não vieram para julgar, vieram para acrescentar... Na verdade está tendo uma troca, não tá tendo uma análise”.</i>

Fonte: Autoras (2025)

Narrativas de Esperança: escuta, memória e pesquisa-formação

Após o encontro, todos os atravessamentos encontram o papel, com o trabalho sensível das bolsistas de repetidas vezes retomar as gravações do momento, transcrevendo atentamente cada oscilação, suspiro, entonação e exclamações, mantendo a escrita alinhada à fala e suas nuances, a fim de que ao encontrar possíveis leitores, tudo isso seja tocado, assim como nos tocou. Todo o material produzido passou pela etapa de revisão, por pelo menos duas integrantes do grupo de pesquisa. A transcrição do texto foi encaminhada de volta à *Esperança*, para que assim pudesse revisitar sua fala e manifestar suas opiniões sobre o que poderia ser mantido, descontinuado ou revisado, para que pudéssemos fazer as devidas correções e dêssemos destinos outros para que sua voz ecoasse no mundo. Foi possível constatar que esse processo foi significativo para ela, quando nos relatou que esse texto foi lido em um encontro familiar - o que causou muita emoção entre todos ao acompanharem sua trajetória.

Contemplamos, dessa maneira, dentro dessa conversa vinculativa o propósito de ser da profissão docente, independente do espaço na qual ela é exercida. Foi na encruzilhada da vida que se manifestou a beleza da formação humana e profissional, a tessitura do eu e do outro. A verdade é que se pararmos frente a frente por tempo suficiente, encontramos-nos diante de um espelho de intenções, no qual a joia mais preciosa que carregamos é nossa história de vida e aqueles que nos ajudaram a lapidá-la. Urge, portanto, a necessidade de refletirmos sobre as nossas narrativas e como elas se constituem, ou quem as constitui. Nosso encontro parte de um alguém, *Esperança*, que tendo sua história a ser ouvida, nos sorri e diz: “Venha, porque a nossa escola quer conversar sobre o que está acontecendo!”.

Tessituras finais: entre vozes, saberes e esperanças

Diante de todo esse percurso, evidencia-se que a *pesquisa-formação* constitui-se como espaço privilegiado de articulação entre saberes, no qual a prática cotidiana da escola e a reflexão proposta pela universidade se encontram e se transformam mutuamente. As narrativas compartilhadas, como a de *Esperança*, revelam que os conhecimentos produzidos no dia a dia da escola não apenas trazem contribuições para a pesquisa, mas se articulam a ela como práticas de reflexão e transformação pedagógica, reafirmando a dimensão ética, política e formativa do campo educacional. O diálogo estabelecido entre universidade e escola pública mostra-se capaz de fomentar práticas inclusivas sensíveis à diversidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que evidencia o protagonismo dos docentes e o valor de suas experiências como fontes legítimas de saber.

É importante reconhecer, contudo, que esta reflexão apresenta limitações, tais como a impossibilidade de generalização para outros contextos escolares e a dependência das trajetórias e experiências específicas das professoras e pesquisadoras envolvidas - com um sonho de que a esperança se faça presente em muitas escolas. Ainda assim, esses limites abrem caminhos para desdobramentos futuros: novos estudos podem ampliar a participação de docentes de diferentes instituições, explorar outras faixas etárias e contextos culturais, ressaltando a importância das práticas reflexivas e inclusivas ao longo do tempo.

Nesse contexto, a escuta, as narrativas e o compartilhamento de trajetórias configuram-se como caminhos de produção de conhecimento coletivo, permitindo que a escola se perceba não apenas como espaço de ensino, mas como território de convivência, aprendizagens e reconhecimento mútuo. Por fim, esta pesquisa reafirma a potência formativa das parcerias colaborativas e a necessidade de consolidar processos investigativos que valorizem a pluralidade de experiências, ampliem horizontes de compreensão e contribuam para a construção de uma educação pública inclusiva, intercultural e transformadora.

Referências

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez; SOUZA, Janaína Moreira Pacheco; FONSECA, Yasmin Postiga da. Experiências-formadoras na pós-graduação em Educação: narrativas, histórias de vida, pesquisas e inclusão. In: SOUSA, Alba Patrícia Passos de Sousa; QUINTANILHA, Clarissa Moura Quintanilha; ANDRADE, Eliete Marcelino Dias Andrade (org.). **Histórias de vida: pesquisa-formação em múltiplos contextos formativos**. Curitiba: Editora CRV, 2025. p. 175-187.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

BRASIL. **Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rcebo01-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 set. 2025.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural**: mediações, tensões e desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CURCI, Natalia Benatti Zardo de. **Jovens imigrantes transnacionais na escola**: o que (não) nos contam?. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220482>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MARTINS, Angela Maria. Narrativas de experiências de professores mediadores: tensões, conflitos e violência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin; LOPES, Celi Espasandin (org.). **Vida, narrativa e resistência**: biografização e empoderamento. Curitiba: CRV, 2018. p. 79-91.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GOODSON, Ivor Frederick. História de vida do professor. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-89.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEMES, Renan Monezi; PÁDUA, Dinaura Batista de; LEMES, Lezinete Regina. Dialogismo e acolhimento linguístico: reflexões sobre práticas pedagógicas em salas de aula bilíngues e bimodais. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 16, n. 46, p. 103-117, 2023. DOI: 10.30681/rln.v16i46.11061. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/11061>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LENZ, Rossana Godoy; RIBEIRO, Tiago. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. **Revista Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.33>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22263>. Acesso em: 10 jan. 2025.

McNIFF, Jean. **You and your action research project**. 4. ed. London: Routledge, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica em educación. **Educación y Pedagogia**, v. 23, n. 61, p. 25- 40, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159459>. Acesso em: 3 jan. 2025.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The very concept of language contact in light of contemporary interest in translanguaging. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 64, p. 1–20, 2022. DOI: 10.20396/cel.v64i00.8667525. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-very-concept-of-language-contact-in-light-of-in-Rajagopalan/fcb1bca3866a3107a975c32f19cec107a78897ee>. Acesso em: 3 jan. 2025.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; BARONI, Patrícia; BRAGANCA, Inês Ferreira de Souza. Conversa com Inês Bragança: porque narrar faz parte desse movimento de habitar a terra, de estar em contato com o outro. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 2, p. 217-246, maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v32i2.20233>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492024000200217&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2025.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

SANTOS, Antonio dos. et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 8, p. e6454, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n8-209. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6454>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino. Narrativas de professores e formação: entre a experiência e a invenção. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2006. p. 135-154.

SOUZA, Elizeu Clementino. Narrativas e (auto)formação docente: histórias de vida e profissão. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si na pesquisa e na formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 39–56.

Notas

ⁱ Projeto APQ1 (FAPERJ)

ⁱⁱ Projeto 5282 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, aprovado pelo Conselho de Ética. CAAE: 81327824.8.0000.5282

ⁱⁱⁱ Conforme McNiff (2016), esse tipo de pesquisa envolve todos os atores do contexto estudado — professores, estudantes e demais integrantes da comunidade — na construção conjunta de conhecimento, promovendo processos reflexivos e críticos sobre a prática. A dimensão colaborativa enfatiza a horizontalidade na relação entre pesquisador(es) e participantes, reconhecendo os saberes locais e cotidianos como fundamentais para a produção de conhecimento e para a transformação das práticas educativas.

^{iv} Nome fictício, que significa “aspiração” em árabe.

Sobre as autoras

Janaína Moreira Pacheco de Souza

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora adjunta da Faculdade de Educação/UERJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPed/UERJ). E-mail: janamoreirauerj@gmail.com Orcid: 0000-0002-3826-7144.

Yasmin Postiga da Fonseca

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPed /UERJ). E-mail: ypfonsecarj@gmail.com Orcid: 0009-0008-9009-7104.

Recebido em: 28/10/2025

Aceito para publicação em: 05/10/2025