

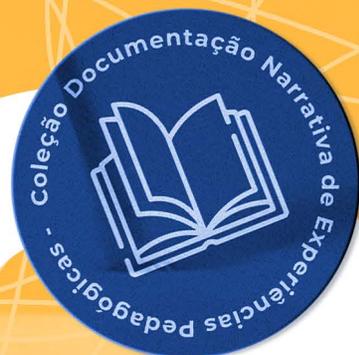
# O QUE NARRAM OS/AS PESQUISADORES/AS E ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO DO DIVERSO?

Experiências Pedagógicas da  
Profissão Docente

VOLUME 2

Organizadores

Jane Adriana Vasconcelos P. Rios  
Adelson Dias de Oliveira



**Coleção Documentação Narrativa  
de Experiências Pedagógicas**

**O que narram os/as pesquisadores/as e  
estudantes de Pós-graduação do  
DIVERSO?  
Experiências Pedagógicas da  
Profissão Docente**

**Volume 2**



Coleção Documentação Narrativa  
de Experiências Pedagógicas

**O que narram os/as pesquisadores/as e  
estudantes de Pós-graduação do  
DIVERSO?  
Experiências Pedagógicas da  
Profissão Docente**

**Volume 2**

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Adelson Dias de Oliveira  
Organizadores

  
**Pedro & João**  
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Adelson Dias de Oliveira [Orgs.]

O que narram os/as pesquisadores/as e estudantes de Pós-graduação do DIVERSO? Experiências Pedagógicas da Profissão Docente. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 136 p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-958-7 [Impresso]

978-65-5869-953-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558699538

1. Narrativas pedagógicas. 2. Pós-graduação DIVERSO. 3. Experiências pedagógicas. 4. Profissão docente. I. Título.

CDD – 370

---

Capa: Colorbrand

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

**Coleção**  
Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

**Coordenação**  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

**Apoio**  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -  
CNPQ  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -  
PPGEDUC  
Grupo de Pesquisa DIVERSO





## Sumário

<b>Prefácio</b>	11
<b>Comentarios de lectura en conversación con una obra pedagógica</b> Daniel Suárez	
<b>Apresentação</b>	23
<b>Narrar a profissão no movimento de (trans)formação</b> Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios Adelson Dias de Oliveira	
<b>Narrar a Profissão na Educação Básica</b>	
<b>Literatura em cena: um espaço de expressão das diferenças</b> Maria Helena Reis Santos	29
<b>O PIBID como processo formativo da prática pedagógica</b> Iracema Barbosa dos Santos	35
<b>“Sofia, Sofia... Quem é você? De onde você vem? Por que você entrou na minha vida?”</b> Janivaldo Pacheco Cordeiro	43
<b>Narrativa docente com estudantes de pedagogia: um pé na escola e outro na formação inicial de professores da Educação Básica</b> Lúcia Maria Menezes Silva	49

## **Narrar a profissão/formação**

**Profissão professor/a: decolonizar o olhar e a escuta** 57  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

**Experiência do ser professor: aprendizagens constitutivas no cotidiano escolar.** 61  
Fabrício Oliveira da Silva

**Por uma pedagogia da indignação: movimentos nas práticas e nos processos formativo** 71  
Graziela Ninck Dias de Menezes

**Do movimento sindical à docência no ensino superior: travessia de vida-profissão- formação.** 79  
Sandra Regina Magalhães de Araújo

## **Narrar a Profissão na/com a diversidade**

**(Auto)cartografia na docência: experiências atravessadas pela/com/na diversidade** 87  
Ana Lúcia Gomes da Silva

**A escuta é a abertura para ensinar com-na diversidade** 99  
Celina Rosa dos Santos

**Da experiência de pensar a experiência de formação em identidade e diferença** 109  
Charles Maycon de Almeida Mota

**O bordado de uma professora que saiu do armário** 117  
Luciana Araújo Pereira

<b>Por todas nós!</b>	<b>123</b>
Joana Maria Leôncio Nunez	
<b>Organizadores/as</b>	<b>131</b>
<b>Autores/as</b>	<b>133</b>



## **Prefacio**

### **Comentarios de lectura en conversación con una obra pedagógica**

Las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras. Y por eso las luchas por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que palabras (LARROSA, 2003, p.167)

#### **Recibir para leer obras pedagógicas: resonancias en red**

Recibir para la lectura una obra pedagógica siempre es para mí un regalo de la vida. De la vida revitalizada y servida en palabras escritas, acogidas y leídas. De la vida en ese vaivén vibrante que va desde el que escribe y suspende un mundo en una historia, al que lo recibe y lee en un texto y que, al hacerlo resonar contra su propio mundo, lo recrea. Y se recrea. Pero, además, cuando esa obra que recibo para leer está compuesta por una sinfonía de voces y de relatos de escuela, por una dispersión armoniosa de historias pedagógicas y narrativas de sí que cuentan la vitalidad de la experiencia educativa y provocan comentarios y reflexiones que expanden el sentido, la invitación a la lectura es una fiesta: una celebración de la vida y del arte inveterado de contarnos historias. Al menos, así lo vivo en mi modesta experiencia de lector de pedagogía. Y a veces, de escritor o autor que también da a leer sus textos pedagógicos. Como una conversación que viene siendo desde hace algún tiempo en innumerables situaciones, geografías y momentos y que se prologará en otros textos leídos y escritos aquí y allá.

La vibración, la emoción y la exigencia de la lectura y el comentario, sin embargo, es aún mayor si el convite es a leer relatos de experiencias, comentarios, notas críticas y meditaciones metodológicas emergentes de procesos situados, locales, de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En estos casos, como en éste, la resonancia se torna eco, la intriga de textos pone en foco mi lectura y me interpela, y me resulta imposible leer otra cosa. La imaginación se proyecta en imágenes ya vividas o por vivir, la conversación con los textos se vuelve intensa y persistente hasta confundir las autorías y las lecturas (AGAMBEN, 2019) y el mundo pedagógico que emerge insurgente y disruptivo de esa confusión de horizontes dispone de nuevas palabras, relatos y argumentos para contarse y hacerse público. Por eso me gusta leer esas obras desde lo que vengo escribiendo, pensando, charlando, reflexionando y aprendiendo en una red rizomática, descentrada y transinstitucional de docentes, investigadorxs, tesisistas, educadorxs populares, pedagogxs, que vienen experimentando, reflexionando y dialogando en torno de las potencialidades de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En ese entramado de interpretación, amistad y colaboración solidaria, la hemos pensado, puesto en debate, rediseñado como forma de investigación-formación-acción participativa en el campo de la educación y, a través de estos intercambios más o menos públicos, hemos contribuido colectivamente a actualizar las maneras de pensar las relaciones entre pedagogía, narrativa, autobiografía y educación. De alguna manera, y bajo mi absoluta responsabilidad, mi lectura de la Colección Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas del grupo de investigación DIVERSO de la Universidad del Estado de Bahia y estos comentarios se inscriben en esos intercambios colectivos y plurales, en esa trama vital y vigorosa de textos, amigxs, palabras y viajes. Y pretenden dar continuidad textual y amorosa a lo que venimos construyendo alrededor de la narrativa pedagógica junto a parceirxs de Brasil.

Muchas veces ese gesto de dar a leer y su bies, el de recibir textos para la lectura, en red, en movimiento colectivo y

descentrado, devienen en nuevas escrituras en tono de comentarios de crítica pedagógica o de conversación poética, o como hilvanes imperceptibles de temas, problemas, experiencias y preguntas que nos vienen ocupando. Que nos inquietan y que todavía no tuvimos oportunidad de escribir o de reescribir. Esto es lo que me ha sucedido a mí con esta invitación a la lectura. Me ha arrojado de lleno en cuestiones, o temas, o preguntas, entrelazadas a su vez entre sí, que en los últimos años vienen inquietando y movilizándolo mi indagación, mi escritura y mi experimentación metodológica en torno de las obras pedagógicas y los relatos autobiográficos, la documentación de la experiencia escolar y la democratización del conocimiento educativo (SUÁREZ Y DÁVILA, 2022). Temas/problemas/cuestiones que traman y resuenan en los seis volúmenes de esta obra pedagógica colectiva y plural que he recibido y leo, y que actualizan mis reflexiones y estudios sobre la pedagogía, la narrativa y la investigación educativa. Los sintetizo.

### **Revitalizar la pedagogía**

El primero tiene que ver con lo que vengo llamando “movimiento de revitalización de la pedagogía” para dar cuenta de una serie dispersa pero influyente de intervenciones intelectuales y políticas disruptivas o “insumisas” en el debate público y especializado de la educación. Estos pedagogs, filósofs, investigadorxs, colectivos de docentes y redes pedagógicas, díscolos y desobedientes, apuntan a recuperar a la pedagogía (MEIRIEU, 2016) de las trampas discursivas y retóricas de la racionalidad tecnocrática, mercantil, evaluadora y destituyente, reeditadas por las iniciativas de reforma de la educación emanadas de los organismos y agentes poderosos de la globalización financiera tecno-digital del capitalismo (SUÁREZ, 2022). Otros denominan a esta tendencia emergente y heterogénea, pero enmarcada en una perspectiva de descolonización de las prácticas y discursos educativos, “pedagogías vitales” (PORTA Y YEDAIDE, 2017). En común tienden a pensar a la pedagogía como una

oportunidad para entonar las voces de los sujetos de la praxis educativa, para poner en tensión los automatismos tecnopedagógicos y para contar otras historias de la educación.

Más allá de otras convergencias y muchas divergencias, este movimiento intelectual y político propone entender a la pedagogía por fuera de la discusión disciplinar o estrictamente epistemológica. Sugiere pensarla, habitarla y actuarla más bien como campo o territorio de saber, praxis, experiencia, discurso y subjetivación, como territorio de disputa por el sentido y el significado de la acción educativa, la transmisión y recreación culturales y la formación de los sujetos (SUÁREZ, 2021). O como oportunidad de recuperación de vidas, experiencias, palabras, voces e historias para la educación, en un momento global donde el lenguaje colonial de la evaluación, el mercado, el marketing y la vulgata massmediática ha hecho impronunciable y extraño, extranjero, el mundo educativo para quienes lo habitan y hacen. O como búsqueda o invención o recreación de una “lengua para la conversación” (LARROSA, 2005) entre maestrxs, profesorxs y educadorxs en torno de su oficio, gajes, sabiduría e historias, justo en el momento en los que los discursos y prácticas destituyentes de la pedagogía, la docencia y la escuela comienzan a tener una peligrosa visibilidad y difusión en el imaginario social y técnico de la educación.

En una publicación reciente que repiensa y renombra nuestro trabajo de investigación-formación-acción participante en la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Universidad de Buenos Aires, lo escribimos de la siguiente manera con Paula Dávila:

El lenguaje de la empresa y la lógica del negocio han penetrado el territorio escolar para redefinir los términos de la transmisión y recreación culturales. Su meta es, no obstante, abrir nuevos mercados a través de la “endoprivatización” del sistema educativo o parte de él y generar ganancia. Y para eso intentan conquistar el imaginario pedagógico y colonizar las formas de nombrar la educación, sus objetos, sujetos, relaciones y obras. Como ya lo han hecho con bastante éxito en otros campos del saber, experiencia, discurso y subjetivación, las prácticas discursivas y la proplación mediática del

tecno-lenguaje privatizador, incorporan y activan palabras emblema (couchering, gerencia de contenidos, competencias emocionales, pasantía, meritocracia, entre otras) y, al mismo tiempo, desafectan, diluyen y destituyen a otras, asociadas a la lógica de los derechos, la vida en común, la política y la ética. Articuladas con otras formas de saber y discurso, buscan además la legitimidad que la fragilidad de sus argumentos pedagógicos no puede sostener. Cierta versión de las neurociencias, de la psicología de las emociones y del diseño de sistemas las reviste de una dudosa cientificidad, al mismo tiempo que ofrecen referencias de actualidad y novedad frente a la anacrónica y especulativa pedagogía de los maestros y los profesores, la enseñanza y la formación integral que, según afirman sin demasiados argumentos, no están a la altura de los tiempos actuales. Así, las comunidades educativas locales y el saber de su experiencia quedan atrapadas en un lenguaje que les es ajeno e indescifrable y que los lleva a la depresión y la impotencia. O a la rebeldía, la resistencia afirmativa y la creación. (SUÁREZ Y DÁVILA, 2022, p.23)

## **La vía narrativa**

El segundo tema o cuestión o pregunta que resuena en mi participación en esa corriente o tendencia en movimiento y en red es la “vía narrativa” para ese trabajo de reinención o recreación de la lengua de que ampare y teja la conversación pedagógica. Dicho de una manera más técnica y especializada: se interesa por los aportes y alcances de la investigación narrativa y autobiográfica en colectivos de docentes para el trabajo pedagógico y político de descolonización y democratización del territorio, del discurso, del saber, de la praxis y de las posiciones de sujeto en el campo educativo. Más precisamente todavía: se inclina a interrogar sobre cómo las narrativas de experiencia y de sí de lxs docentes pueden constituirse en dispositivos de indagación pedagógica del mundo escolar y la experiencia educativa, de formación horizontal entre pares y de acción político pedagógica de los docentes en el debate público y especializado de la educación. De cómo esas prácticas y ejercicios de investigación-

formación-acción docente coparticipadas y situadas y, por eso, singulares, únicas, irrepetibles, contribuyen tanto a la deconstrucción como a la reconstrucción de la experiencia vivida y del lenguaje que la nombra, narra y reconfigura, mediante ficciones u obras escritas que se presentan, disponen y dan a leer como documentos públicos. Como intervenciones discursivas, textuales, en primera persona, a viva voz, que narran la aventura inigualable y los misterios y detalles locales de hacer escuela, hacer universidad, hacer educación en tiempos de destitución y automatismo tecnovirtual.

En realidad, fue el trabajo con las narrativas docentes y particularmente con la documentación narrativa lo que me llevó a la reflexión y la sensibilidad pedagógicas. Fue esa intensa experimentación metodológica en territorio y en red (en conjunción con otrxs) donde fui buscar otrxs interlocutorxs y otras fuentes, bibliotecas, referencias, ideas y textos que me permitieron pensar de nuevo o de otra manera, más sensible y vital, lo que venía haciendo, pensado y escribiendo como investigador en el campo educativo. Esta movilización vital, inquieta, experimental, este repliegue y reposicionamiento en el campo, se inscribe sin dudas en la tentativa colectiva e internacional de configurar una contra-red de docentes narradorxs e investigadorxs, articulada en la emergencia rizomática y conjunta de nodos de solidaridad y resistencia al imperativo homogeneizante del código tecno educativo. Una red sin centro ni doctrina, esperanzada y laica, basada en la horizontalidad, la escucha, la toma de la palabra, la escritura, la lectura y la conversación en torno de relatos de experiencia u otras obras pedagógicas que circulan en el espacio público.

Las narrativas de experiencia y de sí que producen y ponen a circular los docentes y sus colectivos en ese encuentro en red muestran, documentan y dan a conocer los dislocamientos, mutaciones y reconfiguraciones discursivas de la experiencia educativa y escolar contemporánea en los territorios y tiempos de la globalización neoliberal, virtual y viral. Y ese despliegue de historias que se cuentan y escriben, que son dadas a leer y leídas, comentadas, conversadas en colectivos y vueltas a escribir, una y

otra vez, en una espiral de interpretaciones sucesivas, ensancha y profundiza el horizonte semántico de la pedagogía, a la vez que posiciona a lxs docentes y educadorxs en un territorio de resistencia afirmativa, de creación y de interpretación de sus propios mundos pedagógicos. Por eso, los relatos de experiencia pedagógica escritos en red por lxs docentes narradorxs se acoplan y amplifican la tentativa por nombrar de nuevo o de otra forma a la educación.

### **Hacia una poética pedagógica**

Por tanto, el educador es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias; en fin, la acción educativa consiste en procurar dar respuesta a la pregunta de quién soy, construyendo el relato de la propia vida (BÁRCENA Y MÉLICH, 2000: 106)

El tercero de los temas/cuestiones/preguntas que conjuntan mi mundo con el de la obra que recibo y leo: las posibilidades de una política de enunciación de la identidad docente y de la co-construcción de una poética pedagógica para la toma de la palabra, la entonación de la voz y la revitalización del lenguaje y la praxis pedagógica. Es decir, la elaboración colectiva, en red, de un arte, una sabiduría, una reflexión y una deliberación alrededor de la posibilidad y la potencia de crear obras pedagógicas (relatos de experiencia y otras ficciones narrativas) bellas, intrigantes, metafóricas, inquietantes e insumisas, que cuenten, documenten y dispongan públicamente los saberes, experiencias y discursos de sujetos pedagógicos emergentes en el campo educativo. Una poética pedagógica a través de relatos autobiográficos que supone asimismo la autopoiesis o la autoconstrucción o la autoficción (GROYS, 2014) de lxs docentes que narran y leen y que en ese movimiento configuran narrativamente su identidad (ARFUCH, 2005).

Toda esta movilización narrativa y autobiográfica para la revitalización de la pedagogía y para una política de enunciación de la identidad docente, reclama un lenguaje dislocado, no un sistema racional y estabilizado, en equilibrio, sino una materia vibrante, alterada, vital, imprecisa, bella. Requiere de otras reglas de

composición ficcional y de criterios metodológicos y estéticos que permitan no solo desmontar la experiencia mediante la investigación y la recursiva reescritura del relato, sino también indagar y rehacer los moldes narrativos mediante los que damos cuenta de ella y la contamos como una historia. Propone investigar la experiencia al mismo tiempo que se indaga su lenguaje. Por eso aprende tanto de la ciencia como de la literatura. O piensa y hace ciencia literariamente. Tal como sugiere Karin Harasser (2019, p.104-105)

La literatura presta la voz a ese animal tembloroso y dubitativo que llamamos mente, pero al que nunca comprendemos del todo. El laberinto de la voluntad, el enigma de la acción intencional, el condicionamiento histórico de cada enunciación, están en juego cuando el lenguaje mismo comienza a tartamudear (...) la literatura moderna puede ser concebida como un método específico que investiga el enigma de la voluntad, una investigación de lo que el pensamiento y la imaginación significan en última instancia, un método para acercarse al laberinto de la agencia humana, y en particular una investigación del lenguaje poético como una enunciación del carácter enigmático de la agencia.

La literatura, pero también el cine, el arte, la crítica literaria y estética, las ciencias de la educación (en particular, la antropología, la sociología, la historia y la psicología de la educación), el periodismo y la lengua popular pueden ofrecer recursos narrativos y reflexivos del lenguaje que ayuden en la difícil y vital tarea de dar cuenta de la experiencia de la praxis mediante construcciones ficcionales en intrigas de tiempo y espacio escritas en primera persona. Por eso, documentar mediante relatos la experiencia educativa exige no solo reescribir la experiencia junto con otros a partir de sus lecturas y comentarios cruzados, sino también explorar colectivamente el lenguaje y las palabras que muchas veces usamos para referirnos a esos mundos transfigurados, tomándolas prestadas o sin darnos cuenta. Demanda simultáneamente desaprender las formas heredadas, desafectadas y naturalizadas de contar historias para aprender y ensayar otras

nuevas, o viejas, pero desestabilizadas, desgajadas, asincrónicas, desfasadas, desadaptadas, desobedientes.

Se trata, en definitiva, de volver a aprender a escribir, leer, escuchar y decir para poder conversar sobre nuestro mundo y nuestra experiencia en él, para vivir juntos e imaginar otro mundo. Aunque sea, por ahora, en colectivos y redes de cuidado, solidaridad y amistad robadas a la transparencia inmediata de la competencia y la meritocracia, a la evidencia de la calidad excluyente y la impotencia, a la nitidez y seguridad de los muros, tabiques y separaciones, al monocronismo de la secuencia automatizada de lo que puede pasar en las escuelas. Una poética para la composición narrativa de obras pedagógicas construida a partir y al ras de esta experimentación metodológica y política situada y descentrada de las redes de colaboración puede ofrecer pistas y caminos para que la voz, las palabras y las historias de lxs docentes emerjan del silencio o la desconsideración, se tornen públicas y participen afirmativamente en el debate sobre la educación.

### **Una obra pedagógica plural e insumisa**

He recibido para la lectura la versión electrónica de los seis volúmenes de la Colección Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, elaborados colectivamente y en red por el grupo de investigación Docencia, Narrativas e Diversidade na Educacao Básica de Bahia DIVERSO de la UNEB, liderado por la querida Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Ríos, en el que participan muy activamente otrxs amigxs bahianxs y a través de cual conocí a profesorxs de la red de educación pública y de la universidad estadual, el Colectivo Bahiano de Docentes Narradorxs. Con ese grupo vengo conversando hace algún tiempo sobre narrativas de experiencia, investigación educativa, formación de profesores, redes de investigación-formación-acción participativas y la posibilidad de decir, pensar, escribir y hacer escuela y educación de otra manera. Una particularidad y una ventaja es que siempre lo hicimos en torno de textos, tesis, artículos,

disertaciones, prólogos o prefacios, relatos de experiencia, en un tono franco, amistoso y de escucha recíproca.

Sin embargo, en esta ocasión me encuentro, nos encontramos, frente a una obra pedagógica inédita, necesaria y oportuna, que requiere ser leída, comentada, conversada en red, colectivamente, en movimiento, ya que contribuye de una manera sustancial a la comprensión de lo que viene siendo la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Sobre todo, en lo que concierne a su potencia como vía, dispositivo y experiencia colectiva y plural, siempre situada, para la tarea epistemo política e insumisa de revitalización de la pedagogía. Mis comentarios solo pretenden sumarse en esa movida, por lo que la obra resonó en mí. Y son un convite a que otros lo hagan. En principio, como toda obra pedagógica vital, porque se informa en, re-presenta e interpreta una experiencia de la praxis pedagógica en territorio, localizada, que tuvo a lxs autorxs de los diferentes textos que la componen como protagonistas, partícipes y testigos. Aunque desde diferentes posiciones de enunciación y voces, todxs colaboran a configurar con sus textos una serie curada de capítulos que forman partes de volúmenes de una colección que recupera el sentido integral, completo, aunque siempre situado, local y reapropiado de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En este caso, del proceso de investigación-formación-acción participante y en red desplegado en territorio bahiano por el proyecto Profesión Docente en la Educación Básica de Bahía del Grupo DIVERSO.

Además, porque la polifonía y diversidad de voces y de géneros discursivos puestos a jugar en la obra le dan una tonalidad particular, difícil de lograr, que resalta su carácter plural y colectivo y el involucramiento de múltiples actorxs desde diferentes posiciones, aunque entramados por el dispositivo en una matriz de relaciones horizontales y dialógicas. En la Colección escriben la coordinadora del Grupo, sus investigadorxs, tesistas, becarixs y estudiantes de posgrado, profesorxs del Colectivo Bahiano de Docentes Narradores, coordinadorxs pedagógicxs de la Red Municipal de Salvador, profesoxs universitarxs del Departamento

de Educación de la Universidad Estadual de Feira de Santana, profesorxs de Educación Fundamental de la Red Municipal de Educación de Salvador y Jacobina. Pero esa diversidad de ensayos, relatos y comentarios no solo dan cuenta de los mundos, inquietudes e interrogantes singulares, particulares a cada posición en la investigación-formación-acción, sino que en conjunto componen los sucesivos y recursivos momentos de la documentación narrativa, que es lo que tienen en común y en torno a lo cual construyen una comunidad de interpretación y acción pedagógica. De allí su tercer singular virtud: en tanto que obra pedagógica insurgente, original y ambiciosa que reconstruye minuciosamente, en el detalle, en lo que desde de los bordes adquiere foco por el arte poética del escritxr y por el arte de curaduría del Grupo, una experiencia, un saber y un discurso vital de pedagogía.

Daniel Suárez  
Universidad de Buenos Aires

## Referencias

- AGAMBEN, G. **Creación y anarquía**. La obra en la época de la religión capitalista. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2019.
- ARFUCH, L. Problemáticas de la identidad. En: L. Arfuch (comp.), **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- BÁRCENA, F. MÉLICH, J. **La educación como acontecimiento ético**. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2000.
- GROYS, B. **Volverse público**. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea. Buenos Aires: Caja Negra, 2014.
- HARASSEr, K. "Allí todos los que tartamudean también deben cojear: Interrumpir el tiempo, agotar los cuerpos, construir mundos". En: B. Hang y A. Muñoz (comps.), **El tiempo es lo único**

**que tenemos.** Actualidad de las artes performativas. Buenos Aires: Caja negra, 2019.

LARROSA, J. **Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.** Barcelona: Laertes, 2003.

LARROSA, J. “Una lengua para la conversación”, en: J. Larrosa y C. Skliar (orgs.) **Entre pedagogía y literatura.** Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2005.

MEIRIEU, P. **Recuperar la pedagogía:** de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós, 2016.

PORTA, L. y Yedaide, M. **Pedagogía(s) vital(es).** Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: EUDEM, 2017.

SUÁREZ, D. “Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico”. En: Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, vol.2, n° 31, jul/dic. 2021, 365-379. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2021.

SUÁREZ, D. “Experiencia interrumpida, narrativas de sí y redes de investigación-formación-acción docente. Reflexiones pedagógicas contemporáneas”. En: **Pontos de Interrogacao**, vol.11, n°2, jul-dic 2021, 445-462. Salvador: Universidad del Estado de Bahía, 2021.

SUÁREZ, D. y DÁVILA, P. “Redes de formación, investigación y pedagogía. Documentación narrativa de colectivos docentes junto a la universidad”. En: **Revista FAEEDA.** Educacao e Contemporaneidade, vol. 31, n°66, abr/jun 2022, 19-30. Salvador: Universidad del Estado de Bahia, 2022.

## **Apresentação**

### **Narrar a profissão no movimento de (trans)formação**

O livro *O que narram pesquisadores/as e estudantes de pós-graduação do DIVERSO? Experiências pedagógicas da Profissão Docente* compõe a Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Nesse volume *Narrar a profissão no movimento de (trans)formação* apresentamos o resultado da formação de Professores/as realizada pelo Grupo de Pesquisa Docência e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), no período de agosto de 2019 a agosto de 2020.

Nesse movimento insere-se o trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas que está vinculada à perspectiva da investigação-formação-ação. Deste modo, ao ser constituído como possibilidade de formação docente, toma-se campo amplo de possibilidades reflexivas, em que o saber experiencial emerge como centralidade das construções pedagógicas que circundam o chão da escola, o espaço do fazer docente – aspecto esse que se configura como centralidade para as narrativas que passam a compor este volume.

Narrar, escrever, ler, comentar e reescrever representam as emoções e sentimentos que encontrarão nas narrativas documentadas nesse conjunto de textos, que expressa experiências pedagógicas refletidas e validadas num movimento horizontal de escrita construído a partir do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas que tem como premissa a memória pedagógica dos/as docentes como possibilidade de (auto-co-com) formação, bem como uma maneira de repensar os elementos de reconstrução narrativa da memória pedagógica da escola como parte de uma política de conhecimento (SUÁREZ, 2007) e que esta seja alternativa às perspectivas dominantes no processo educativo. Trata-

se de um movimento que evidencia o saber experiencial que, ao passo em que dão a ler suas experiências, constroem novos entendimentos e possibilidades para o campo pedagógico e a instituição de pedagogias outras no universo da docência.

Ao imergir em sua narrativa, mediado pelo olhar do Outro que se configura como seu par no processo pedagógico, o narrador passa a estabelecer outros pensares e desse modo inaugura, numa rede colaborativa, a construção autoral dos saberes instituídos no seu fazer docente. O vivido reveste-se de novos sentidos, demarcado por reflexões que extrapolam o universo circunscrito à sala de aula.

O que foi vivido por este grupo, ao transitar de um relato que conta de si para um documento refletido e que representa experiências pedagógicas constituídas de potencial inerente aos conhecimentos hegemônicos, configura-se uma trajetória que pode ser observada nos textos que dão sentido a esta produção. Acreditamos que ao se permitirem caminhar na direção das experiências aqui documentadas, poderão refletir sobre os diversos trajetos profissionais e de formação pelos quais estes/as professores/as trilharam para constituir-se na docência. Deste modo, convidamos a refletirem conosco as condições da docência e os procedimentos pedagógicos que “al recuperar, interpretar y recrear los saberes prácticos que los docentes producen a través de su ejercicio profesional [...] relacionados com la diversidad, heterogeneidad y complejidad de la enseñanza escolar” (SUÁREZ, 2005, p. 9), inauguram outros modos de Ser e Fazer docência.

Nesse sentido, a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica dos/as docentes possibilitou fazer a retomada das práticas por intermédio do seu registro, uma vez que proporcionou aos docentes articular suas experiências ao processo formativo e estas serem convertidas em aprendizagem individual e coletiva.

Ao *Narrar a docência na Educação Básica*, Maria Helena, Iracema, Janivaldo e Lúcia nos conduzem a mergulharmos em um universo demarcado pelo que vivem ao se constituírem sujeitos da docência atravessados por experiências com/na diversidade. O desafio para enxergar o potencial do diferente, em meio ao que se institui como

homogêneo, torna a escrita sedutora aos nos revelar desafios, padrões e rupturas construídas na Escola Básica.

Olhar para si e enxergar o Outro no processo de constituição de um ser em (trans)formação é o que nos convida Jane, Fabrício, Graziela e Sandra ao nos provocarem para a ação de *Narrar a profissão/formação*. É possível sentir as metamorfoses formativas que são apresentadas ao narrar os modos pelos quais suas reflexões, processos e implicações vão constituindo os lugares da profissão em suas vidas. Cada parágrafo eclode um convite à construção de uma Profissão em movimento.

*Narrar a profissão na/com a diversidade* compõe a terceira parte deste trabalho, caracterizado por narrativas que traduzem uma potente relação de luta, indignação e resistências estabelecidas em diálogo com o ser-sendo professor/a na pluridiversidade. Ana Lúcia, Celina, Joana, Luciana e Charles nos brindam com reflexões sobre docências que se afirmam pelas/nas diferenças que constituem as existências na vida-profissão. Não são aceitas amarras temporais, pedagógicas, curriculares nestas narrativas-vida. As rupturas são construídas em movimentos de aprendizagens contínuas, inscritas nos corpos que territorializam a profissão.

Enfim, convidamos vocês a ler e fazer parte desse movimento, em que o humano e a experiências mobilizam saberes. Com isso, estabelecer colaborativamente outros modos de ser, pensar e viver a escola, o pedagógico e a profissão docente.

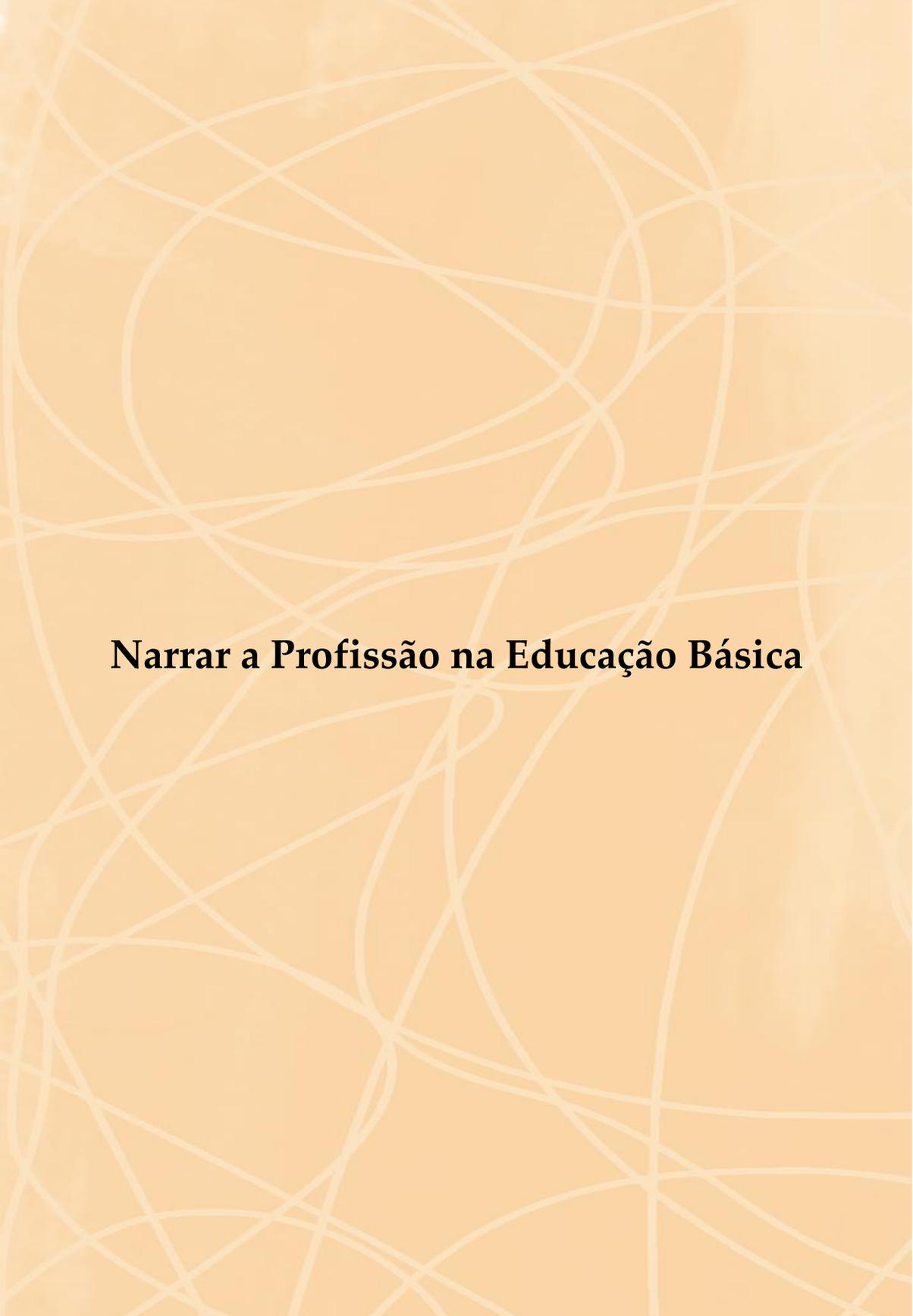
**Outono, 2022.**

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios/UNEB  
Adelson Dias de Oliveira/UNIVASF

## **Referências**

SUÁREZ, Daniel Hugo. **¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?** Coleccion de Materiales Pedagógicos – Fascículo 2. Buenos Aires:MECyT; OEA, 2007.

SUÁREZ, Daniel H. et al. **La documentación narrativa de experiencia pedagógica**: una estrategia para la formación docente. Buenos Aires: Ministerio de la Educación, Ciencia y Tecnología; AICD, 2005.

The background of the page is a light orange color with a pattern of thin, white, overlapping, curved lines that create a sense of movement and complexity. The lines are irregular and do not form any specific shapes, resembling a network or a web of connections.

# **Narrar a Profissão na Educação Básica**



## **Literatura em cena: um espaço de expressão das diferenças**

Maria Helena Reis Santos

Começo o trabalho com *Literatura em Cena* sempre contando causos. Um gênero de tradição oral que me encantava, ao mesmo tempo em que ficava assustada (na infância) ao ouvir minha mãe contar causos do sertão cearense, onde ela nasceu, com enredos de horror ou suspense, quando faltava luz, fato que era constante na vila onde morávamos em um bairro de Salvador na Bahia. Minha mãe os narrava também quando íamos dormir. Encontro nos causos uma excelente fonte para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que traz opções outras para trabalhar diversos assuntos em sala de aula, como por exemplo, a variedade linguística, sobretudo para estimular ou despertar o interesse pela literatura, com divertidas histórias.

Sou docente da rede pública, atuo na Educação Básica e desenvolvo em minhas práticas pedagógicas o projeto intitulado *Literatura em Cena*, que foi elaborado ainda na graduação. Com este trabalho, busco oportunizar e envolver toda a turma de estudante em um movimento de se constituir leitor, autor e ator, que se constrói a partir do ato de ler e socializar a leitura com os colegas e a professora. A proposta desse projeto é possibilitar os/as estudantes adentrarem ao universo literário, mobilizando neles três ações: de leitura, de escrita e de encenação.

Mas, claro, todos têm a oportunidade de escolher uma obra, entre as quais lhes são apresentadas, para ler e falar sobre ela na Roda Literária, discutir acerca da produção de sentido que a leitura da obra literária produziu, em cada um, enquanto leitor. Em outro momento, o trabalho se produz em equipe. A partir da leitura, elege-se uma obra literária para criar um esquete (uma cena curta), em seguida encena-se em equipe. Deste modo, as práticas de produção de leitura e de escrita em sala de aula têm significado, na

medida em que possibilitam a interação entre leitor/texto/autor/escritor, posto que, muitas vezes, os estudantes não têm interesse pelas leituras nem pelas aulas de produção textual.

Uma cena escolar eleita que marca minha experiência pedagógica com o Projeto *Literatura em Cena* é o momento em que, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, discutimos sobre gênero, tendo destaque o *status* e o papel social da mulher na contemporaneidade com analogia ao século XIX, época em se passou a história da personagem Helena de Machado de Assis.

A proposta com a leitura literária articulava-se com as experiências de mundo dos/das estudantes a partir de temas sociais atuais. Isso implicou em dar a cada um deles a possibilidade de, por meio da imaginação, usar sua criatividade e lançar suas aprendizagens no mundo ao redor, pela ação, expressas em opiniões, representações e posicionamentos. Contudo, não posso negar, a centralidade da discussão, supostamente, seria em torno da obra literária.

Em cada etapa do trabalho, foi sendo expressivo o interesse dos alunos e alunas sobre as questões evidenciadas nas obras literárias e os trabalhos de interpretação e de compreensão da literatura lida, articulados com a produção textual escrita e dramatizada pelos/pelas estudantes, foram o ápice para colocar em destaque as identidades e as diferenças que ativamente eram produzidas, bem como os sentidos a elas atribuídos. Foi o momento de eles compararem experiências ficcionais, narradas dos personagens, com as suas experiências reais, vividas.

Embora eu desejasse isso, o peso da tradição e de cumprir programas eram motivos para que a produção de leitura, articulada com o domínio da fala e escrita, fosse um trabalho para um acúmulo de informações, considerando para o progresso do estudante. Tratava-se de uma visão elitista e ideológica dos textos, determinada pela interpretação dos fenômenos literários, ilustrados pelo universo hierarquizado e úteis unicamente para a reprodução de valores dominantes. Ainda que fosse proposta fundante do projeto *Literatura em Cena*, a prática de leitura e

escrita em sala de aula, no trabalho com a linguagem, havia uma fuga da perspectiva crítica e criativa da expressão livre dos estudantes. Enfim, era um modo em nada significativo de construção de conhecimento para o público infanto-juvenil. Ou melhor, para quem este conhecimento estava sendo construído?

A experiência deste trabalho se constituiu no momento de me deparar com os conflitos identitários e ser interpelada para aguçar meu ouvir e agir diante da cena que se apresentava. Precisei desconstruir práticas marcadas por uma cultura escolar estereotipada de alunos da escola pública como desinteressados, e o trabalho com linguagem pela perspectiva tradicional, predicativa, para formar e apresentar, pelo discurso, um ponto de vista.

A arte que usa a linguagem escrita como forma de expressão pode se converter em leitura como fruição, na medida em que ler era um ato de tomar consciência, sobretudo, de libertação, de fazer escolhas. Percebi a leitura literária se configurando como um fato político cultural de participação, expressa pela satisfação dos estudantes se sentirem bem, enquanto partilhavam com seus colegas o prazer do saber. Ao tempo em que deixavam de ser leitores-estudantes passivos, limitando-se a repetir o que era dito na obra literária e pelo professor, para se posicionarem como sujeitos-ativos e construir seus próprios conhecimentos, partindo do ato de ler e conhecer os elementos que compõem uma obra literária, mas, principalmente, como oportunidade de expressarem opiniões e experiências diante do tema que emerge da leitura.

A escrita nesse trabalho ocupou, sobretudo, o lugar temporal da expressão e da liberdade de escolha e posicionamentos políticos. Eram os estudantes que escolhiam a cena e construíam o esquete, em trabalho de grupo. Eu atuava como mediadora e os estudantes como leitores autônomos do que liam, a partir do conhecimento das circunstâncias e contextos e, de algum modo, como autores e atores-protagonistas de suas narrativas. A linguagem escrita era um meio de eles expressarem sobre o que liam e interpretavam, sobretudo, o que significavam para a vida.

Nesse processo, muitos sentidos estavam sendo inscritos também nas diferenças que ali se expressavam em múltiplas facetas — de gênero, sexualidade, religião, de etnia e linguística. O sentido da diferença mais evidente nessa experiência foi o de estudantes interessados e envolvidos no processo de ler, de escrever e de narrar, mas, particularmente, como sujeitos portadores de subjetividades e de saberes para além da escola. A oralidade, muito mais que a escrita, foi o dispositivo utilizado para expressão de sentidos e posicionamentos sobre os acontecimentos narrados pelas personagens ficcionais e as proposições emergidas nas discussões em sala de aula.

Entre questionamentos, exposições de ideias e embates de opiniões, a tensão se dava quando os estudantes se viam diante de conflitos que, muitas vezes, era consigo mesmos, com suas realidades, em outras ou com os “outros”, no movimento em que se constituíam leitores-autores-atores. Operava-se, pela interpretação de si próprio e do outro, da mútua interpretação, um espaço em que a voz de cada um era percebida e reconhecida em sua alteridade. Eles expunham seus interesses e expectativas em relação à vida e à escola.

Ao tratar de temas sociais, foi possível discutirmos sobre o olhar dado as diferenças em uma perspectiva intercultural, deslocando-se do estereótipo e da naturalização para reconhecê-las em sua heterogeneidade. A cena da discussão entre garotas e garotos expunha perspectiva cultural, situada na esfera social, distanciada do plano do determinismo biológico de sexo masculino e feminino, extrapolando a interpretação do contexto da obra literária em estudo na escola da rede pública, situada em um bairro da periferia urbana de Lauro de Freitas.

A experiência narrada deixa evidente que os sentidos não são dados como naturais, mas como frutos da história, da cultura, sendo, centralmente, uma questão de poder. A impossibilidade de fixação, de essencialização e cristalização das identidades era exigência presente. As identidades e diferenças sempre estão em negociação, entre tensionamento e deslocamentos. Afinal, somos

sujeitos que interagimos e participamos de um conjunto de crenças, visões de mundo e redes de significados que definem a nossa própria natureza humana. Em alguma medida, a diferença é uma condição que todos nós experimentamos.

Com isso quero ressaltar que os enunciados narrativos produzidos nessa experiência pedagógica são indicativos do modo como a arte da cena literária, em alguns momentos, nos aproxima de nós mesmos e de alguém que conhecemos, mas, claro, que também nos distancia totalmente do que já vimos ou vivenciamos. Recordo-me que viajar com "Alice no País das Maravilhas", com Emília e com Pequeno Príncipe em suas aventuras me permitia atravessar fronteiras para encontrar caminhos possíveis para interpretar o mundo que me era apresentado. Sonhava em ganhar bastante dinheiro como o Tio Patinhas, pois, como primogênita de uma família com seis filhos, de baixa renda, desejava uma melhor condição de vida para meus pais, que têm baixa escolaridade, e meus irmãos.

Posso afirmar que a prática pedagógica articulada com a leitura literária é uma experiência potente, quando propicia confrontos, negociações e possibilidades de deslocamentos de fronteiras, como aconteceu comigo, quando me permiti ouvir e acolher saberes e experiências de meus alunos e minhas alunas. A arte da cena literária se configurou como espaço de expressão das diferenças. A sala de aula se tornou um campo de pesquisa, foi necessário e importante aprofundar meus estudos no campo da diversidade.

A experiência que foi, inicialmente, individual e em seguida convertida em coletiva e colaborativa entre os estudantes, mediada pela professora, possibilitou a expressão de relações histórico-sociais-culturais e a mobilização de interesses e sentidos individuais e coletivos. A leitura de mundo de cada um pode ser valorada. E o equívoco da dicotomização entre leitura e escrita foi desconstruído.

Enfim, no movimento em que narro e reflito sobre minhas experiências pedagógicas, é potente a leitura reflexiva e a tomada de consciência dessa estrada que me constituiu sujeito, singular e plural, principalmente, no que se refere ao exercício da profissão

docente, com a (re)leitura e (re)escrita de mim mesma. Olhar para a experiência narrada, por meio da escrita, me convoca para um deslocamento de refletir e me mobiliza para agir de outro modo; também me ajuda a resgatar a densidade da minha prática pedagógica, atravessada pelas escolhas e feitos na minha atuação docente. Ainda que não possa compartilhar, financeiramente, da riqueza de Tio Patinhas, o fato é que nesse caminhar obtive recompensas que nenhum dinheiro poderia comprar!

## O PIBID como processo formativo da prática pedagógica

Iracema Barbosa dos Santos

Enterriense, vivi minha infância a pouco mais de 150 km de Salvador, onde temos uma maioria negra e pobre, oriundos de ancestrais indígenas. Acredito que pouco mais de 90%. Assim sendo, nossas raízes dominavam e dominam o chão de um povo lutador e sonhador. Ainda adolescente migrei para Salvador, terra do axé, da Daniela Mercury, do Carlinhos Brown e do Bell Marques, em busca de novas chances.

Em 2013, aos 30 anos, começa a minha história acadêmica. Entrei na Universidade do Estado da Bahia- Salvador/ BA, no curso de Pedagogia. Paralelo a minha graduação fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência (PIBID). A inserção ao projeto me conduziu diretamente aos “chãos” da escola, pois, as atividades desenvolvidas eram na perspectiva de oficinas pedagógicas, as quais possibilitavam aos estudantes vivenciarem o concreto e tornar as aulas mais significativas, bem como possibilitavam ao professor em formação vivenciar práticas docentes sob supervisão de um docente regente.

Embora estivesse me apaixonando pelas leituras, deslumbrada pelo universo acadêmico, eu ansiava em saber se ia me identificar como professora, com uma sala de aula, considerando a conjuntura na qual o país se encontrava no campo da educação: baixos salários, condição de trabalho docente precária, desvalorização da educação e tantas outras mazelas que só confirmavam que para ser um educador teria que ter mais do que vocação. Para ser professor é necessário conhecer a realidade que permeia uma escola pisando no chão dela.

Ao decorrer do terceiro semestre tomei conhecimento da existência do PIBID e isso me deixou muito feliz. O PIBID finalmente me colocou no chão da escola a partir do Subprojeto: *Diversidade,*

*Docência e Pesquisa na Educação Básica.* A escola estava em processo de reforma, era pequena, improvisada em um prédio rodeado de grades, sem muito espaço de lazer. Situada em um bairro periférico, de raiz africana, tendo o candomblé como religião local .

A minha experiência iniciou na turma do 2º ano. Tudo começou pela observação da prática da professora a fim de conhecer os alunos. Meus olhares curiosos estavam sempre atentos e sensíveis a tudo que ocorria na sala de aula. Percebi que as questões de preconceito, de raça, de gêneros estavam fortemente presentes. Então, passei a prestar atenção nas ameaças, nas brigas, ouvir o que as crianças queriam dizer, mesmo quando estavam caladas. *Vou mandar minha mãe colocar seu nome na boca do sapo. Ele é uma menina, pró! Olha o cabelo dele!* Eram essas algumas das narrativas das crianças. Despertei interesse em observar o comportamento de Jônatan, aluno muito calado, sua voz quase não saía, seu cabelo era grande, cheguei a confundi-lo com uma menina, seus traços eram femininos. As crianças diziam que ele era uma menina. Sabia que isso o machucava. Esse episódio me comoveu. Lembrei de quando eu era adolescente e pedi ajuda para mudar meu cabelo, pois, não gostava do jeito que ele era e ouvi um comentário preconceituoso e incomodante: “vai mudar pra quê? Não tem jeito, coloca álcool e taca fogo”. Disso, pensei o quanto aquelas crianças precisavam de ajuda para vencer os monstros que instalaram em suas cabeças, assim como eu.

Ao chegar em casa, chorei as dores daqueles educandos. Precisava buscar saberes para ajudar a distanciar a intolerância enraizada nos corações dos meus primeiros estudantes. Há uma necessidade vital de evitar os retrocessos que estão presentes na história da educação básica. Pensei em desenvolver a minha prática nos movimentos cotidianos daquelas crianças. Comecei a anotar todas as questões vivenciadas nas aulas, os alunos tinham receios em pegar em bonecas, em pular corda, em brincar com determinados brinquedos por causa da cor.

Incomodava-me a mera reprodução literária, mas me deparei com leituras excelentes, a exemplo disso, as obras “Faca sem Ponta Galinha sem Pé” de Ruth Rocha, que narra a história de dois irmãos que trocam de papéis, João se torna Joana e Joana se torna João, para entender que não há nada de errado menino gostar de coisas de menina e menina de coisas de menino.

No livro “Menino brinca de boneca?” do autor Marcos Ribeiro, o autor coloca questões do masculino e feminino de forma muito acessível. Sobretudo, ele estimula o jovem leitor a refletir, decidir e opinar. Há uma sutileza do autor em mexer com os nossos preconceitos machistas, sem deixar passar despercebido que o machismo é também uma questão de mulher, das mães que ensinam aos filhos que meninos têm papéis diferentes de meninas na nossa cultura ainda impregnada de heranças patriarcais. Fizemos a contação de histórias de forma lúdica, em seguida uma roda de conversa sobre os temas abordados no texto. O Subprojeto tem uma importância significativa no que se refere à abordagem sobre a diversidade, uma vez que as escolas ainda temem em discutir questões de gênero, sexualidade e religião com receio de divergir com os ensinamentos consagrados.

Aqui trago destaque para o aluno *Jônatan*, o aluno tímido, mencionado acima. Propus a atividade na qual os bonecos trocavam de roupas, (menino vestia roupa de menina e menina roupa de menino). Percebi sua interação e consolo na realização da tarefa. Aproveitei e perguntei o que achou da atividade e obtive a resposta que foi legal. Em seguida, fizemos à reflexão: vocês acham que pelo fato desse boneco vestir uma roupa de menina, agora ele é menina? Ouvi de todos em unanimidade que não. Foi então que enfatizei que ter cabelo grande não é condição necessária para um menino ser uma menina, da mesma forma uma menina não será menino se tiver o cabelo curto. Em seguida, expomos o cartaz com as intervenções deles na parede da sala.

Ainda pelas minhas andanças pelo projeto, pude transitar por diversas turmas, mas foi em 2016 que tive experiência com o ensino Infantil. O Subprojeto trabalhava com temática anuais eleitas pelas

demandas oriundas do contexto escolar. Nas experiências com educação infantil, ressalto o tema: *Narrativas(auto) biográficas e os conflitos geracionais na Escola* com a turma da educação infantil. Levando em consideração que nessa fase as crianças ainda não sabem ler e escrever, a proposta foi desafiadora.

As crianças eram chorosas, inquietas, cuspiam, brigavam o tempo todo. E agora, o que vou fazer? Angustiada, apavorada era como me sentia ao ver aquelas crianças chorando sem motivo aparente. Os conflitos emocionais daquela turma me levaram a procurar saber de qual forma poderia ajudá-los. Tracei o objetivo de descrever as narrativas infantis e apontar como estas contribuíam para a mediação de conflitos na Educação Infantil. Precisava saber o que elas queriam dizer. Foi então que insisti nas narrativas com efeito efervescente na diversidade, levando em consideração os conflitos que as crianças apresentavam no dia a dia da sala de aula.

### **Narrativas infantis: experiências com os conflitos emocionais das crianças na sala de aula**

Aqui vale destacar o caso de *Luiza*, uma criança carinhosa, afetuosa, gostava de sentar-se ao meu lado e alisava meu cabelo, mas tinha um comportamento arredio, agressivo, chorava o tempo todo. Passei a me interessar pelo seu comportamento. Certo momento em que fazia atividade, a pequena estudante fez uma pausa para retocar seu batom. Aproveitei para fazer-lhe um elogio. Vaidosa, a pequena usava um batom rosa, questionei-lhe, *quem deu este batom rosa, lindo a Luiza?* Com uma voz atropelada por uma chupeta, respondeu: *“Coração, pró!* De imediato eu não entendi. Questionei-lhe novamente, o tom já foi diferente, mais agressivo, enfático: *“Coração pró, a mulher de papai”*. O meu coração disparou. De fato, colhi a narrativa que justificava os choros constantes e pedidos da chupeta. A criança ainda não tinha aceito a separação dos pais, o que não é fácil.

Em outro momento soube que a mãe tinha um namorado e a aluna referida o chamava de vovô. Foi quando me questionei como fica a cabeça da criança se tem uma referência de que o avô é o membro da família (papai da mamãe ou do papai?). No entanto, a pessoa que ela chamava de avô era com quem a mãe se relacionava. Diante disso e tantos outros motivos, o diálogo, as afetividades durante as intervenções se tornaram elementos essenciais neste processo, busquei fazer da sala de aula um ambiente lúdico e acolhedor para o desenvolvimento da aprendizagem.

A partir dessas experiências trabalhei de forma contextualizada com a temática “Família”, decidi produzir com as crianças uma árvore genealógica, em seguida, os convidei a desenhar a família deles e nomeá-los com o grau de parentesco. *Luiza* desenhou apenas ela e a mãe. Quando questionei o porquê no desenho não aparecia o pai, nem o namorado da mãe, obtive a resposta de que eles não moravam com ela. Então, ampliei a atividade apresentando a história “Um amor de família” de Ziraldo, mostrei à turma quem faz parte de uma família, os conflitos possíveis de existir e, por fim, exibi um slide apresentando a diversidade de famílias na sociedade, bem como os diferentes tamanhos.

Obtive excelentes resultados, as crianças começaram a dizer a quantidade de pessoas que tinha na sua casa. Outros diziam que a família era grande, outros diziam que era pequena. Foi então que solicitei que as desenhassem os membros da família que moravam na mesma casa, cheguei a pensar que estavam fazendo confusão. Para minha surpresa a aluna esclarece na sua narrativa oral que todos que estavam no desenho moravam com ela: “não, Pró, eu moro com o meu avô, a minha avó, o meu tio, a minha tia, meu primo, a minha irmã e a minha mãe!”, Olha! Família grande, a sua!, Mas, não é bom, meu primo me bate, por isso não brinco com ele”, relatou uma das alunas. *Luiza*, sempre atenta de longe opinou: “se me bater eu bato também”. Imediatamente fiz intervenção, mas devemos evitar a agressão, vimos na história que uma família é baseada no amor.

## **Narrativas infantis: experiências com os conflitos existentes na sala de aula**

As crianças vão à Escola carregadas de problemas de casa e ao chegarem recebem o choque diante das regrinhas impostas pela escola, o que implica em conflitos. As atividades que exigem maior participação dos alunos permitiram uma maior interação e cooperação entre eles, mas não sabiam ainda lidar com tal contato. Percebi que as agressividades, na maioria das vezes, estavam relacionadas ao contato com objetos do colega que o outro pegava ou o lugar que o colega sentou, até mesmo a posição mais próxima à professora. Nos momentos de rodinha sempre existia a disputa de quem se sentaria ao meu lado, gerando assim, conflitos entre eles.

Com o intuito de investigar os motivos das brigas frequentes na sala de aula contei uma história de dois primos que brigavam. Solicitei que elas desenhassem da forma que sabiam um acontecimento que as deixaram tristes. Tive resultados incríveis. Desenho em que mostrava uma criança chutando a outra. Em outro, a aluna aparecia chorando porque a colega a chamou de feia.

Os desenhos foram suficientes para entender parte do comportamento agressivo entre elas. Fizemos uma rodinha de contação de história. As crianças amam! Narrei de forma lúdica a importância de ter amigos a partir da história de amizade: “O Peixinho Arco-Íris e a Amizade”. Atentos à história, pediram para recontar os moldes dos peixinhos. Após a contação, fiz indagações tais como: quem tem amigos? Por que é bom ter amigos? O que fazer para ter amigos? Após ouvir as respostas fizemos uma reflexão conjunta, até mesmo os peixinhos, os animais, não conseguem viver felizes sem amigos. E para termos amigos é preciso ser bom e compartilhar. No último momento, distribuí moldes de peixinhos e papéis coloridos picados para colar nos peixinhos. Depois das intervenções, cada criança escolheu um colega para presentear-lo.

O trabalho com Narrativas na Educação Infantil permitiu um olhar reflexivo sobre o contexto de vida do aluno em sua

singularidade. Todas as experiências adquiridas em sala de aula com a Educação Infantil foram imprescindíveis para ampliar o processo de formação docente, sobretudo, para possibilitar uma sensibilidade maior com o fazer docente.

O trabalho olhando para a diversidade na escola potencializou a minha experiência como professora/estudante para estar atenta ao cotidiano da escola, com olhares voltados para a realidade dos sujeitos que a compõem. A diversidade que enxerguei ali foi o leque de contextos emocionais, culturais, econômicos que as crianças carregam em suas realidades.

Quanto a mim, finalizei minha trajetória no PIBID esperançosa, grata e com a certeza de que estou no lugar certo e não vou parar até que minha identidade pedagógica alcance todos os lugares da educação.

Quanto ao PIBID, as experiências foram ampliando e nesse processo vários saberes foram construídos. O PIBID construiu uma perspectiva na minha formação, que o ensino deve ser engajado com práticas mais dinâmicas possíveis e sempre que possível, inovar. Passei a amar a educação infantil e todo contexto que permeiam a diversidade do ensino infantil.



**“Sofia, Sofia... Quem é você? De onde você vem?  
Por que você entrou na minha vida?”<sup>2</sup>**

Janivaldo Pacheco Cordeiro

Para entender *O mundo de Sofia* é preciso sensibilidade, empatia e negociações. Apesar de o espetacular livro de Gaarder despertar em nós sentimentos parecidos e inimagináveis, não é exatamente a protagonista dessa obra que trago para a reflexão. Não somente ela (a protagonista) que revirou meus pensamentos e minhas certezas acerca do meu mundo, mas a partir das conexões feitas a uma outra Sofia: uma criança autista que conheci quando desenvolvi minha pesquisa de mestrado. A ideia inicial de que todo autista tem o seu mundo próprio motivou a associação ao livro *O mundo de Sofia* e a perceber que os rótulos podem ser muito prejudiciais às pessoas. Conheci aquela criança com ideias já preconcebidas a seu respeito, e o convívio com ela refletia em mim os traços de uma docência limitada ao discurso pronto referente aos “problemas de aprendizagem”.

Baseado em experiências próprias, reafirmei discursos comuns que rotulam ou moldam as pessoas de acordo com minhas expectativas ou reduzindo os alunos/as com deficiências às suas limitações físicas e intelectuais. Assim, nosso julgamento é a própria sentença e a palavra que indicamos, condenatória. Assim, nossos sentidos se aproximam ou se repelem àquelas subjetividades que para nós são convenientes. *Sofia é autista! Atônita! Nada que eu faça consegue prender a sua atenção. Gosta de desenhar e pintar e, assim, vive lá no fundo da sala de aula, sozinha, sem se misturar com os outros. Na outra escola, tenho um aluno autista e ele é oposto de Sofia.* Disse-me a sua professora quando fui procurá-la para saber um pouco mais sobre o tão falado “mundo autístico de

---

<sup>2</sup> Título inspirado no Livro *O mundo de Sofia*: romance da história da filosofia, de Jostein Gaarder (1995).

Sofia". E, assim, permaneceu por meses. A professora tinha certa razão em sua fala. O tempo que a acompanhei para realizar a pesquisa de mestrado confirmava a fala de sua professora. A narrativa utilizada por sua professora foi ecoada por mim em outros meios. Não sabia o que fazer, nem que metodologia apontar para sua professora no intuito de que aquela realidade pudesse ser modificada. O fato é que Sofia não despertava interesses alheios ao seu intrínseco mundo e, da mesma forma, o lado de fora não se fazia interessante para ela.

Volta e meia, sentado ao seu lado, perguntava-lhe algumas coisas para ver sua reação – sobre a disciplina exposta, sobre os desenhos que fazia e/ou pintava – no entanto, pouco respondia ou, às vezes, dizia-me algo estranho que nada tinha a ver com o perguntado. Quando me aprofundei no assunto, reconheci que estas respostas vagas se referiam à ecolalia<sup>3</sup>, sintoma que se manifestava de forma constante em seu caso. O fato de Sofia não interagir com quase ninguém, não saber ler, escrever, não conseguir manter atenção, brincar com outros colegas, dialogar preocupava-me de como poderia despertar nela o desejo de se interessar pelas coisas que eram importantes, sob uma ótica que não era a dela, para uma lógica que desafiava os nossos métodos, e assim caminhar com a pesquisa, pensar nas teorias e metodologias consolidadas como efetivas.

Sofia tinha nove anos e estudava o terceiro ano do ensino fundamental, no período vespertino e alguns dias da semana comparecia à sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela manhã. Assim, Sofia tinha duas professoras, uma na sala de aula, cuja atenção era dividida com cerca de vinte alunos; e a professora Bia, que programava atendimentos individuais aos/as seus/suas alunos/as especiais. As atividades desenvolvidas no AEE estimulavam o aprendizado das cores, vogais e números. E mesmo com toda a atenção voltada exclusivamente para ela, Sofia ainda encontrava

---

<sup>3</sup> Repetição da fala de outra pessoa, palavras ou frases em entonação semelhante à escuta pela pessoa autista.

dificuldades em responder “corretamente” ao que lhe era perguntado, no entanto, era nitidamente observável que parecia ser outra Sofia: risonha, brincalhona, carinhosa e comprometida com o desenvolvimento das propostas que Bia trazia. Durante os meses que acompanhei o trabalho de Bia com Sofia, era perceptível o esforço da professora para que sua aluna pudesse aprender algo. Suas metodologias e atividades eram bem diversas, com pausas para cantar, dançar, vez vídeos, ouvir música, jogar, competir, conversar... Bia parecia não ter limites e vibrava sempre que Sofia acertava algo e calmamente a “corrigia” quando não acertava.

Nos ambientes que pude observar os comportamentos de Sofia, parecia que ela carregava em si, uma pluralidade de outras Sofias. Sofia quieta, apática, desinteressada em sala de aula, que vez ou outra conversava comigo, cantarolava; e outra Sofia participativa, falante, carinhosa no AEE, mas que expressava sentimentos diversos entre alegria, tristeza e medos, por mim interpretadas, muitas vezes em suas falas “desconexas” com a realidade do momento. Toda a atividade entregue para Sofia em sala de aula se resumia à pintura e desenho e mesmo quando não recebia qualquer atividade previamente preparada, as suas iniciativas pessoais também circulavam em torno disso. No AEE, as atividades de pintura e desenho eram ressignificadas, com conteúdos que estimulavam o diálogo, a concentração e o aprendizado. Os avanços de Sofia no AEE eram diários e momentâneos. Sofia, mesmo com toda a insistência de Bia, não reconhecia cores, números e letras. Cotidianamente Bia procurava meios de Sofia responder aos estímulos que ela provocava. Durante o tempo que observei, percebi que Bia não desistia com seu intuito de poder ensinar aos seus alunos especiais. Terminei a pesquisa, sem (no entanto) perceber muito sobre o aprendizado de Sofia, mas a refletir sobre a persistência, compromisso e força de vontade nas atitudes de Bia. Quando interrompi o trabalho, em agosto de 2015, pelo prazo que o mestrado exige, Sofia ainda não dominava as cores, nem os números, nem as letras, entretanto, parecia ser uma outra aluna.

O objetivo era acompanhar o cotidiano dessa aluna nas aulas de matemática e em outros espaços da escola. A pesquisa

demonstrou a invisibilização de Sofia diante dos colegas, funcionários da escola e até mesmo nas atividades infantilizadas entregues a ela para colorir e pintar. Sofia não respondia, talvez por não ser provocada adequadamente, por não ter um acompanhamento em sala de aula, por não ter a presença da família ou ainda como ouvi pelos corredores, porque ali não era a APAE, nem PESTALOZZI.

Os comentários atrelados à aluna Sofia colocavam-na na situação de excluída. Estigmatizada como aquela que não adiantava fazer muita coisa por ela. A experiência relatada a seguir inquietou os meus modos da docência e fez refletir sobre as inúmeras vezes que ignorei alunos em sala de aula, com os mesmos discursos repetidos e perversos de exclusão: “é só para socialização” e “não fui preparado para trabalhar com alunos especiais”. Caíam como mantras e o pior é que acreditávamos nisso. As dificuldades de aprendizagem nunca deram lugar às dificuldades de “ensinagem”.

Em meados de novembro daquele mesmo ano, me encontrei na escola com Bia e ela, empolgada, gritou-me pelos corredores: “Jan, corre aqui, venha ver um negócio!” Sofia estava sentada em uma das cadeiras da sala e, sobre a mesa, havia algumas atividades. Bia começou a perguntar para ela sobre cores, números e letras e surpreendentemente não titubeou nas respostas, acertando todas. Arrepiei! Perguntei o que ela tinha feito de diferente e com um sorriso respondeu: “Eu *não desisti!*”.

A felicidade estampada no rosto de Bia refletia o seu compromisso com o trabalho e trazia novas perspectivas para o meu desempenho com os alunos especiais. Bia e Sofia mostraram que todo aprendizado tem seu tempo. Esta experiência trouxe impactos relevantes em minha docência, possibilitando a tentativa de metodologias diferenciadas, conhecer as realidades dos meus alunos e alunas e procurar entender o processo de aprendizado de cada um. A experiência possibilitou ainda refletir sobre os limites e julgamentos que impomos às pessoas com deficiências.

Dessa forma, outros modos de pensar a docência foram provocados. Sofia nos mostrava que o espaço escolar é destinado a todos. Tenho um olhar prioritário para aqueles cuja diferença provoca rumores, desconfianças, desigualdades. Sofia nos faz pensar a educação a partir da diferença, nas necessidades específicas e na heterogeneidade dos sujeitos cujas peculiaridades nos movem, cujas singularidades devem (ou deveriam) despertar em nós motivações para o ensino e aprendizagem de todos. Além disso, a experiência ultrapassou os limites de uma realidade há muito tempo disseminada nas escolas, o mito de que alunos especiais estão nestes espaços apenas para socialização e, apoiados nesses discursos, invisibilizam estes sujeitos.

A experiência fez muito sentido para a minha constituição como professor e trouxe perspectivas de pensar o outro além de suas limitações, além das marcas físicas e psíquicas que desassemelham, estigmatizam e inferiorizam, numa comparação infinita de (im)possibilidades. Alunos especiais estão além dos rótulos, das estereotipias e das invisibilizações que nos colocam em nossa zona de conforto. Acompanhar a experiência e as transformações dos sujeitos/as durante esse processo permitiu uma transformação de mim mesmo e permitiu amenizar um tanto das minhas angústias e medos que o aluno especial me transmitia. O “não desistir” de Bia me fez entender onde havia falhado com meus/minhas alunos/as quando certos obstáculos apareciam no caminho, quando as “dificuldades de aprendizagem”, a falta de recursos, valorização profissional e outras desmotivações me fizeram recuar, desistir, limitar... Fez-me pensar o outro como parte de mim e que estas experiências que nos constituem mostram que cada ser, independentemente de qualquer coisa, tem seu próprio mundo e que compartilhá-lo com o próximo é uma conquista diária e cativante.



## **Narrativa docente com estudantes de pedagogia: um pé na escola e outro na formação inicial de professores da Educação Básica**

Lúcia Maria Menezes Silva

Uma caminhada na docência não se faz sozinha. Os caminhantes sempre estarão marcados pelos percursos pessoais, pela entrada no mundo do trabalho e na construção das identidades pessoal e socioprofissional.

A minha formação docente se entrecruza por caminhos moventes, literalmente entre-lugares e espaços diversos, da educação infantil ao ensino superior, que vêm sempre sendo tensionados pelas necessidades dos que têm o privilégio de acessar a educação pública e se manter até o final do seu percurso formativo, as intervenções político-econômicas.

A entrada como docente no ensino superior, sendo Pedagoga e Especialista em Docência para o Ensino Superior, aliada às minhas experiências formativas no campo da educação, legitimam a minha entrada nesse nível de ensino. E, ao ministrar aulas nas disciplinas pedagógicas no curso de Pedagogia, fortaleço as minhas experiências vividas no interior da escola, com as experiências que vivem alunas e alunos no dia a dia da sua formação inicial, para atuar como docentes na educação infantil e na educação básica.

A docência no ensino superior em uma Instituição privada, situada no Recôncavo Baiano, não me deixa perder os meus vínculos mais próximos na sala de aula. Sou professora de estudantes vindos dos distritos, da roça, da zona rural e urbana. São sujeitos em busca da realização dos seus sonhos, tão particulares e tão somente deles, já interferidos pelo tempo e interpelados pelas questões sociopolíticas do país. São mães, pais, professores e professoras já exercendo a docência em salas regulares ou em classes multisseriadas. Enfim, são estudantes, que nos relatos das

nossas experiências ressignificávamos e aceitávamos rever modos de ser-professor/a na educação básica.

“Ensinar é uma especificidade humana”. Estas palavras de Freire (1999, p.102) me fazem refletir sobre todas as experiências engendradas nos cenários de sala de aula da instituição de ensino superior, me exigindo não assumir posições de neutralidade no espaço pedagógico em que atuo. Não poderia assumir a posição de “treinadora” de estudantes para práticas apolíticas, neutras. Ao contrário, mesmo sendo uma instituição particular, os contextos em que cada estudante vivia exigiam a atitude ética, humana e generosa, naturais na atividade docente; e exigiam suscitar temáticas recorrentes e combativas que brotam de mentes reacionárias nas instituições escolares e que impedem fecundas discussões sobre a diversidade, inclusão, racismo, sexualidade, gênero, vozes e uma infinidade de temas recorrentes que ideologias reacionárias, colonizadoras teimam em silenciar nos espaços educativos.

A chegada aos espaços educativos, sejam públicos ou privados, exige observação criteriosa e cautela na implementação de novas ideias. Quando se chega imbuída em estabelecer o diálogo com os outros professores, com a coordenação do curso, com a direção da instituição, enfim com todo corpo discente e docente para a execução de projetos de emancipação social, o estabelecimento de diálogos críticos com a realidade de cada um/a dos/as estudantes exige esforço sistemático.

Nesse sentido, cabe contextualizar o lugar em que se vive e onde estas experiências são protagonizadas. Numa perspectiva geográfica, o Recôncavo é uma região que contorna a Baía de Todos os Santos. É uma região do recôncavo baiano que possui dinamicidade cultural e as marcas das transformações das sociedades pós-industriais. É uma região de forte herança cultural marcada por um passado escravagista; abriga centros de produção de conhecimento, como uma Universidade Federal, sediada em seis municípios da região e adjacências, e diversas instituições de ensino superior que disponibilizam seus cursos diurnos e noturnos, com qualidade de contextualizados às especificidades da região. Tal característica não

garante que as temáticas inovadoras e necessárias sejam veiculadas com facilidade e aceitação, exigindo determinação e muito “jogo de cintura” dos docentes recém-chegados.

O curso de pedagogia ofertado pela instituição que relato na minha experiência buscou seguir um currículo contextualizado às realidades locais e regionais e uma das experiências mais marcantes é quando uma nova turma chega! É o início do semestre com as expectativas latentes em cada estudante. Uma das atividades mais marcantes, e que foi extremamente necessária, acontece quando as/os futuras/os pedagogas/os têm os primeiros contatos presenciais com a escola. Uma dessas atividades, que são prévias ao Estágio Curricular, é o desenvolvimento de um projeto com uma determinada temática. Qual foi a minha surpresa quando da escolha do tema pelos alunos e alunas, quando expressaram as suas preocupações com relação à Lei 10.639, sancionada em 2003 e que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". O texto da lei cita que o conteúdo programático incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional "resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil".

O aprofundamento do conteúdo estabelecido na lei é encontrado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de outubro de 2004. Por meio dele as instituições de ensino, gestores e professores podem se munir de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e execução do conteúdo afro-brasileiro e africano dentro de sala de aula.

A atividade presente em minha narrativa se passa no ano letivo de 2013, dez anos após a promulgação da lei, se constitui de visitas de observação à determinada sala de aula e, juntamente com a professora regente da sala, são planejadas e desenvolvidas atividades de intervenção pedagógica. Esse momento se torna

revelador, uma vez que as/os estudantes falam das suas preocupações com as atividades e o aspecto sensor/discriminador de determinadas/os gestores escolares, que de acordo com a sua opção religiosa, restringia a realização de determinadas atividades de matriz africana.

No âmbito das escolas, cobra-se uma formação para a cidadania, para a tolerância e para a diversidade cultural. A escola e os profissionais que nela atuam procuram responder aos anseios da sociedade, problematizando a realidade e buscando meios desafiadores aos preconceitos, ao respeito às diferenças e a valorização das diversas culturas.

No âmbito das ações multiculturais, percebe-se que os desafios são muitos, porque ainda existe nas instituições educacionais a falta de discussões e inserção no currículo, principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, de práticas educativas voltadas para as peculiaridades das crianças, principalmente para a valorização de suas diversidades culturais, preparando-as para conviver numa sociedade diversificada e em constante mudança.

As reflexões apontam que o trabalho com as diversidades culturais torna-se mais rico quando abordado através de histórias, brincadeiras e jogos e colocando essas questões em destaque no currículo escolar, como a origem da história, da região em que vive, as características das pessoas, como a cor, língua, ou a história de diferentes países e regiões brasileiras, desenvolvendo nas crianças a compreensão de que pessoas e grupos sociais, de diferentes localidades, países, estados, podem conviver pacificamente.

No dia a dia das nossas salas de aula, os professores enfrentam diversas situações. As discussões sobre preconceito, racismo e estereótipos nascem frequentemente em qualquer nível ou modalidade de ensino, cabendo ao professor adequar os temas a cada um desses grupos. O trabalho com os conteúdos é o centro da questão, pois a abordagem sobre preconceito e racismo, um exemplo é a história do povo negro desde a África, é algo ainda novo para as nossas escolas, o que faz com que muitos professores e professoras sintam dificuldade em conduzir as discussões.

Partindo desse contexto, foi necessário ampliarmos as discussões sobre a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, propondo o desenvolvimento, na Educação Infantil no Ensino Fundamental, de uma atividade de intervenção objetivando fazer com que gestores e professores compreendessem que as questões da diversidade cultural no âmbito das práticas educativas se faziam necessárias.

Literalmente com cópias da Lei 10.639/2003 embaixo do braço (assim que as/os estudantes falavam), foram realizadas as observações, atividades de estudos com gestoras/es e professoras/es, no sentido de compreender o que diz a lei. E, finalmente, a atividade de intervenção pedagógica em sala de aula, embasada nos grandes questionamentos construídos nas atividades junto aos gestores e professores, como: que práticas pedagógicas podem contribuir para viabilizar uma sociedade de inclusão? Que lugar tem em sala de aula questões como memória, ancestralidade, cultura plural, pertencimento, anti-racismo, anti-discriminação, as diferenças relativas à etnia, gênero e classe social? Como são compreendidas e trabalhadas pelos/as professores/as questões sobre diversidade na Educação Básica?

Após a realização da atividade, as/os estudantes produziam os Relatórios de Intervenções, constando de relatos envolvendo tanto as atividades exitosas quanto experiências que necessitavam de maior atenção.

Acredito que a partir dessa atividade desafiadora, um sentimento de pertencimento e de compreensão de realidades, de lugares de fala – mesmo em contextos tão próximos, porém com especificidades locais, porque a atividade foi desenvolvida em diferentes escolas em diversos municípios – promoveu aos os/as estudantes, futuros/as pedagogos/as, grandes reflexões sobre as suas experiências, constatando as possibilidades em que poderiam colaborar a partir do seu envolvimento pessoal e profissional docente.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 102-159.

**Narrar a profissão/formação**



## **Profissão professor/a: decolonizar o olhar e a escuta**

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

De tudo que vivi na profissão docente ao longo de 28 anos de carreira, penso que as práticas pedagógicas que desenvolvi fizeram perceber que os nossos sentidos precisam ser aguçados/ decolonizados a cada dia. A escuta e o olhar são elementos da profissão. São sensibilidades da existência da profissão. Entretanto, estes são colonizados pelos currículos, pelo sistema, pela burocracia institucional.

A docência é uma profissão que trabalha com as existencialidades do sujeito, com os modos de ser gente, de ser sujeitos da diferença em qualquer lugar que estejam. No campo ou na cidade, na Educação Básica ou na universidade, cada estudante traduz políticas de existências próprias. Ao longo do tempo na profissão, começo a me perceber como alguém que vê algo mais do que uma simples nota, um número a mais nas turmas, um futuro professor a mais. Vejo e ouço um grupo de pessoas que começa a produzir outros saberes, outras formas de entender e construir a existência, outras formas de conhecer.

Estas questões ganharam visibilidade quando comecei a trabalhar com as diferenças presentes na Educação do campo, em classes multisseriadas. Na aprendizagem de ser docente, logo me deparei com as diferenças, com a intensidade de formas que estavam demarcadas, sobretudo nos níveis variados de conhecimento apresentados pelos estudantes. Não havia formato, metodologia, estratégias pré-definidas na formação para trabalhar nas escolas rurais. Neste cenário apareceram vários desafios, entre eles: o difícil acesso à escola; falta de formação específica para lidar com a heterogeneidade das classes multisseriadas; falta de material didático para os estudantes; estrutura precária da escola.

Totalmente embriagada pelas teorias do magistério em que fui formada, inscrita em uma racionalidade técnica, eu buscava nas classes multisseriadas (re)produzir o discurso da escola urbana, fundamentado no paradigma do conhecimento único. Aplicava projetos de educação urbanocêntricos em uma realidade que exigia identidades e pertencimentos curriculares específicos. A forma como ensinava não considerava as singularidades, por mais diversa que a turma fosse, a ação pedagógica era construída de forma que todos participavam de uma mesma metodologia, de uma mesma forma de aprender a ser, viver e conhecer. A seriação era a base da formação. Quadro dividido com atividades por série, exercícios separados demarcavam o lugar da organização do trabalho pedagógico seriado, delineando o fazer e as aprendizagens que ali eram instauradas.

Currículo único, saberes locais desconsiderados e formas de conhecer descontextualizadas faziam parte daquele cenário de práticas que eu desenvolvia na escola rural. Mas, aos poucos, comecei a me deparar com a fragilidade destas certezas que a formação hegemônica produz, uma vez que os estudantes traziam a cada dia experiências da roça para dialogar com o cotidiano da escola, dos conteúdos e das avaliações. Experiências da comunidade com o plantio, com a roça de feijão que foi perdida com a seca, com a instalação de antenas parabólicas nas casas como grande novidade local, com a fartura de melancia que tomava aquela região e, em um movimento de aprendizagem de partilha oriundo das famílias de agricultura familiar, traziam outros artefatos curriculares a serem incorporados no cotidiano pedagógico daquela turma.

Entretanto, mesmo os conteúdos, metodologias e avaliações sendo aplicadas de forma idêntica ao que era proposto para as escolas urbanas seriadas, o trabalho com a multisseriação inaugurava, em minha profissão, uma outra geopolítica do conhecimento, outra organização do pensamento, das racionalidades, outras pedagogias. Tudo começava a mudar ou a não se adequar ao modelo proposto quando me via diante de uma classe totalmente heterogênea, com estudantes ansiosos por aprender a ler e escrever, atravessados por

outros saberes territórios-locais. Como ensinar? O que fazer diante das singularidades locais? O que fazer diante das diferenças?

Nesse contexto, a escola da roça ensinou-me modos de viver a educação com os(as) estudantes e com a comunidade, entendendo-a como parte central da existencialidade do lugar. Isto foi possível perceber quando iniciava as aulas com temas *estrangeiros* aos estudantes que traziam, em suas trajetórias e demandas, problemas específicos da comunidade; quando os estudantes ausentavam-se, silenciosamente, na época de plantio; quando a escola era ocupada no período eleitoral; na época de campanha da vacina; nas festas comunitárias e/ou até em finais de semana quando servia de espaço para reuniões paroquiais. Perceber a escola como parte integrante do lugar exigia o olhar e a escuta aguçados/decolonizados, sensibilidades que mexiam comigo na sala de aula mas não me retiravam do lugar.

Esta e várias outras cenas que constituíram minha profissão docente fizeram com que eu entendesse que era necessário decolonizar o olhar, a escuta para as diferenças, os estudantes e o cotidiano escolar. A realidade dos sujeitos da diferença, presentes nas classes multisseriadas, passaram a reposicionar-me na profissão a partir da construção de projetos de pesquisa-formação com professores da Educação Básica e no trabalho com a iniciação à docência. Isto foi se construindo a partir de uma luta constante em estabelecer outros contornos nos modos de ser professora, que oscilava sempre entre colonizar e decolonizar os sentidos, o conhecimento, o currículo.

As pedagogias interculturais começaram a inspirar meus trabalhos, possibilitando-me decolar para outros territórios de produção de conhecimentos enraizados nos percursos de formação de professores, construídos de maneira mais colaborativa com os sujeitos envolvidos. Isto ficou mais evidente quando comecei a trabalhar, na docência universitária, com propostas de Estágios Supervisionados em espaços educativos diversos. Entre eles, um trabalho desenvolvido no presídio com licenciandos de Língua Portuguesa. O que vivemos, naquele momento, era um misto de propostas que oscilava entre uma proposta de matriz institucional e curricular construída a partir de um

modelo único de conhecimento, das práticas e modelos pedagógicos. E, por outro lado, começávamos a instaurar o diálogo com os saberes oriundos das comunidades locais em que as práticas pedagógicas estavam sendo desenvolvidas. Ou seja, quando os licenciandos planejavam aulas pautadas em uma visão de ensino construída a partir do paradigma dominante do conhecimento único, os estudantes reconfiguravam-no ao trazer uma situação de aprendizagem que afetavam-nos mais diretamente naquela situação com sujeitos privados de liberdade.

Assisti uma das aulas em que um estudante narrou suas experiências leitoras sobre um texto imagético como uma construção de sentido da vida, apresentando outras formas de existências que mexeram diretamente com as histórias de vida de cada um naquele lugar. A semântica e a gramática do texto eram outras. Havia ali uma leitura implicada, política crítica com uma gramática social que o normalizava naquele lugar. Mais uma vez eu era convocada a pensar acerca da formação de professores. Como discutir outras pedagogias? Quais pedagogias? Quais modos de construção de saberes pedagógicos podem mobilizar artefatos curriculares que se encontram desenhados no cotidiano de estudantes tão diversos?

A sala de aula mudou completamente para mim, tornando-se um espaço simbólico, tecido por outras tramas, pois, novos fios discursivos eram entremeados. Assim, comecei a sentir que a sala de aula era um espaço em reconstrução, uma vez que olhar e escutar, de forma sensível, outros conhecimentos que circulavam nesses espaços formativos foram desafiando-me a reposicionar meu lugar na profissão. Assim, a experiência vivida na sala de aula com estudantes oriundos da roça, em sua multiplicidade, e com experiências com a formação de professores da Educação Básica mobilizaram meus sentidos existenciais na docência de diversas formas. E, assim, acredito que comecei a me aproximar de algumas experiências que buscavam decolonizar a escuta, o olhar e, sobretudo, o conhecimento.

## **Experiência do ser professor: aprendizagens constitutivas no cotidiano escolar**

Fabrcio de Oliveira Silva

O movimento inicial dessa escrita me provocou a pensar sobre a grande questao que me move na docencia. Ser professor no foi uma escolha muito facil em minha vida, embora sempre tenha ocupado o lugar de certeza e conviccao. Sou professor por escolha e por vontade propria de querer fazer o que gosto e o que me enche de alegria e satisfacao. A relacao com os varios estudantes que tive ao longo da vida me provocou sensacoes de muito crescimento intelectual, espiritual e, sobretudo, de crescimento humano. Foram situacoes, praticas e vivencias que se transformaram em grandes experiencias do ser educador. Cabe, ja aqui, esclarecer que a experiencia no significa, necessariamente, um saber aperfeiçoado da docencia, mas significa um saber que se constituiu pelos acontecimentos que me tocaram, que aconteceram comigo, que me moveram e me deslocaram a caminhos outros de reflexao e de (re)construcao do fazer pedagogico. Dito isto, tenho a conviccao de que chegar ate aqui no foi nada facil, mas foi fruto de muita motivacao pessoal e de vontade de superacao, recheada de leveza e de alegria.

Acredito que a formacao inicial foi uma determinante para a minha chegada na profissao docente, mas as experiencias logradas na docencia foram determinantes para a minha permanencia e crescimento na profissao de professor. Os varios desafios vividos me levaram a perceber que esse era um caminho possivel e viavel para tornar-me uma pessoa melhor e com condicoes de melhorar a vida do outro, neste caso, a dos meus alunos. Assim, ser professor se concretizou em minha historia de vida e de atuacao profissional pela possibilidade de manter-me em perene condicao de reflexao e de relacao com o outro. Esse, portanto, foi o caminho que percorri para chegar a compreender como as praticas com a docencia foram

se insurgindo e gerando em mim experiências, que se tornam a cada dia elementos fundantes das ações que venho desenvolvendo no percurso profissional. Assim, a experiência é (mesmo), como diz Larrosa (2002), o que me acontece, o que me toca, o que me move a produzir saberes e práticas ancoradas nas ideias e fundamentos que desenvolvo para constituir-me docente.

No âmbito da docência, os diálogos com os estudantes tornaram-se cada vez mais possíveis, abrindo espaço e condições para a construção de conhecimentos, saberes e práticas que marcaram o meu modo de ser e, de alguma maneira, marcaram o modo de ser dos estudantes com quem convivi ao longo destes vinte anos de magistério que completo em minha vida. Foram construções de saberes e práticas educativas que marcaram o meu modo de ser, de viver e de pensar as estratégias para desenvolver a atuação docente, sobretudo no campo do ensino de língua.

Os diálogos com os estudantes foram sendo cada vez mais realísticos e trazendo para as aulas a necessidade do cotidiano de cada um deles. Foi necessário repensar muitas ações, principalmente considerando as necessidades formativas dos estudantes. O contexto da escola, da sala e, sobretudo, o contexto de vida e necessidade do próprio estudante passaram a fazer mais sentido nas minhas aulas e, principalmente, no planejamento de cada uma delas. Sou professor de língua portuguesa, por escolha da profissão, mas também porque sempre gostei de ler e de escrever e de estudar a língua portuguesa. Eu também sempre achei muito chique falar bem e saber as questões gramaticais. Até então, eu pensava que ensinar português, significava ensinar gramática. No contexto de minha atuação profissional, reconheço-me sujeito da/na ação formativa, pois, que me faço e refeito nos percursos da docência, logo de minha própria caminhada na ação educacional. Ser e estar do/no mundo da docência implica uma motivação consciente para perceber-me um professor culturalmente constituído pelas relações que estabeleço no mundo da docência e comigo mesmo. É deste lugar que inicio a escrita deste relato, inspirado na concepção de relações produzidas na minha

história de vida, em particular e uma específica história de atuação profissional, a qual elejo para partilhar com os colegas.

Isto posto, digo que muitas experiências atravessam a minha história na profissão docente, constituindo-me enquanto sujeito da própria experiência, condição que me torna, a cada dia, alguém que se afeta pela constante motivação e movimentação do ser estudante, professor e pesquisador, vivendo a expectativa de entender a si mesmo e aos outros com quem estabeleço relações na minha profissão. Assim, meu processo identitário e de aprendizagem experiencial está em contínua ebulição, fazendo-se e refazendo-se nas/pelas experiências cotidianas de ser docente, na multiplicidade de ações e situações que produzem em mim mesmo a consciência de ser o sujeito de minha própria história de formação e de atuação profissional, história que é marcada, sobretudo pela relação com o outro.

Em minha travessia pela docência, encontrei várias situações, vivências e experiências que me fizeram pôr em constante atividade a reflexão sobre mim e, mais importante, a respeito do estudante e do que as minhas ações pedagógicas no âmbito da sala de aula provocariam nele. Nem sempre foi assim, reconheço, mas foi sobre uma experiência em particular que percebi que o impacto aconteceu em via contrária, porque foi uma ação específica, dentre tantas que já me aconteceram na docência, provocada por um estudante que impactou em mim, de modo a provocar significativas mudanças na forma como eu via, entendia e ensinava língua portuguesa na escola básica. Neste contexto, demarcando a tessitura de uma prática que me possibilitou muitas reflexões e ponderações, elejo uma experiência vivida por mim no ano de dois mil e dois numa escola da rede municipal de São Paulo, na qual eu era professor efetivo de língua portuguesa, com atuação na Educação de Jovens e Adultos. Este foi o meu primeiro ano na escola, recém concursado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, na condição de professor titular, que conforme a carreira docente à época, era o nível mais

elevado de categoria salarial. Só por isso, eu já me sentia o todo poderoso da escola. Somava-se a isso, a minha empáfia de me sentir o grande professor de língua materna, por estar fazendo mestrado no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). Na escola intitulada EMEF Jardim Vila Nova, eu trabalhava com três turmas de EJA, do Eixo II. Eram turmas compostas por alunos que cursavam a antiga 7ª e 8ª séries. Em sua maioria adultos e os mais novos com a idade mínima de dezoito anos. Era meado do mês de abril, quando eu tomei posse na escola e vou a minha primeira aula na turma 02 das 7ª/8ª séries da EJA. Era um grupo composto com mais ou menos vinte e cinco estudantes, em sua maioria senhoras, e alguns senhores também, que trabalhavam como domésticas, pedreiros, pintores, carpinteiros etc., e uns jovens que vendiam doces nos ônibus e metrô da cidade. Naquele fatídico dia, a minha primeira aula na escola começou às sete da noite e seriam duas aulas geminadas, com duração de quarenta minutos cada. Pois bem, eu todo cheio das teorias linguísticas, e sem conhecer qual o perfil da turma, preparei uma aula sobre conjunções. Assim, montei todo o esquema para apresentar aos estudantes o conceito, classificação e as caracterizações das conjunções coordenativas, utilizando, como exemplo, os textos clássicos das literaturas brasileira e portuguesa.

Iniciei a aula dando boa noite, falando meu nome, dizendo quem eu sou e despejando nos estudantes a minha condição formativa, sobretudo de ser mestrando da maior universidade do país. Me sentia o grande professor naquela escola, que por característica, era feita com material de zinco. Era uma escola que se situava na zona Leste da capital, no interior de uma ocupação que fica em Itaquera. Até então eu não conhecia nada da comunidade e nem daquela escola que eu achava feia demais, pois, era um contêiner, armado com telhados de zinco que fazia um barulho infernal quando chovia e um calor mortal quando o Sol esquentava. Esse tipo de escola foi produzido pela prefeitura de

São Paulo em comunidades carentes e eram conhecidas como as famosas escolas de lata da gestão do ex-prefeito Celso Pita.

Logo após os ritos iniciais da aula, volto para o quadro negro e começo a escrever pontos da aula. Vou priorizando os textos clássicos, cultos, a norma padrão, a gramática normativa como elemento fundante da boa aula de português. Neste ínterim, tanto falo quanto escrevo frases complexas, esdrúxulas, falando sobre o que eram as conjunções aditivas, adversativas, conclusivas, alternativas e as explicativas. Esforçava-me para dar os exemplos mais difíceis, como modo de mostrar a minha “sapiência” para aqueles estudantes, que não falavam nada e se mantinham em completo silêncio. Talvez eles tivessem diante de um alienígena, de algum ET que não era mesmo do mundo deles. E de fato, eles estavam sim. Até que um jovem de dezenove anos, morador da comunidade, vendedor de doces no metrô, indignado com aquela situação vexatória para ele e para os colegas, levanta-se no meio da sala, no exato momento em que me viro para eles para perguntar se estavam entendendo o que eu explicava, e diz em algo em bom tom:

Fessor, cê é maluco mê irmão. Cê tá tirano nós aqui véi. Chega aí todo falano esses negócio qui agente nun intendi nada, com essa cara de retardado, todo quereno se mostrar prá nós aqui, com essa conversa imbolada de cunjunção de diversativa, de aditiva. Ninguém quer sabersesse bagui aqui não, véi. Pare de falar esse negócio aqui, pois a treta vai ficar feia pro seu lado viu. Eu aqui quero sabê como vou ficar bomda guinorréia que tá me doendo e cê vem encher o saco com essa coisaaí qui ninguém tá entendendo não. Pô pará, que nós num vai ficar aquiôvindo essas bestages não véi. [...]

Enquanto o estudante falava, todos os outros acenavam em aprovação a ele, confirmando estarem do seu lado, reprovando toda a minha aula e o meu trabalho educativo ali. Naquele momento me senti um rato, um pequeno inseto, que merecia mesmo ser esmagado. O tempo em que o estudante ficou me falando tudo aquilo foi o tempo de infinita magnitude, porque parecia que ele falava por mil anos, o tempo não passava e a

angústia me invadia o peito. Passava um mundo de coisas em minha cabeça e eu não sabia o que fazer. Aí, me veio uma coisa em mente, que em toda a minha formação eu não tinha aprendido, mas naqueles segundos eu aprendi. Me encorajei, olhei fundo no olho do estudante e disse a ele:

Mano, cê é loco, cê num entendeu a bagaça aqui não?!?! Mano se liga na parada, aqui, o baguio é firmeza. Vê só maluco. Essa treta aqui é para tu aprender a ligar as paradas, entende?, pra tu explicar o negóciovéi. Pra tu sabê também que tu pode concluir, mê irmão, tuas idea. Vê só como é simples a parada aqui. Spia como tu faz (...)

Na verdade, eu não sabia o que fazer naquele momento e precisava mesmo encontrar uma estratégia para sair daquela situação constrangedora de não saber o que falar para que ele entendesse o papel de um professor de língua portuguesa. Assim sendo, o que me ocorreu foi tentar mapear todas as palavras que ele falava enquanto colocava em xeque a minha prática pedagógica de transmitir os conhecimentos gramaticais sobre conjunção. Dito e feito, observei a oralidade, as expressões, a empostação de voz, a entonação, o ritmo e a tessitura das palavras que ele usava e tentei usar a mesma linguagem com ele, garantindo que eu pudesse me comunicar efetivamente e ganhar a confiança dele. No ímpeto de continuar garantindo uma comunicação em mesmo tom linguístico, viro para o quadro, apago rapidamente o que estava registrado e volto a escrever e a falar exemplos assim:

Estou com guinorréia mas vou achar uma cura. Eu tenho guinorréia porque não me cuidei com as mina. Ou eu trato minha guinorréia ou vou ficar doente. Eu tretei com as mina sem usar camisinha por isso estou com guinorréia [...] Mano. Cê não entendeu, mano!?, o negócio é pra tu saber como arrumar as frase aqui. Mano. Tu tem que saber que tu pode ligar uma ideia a outra, juntar o negócio, como um mais um é dois. Tu pode botar o negócio diferente, os contrário, se ligou? Assim tu vai as vezes dizê qui tu tretou com a mina, qui tu se cuidô, mas que tu mesmo assim pegô guinorréia mano [...]

E assim eu continuei a trazer exemplos, a mostrar como as conjunções estão na base da produção de frases que eles usam no dia a dia deles. Nesse momento, a turma caiu na risada e alguns estudantes ficaram dizendo que: “ó só o baiano tirado, óia, fala qui nem nós. Aí sim, fessô, agora dô valô, agora o bagueio tá na linha [...]”. E começaram a me perguntar sobre isso, a querer que eu ajudasse a montar frases para colocarem em placas que usavam no serviço em oficinas. As meninas queriam aprender a usar isso num bilhete, para mostrarem as patroas que sabiam usar bem as ideias.

A partir desse momento, senti que rasguei toda a minha formação e passei a trabalhar na perspectiva dialógica com os estudantes. Todo o estudo sobre variação linguística tinha ido por terra, pois, o que me salvou naquele momento foi a sagacidade de aprender rapidamente, enquanto eu era atacado, a usar a mesma língua do sujeito e a me inserir na realidade dele. A partir daí, passei a ser o queridinho da turma. Eles faziam tudo que eu propunha e eu passei a ensinar leitura e escrita, considerando potencializar a necessidade de comunicação efetiva dos estudantes, elegendo conteúdos gramaticais e linguísticos a partir do uso que faziam em seu dia a dia, bem como de algumas dificuldades que eles revelavam. Continuei ensinando língua portuguesa, mas numa perspectiva que se produzia no cotidiano escolar, no chão da sala de aula, no que me tocava e me movia a ensinar algo que fosse produtivo para eles e daí então mostrar a norma padrão e o lugar dela na vida dos estudantes.

A experiência da prática me levou a considerar a contribuição de Paulo Freire para entender que ensinar não é transmitir conhecimento, mas poder mobilizar o outro para aprender. Intuitivamente eu acabei por desenvolver ações educativas que se aproximavam daquilo que Freire defendia no tocante aos saberes da docência. O cotidiano da escola e a realidade dos meus alunos passaram a ser a minha maior faculdade, a maior lição de vida para que eu pudesse repensar as questões centrais do ensino de língua materna a partir do contexto de uso e de necessidade reflexiva, para que o ensino pudesse ter um sentido na vida dos estudantes. Aprendi,

com essa experiência, que muitas lições que estão presentes nos referenciais sobre o ensino de português na escola deviam nascer das aprendizagens experienciais na interação com os estudantes.

De algum modo, a frustração da prática tradicional para o ensino de conjunções transformou-se em uma experiência que emergiu da condição reflexiva que obtive no transcurso da aula, para desenvolver novos saberes sobre o ensino de gramática na escola. Isso significa, para mim, perceber que a prática docente não se encerra em si mesma, quando sobre ela ocorre algo que nos toca, que nos move e que nos transforma pela reflexão que somos obrigados a fazer, por estarmos inseridos no ambiente de aprendizagem responsável pela produção da própria prática, que ao se constituir por uma base dialógica, abre espaço para a produção de saberes que vão se delineando pela política de conhecimento que se instaura no professor a partir das reflexões que se produzem ciclicamente neste movimento.

Com essa experiência, passei a repensar meu papel enquanto professor de língua materna e passei a considerar a necessidade de ouvir os estudantes, conquistá-los primeiro e só então produzir algo que fosse significativo para a realidade de cada um. Ao revistar essa prática, percebo que ela deu espaço para que as aprendizagens sobre o ensino de língua, ancorado nas necessidades comunicativas dos estudantes, se efetivasse como uma política válida para mim mesmo a respeito do papel do professor de língua portuguesa. Assim, o ensinar se desloca da ideia de mera transmissão de conhecimento para gerar possibilidade reflexiva com os estudantes, para pensar o papel das conjunções no contexto toda produção das enunciações, das produções discursivas que transcendem um registro formal linguístico. Pensar por este viés implica em reconhecer que a docência vai se constituindo para além das formações que realizamos nos cursos e na produção de conhecimentos na universidade. Ela de fato se constitui no movimento experiencial do chão da escola, a partir das “acontecências” e das emergências que são tecidas na relação com os

estudantes, sobretudo nas necessidades educativas que essa relação vai gerando.

De algum modo, a minha prática, inicialmente não exitosa, torna-se o ponto de reflexão para que eu entenda (de fato) o que já dizia Freire (1997) ao considerar que ensinar não é transferir conhecimento. Eu não tinha como, no contexto das realidades educacionais daquela turma, transferir qualquer conhecimento sobre conjunções, ou sobre qualquer outro conteúdo, se verdadeiramente eu não estivesse disposto a mobilizar os estudantes a produzirem conhecimento, considerando os seus contextos próprios de vida e de escolarização. Foram os estudantes que me ensinaram, durante uma aula, a respeitar o que Bortoni-Ricardo (2005) defende sobre a necessidade de trabalharmos na perspectiva da variação linguística, considerando, principalmente, a necessidade e o modo como os professores trabalham com as variações da língua em sala de aula.

Além disso, a aula que os estudantes me deram significou (re)pensar o meu posicionamento educativo frente aos objetivos do ensino que eu, a mim mesmo, me apresentava, mas que pouco entendia. Ser tocado pela experiência gerou em mim a condição de ser tocado pela acontecência da prática que eu desenvolvia para gerar novos saberes e novas formas de lidar com as questões didático-metodológicas, produzindo estratégias sobre o processo de ensino, com vistas a garantir a aprendizagem pela relação com o outro e a partir da necessidade do próprio estudante.

A sala de aula, lócus privilegiado da produção de práticas pedagógicas, tornou-se palco da produção de práticas educativas que, no contexto da situação nesse texto relatada, transcendem a paradigmas conteudistas do ensino de língua pelo viés tradicional. As práticas educativas se insurgiram como movimentos dialógicos e reflexivos na relação com os estudantes, considerando os acontecimentos que tocaram os estudantes, como a mim também, gerando a experiência educativa como algo que acontece com alguém de modo singular, que o modifica e que o transforma. É nestas travessias que as políticas de conhecimento vão se tecendo pelas

acontecências da sala de aula, do cotidiano escolar e da reflexão que se produz no céu da docência e no chão da sala de aula.

## **Referências**

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras.Educ. [online]**, n. 19, p. 20-28, 2002. ISSN 1413-2478.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 15; 61.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

## **Por uma pedagogia da indignação: movimentos nas práticas e nos processos formativos**

Graziela Ninck D. Menezes

Sou professora há 25 anos na educação básica e ao longo desses anos não consigo pensar em uma experiência específica que tenha me trazido até aqui. Mas compreendo que desde sempre há algo que me marcou já no primeiro encontro com a sala de aula na escola pública: a indignação diante a desigualdade e o processo de construção da exclusão pela negação da diversidade constituinte em cada pessoa. Essa situação se revelava, inicialmente, na condição socioeconômica dos meus alunos.

Iniciei minhas atividades em uma das escolas que ficava no bairro considerado mais periférico da cidade na ocasião (ainda hoje é um dos mais periféricos). Era comum alunos faltarem às aulas desde por terem que dividir o uso dos chinelos para ir à escola ou porque tinham que ir pedir esmolas pelas ruas da cidade. Muitas crianças eram filhose filhas de traficantes ou tinham suas mães envolvidas em redes de prostituição, o que as colocavam em situação de alta vulnerabilidade.

Certa vez, estando em casa, em outro bairro da cidade, ouço batidas na porta e quando abro, três alunos que eram irmãos pediram: “moça, me dá algo para comer!” Ao levantarem seus olhos e se depararem comigo sentiam tanta vergonha que correram paratrás de um poste de energia elétrica. Enfim, um começo de docência impactante que naquele momento, aos 17 anos, me fez rever outro lado da história. Eu sou filha de pais trabalhadores, pessoas que não tinham posses e com baixa escolaridade, mas eu não conhecia fome e o mundo violento, físico e simbólico que meus alunos viviam era desconhecido para mim.

Iniciando a profissão em escola de periferia, lidar com a extrema pobreza, com descaso e com a violência física e simbólica

diariamente no cotidiano da escola, me fez ser a professora que sou e constituiu em mim uma indignação contínua que se reverbera no modo como compreendo e luto pela educação.

Outro dia soube que era considerada uma professora “Talibã” – mulher bomba. Essa nomeação veio por parte de colegas professores. Analogamente, foi feita essa atribuição porque dizem que eu e outros colegas costumamos explodir ou implodir tudo, fazendo referência aos inúmeros enfrentamentos que costumamos fazer com alguns pares acerca de práticas autoritárias, machistas e burocráticas que distanciam, ao meu ver, o propósito de uma educação que respeite as pessoas com suas singularidades.

Por um lado, pensei como isso é ofensivo, misógino e xenófobo. Por outro, entendi que tal característica, a mim atribuída, diz muito do lugar que inscrevo meu fazer docente no campo político, pois, compreendo que a ação do professor precisa constituir espaços de ruptura com as práticas discriminatórias e injustas que geram violência, mostrando como elas se materializam, desnaturalizando a exclusão, indignando-se com a indignância humana.

Estes enfrentamentos se dão diante das injustiças e preconceitos que também se reverberam na minha identidade pessoal-profissional, tanto no que tange à condição de ser mulher como pelo campo de conhecimento no qual transito. Assim, entre estes enfrentamentos, também elenco aqueles que travo contra a monocultura do saber que privilegia um tipo de ciência e áreas específicas, desprezando saberes das humanidades. Há ainda lutas pela própria condição de ser mulher dentro de um universo historicamente demarcado pelo masculino.

Lembro-me bem de como um texto do filósofo Adorno traduziu o que é educação ou qual sentido a educação tem para mim: “educar para que Auschwitz nunca mais se repita”. E como

disse o filósofo, qualquer justificativa que se queira eleger superior a esta se torna tão pavoroso quanto Auschwitz.<sup>4</sup>

Claro que o tempo e o exercício reflexivo, acadêmico, com os pares e escutando outros discursos da sociedade, colaboraram para que eu fosse também entendendo como transformar esse sentido em ação concreta, capaz de alterar algo em minha realidade. Discursos que vieram dos movimentos sociais feministas, do movimento negro, do movimento de luta pela terra e pelo trabalho. Mas, vieram também de outros campos de conhecimento com os quais pude ampliar meu olhar acerca de como a sociedade racista e patriarcal se estrutura. Nesse sentido, diante a presença das pessoas que sofriam exclusão, fui constituindo uma experiência de escuta e atenção que me ajudou a enxergar, em mim mesma, o lugar de exclusão que também vivia como mulher, nordestina, professora da educação básica, mas também meu lugar de privilégio: escolarizada, acadêmica, pele parda, classe média, hetero. Daí fui buscando transformar o que é privilégio em força para resistência e novas autoafirmações – a de ser negra, latina, mulher.

Transformar o privilégio em resistência me ajudou fazer com que a indignação que sentia me movesse e, em vez de encher-me de rancor, me fizesse sentir sempre esperança no ato de educar. Assim, essa indignação também foi se constituindo como busca de alternativas. Lembro-me de práticas nas quais expressei minha busca por outros fazeres pedagógicos que colaborem com um mundo mais justo, pautado no respeito e em condições de trocas, sem submissões ou silenciamento das pessoas. Esses fazeres que se revelam nos modos de organizar minhas turmas, de espaço para o protagonismo juvenil, de recriar propostas de atividades que integrassem mais a realidade à sala de aula, de ressignificar o que é pesquisa, ensino e extensão com estudantes do ensino médio, de atuar com meus pares nas partilhas de produções.

---

<sup>4</sup> Foi considerado o maior campo de concentração na Alemanha nazista durante a II Guerra Mundial. Estima-se que 1,3 milhões de pessoas, sua grande maioria judeus, foram exterminados nesse local em câmaras de gás ou por fome e doenças.

Isso me levou a outras formas de ser professora, de pensar o currículo, minhas práticas e o lugar que o campo de conhecimento que leciono ocupa. Assim, passei a me interrogar sobre o fato de não ter lido nada até então sobre filosofia africana, sobre ter lido apenas textos de duas filósofas europeias, sobre as narrativas que nunca tinha ouvido. Nesse movimento, passei a reconstruir minhas práticas como docente em Filosofia. Foi um desnudamento de conhecimentos, um repensar sobre muitas coisas que estudei e de como elas podem ser ressignificadas hoje. Nessa direção, enquanto ia reconhecendo a necessidade de trazer para minha prática outras possibilidades, fui me aproximando de outras teorias, de outras filosofias, decolonializando meu olhar, minha formação e até mesmo o modo como me apropriava dos filósofos europeus que já transitavam por mim no questionamento desse modelo formativo tanto acadêmico como pessoal.

Tal processo também se repercutiu na condição de ser professora de educação profissional técnica e tecnológica. Tal condição, a priori, evoca de docentes, e da própria instituição, um fazer que dialoga com conhecimentos destinados à produtividade, à manutenção da lógica da educação com finalidade e articulação com o mercado de trabalho. Ainda que desde minha entrada na instituição tenha questionado essa compreensão, a valorização de uma prática de ensino de Filosofia não se desgarrava de resultados quanto à condição dos/das alunos/as refletirem a partir de um cânone europeu. A inclinação para práticas decoloniais colocou também em pauta o que é ser professora dessa modalidade educacional, como pensar a relação entre trabalho e educação, em uma perspectiva que integre outros fazeres e modos de ser e sentir o mundo, a natureza e o trabalho.

Entre algumas práticas, relato um trabalho que realizei com estudantes do 1º ano de um curso de Educação Profissional Técnica Integrado ao Nível Médio. Era um período em que a notícia de caráter nacional, sobre um estupro coletivo ocorrido na cidade do Rio de Janeiro contra uma adolescente, tomou conta da pauta na escola e na sociedade. Diante de tal barbaridade havia aqueles que

condenavam a menina por entender que ela havia se exposto naquela situação. Os discursos eram de cerceamento e domesticação dos corpos, sobretudo dos femininos, da moralização da sexualidade. Diante disso, propus um desafio para uma das turmas que tinha no grupo estudantes com posições discriminatórias muito contundentes. Elaborei a atividade, registrei junto à coordenação pedagógica da escola e do curso. Dividi a sala em grupos e cada um deles precisava buscar experiências de pessoas que fizeram intervenções em seus corpos, seja por tatuagem, piercings, entre outras, e uma específica com transgêneros ou *cross-dressing*. Eles entrevistaram pessoas e fizeram fotos delas. Com um aluno, especificamente, fiz um convite especial. Como ele era reconhecido como hetero e tinha namorado muitas meninas, sugeri que ele usasse, por uma semana, adereços femininos como lenços, colares, cintos e alguma maquiagem. Essa atividade foi autorizada pela coordenação da escola e pela família do estudante. A proposta era que ele e seu grupo observassem como demais estudantes reagiriam diante disso. Após uma semana, o estudante relatou sua experiência. Com as pesquisas realizadas e a experiência relatada montamos uma exposição com o seguinte título: Meucorpo, expressão de mim. O trabalho foi fundamentado por textos de Michael Foucault e Simone de Beauvoir. Aqui, apesar de reconhecer a potencialidade desse filósofo e dessa filósofa para discussão, revelo meu tatear nas teorias decoloniais e como o processo de inclinação curricular requer tempo e investimento formativo.

Um trabalho com adolescentes tem suas idas e vindas. Usamos algumas aulas para construir juntos os cartazes. Os/as estudantes traziam fotos impressas, alguns materiais que consideravam importantes para compor seus cartazes. Outros não se comprometiam tanto. Mas fui percebendo que quanto mais os debates foram se acirrando, provocando-os, eles começaram a se empenhar mais na atividade.

Assumir uma prática dessa não foi simples, posto que ela colocava em discussão posições que não são apenas dos estudantes,

mas são de suas famílias e de outros sujeitos com os quais estes estudantes convivem. Entretanto, era necessário problematizar o modo como os corpos são domesticados por padrões que nem sempre representam a existencialidades dos sujeitos.

Foi muito interessante esta atividade, posto que os estudantes debateram não apenas a dimensão conceitual dos textos, mas conseguiram transpor para os temas da realidade, para a discussão geradora desse trabalho que foi o caso do estupro coletivo no Rio de Janeiro. Reconheci que ao final, a proposta mobilizou os estudantes para o debate refletindo suas posições, questionando práticas que faziam ou viam fazer. Foi importante criar um ambiente de respeito às opiniões, ainda que elas não indicassem o reconhecimento da diferença como algo constitutivo da existência humana. Assim, mesmo diante de posições distintas, mantivemos respeito, porém, estava atenta à coibição de expressões discriminatórias, ofensivas ou que ridicularizariam as pessoas ou as imagens daqueles que se dispuseram à tarefa.

A condição do estudante da turma que aceitou os desafios do uso de adereços femininos foi importante. Era “estranho”, aos olhos dos demais, um garoto que beijava meninas, andava de mãos dadas com elas, mas usava batom, lenço. A discussão girou em torno do que faz uma pessoa sentir-se homem ou mulher.

Ter produzido esse trabalho foi e é para mim a revelação do sentido quando expresso que é preciso indignação. O assunto do estupro da garota reverberava compreensões que machucam outras pessoas, que sufocam e oprimem. Eu não poderia ficar indiferente. E observando os estudantes mais contundentes em posições dessa natureza, resolvi desafiá-los a pensar de um outro lugar suas posições. Nesse sentido, removo pedras e talvez implodo algumas.

Enquanto me movo no fazer pedagógico, também movo meu processo formativo. Pensar como tratar o tema, buscar ver, ouvir e me conectar com estudantes e com as temáticas que rondam suas realidades, já abre diante de mim um universo de conhecimento sobre juventude e seus modos de olhar o mundo. Buscar conexão

entre essemundo dos estudantes e a filosofia também me convoca a reler, a buscar outros autores que dialoguem com as questões que envolvem os modos como os meninos e meninas constroem seus entendimentos em relação às diferenças e os processos hierárquicos, discriminatórios e excludentes que se anunciam em nosso contexto político e social

Essa indignação seguiu comigo me mobilizando na busca de um projeto formativo que me ligasse cada vez mais às possibilidades de construção de práticas que colaborassem com a justiça social e com uma educação que promovesse o diálogo em que onde todos possam ser respeitados em suas posições. Nesse sentido, alimento minha indignação e a nutro com esperança. Assim, essa busca me provoca a pensar em pilares que movimentem minhas práticas pedagógicas, construam possibilidades educativas promotoras de espaços mais democráticos de discussão e inclusão.

Na elaboração desses pilares, me encontro aqui diante da possibilidade de redigir sobre essa pedagogia da indignação, termo já cunhado por Freire, mas que aqui se revela como “minha” Pedagogia da Indignação, tão atravessada pelas minhas experiências, por tantos autores lidos, mas especialmente pelas palavras freirianas que ecoam em mim. A Pedagogia da Indignação que busco revelar se pauta em movimentar-se na busca por outras leituras, abrir-se ao novo, ouvir vozes que antes eram inexistentes

Essa pedagogia ainda transita por olhar para sua prática, seus resultados e analisar como eles conversam com as demandas dos excluídos, invisibilizados, discriminados que todos dias transitam em nossas salas; buscar construir espaços pedagógicos para que as estruturas que geram desigualdades sejam descortinadas e gerem pessoas mais capazes de conviver com a diferença e respeitá-las em seus modos de aparição e fortalecer o protagonismo estudantil.

Estou certa de que o caminho aqui compartilhado não é único, talvez não seja o melhor ou mais fácil. Porém, foi o caminho que construí, que me tocou, que moveu sentidos no meu exercício

profissional e que vem me dando esperança de poder transformar a indignação que me atravessou, desde a entrada na profissão, em uma prática pedagógica que contribua para a justiça social e para o respeito à diversidade. Em especial, uma ação educativa na Educação Profissional Técnica/Ensino Médio Integrado geradora de sonhos para as juventudes que encontro no desafio cotidiano de ser professora.

## **Do movimento sindical à docência no ensino superior: travessia de vida-profissão-formação**

Sandra Regina Magalhães de Araújo

Como eu cheguei até aqui? Eis a questão que inspirou a escrita deste texto, na perspectiva de documentar narrativamente minha história de vida pessoal e profissional. Eleger uma experiência de vida-formação como potencial didático-pedagógico, no meu saber-fazer acadêmico-profissional, passa necessariamente por um movimento de rememorar, de lembrar, de retornar ao tempo sem perder de vista a dimensão crítico-reflexiva que a documentação narrativa exige, enquanto um dispositivo metodológico de pesquisa-formação-ação.

Esse movimento de rememorar, com o objetivo de documentar uma experiência pedagógica, me acompanhou durante toda essa escrita. Afinal, tudo tem um começo, mesmo sem que não se saiba identificar onde e quando começou. Às vezes só depois de muito tempo ficamos sabendo que começou.

Ao relatar/contar minha história de vida pessoal e profissional, minhas memórias do movimento sindical à docência no ensino superior — o que estou chamando de travessia —, espero incluir as dimensões ontológicas, epistemológicas e formativas seja como educadora, seja também de professora/pesquisadora. Assim, ao eleger essa travessia, marcada a meu ver de sentidos, provooco o encontro paradoxal entre o passado e o futuro em favor do pensar reflexivamente o presente.

Há exatamente 28 (vinte e oito) anos atrás, isto é, em 1992 não me enxergava mais no exercício da profissão docente, muito menos na docência do ensino superior. Meus sonhos, desejos, motivações neste período, se voltavam para cursar um nível superior, particularmente, fazer Pedagogia por ser este o único curso superior existente em Barreiras, ademais, em uma universidade

pública — a UNEB. Cursar Pedagogia para uma egressa do Curso de Magistério significava obter melhorias salariais já que eu era formadora/multiplicadora na Companhia de Energia Elétrica do Estado da Bahia - COELBA, empresa onde trabalhei, pois, ministrava cursos na área comercial para os meus próprios colegas.

A atuação na empresa, seja na condição de formadora/multiplicadora, seja como militante sindical, sinaliza que, embora tenha exercido o magistério por quatro anos antes do ingresso na COELBA, a docência sempre fez parte do meu caminhar, da minha trajetória profissional, porém não me enxergava mais como docente em espaços formais.

Desta feita, no final dos anos 90, mais precisamente em 1997, a COELBA lança o Programa de Demissão Voluntária para os empregados, como um mecanismo de redução do quadro de empregados por conta da privatização que estava por vir. Como eu era uma militante do movimento sindical e receosa de ser demitida, resolvi aderir ao referido Programa. Em meio a essa decisão retomo as atividades da profissão docente em uma escola da rede municipal de ensino, como também na rede privada, onde permaneci por dois anos (1997 e 1998).

Contudo, além das funções que exercia na empresa, é importante ressaltar que durante o tempo em que permaneci na COELBA, ele foi marcado sobremaneira pela relação próxima com o movimento sindical, uma vez que fui delegada sindical. Portanto, considero essa experiência como extremamente formativa, quer na dimensão pessoal ou profissional, social e política, pois, daí advém minhas filiações político-partidárias que carrego até os dias atuais, calcadas em ideais democráticos.

Os cursos de formação sindical, em tempos de redemocratização pelo qual passava nosso país, se davam por diferentes metodologias, como palestras, leituras de livros e textos de autores críticos, relatos de vida de colegas que de alguma forma passaram por diferentes situações durante a ditadura militar (1964-1985), entre outras abordagens metodológicas. Neste sentido,

poder afirmar que esses cursos se configuravam como formativos pelo caráter político-pedagógico que os embasavam.

O nosso estar no mundo enquanto ser social, histórico e cultural, nos leva a fazer escolhas, às vezes erradas, outras vezes acertadas. Neste sentido, as circunstâncias da vida de um lado e as opções do outro foram me guiando para outra experiência, até então, muito distante dos meus sonhos, de minhas aspirações: o retorno ao exercício da docência. Obviamente que isso não foi da noite para o dia. Tem todo um contexto político-ideológico, tendo em vista a implantação do projeto neoliberal adotado no governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual desencadeou no movimento de privatização das empresas estatais, entre as quais, as empresas de energia elétrica.

Nesta itinerância, concluo o curso de Pedagogia e no início no ano de 1999 fiz um curso de especialização *latu sensu* e em seguida, após abertura de Edital para Professora Substituta na UNEB, me inscrevi e fui aprovada em primeiro lugar para ministrar o componente curricular Currículo e Avaliação no Curso de Pedagogia. Devo mencionar que foi um desafio participar deste processo seletivo, considerando minha trajetória profissional, mas, principalmente, pelo perfil das candidatas concorrentes. Afinal, as referidas candidatas tinham mais experiência com a docência do que eu, tendo em vista o tempo que fiquei afastada das salas de aula, ou seja, por quase doze anos, período que permaneci na COELBA.

É importante enfatizar que a experiência na condição de docente do ensino superior, inicialmente em minha cidade natal e onde cursei Pedagogia, foi orientada, acima de tudo, pela compreensão do diálogo como prática da liberdade, condição para superar a contradição opressor/oprimido, o que implica em um pensar crítico, porque sem diálogo não há comunicação e, conseqüentemente, não há verdadeira educação. Isso se deve, de um lado, à formação que o Curso de Pedagogia me possibilitou por meio dos meus professores comprometidos com uma educação e uma escola voltada para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da transformação social,

entre outras questões que perpassam o cotidiano das escolas e das salas de aula, no sentido de assegurar a função/ papel social da escola em uma sociedade diversa, plural, marcada sobremaneira pela desigualdade socioeconômica e cultural.

De outro lado, na experiência vivida no movimento sindical, enquanto espaço de formação político-social, o diálogo ganha centralidade enquanto uma categoria na/da luta interna e externa do movimento. Desse modo, se constitui em potencial político-pedagógico na relação “eu, tu e nós”.

O conhecimento construído no movimento sindical trouxe ganhos significativos para o exercício da profissão docente, na medida em que compreendo o diálogo como um dispositivo de formação fundamental para o saber e o fazer reflexivamente minha prática educativa na ambiência acadêmica, ou seja, no chão da sala de aula, pois, em meio à diversidade de gênero, opções sexuais, raça, etnia, de divisão social de classe que caracteriza cada turma de estudantes. Nesta perspectiva, busco desvelar e compreender as histórias de vida-escolarização-formação pessoal e coletiva do conjunto dos meus educandos, na relação dialógica educador e educando.

Assim, tenho exercido a docência ao longo destes anos calcada nos ideais do grande educador Paulo Freire, sobretudo quando ele afirma que educar é um ato político pelo potencial transformador e emancipador, que pode provocar mudanças no sujeito-objeto do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, algumas exigências são necessárias ao ato de ensinar. Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire nos brinda com inúmeras dimensões indispensáveis ao ato de ensinar que, de alguma forma, busco trilhar na minha prática educativa. Destaco aqui quatro delas: 1ª) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 2ª) ensinar exige saber escutar; 3ª) ensinar exige disponibilidade para o diálogo; e 4ª) ensinar exige querer bem aos educandos.

Sendo assim, a militância no movimento sindical combinada com a formação inicial em Pedagogia, do mesmo modo, com a formação continuada, cursos de pós-graduação *Scritu sensu* (Mestrado e Doutorado), me constituíram em uma professora

reflexiva, na medida que o tripé ação-reflexão-ação são fundantes em minha prática educativa, no fazer/saber didático-pedagógico, tendo em vista garantir o processo de ensino-aprendizagem sem desconsiderar, obviamente, a singularidade inerente a cada educando na questão da aprendizagem em meio à diversidade que os constitui. Para tanto, três categorias são indispensáveis neste quesito, isto é, no ato de ensinar e de aprender: o diálogo, a observação direta e a escuta sensível.

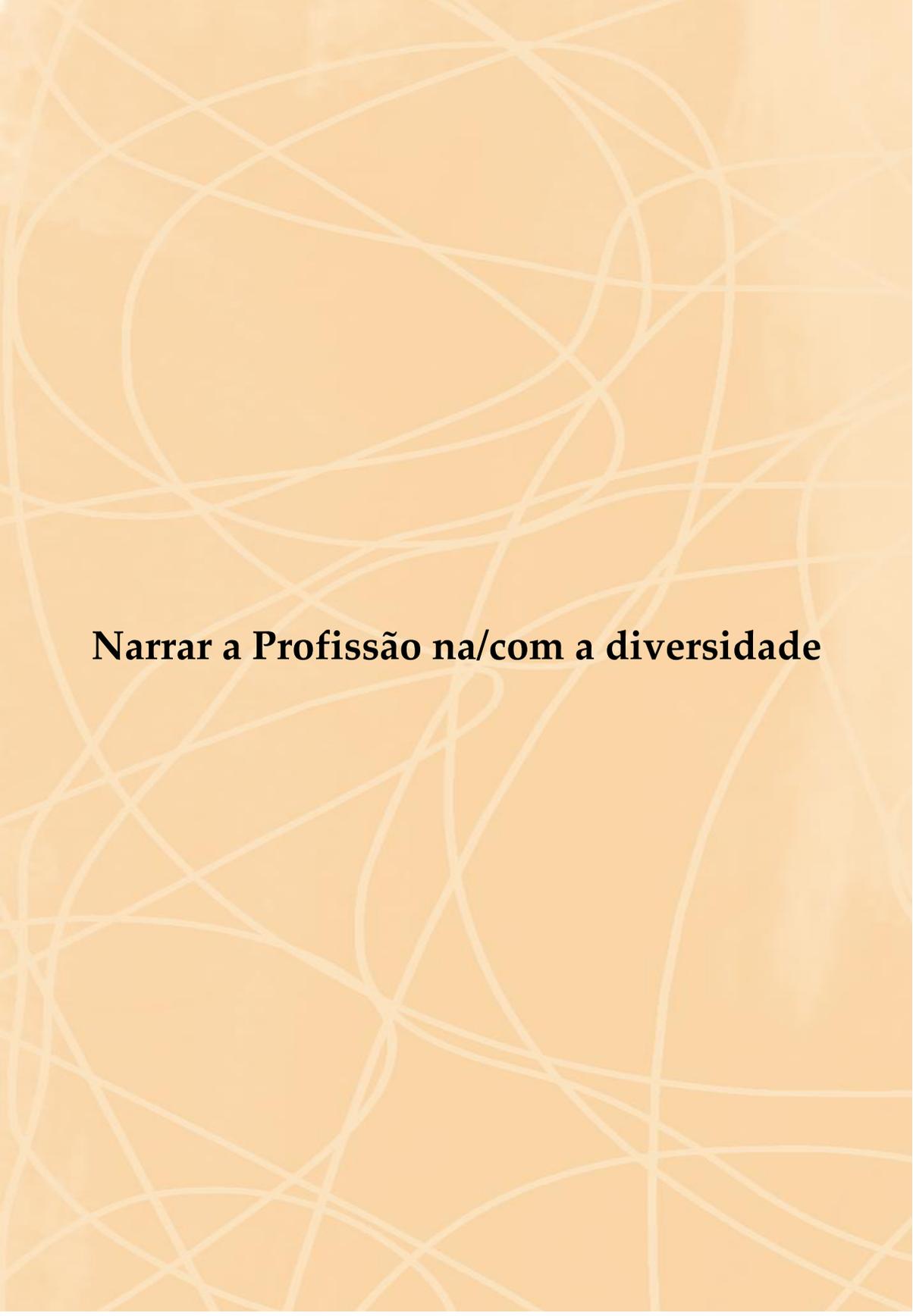
O olhar atento aos gestos dos educandos, as narrativas em sala de aula, a circulação nos corredores da universidade, os modos de se vestir, os locais de moradias, da religiosidade, principalmente dos ligados às religiões de matrizes africanas, me instigam a ver que os estudantes de Pedagogia do DEDC/Campus I da UNEB de Salvador, são, na sua maioria, oriundos das camadas populares e de escolas públicas, o que nos orgulha bastante. São ainda moradores de bairros periféricos e, portanto, distantes da UNEB/Cabula, os quais muitas vezes levam a chegar atrasados nas aulas, por conta da precariedade do transporte coletivo da nossa cidade, mas que fazem um sacrifício enorme para estudar. Muitos deles saem de casa às cinco horas da manhã somente com um cafezinho simples, arrastando suas sandálias havaianas e mochilas nas costas para uma jornada de estudos que exige muito trabalho, esforço e dedicação.

As descrições tecidas acima são importantes para entendermos o perfil socioeconômico e cultural dos nossos educandos e, em tempo, problematizar as discussões e reflexões contemporâneas sobre a necessidade de um projeto de sociedade e de educação que seja inclusivo, respeitando os modos de vida, as experiências, saberes, fazeres e as formas diversas de coexistência, entre as quais, a questão da identidade pessoal e social, sem desconsiderar a luta de classe enquanto categoria fundamental em uma sociedade extremamente desigual, o que resulta em um processo de exclusão, entre os quais, dos nossos educandos.

Portanto, a experiência narrada e refletida acerca do movimento sindical foi extremamente relevante para a minha história de vida-profissão conforme destaquei, principalmente

para o exercício da profissão docente no ensino superior – considerando todo o processo formativo construído na luta e na resistência cotidiana, entre as quais, o respeito à diversidade dos sujeitos socioculturais.

Desse modo, desenvolver a profissão docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e também no ensino superior, requer atitudes de observação, requer uma escuta sensível, disponibilidade para o diálogo conforme enfatizei ao longo do texto e, sobretudo, querer bem aos educandos, no sentido de instigá-los a pensar criticamente a realidade na busca permanente pela sua transformação, entre outras exigências que comportam o saber/fazer didático-pedagógico, como ensina o nosso grande educador Paulo Freire.

The background of the page is a solid light orange color. Overlaid on this background are numerous thin, white, hand-drawn style lines that form a complex, abstract pattern of overlapping loops and curves, resembling a scribble or a network of connections.

**Narrar a Profissão na/com a diversidade**



## **(Auto)cartografia na docência: experiências atravessadas pela/com/na diversidade**

Ana Lúcia Gomes da Silva

As reflexões iniciais narradas têm o propósito de arriscar a realizar diálogos, considerando a experiência que me toma e se encarna pelo ato da escrita, para dizer de mim e dos outros e outras que vivenciam comigo a experiência da formação como leitura de si, nesta narrativa cartográfica apresentando aspectos de algumas invenções de mim na docência, uma vez que ao narrar já não sou mais a mesma, ou seja, somos outros, diferentes e interseccionados/as pelos marcadores que nos atravessa. Neste sentido, meu esforço é tensionar e promover diálogos cartográficos a partir da minha (auto)cartografia docente. Para realizar este diálogo centrarei a narrativa na experiência pedagógica gestada das orientações de Iniciação Científica (IC) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), iniciada em 2015, quando concorri ao primeiro edital.

Ao me cartografar exercito a escrita como modo de apropriação das leituras realizadas, dos estudos que me deslocaram, do que posso fazer com as leituras que fiz e tecê-las nesta narrativa polifônica, híbrida porque é tecida numa composição, afetada pelas minhas experiências no encontro com o outro, com o fora dentro e o dentro fora dasdobras das minhas subjetividades, sendo mais exterioridade que interioridade, porque ao dobrar sobre mim mesma, me dobro na relação com o outro, que é socialmente produzida, numa potência de vozes que ressoam em mim, me atravessam e compõem esta narrativa(auto)cartográfica, com imagens, memórias, escritas, vozes, movimentos, mapas, fios e linhas em conexão. Eu, meus pares [estudantes, colegas de profissão, funcionários técnicos administrativos] e o campo social, agindo e me constituindo docente.

Neste sentido, a prática pedagógica transcende ao momento no qual ela se realiza, cuja narrativa dos praticantes-docentes e discentes são tomadas na perspectiva de uma educação para a complexidade. Esta complexidade é da ordem do “tecer junto”, é mola propulsora para um conhecimento relacional que não contradiga o nosso discurso com a nossa prática, que as revoluções silenciosas se potencializem num trabalho diário em cada sala de aula e seus entornos, impulsionando-nos a sair da falsa “neutralidade aparente” para uma prática decente. Seríamos vozes desautorizadas pelo currículo oficial, mas que nos interessa conhecer e saber, para tecermos outros sentidos que habitam o território escolar. É sobre esta experiência (auto)cartográfica atravessada pela diversidade, que povoa as paisagens da educação básica, no entrelace com a universidade, que pouso meu olhar.

Vou me constituindo docente na relação com os discentes, com os colegas de profissão, com o contexto onde atuamos. Percebi que a diversidade que me esgarçava se apresentava a mim nas dimensões: socioeducativa, estética, política, nas performatividades sexuais, nas relações de gênero, de classe, de raça e geração, e que estas acionam outros modos de ser e estar na docência, visto que transcende ao conceitos lidos, emergem na minha experiência das práticas pedagógicas como dimensão e princípio que me provocam a pensar na professoralidade que me atravessa e estilhaça nas formas não lineares da docência de modo implicado.

Desde que comecei a atuar na iniciação científica na UNEB em 2015, a pesquisa, o ensino e a curricularização da extensão se revestiram de dimensões da mesma realidade, embora tenha dado centralidade ao ensino com pesquisa, sem deixar de ser atravessada pela extensão na interface em muitas atividades realizadas, a exemplo do Estágio Supervisionado no curso de Letras. Embora a extensão só tenha recebido esta denominação em outubro de 2019, com a aprovação da Resolução 2018 que regulamenta as ações de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados pela Universidade.

Esta implicação que aprendi a tecer requer intervenção, movimentos em busca de construção de outras possibilidades, a partir da ação docente e das questões que dela decorrem – e são elementos da realidade que é sempre multidimensional. Assim, fui aprendendo a tecer os fios do ensino com pesquisa e vice-versa, a conhecer os estudantes e suas histórias de vida, seus dilemas e alegrias, suas dificuldades e desafios e a importância da UNEB na vida de cada um/a, ainda que não tivessem conscientes disso.

Tive a clareza de que a bolsa de IC (por exemplo) é política afirmativa, que faz com que estes estudantes permaneçam na universidade para que possamos elaborar distintos textos e apresentá-los em eventos da área da educação e diversidade, para que possamos ainda ler mais, comprar mais livros, ir a palestras, enfim, protagonizar nossas formações na docência, sermos autorais, protagonistas da nossa trajetória de formação e autoformação, já que estar na IC, no processo da graduação, apresenta fecundas contribuições para a formação docente inicial com vistas à construção de um processo educacional de formação humana emancipatório, que tem marcado os projetos educativos da universidade, cuja tônica está no trabalho que prioriza a parceria entre Universidade e Educação Básica, numa perspectiva colaborativa. Além disso, nossa ação entre Graduação e Pós-Graduação é mais bem sistematizada, articulada e contribui para que estudantes e docentes aprendam juntos a pesquisar, tendo no orientador/a uma referência de quem ensinando pesquisa e pesquisando ensina, num processo sempre dialógico e colaborativo.

A bolsa de IC representa ainda para nossos estudantes, que em sua maioria são advindos de classes populares, a real possibilidade de auxiliar todos/as eles/as para que permaneçam no curso de licenciatura, já que a bolsa, mais que um valor simbólico, auxilia a produzir a existência do bolsista de IC, ajuda no custo do aluguel, pagamento de contas de luz, água, fazer feira etc. Dentre os bolsistas muitos são atendidos pela residência universitária, mas esta não atende a todos/as. Portanto, quem consegue uma vaga faz render o valor da bolsa ao economizar o aluguel e pode comprar mais livros e ir a mais eventos, por exemplo. No atual contexto de

perda dos direitos, poderemos em breve ter esta realidade apenas como memória e experiência de uma universidade includente e democrática, laica, socialmente referenciada, que pode vir a não mais existir. Estes dados de realidade nos remetem a outros fios, pelo viés da leitura de si e do outro, pelas conexões da cartografia.

Fui afetada em minha prática pedagógica pela diversidade como princípio educativo e suas dimensões sociais que nos move a buscá-la nas linhas de fuga – ou seja, nas desterritorializações. Percebi as condições de existencialidades outras na universidade. Este movimento desterritorializante me afetou ainda na escrita desta experiência da (auto)cartografia e marca o estilo da minha escrita (auto)cartográfica. Ao aprender a ler o outro, considerando suas histórias de vida, o corpo como um texto performativo, me dei conta que para afetarmos o outro como docente, precisamos antes, enxergá-lo/la, nos abrir em forma de acolhimento, de afeto e de escuta. Antes dos conteúdos conceituais, os conteúdos atitudinais revelam muito mais de nós e dos nossos estudantes.

O que me dizem e como leio as mãos suadas e nervosas de alguns dos meus e minhas estudantes? E a dispersão, os gaguejos, a insegurança e voz baixa quando são solicitados a falarem? O que nos ensina o silêncio e quietude de alguns e algumas, enquanto a maioria tagarela de modo vivo e dinâmico? Observando descobri sobre depressão, orientação sexual, timidez, racismo e suas formas, gordofobia, violência sexual na infância e adolescência, tristezas e melancolias, proselitismo religioso que cega e se fecha em uma crença única, que exclui as demais. Estudantes jovens que queriam desistir da vida, que já não acreditavam ser possível lutar, ser feliz, (re)esperançar o mundo, (re)existir para continuar existindo.

O que nos ensinam os textos escritos e reescritos inúmeras vezes, até que finalmente ganhem coerência, autoria, textualidade, fluência? Se não acreditarmos que é possível aprender e ensinar, exigindo amorosamente do/da estudante, estimulando cada um e cada uma, apresentando através da nossa afetividade e rigor, que ele e ela são capazes de serem mais, sempre mais, quais sentidos a docência teria? Como contribuir para que irrompa a diferença, a

produção da subjetividade, a inventividade que vai forjando os futuros professores/as que vamos formando, movidos por uma educação menor, das miudezas dos encontros potentes?

Quando cada estudante repete a reescrita do texto, não é mais o mesmo texto, mas o texto ampliado, aprofundado, rasurado, um dizer outro, um estranhamento que os deslocam ao reler o texto e se perguntar: escrevi isto?!!!! Como pude escrever tal coisa deste modo reprodutivo, genérico, vago? Não é uma mera substituição de frases e vocábulos, a repetição traz um novo texto à baila, uma nova versão de verdades e em cada versão, a singularidade desponta. Cada comentário da docente, da orientadora, do/a colega, promove deslocamentos, ou seja, linhas de fuga, desterritorializações. Neste fazer descrito pela experiência compreendi que o suporte da prática pedagógica é a repetição, por ser esta uma nova construção e não a representação. Ao repetirmos não somos mais os mesmos, disso se encharcam nossas aprendizagens situadas, implicadas.

Ela, a repetição, se constrói nas frinchas e brechas, nas falhas, no não roteirizado. Na construção dos mapas, nas cartografias, nas narrativas, nas inventividades, no desenho, nas imagens bricoladas, danças, pinturas, alterando o decalque, invertendo formas, buscando o novo na sua diferença. Não na representação do texto novo pelo antigo, mas no que ele traz de novo, contagiado pelo desequilíbrio e pela abertura de uma nova construção. Uma experiência pedagógica de sensibilidade que entrelaça pesquisa e vida. Experiências gestadas e potencializadas que dialogam com os sentidos da existência destes sujeitos-formas na escola e na universidade, narradas e cartografadas através de mapas sempre abertos e desmontáveis. O que ainda temos ensinado na escola e na universidade? A compor mapas ou a decalcar?

As práticas pedagógicas rizomáticas se caracterizam pelas potencialidades; cartografias e mapas; narrativas insurgentes, que brotam do terreno cinza, duro e frio de um terreno estriado fazendo acontecer o movimento nômade do conhecimento, da repetição, do não fechamento do rizoma; pela irrupção do acontecimento, do

devir, do novo. As práticas pedagógicas arbóreas são hierárquicas, reprodutivas, decalques; profetizantes e deterministas.

Cada repetição de aula, de orientação, vai produzindo distintas marcas das formas-professoralidade que habitam o território existencial da escola e da universidade, em que os sujeitos produzem subjetividades cambiantes como autores/as, personas, seja ela a produção material de um texto, um desejo, um afeto, pois, estamos numa sociedade capitalista que instaura a máquina da produção em todos os campos do conhecimento, da indústria, nas distintas camadas sociais.

Estes afetamentos com cada estudante (quer de IC ou não) me fazem movimentar a rede de afetos e promover com eles e elas no grupo de pesquisa, por exemplo, o diálogo, a parceria, a escrita colaborativa entre graduandos e pós-graduandos. Esta experiência tem sido para mim uma das mais potentes, visto que acompanha os processos, as paradas que fazemos como pausas no campo da experimentação experienciada, da repetição, que nunca é mesma, nem igual nas aprendizagens e nas escritas que vamos reescrevendo e que ao mesmo tempo nos inscreve no texto que escrevemos. Cada linha é conectada a outras linhas, seja combinando outras linhas, ou derivando, saindo da rota, desequilibrando, para produzir outras aprendizagens numa teia rizomática, tecida junta.

Neste sentido, a formação em exercício, o desenvolvimento profissional são dimensões da profissão e se articulam como processo sempre multifacetado, numa relação de forças que se afetam. E que concebo como formas-professoralidade, já que como sujeito sou uma forma nem sempre idêntica a mim mesma, mas uma produção, fabricação, que varia no tempo, no espaço territorial, afetada pelas determinações históricas e culturais.

Minhas formas-sujeito são variadas: docente, mãe, orientadora, amante, mulher, corredora, feminista, coordenadora de colegiado, irmã, filha etc. Dentre estas formas-sujeito, uma delas me afeta e me deixa feliz e em estado de potência. Meus e minhas ICs atribuíram a mim o apelido carinhoso de “hétero *queer* babadeira”, que, segundo

eles e elas, diz respeito ao modo de acolher estudantes que pesquisam temas da diversidade e que são a própria diversidade em suas dimensões: de gênero, de sexualidade, de raça/cor, classe social e que com a convivência comigo e demais colegas vão sentindo-se encorajados a narrarem sobre os desafios de assumirem-se com seu gênero, suas expressões de sexualidade, seus corpos e passam a me apresentar seus namorados, parceiros [eles] e suas namoradas [elas], assim como os héteros apresentam suas namoradas [os rapazes] e namorados [as moças].

São partilhas que me atravessam e me encharcam de vivências, alegrias, choros, desafios de distintas ordens, por existirmos numa sociedade marcada pelo preconceito racial, sexual, de classe, pelo sexismo, pelo machismo que afeta, adocece e ceifa vidas. Deixo (então) mais uma pista para pôr atenção ao que cartografei de minha experiência docente, ao me dar conta de que o estudo da cartografia me ensinou que a atenção e pausa fazem parte do ato de pesquisar e ensinar e vice-versa, pondo atenção aos movimentos, suas linhas de ginga, pontas soltas, a aparente falta de sentido entre as linhas e conexões, já que cada movimento é não linear, tal qual a vida, em sua potência existencial.

A cada atenção refinada para os meus/minhas estudantes, me convenço do quanto de fato educar é estar inteiro, eticamente implicado, é fazer o acontecimento ser potente com todos os seus fios soltos, suas linhas de fuga, na produção das subjetividades de cada sujeito e o que delas nos faz pensar, sentir, afetar-se. Para mim é um ato humano ético-estético-político, sem dicotomizar, escritos e tomados de modo indissociável. Aquilo que buscamos e queremos explicar como experiência.

Deste modo, ao apresentar um registro acerca da minha prática pedagógica é, sim, uma produção de conhecimento. Dei-me conta apenas ao escrever sobre esta experiência, que queria dar visibilidades a todas estas singularidades e a diferença que marca os sujeitos que oriento, quer na iniciação científica/graduação, quer na pós-graduação, os estudantes, meus parceiros e parceiras de aprendizagens.

Considerando nossos agenciamentos no coletivo e nas relações entre orientadora e orientandos/as, identificamos que o pessoal e social estão imbricados um no outro e que os dois são variáveis historicamente e gestam a experiência para narrar, registrar, sobre o que aconteceu. Assim, me implico de modo agenciado ao narrar sobre o que aconteceu neste processo experiencial de orientar e me (re)orientar quando oriento. E de modo feliz e concreto defender este movimento formativo e autoformativo entre Graduação e Pós-Graduação.

Aprendo continuamente e demarco que dentre as inúmeras aprendizagens produzidas em mim e nos orientandos e orientandas, foram elencadas as que compreendi como centralidade na/para a formação da docência, quais sejam: a ética, pois, a vida que se expõe a nossa, na travessia de formação da docência para a docência, nos ensina o *ethos* da confiança, da escuta, sem juízo de valor sobre os sujeitos. Estes se expõem a nós e nós a eles e este ato nos permite passagem, movimento de expansão dos saberes, cartógrafo-psicólogo, no sentido do cuidado de si e do outro. A narrativa de uma das minhas orientandas, ao adentrar a escola da educação básica para realizar o estágio supervisionado, nos ensina sob diversos aspectos, mas vou destacar aqui a aprendizagem da ética e do acolhimento na docência. Ela, minha orientanda, foi recebida pela gestora com a seguinte questão: “você é menino ou menina? Ela, ao narrar esta cena, registra não apenas o susto diante da questão, mas como agir diante do fato e como adentrar a sala de aula e dialogar com os estudantes. Será que seria estigmatizada por elas/as? Resolve, então, compreender o episódio com a gestora, como caminho de aprendizagens e ensinagens na docência. E na sala de aula começou dialogando com a turma sobre os modos de ser de cada um/a de nós (estudantes, professores/as, pais, filhos/as) e perguntou sobre cabelos curtos, longos, pintados, alisados, coloridos etc. Dialogaram sobre os diferentes tipos de cabelos dos professores/as da turma e questionou sobre o seu corte de cabelo curto e escutou as opiniões dos estudantes, que apontaram para a liberdade do gosto de cada um/a. Deste episódio emergiu também o debate sobre identidade de gênero e os afetamentos advindos das aprendizagens tecidas. Relatou a

importância dos estudos realizados na iniciação científica sobre a diversidade e as identidades de gênero, bem como dos demais marcadores sociais que nos atravessam e já apresentamos neste texto.

Desta cena aprendente destaco dois outros aprendizados para nossa prática pedagógica, que sempre é relacional e se configura palco de mudanças e intervenções: a desterritorialização dos processos educativos, a busca do novo, uma vez que como professores/as somos acionados/as a não sermos apenas professores que professam, hajavista que não professamos uma verdade, as verdades são como versões de verdades e todas nos educam e reeducam. Deste modo, ser professor militante transcende o professor profético, visto que não apenas denuncia, mas, sobretudo, anuncia a capacidade de se indignar, afetar-se, mobilizar-se no encontro com o outro, em busca das subjetividades dos seus educandos/as, defende o valor do sujeito como fim em si mesmo. Compreende as inúmeras pobrezaas que cercam a sala de aula e seu entorno, tanto da educação básica quanto da universidade, dentre elas: pobreza política e cultural, da comunidade escolar, dos corpos etc. Mas destas pobrezaas, é imprescindível perceber que há riquezaas, multiplicidadeas, tal qual a realidade e suas multidimensionalidadeas, assim como no escuro há a luz; perceber a escola como território de múltiplas possibilidadeas, tanto quanto seu entorno, brincando com as sombraas e os sentidoas das aprendizagemes. O segundo diz respeito à compreensão e o reconhecimento dos sujeitoas da diversidade e o chamado que percebi que me fazem cotidianamente para as mudançaas pedagógicaas. Deste modo, é imprescindível que a narratividade ganhe centralidade nas práticaas pedagógicaas. Para isso, o reconhecimento da impossibilidade de construção de uma narrativa única, que pretende dar conta da totalidade da história, me apresentou ao longo destes anos nos processoas de orientação aos/as estudanteas, as condições para a insurgência de novaas e múltiplas identidadeas na busca por espaço político por meio de suaas narrativas, que a cada encontro no coletivo das orientaçãoes, quanto

no grupo de pesquisa, se mostraram como construção de narrativas insurgentes na academia e nas escolas da rede básica.

A análise da realidade se coloca como urgente e não pode fugir à discussão criadora, potente, que é produzida nas relações de ensinagens e aprendizagens, porque ao dizerem de si, de seus corpos e suas performatividades das sexualidades, nos apontam a diversidade como capaz de contribuir com as demandas contemporâneas dos sujeitos de direito. Demandas estas que se fundam nas reivindicações de cidadania, direitos humanos, relações de gênero, performatividades sexuais, inclusão, educação do campo, indígena, quilombola, étnico-racial, de jovens e adultos e idosos, pois, a oferta da educação é já em si mesma diversa, como diversos são nossos /as estudantes e nós docentes.

Esta compreensão da minha prática pedagógica me desloca e me deixa feliz pela descoberta contingencial que me constitui professora, em processo de permanente desenvolvimento profissional numa coletividade com as formas-sujeito que me marcam, rejeitando o enquadre essencialista e pessoal do indivíduo. Agradeço efusivamente a cada estudante e cada orientando/a que me ensina, no movimento coletivo, o pluralismo e a multiplicidade de ser uma e diversa, de aprender enquanto ensino e me autoformar na repetição que brota as diferenças e a diferença.

Sem essas afetações eu certamente não teria a possibilidade de uma maior e melhor compreensão da professora que estou me constituindo, sem comparar ou me assemelhar aos outros. Todas as aprendizagens, tecidas com eles/as, estudantes e futuros professores/as e outros tantos orientandos/as e colegas, que como eu já estão na docência há algum tempo, me mobilizam como experiência de sensibilidade, como já afirmei. É ensinando com o outro que aprendemos colaborativamente, pois, como saber que um estudante, uma estudante, pode se tornar bom professor/a? Aprendi com eles e elas que para que esta ação se torne possível, é imprescindível que descubramos que o aprender não se faz como alguém, mas com alguém, sempre de modo heterogêneo, em processo nada fácil. Mas quem disse que gosto das coisas fáceis?!!!!

A escrita desta narrativa aqui cartografada trouxe para mim, e certamente para outros leitores/as dessa experiência, para professores/as, que as produções das subjetividades nos convoca a permanecer desassossegados e afetados, afirmando outros modos de ser e habitar a docência, com as aprendizagens advindas dessas formas professoralidades, desse fazer sempre heterogêneo marcado e atravessado pela diversidade.

A síntese desta experiência se traduz em um saber pedagógico que nomeio como saber aberto e em disputa pela/na/com a diversidade. As atividades realizadas ao longo do processo da formação docente inicial para os/as estudantes, e formação em exercício para mimdão suporte para que os alunos/as, futuros/as docentes, experimentem situações de experiência através da pesquisa, afinando as aprendizagens de escuta, acolhimento; estudos sistematizados nos encontros do grupo de pesquisa, compreendendo a pesquisa como princípio educativo; construam aprendizagem com professores/as mais experientes e em constante formação, dos desafios de serem e estarem na profissão docente; a convivência com estudantes da pós-graduação, revitalizando e operacionalizando a interação com a graduação; apropriação da escrita acadêmica e seus gêneros discursivos; experimentação ancorada no real da dinâmica da escola e da sala de aula através dos processos formativos da imersão no campo empírico da pesquisa; aprendizagens coletivas nos eventos acadêmicos na universidade e fora dela; aprendizagens efetivamente colaborativas, tendo como protagonismo os estudantes e suas descobertas como pesquisadores/as iniciantes, como construção de experiências efetivamente transformadoras e em rede.

E, por fim, para dar uma pausa neste texto, destaco ainda as aprendizagens de outros modos de existência mais integrados, colaborativos, libertários, que aprendo com os meus e minhas orientandos/as, com meus estudantes e meus e minhas colegas de profissão como estéticas da existência, brotando em nós.



## A escuta é a abertura para ensinar com-na diversidade

Celina Rosa dos Santos

A minha formação docente para atuação com-na diversidade é resultado de todaa minha trajetória de vida (da infância até hoje), seja através da experiências familiares (em que fui alfabetizada pelas minhas próprias irmãs e influenciada pela minha mãe que foi professora primária); seja pela participação nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)<sup>5</sup> e nos movimentos sociais como a Associação de Mulheres Unidas da Serra (AMUS)<sup>6</sup>, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH)<sup>7</sup> e o teatro popular de rua<sup>8</sup> (nos quais tive uma formação política e incorporada em minha prática docente); seja pelo estudo a vida inteira em escola pública e as primeiras formas de ajudar no sustento familiar, dando aulas

---

<sup>5</sup> As Comunidades Eclesiais de Base foram propostas em 1968 na II Conferência dos Bispos da América Latina, Medellín/Colômbia, baseada na forma comunitária de organização e participação e na opção preferencial pelos pobres, através da Teologia da Libertação que tinha um compromisso com as classes e causas populares, investindo e reconhecendo o protagonismo de leigos/as para além dos clérigos, padres.

<sup>6</sup> A Associação de Mulheres Unidas da Serra foi criada em 1992 por cerca de 15 grupos de mulheres organizadas em vários bairros da Serra, advindas de uma organização já iniciada na década de 70 e influenciada pela Pastoral Operária da Igreja Católica, pelo CDDH (Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Serra) e por religiosas do Sagrado Coração de Maria (RSCM), promovia formação política, contra a violência doméstica, sobre métodos contraceptivos e educação sexual, oficinas de artesanato e farmácia popular.

<sup>7</sup> O CDDH/Serra foi fundado em março de 1984, após o IV Encontro Nacional dos Direitos Humanos, realizado no Espírito Santo, resultado da iniciativa de várias pessoas contrárias às violações de direitos de trabalhadores/as e, posteriormente, da violação de vários direitos humanos. A este respeito ver informações no site **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**1a-edicao. Acesso em: 02 nov. 2019.

<sup>8</sup> Este grupo era proveniente da própria participação nas Comunidades Eclesiais de Base.

para uma criança vizinha; seja pela formação em bacharelado e licenciatura nas Ciências Sociais e a atuação através do estágio docente, bem como pela pós-graduação lato sensu em história.

Além disto formei-me também através da prática docente na educação formal, iniciada em cursos superiores de faculdades particulares no Espírito Santo, seguida do ensino médio em escolas particulares de Ilhéus, ensino médio público na rede estadual da Bahia (Colégio da Polícia Militar de Ilhéus) e, por fim, pela prática docente na Educação Profissional e Técnica no IFBA/Ilhéus, no qual me encontro desde 2014.

A experiência no Colégio da Polícia Militar foi significativa para trabalhar com-na diversidade. Aprendi o que é ser servidora pública/professora da educação básica, em uma escola que tem dupla gestão, a civil e a militar, que possui professores concursados pelo Estado e militares licenciados atuando na docência de acordo com sua formação na graduação, que possui regras comuns às escolas militares e que são capazes de expulsarem os/as alunos/as por diversos motivos, inclusive a manutenção do fardamento. Além disso esta é uma escola disputada e por vários motivos, que vão desde a queda do poder aquisitivo de famílias de classe média, que não conseguem pagar escolas particulares para os/as filhos/as e os/as matriculam na escola pública que consideram de melhor qualidade, a busca por disciplina para os/as filhos/as que a escola pode oferecer, pelos resultados da prova Brasil e ENEM que são sempre melhores do que o restante das escolas estaduais.

Nesta escola experienciei grandes contradições, porque questionava toda a carga disciplinar, a padronização do fardamento, os atos cívicos, a exposição no pátio das indisciplinas cometidas pelos/as aluno/as e comentadas pelos militares encarregados de tais funções. No entanto, nesta escola pude desenvolver vários projetos e práticas pedagógicas sobre diversas temáticas sociais, como gênero e sexualidade, desigualdade social, mercado de trabalho em Ilhéus. E de maneira colaborativa com a comunidade, com a Universidade, através do PIBID de Ciências Sociais, com os pais e mães de alunos/as, com os/as outros/as

professores/as colegas. Estes trabalhos já assinalavam para algo que estava entranhado desde minha infância no meu processo formativo, o olhar sobre determinadas questões, principalmente sobre a diversidade. E isto resvalava nas minhas práticas pedagógicas, na forma de trabalhar os conteúdos, na minha relação com alunos/as, com meus pares, com famílias e comunidade. Isto me fez compreender que a formação docente é processo, marcada pelas experiências iniciais, não circunscrita apenas à formação acadêmica, inicial, continuada e/ou em exercício.

Se nesta instituição, a disciplina, no sentido de normatização, padronização, homogeneização, contribuem para a invisibilização da diversidade e da diferença, isto não impediu o trabalho pedagógico com-na diversidade. No entanto, reflito que nesta escola a abertura para esta questão foi menor do que a que tive no Instituto Federal da Bahia, onde me encontro lançada como docente, e que experimentei questões que me afetaram não apenas como ser professora, mas como mulher, mãe, feminista e é sobre ela que narro.

Quando iniciei como professora de Sociologia no IFBA-Ilhéus não sabia absolutamente nada sobre educação profissional e técnica, nunca havia atuado nesta modalidade de ensino e para mim parecia a mesma coisa do ensino médio regular. No entanto, mesmo sem saber, fui experimentando, ou melhor, reproduzindo as ementas curriculares da disciplina de Sociologia, até compreender que, apesar do destaque acentuado na temática do mundo do trabalho, existiam temas que pulsavam nas aulas e nos eventos da escola e que pulsavam em mim também. Todos eles ligados à questão da diversidade.

Quando assumi minhas atividades no Instituto, meu colega de disciplina saiu para qualificação no doutorado e dei sequência a todo o planejamento que ele estava seguindo em todas as turmas. Em uma turma do quarto ano<sup>9</sup> de Informática, o conteúdo que estava sendo trabalhado, e de acordo com o livro didático, era a

---

<sup>9</sup> Em alguns Institutos Federais, a carga horária e o currículo do ensino médio integrado estão organizados em quatro anos de formação.

formação social do Brasil na perspectiva dos clássicos da Sociologia brasileira. Ocorre que, como era supervisora do PIBID de Sociologia na escola<sup>10</sup> e os/as bolsistas me acompanhavam nas aulas, observando, propondo e atuando em todas as atividades, uma das pibidianas, ao se apresentar para a turma, possibilitou que um dos temas que estava latente entre os/as alunos/as se desvelasse. Ela mencionou que fazia parte de um coletivo feminista de mulheres da Universidade Estadual de Santa Cruz e neste momento foi interrompida por um aluno que a questionou sobre feminismo, família, reprodução e isto gerou grande debate na sala de aula, a ponto de eu perguntar se este conteúdo já havia sido trabalhado (eles já estavam perto de formar), o que disseram que não, mas que gostariam que fosse debatido em sala de aula.

Assim combinamos que o tema da formação do Brasil seria tratado no final do ano letivo e que o conteúdo sexo, gênero e sexualidade, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e contemplados no livro didático seriam ensinados naquela unidade, uma vez que a maioria da sala votou para que assim o fosse. Interessante é que falar deste conteúdo é também falar da formação do Brasil, mas só refletimos sobre esta questão após todo o conteúdo ser ministrado, depois de muitas dificuldades e obstáculos.

A primeira dificuldade foi porque alguns alunos/as não legitimavam a Sociologia como ciência, alguns alunos/as a viam como um debate de opiniões. E no que diz respeito ao sexo, gênero e sexualidade, cada um tem a sua opinião, principalmente aqueles/aquelas que se pautavam pelo crivo religioso, que ora afirmavam a tese criacionista, ora legitimavam as ciências biológicas (mais competentes que a sociologia) para tratar das diferenças sexuais e de gênero – aliás, para alguns deles/as a sexualidade e o gênero eram determinados pelo sexo biológico, e pensar o corpo, a

---

<sup>10</sup> Existiam poucos professores formados em Ciências Sociais e atuando na rede estadual. Como já era supervisora do PIBID de ciências sociais da UESC no Colégio da Polícia Militar, acabei fazendo nova seleção quando me tornei professora do IFBA e os/as mesmos/as bolsistas anteriores me acompanharam para a nova instituição.

sexualidade, o gênero como construção social, era uma opinião minha (enquanto professora) e das alunas pibidianas. Dessa forma, fui acusada de querer impor minha opinião como feminista, fui classificada como defensora da ONU, ateia e contra a família nuclear. A questão foi de tal monta, que o pai de um dos/as alunos/as foi até a escola conversar com a Coordenadora e perguntou se este conteúdo era próprio para alunos/as de ensino médio e a Coordenadora esclareceu a ele que não apenas era indicado, como necessário. Estava em marcha uma série de ações em torno desta temática da diversidade.

Apesar de várias experiências pedagógicas desenvolvidas com a temática diversidade, me deterei especificamente naquela que resultou na criação do Projeto de Incentivo à Aprendizagem (PINA)<sup>11</sup> com o objetivo de debater textos sociológicos sobre sexo, gênero e sexualidade com mais quatro alunos e alunas. No desenvolvimento deste projeto, começamos a refletir sobre várias questões da cultura escolar do IFBA, desde a constatação de que a instituição tinha em seus cargos de poder, em sua grande maioria, os homens e não as mulheres,<sup>12</sup> até os casos de assédio a alunas e alunos, por parte de professores e técnicos.

Algumas inquietações advindas deste trabalho, tais como os apontados acima, de que existem casos de assédio sexual na escola, e mais especificamente o que me afetou, de que as mulheres ocupam menos cargos do que os homens, foi significativo para que eu buscasse compreender como algumas mulheres professoras conseguiram ocupar os cargos de gestão no IFBA e como isso se constituiu em um processo formativo, o que me levou a ingressar no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB. E convidada a participar do Grupo de Pesquisa Diverso, potencializando ainda mais minha compreensão sobre a

---

<sup>11</sup> O projeto foi desenvolvido em 2015, 2016 e início de 2017.

<sup>12</sup> Estas reflexões resultaram em levantamento de dados e ocupação de cargos administrativos no IFBA, fornecido pelo setor de recursos humanos de vários campi e que culminou na produção de um artigo em parceria com os alunos, apresentado no Colóquio Docência e Diversidade da UNEB.

diversidade, principalmente no debate sobre questões de gênero, étnico-raciais, minorias.

Além disto, o projeto com a temática sobre sexo, gênero e sexualidade ampliou-se para outras temáticas da diversidade e foi fecundo para que as narrativas de alunos/as, sobre diversas violências sofridas dentro e fora da escola, fossem desveladas através do projeto intitulado “Escuta Anônima” que consistiu na criação de um link no *google docs* em que os/as alunos/as podiam narrar as experiências de violência sofridas e vê-las transformadas em peças de teatro, música, poesia, dança e apresentadas nos eventos institucionais.

O projeto ocorreu seguindo a lógica de inscrição das narrativas que foram selecionadas por um grupo de alunos/as, juntamente comigo, durante reuniões semanais. Os critérios para a seleção dos relatos eram: a gravidade de cada relato; a correlação com os eventos institucionais (por exemplo, na semana de consciência negra, os relatos de violência étnico-racial, no evento Diálogos Contemporâneos, os relatos de assédio sexual, violência doméstica); a identificação pessoal dos/as alunos/as que iriam transformar os relatos em algum tipo de arte; pelo conteúdo, clareza e coesão dos relatos, já que nem todos eram escritos de maneira clara.

Devido à gravidade dos relatos, definimos que a arte era a melhor maneira de narrar as histórias, de sofrimento, pois, é possível uma visibilidade, uma reflexividade e ressignificação, algo que a arte possibilita. Mesmo em meio à dor e protegidos pelo anonimato, aqueles/as que contaram suas histórias queriam ver experiências de sua vida representadas na poesia, na dança, na encenação. Era como se, ao viver novamente aquela experiência, fosse possível dar a ela um outro sentido e significado, lidar com ela, reelaborá-la, refleti-la.

Quando selecionei tal experiência pedagógica foi porque o significado dela na minha prática, na relação com os alunos, na minha situação dentro da instituição, foi ressignificada, alterada, já que, além das narrativas serem impactantes, exigiam de minha parte alguma ação prática. Imagine ver uma história de uma aluna adolescente que

morava com a irmã e o cunhado e era assediada pelo mesmo, ou então da outra adolescente que foi abusada na infância pelo avô, que foi estuprada pelo namorado, mas que tinha medo de denunciá-lo por causa da família ser evangélica. Como agir? Esta era a questão. Vi-me em situações de completa impotência face a ação prática. Cheguei a, junto com colegas professoras, providenciar rodas de conversas com representantes do Conselho Tutelar, do Ministério Público, com feministas e movimentos LGBTI+ para empoderamento de alunos/as, mas sei que daí a conseguir que outros alunos/as externos ao IFBA fossem beneficiados/as é um longo caminho, cheio de complicadores jurídicos, políticos, psicológicos, sociais, emocionais, de toda ordem.

Essa experiência prática resultou em rompimento de laços com alguns colegas de trabalho, devido a um dos casos de assédio sexual por parte de um professor a uma aluna adolescente. Esse caso acabou virando um PAD (Processo Administrativo) dentro da instituição. Fomos todos/as afetados/as ao longo desta prática, tanto os/as que violentaram quanto os/as que foram violentados/as. Desfiz algumas relações, chorei e repensei o trajeto. Descobri alegrias também ao longo disto e empenhei de vez a bandeiradas lutas que eu já lutava desde a adolescência, afirmando-me naquilo que sempre me impulsionou, os direitos humanos e de minorias, a busca pela igualdade social, política, econômica, étnico racial, de gênero. Enfim, afirmei-me como mulher, docente, mãe, feminista, militante de movimentos sociais, comunista.

Além disso, compreendi que a educação, a relação entre ensino e aprendizagem baseiam-se em um vínculo que permite que os/as alunos/as saboreiem e experimentem aquilo que, de algum modo, eles /as já possuem. Conforme Heidegger orienta, o saber é permitir que algo se faça sabido, provido de uma experiência (que é saborear) possibilitada por **aquilo que já se tem desabroche**. Ou seja: educar diz respeito a possibilitar que o aluno experimente – saiba/saboreie – aquilo que, de alguma forma, ele já possui.

Segundo Larossa, experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque. E isto requer parar, abrir-se para o encontro, saber calar, ser paciente e saber escutar. Aqui reside o saber

experencial resultante da minha prática, a **escuta**, não como algo biológico, como sentido próprio do ser humano ou “dar ouvidos a”, mas como uma entrega ao escutado, estando vulnerável a ele, tomado por ele, coparticipe dele. É também doçura, boa vontade, uma certa fragilidade e participação no sentido da linguagem, existencial, ser frágil, criança, tal como aponta Fogel (2017, p. 49-50).

Como seria possível a prática desenvolvida se não fosse esta disposição a entregar-se ao escutado? Tantas histórias de violências exigiram, parar, suspender o julgamento, um assentimento ao que estava sendo contado, pois, o contado era proveniente de algo que eu era coparticipe. No projeto que desenvolvi fui coparticipante, como mulher, docente, alguém que estava diretamente ligada às/aos alunas/os, às suas vivências cotidianas. E, neste sentido, me entreguei, me dispus ao escutado, o que me fez mudar, refletir sobre esta capacidade necessária no processo educativo, no ensinar na-com a diversidade, que independe de uma mera razão técnica, mas abertura para a escuta e que só há uma escuta de verdade, quando estamos próximos ao que se desvela como tal, ou seja, escutar é estar próximo aquilo do que se fala – neste caso, a diversidade. Escutar não no sentido biológico, mas no sentido ontológico do termo, mas sendo meio criança, estando disposto, aberto, afinado com a própria coisa em si.

O que narrei até então nos leva a um ponto nevrálgico e fundamental na minha formação, a relação com a diferença, com o que não é próprio da minha experiência, mas das experiências alheias – mas que há algo que perpassa e interliga esta troca na diferença, a abertura para escutar, uma afinação, uma entrega. Ensinar com-na diferença é escuta e entrega.

## Referências

FOGEL, Gilvan. Escuta, silêncio e linguagem. **Aufklärung. Revista de Filosofia**, JoãoPessoa, v. 4, n. 2, p. 47-58, set. 2017.

HEIDEGGER, M. **Que é uma coisa?** Doutrina de Kant dos Princípios Transcendentais. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1987.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev.Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002.



## Da experiência de pensar a experiência de formação em identidade e diferença

Charles Maycon de Almeida Mota

Como professor da Educação Básica e afetado<sup>13</sup> por inúmeras situações que são desencadeadas no contexto da profissão docente, busco entender o movimento que tenho desenvolvido como sujeito com princípios éticos e políticos fundamentados em proposições que tomam como mote, sentidos e um conjunto simbólico de possibilidades sem meu habitar a profissão professor, considerando que seja de grande valor tomar por uma perspectiva outra.

Neste caso, busco narrar uma experiência a partir daquilo que considero significativo em minha trajetória de vida-formação-profissão, quando convocado pela docência por acreditar que a educação é um espaço de possibilidades e provocador de transformação política e social na comunidade, por entender que todo o nosso fazer na docência se constitui pelo vivido, desencadeando a narrativa de uma representação do que significa experiência.

Em toda a minha trajetória de vida-escolarização-profissão sempre fui interpelado pelas questões da diferença, mais especificamente pela questão de gênero. Na escola, na rua e na roça isso sempre esteve presente nas relações que se estabeleciam nos espaços em que vivenciava. Na infância, as demarcações do que era de menino e de menina já faziam uma separação entre brincadeiras e brinquedos que podíamos usar, as formas de andar, falar, se vestir, pentear os cabelos e escolher as cores. Na adolescência, os desejos ocultados por perceber que estava demarcado socialmente como e por qual gênero deveríamos nos interessar e nos constituir a partir das proposições de uma heteronormatividade estabelecida

---

<sup>13</sup> Ao longo do texto, utilizarei algumas palavras com hífen para tentar demarcar uma linguagem como abertura (HEIDEGGER, 1969), para apresentar uma semântica que possa nos oferecer maior ênfase nestas palavras conforme o sentido que elas representam para minha escrita.

e imposta. Na vida adulta, as decisões, os discursos e as ações, também conduzidas por todas as interpelações de um discurso proveniente dessa imposição legitimada como coerente, conforme parâmetros de normalidade para o gênero e a sexualidade.

Com isso, quero evidenciar que uma das experiências que considero como significativa no meu percurso na docência é o movimento formativo, que pude vivenciar ao realizar o curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no campus IV. A realização dessa formação foi um divisor de águas em minha trajetória de vida-formação-profissão. Um divisor de águas num sentido bem específico do meu fazer docente, por entender todo meu percurso de vida para me reconhecer como um sujeito de gênero e sexualidade, para afirmar uma de minhas identidades, o ser gay.

Foi no aprofundamento teórico a respeito da categoria identidade e diferença que construí concepções a respeito dos sentidos daquilo que demarcava minha identidade e se apresentava como elemento da diferença que, ao longo do tempo, era compelido a ocultar por medo do que o outro poderia pensar e agir em relação a uma não aceitação. Então, pude produzir sentidos outros sobre o que demarcava minha diferença e constituía minha identidade, ganhando um empoderamento que provocava em mim coragem para enfrentar preconceitos e não aceitação.

Isso tudo, influenciou e ressignificou minhas ações como professor da Educação Básica, doutorando de um Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO).

Com as reflexões e provocações nos percursos da Pós-Graduação somos motivados a desenvolver um olhar outro em relação a toda a nossa trajetória de vida-formação-profissão, de uma maneira mais aprofundada, que vai requerendo de nós mudanças que fazem muita diferença em nossos modos de ser, viver, pensar e agir. Assim, vamos nos aproximando de temáticas e proposições pertinentes a nossos objetos de pesquisa, que nos trazem possibilidades de construirmos

novas concepções sobre a educação e repensar como temos procedido ao longo da nossa própria vida.

Cabe mencionar que essas novas concepções de educação se apresentam como possibilidade, abertura e acontecimento da/na nossa vida. Sendo uma construção processual alimentada e mantida pelas redes inter-relacionais que nos propomos a construir neste movimento que envolvemos e nos envolvemos.

Esse movimento de reafirmar minhas identidades e aprofundar meus estudos no campo da diversidade tem colaborado bastante para compreender como essa diversidade se apresenta nos espaços da escola, possibilitando condições de acolhimento e, em alguns momentos, embates como maneira de atender aos princípios de uma formação fundamentada no respeito às diferenças e na promoção de diálogo e negociações quando necessário.

A partir disso, tenho compreendido de outra maneira a diferença nos espaços da escola, buscando lidar de maneira que seja possível a valorização desse aspecto como uma afirmação e não mais como negação e ocultamentos.

Com isso, minha compreensão de diferença tomou outros caminhos, no sentido de não essencializar e nem naturalizar as identidades e diferenças de cada sujeito, favorecendo para que pudesse aprofundar na temática e desenvolver estudos e pesquisas na área, rendendo em minha trajetória nos campos pessoal e profissional, de modo a perceber a fundamental importância para a atuação docente na contemporaneidade, para melhor desenvolver minhas práticas na profissão docente. Esse aprofundamento teórico que me propus a fazer, ao longo desses meus percursos na Pós-Graduação, reconfigurou meu entendimento sobre os processos de produção da exclusão de grupos considerados como minorias políticas e para que isso serve.

Cabe salientar que não tem sido fácil lidar com as diversas compreensões da família, de alguns colegas docentes e alunos/as a respeito da manifestação da diferença na escola, pois, isso tem me convocado a pensar que a ausência de formação docente, conservadorismo e concepções construídas com base nos

fundamentalismos não têm me permitido muito êxito nos diálogos com aqueles/as que não estão abertos para a compreensão do outro, como sujeito da diferença. Isso tem me intimidado bastante nos momentos que se desdobram de proposições que fazemos pontualmente sobre as questões de gênero e sexualidade, étnico-racial, da deficiência, de espaço geográfico, dentre outros. Posso lembrar aqui algumas situações que têm acontecido nos espaços da escola, em que sinto necessidade de intervir. Essas situações são representadas pelas ações docentes quando demarcam o que é do gênero masculino e feminino, especificando formas de agir, falar e pensar as condições de gênero a partir de uma orientação machista que separa brincadeiras para menino e para meninas, cores para cada gênero, discursos que reforçam uma sobreposição do masculino sobre o feminino.

Assim, vai sendo reforçada uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 2016), que de modo sorrateiro vai se instalando na escola com a intenção de educar os corpos a partir de modos de comportamento de menino e de menina, especificação de cores que podem ser usadas por meninos e meninas, formas de andar e falar como construção de gênero fundamentada numa concepção heterossexual.

Outra situação bem frequente é a interpelação de discursos que colocam as questões de gênero e sexualidade num lugar de inferioridade e esvaziamento de sentidos, ou seja, quando alunos chamam um ou outros colegas de “viado” por não atenderem aos parâmetros instituídos a partir do modelo heteronormativo. E, também, quando a família vem à escola para tentar impedir o movimento que traz à tona algumas questões de gênero e sexualidade em materiais didáticos e pedagógicos ou em atividade propostas.

É neste sentido que tenho buscado (re)pensar minha prática docente e realizado muitas conversas e intervenções, com estudantes, docentes e familiares, pretendendo promover um movimento de desconstrução dessas ações que reforçam uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 2016) no contexto da escola.

Vale ressaltar que já tomo como discurso uma posição política e social referente à valorização da diferença em diversos aspectos, em todos os espaços que tenho direito à fala e oportunidade de manifestar meu pensamento. Tenho realizado ações pedagógicas de intermediação nos momentos em que a diferença é um fator gerador de conflitos e desentendimentos entre os grupos com os quais convivo, numa proposição de reflexão que nos dê condições de reafirmar as diferenças como elemento associado à identidade na intenção de inclusão e convivência, isso tem reverberado a seleção de material didático e formação na direção desse propósito.

Desse modo, minhas pesquisas e publicações têm tomado essa direção de repensar a identidade e diferença na Educação Básica, com ênfase nas ruralidades contemporâneas, a fim de promover um debate fecundo e pertinente à formação docente.

Os investimentos na pesquisa em relação às diferenças estão articulados com a docência em escolas rurais, porque busquei compreender como professores(as) de classes multisseriadas lidam com a diferença na sala de aula. Isso se colocou em minha experiência como elemento fundante para pensar a respeito das questões de gênero em escolas rurais, me instigando a ampliar essa minha experiência com a diversidade a partir de um aprofundamento em estudos sobre identidade e diferença.

Quero justificar aqui que essa minha experiência tem resultado em tomadas de decisões muito caras para meu fazer docente na Educação Básica, visto que me expõe a desencadear um processo de reflexão-ação-formação bastante intenso, por considerar esse um período de muitas incertezas no campo educacional e ameaçador de nossa profissão.

Posso mencionar como um dos fatores ameaçadores de nossa profissão, o projeto “Escola sem partido” que, nos últimos tempos ganhou força através de uma onda conservadora que a nossa sociedade está vivenciando, por falta de um maior conhecimento sobre o seu verdadeiro sentido em relação à perda de autonomia docente que podemos ter.

Penso que é importante resistir acreditando nesse propósito de desenvolver um fazer docente pautando na valorização e respeito às diferenças, como modo de construir a profissão docente e viver uma sociedade que não ameace nossos modos de ser, pensar, agir e dizer, uma sociedade que seja de fato democrática onde cada um e cada uma possa respeitar e ser respeitado com possibilidade de diálogo a partir de conflitos e discordâncias. Não penso que seria uma sociedade de um modo de pensar único, mas com potencial de abertura para a compreensão do outro.

Tomo aqui esse potencial de abertura como um movimento exercido constantemente, estando ancorado nos princípios da alteridade e do aprender com/no processo de disponibilidade para compreensão de si e do outro, onde não prevaleça reforços de binarismos e sim de complementariedade.

É importante mencionar que esse movimento de compreensão a respeito das questões de gênero e sexualidade que desemboca no aprofundamento de uma reflexão sobre identidade e diferença tem me convocado ao cuidado para garantir essa discussão em meu fazer docente, de modo a conduzir o processo educacional nos espaços de minha atuação de maneira efetiva e com vistas à construção de outras concepções que deem centralidade à diferença na diferença.

Isso significa dizer que a valorização e reafirmação de nossas identidades podem ser pensadas a partir dos nossos espaços de vida e da potencialidade das relações de intersubjetividades produzidas nos grupos constituídos pelos elementos da diferença e da subjetividade. Desse modo, são inúmeras as contribuições que um fazer docente poderá promover, seguindo por esse caminho de tomar a experiência como espaço de reflexão para pensar a docência na educação Básica articulada com o que acontece nos espaços de vida de quem se encontra na escola, bem como da comunidade em que a escola se encontra inserida.

Sendo assim, é importante repensar qual a função social da escola, considerando a reafirmação de nossas identidades? De que modo podemos tomar a diversidade como elemento desencadeador

de possibilidades formativas na contemporaneidade? Como desenvolver nosso fazer docente, de modo a reexistir e resistir aos projetos associados às concepções disseminadas e reforçadas pelos grupos hegemônicos?

Esses questionamentos aqui apresentados como movimento de reflexividade no fazer docente, em meio aos contextos de mudanças e incertezas que vivemos na profissão, são de extrema relevância para compreendermos quais direções e de-cisões poderemos tomar, visando o desenvolvimento de uma educação que corresponda às nossas demandas sociais e culturais.

## **Referências**

HEIDEGGER, Martin. **Da experiência do pensar**. Tradução, introduções e notas de Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.



## O bordado de uma professora que saiu do armário

Luciana de Araújo Pereira

Não tenho dúvidas de que ser professora hoje é o resultado de uma vivência comum a das pessoas mais importante da minha vida, minha avó Ana (uma das três maravilhosas avós que me ensinaram a pedir a benção e a respeitar os mais velhos... todas guerreiras e encantadoras). A minha terceira avó (Sim. Tenho três). Na verdade, ela é irmã da minha avó paterna e eu digo que é minha avó e a chamo de mãe Ana. Uma professora maravilhosa, vaidosa (poucas pessoas a viam sem batom, bastante perfume seiva de alfazema, salto alto nos pés, volumosos brincos, colares e imponentes óculos escuros), que me levava para as suas aulas na época do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e que montou uma escolinha para crianças da comunidade na sala de sua humilde casa para que algumas mães pudessem trabalhar.

Foram muitos anos convivendo com ela e todo o seu amor pela profissão docente, naquela residência que me possibilitava um misto de casa/escola. Mãe Ana foi mãe de muitos naquela comunidade. Além de criar minha avó paterna, criou meu pai, a mim e o meu irmão. Eu a “criei” até seus 94 anos, quando passou a ser uma estrela. Com mãe Ana, além de ser influenciada a escolher a docência como profissão, aprendi o real sentido do amor ao próximo. Até os seus últimos dias de vida, ela me ensinou muito.

Tive uma infância cercada de valores familiares como amor, obediência, tolerância, compaixão e responsabilidade. Esta fase da minha vida deixou marcas relevantes, das quais recordo com saudosismo: os encontros na casa dos colegas para estudar matemática, física e química; os encontros na Praça Dona Pomba para trocar ideias com pessoas de diversas crenças, idades, histórias e humores. Relembrando estes fatos, vejo que conviver

com os diferentes nos permite ampliar nossa visão de mundo e formar nossa essência humana.

A partir daí, segui por um caminho que me conduzia à docência: estudei em escolas do bairro onde morava, concluí o ensino médio e ingressei no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana/BA (UEFS), instituição onde cursei também o mestrado em Estudos Linguísticos. Estes são lugares por onde passei/estudei e fui constituindo a minha formação enquanto docente. Da UEFS parti para a vida profissional: professora em escolas públicas e privadas de Feira de Santana/BA, também atuei na Universidade do Estado da Bahia/Campus XVI, um movimento que consolidou a docência em minha vida.

Tais experiências de vida, formação e profissão me possibilitaram o desenvolvimento de um olhar sensível, dirigido a mim e ao outro e que, por sua vez, me possibilita considerar a importância de alinhar minha prática profissional à prática da valorização da vida humana, construída a partir das suas experiências. Refletindo agora sobre minhas experiências acima compartilhadas, aprendi que a vida é uma arte, que cada minuto vivido é como um ponto dado em um bordado. Foi então que percebi que tudo que vivi representa, para mim, pontos dados, feitos, desfeitos, perfeitos ou não e que, independente do momento de construção, os pontos do meu bordado são lindos, são MEUS, com os meus e me fizeram ser quem sou agora: mulher, negra, mãe, filha, irmã, estudante, companheira ... PROFESSORA.

Neste movimento embalado pela reflexão de si a partir da minha trajetória de vida, formação e profissão, destaco meu encontro com a Pedagogia Griô como uma experiência muito marcante por atribuir novos sentidos a minha vida-formação-profissão. Inspirada nas contribuições teóricas propostas por Pacheco (2006), compreendo a Pedagogia Griô como uma pedagogia que busca compreender a identidade de um povo e trazer novas práticas para a escola e, para tanto, toma a identidade, a afetividade, a ancestralidade como elementos centrais e tem como característica principal a valoração da cultura local e da tradição oral.

Desde a minha primeira aproximação com esta pedagogia senti que fui tocada por uma nova leitura de mundo. A profissão docente passou a ter um novo sentido para mim. O envolvimento com esta pedagogia foi tão grande que ela se tornou categoria presente na minha vida pessoal e acadêmica (mestrado e agora no doutorado), ou seja, desde 2010 em um relacionamento sério com uma pedagogia que me reinventa e que, a cada dia, me faz compreender a importância do outro em minha vida.

Trata-se de uma pedagogia que representa uma fita entrelaçada em todo meu bordado. Neste lindo bordado, é como se a agulha fosse representada pelas várias experiências que perpassam toda minha trajetória e a linha o fio formado pelos ensinamentos dos meus ancestrais, meus griôs, que tecem/costuram todas essas experiências. A partir da Pedagogia Griô percebi que não ando só. Tudo que sou e que faço, minhas experiências, são reflexos da minha ancestralidade e (então) ao me reconectar com meus ancestrais, motivada pelos princípios dessa pedagogia, entendi a importância de me conectar com aqueles com quem convivo, inclusive meus alunos, através da palavra falada, considerada sagrada por Hampâté Bâ (1982), ou seja, através da tradição oral.

E foi assim que fui me reinventando. Alinhando Pedagogia Griô, tradição oral e ancestralidade consegui trazer para a minha prática em sala de aula o encantamento proporcionado pela tradição oral através de músicas, histórias de luta e muitos textos orais que trazemos na memória. Uma experiência que me permitiu desconstruir uma mentalidade cartesiana, que norteava a minha prática profissional e, ao mesmo tempo, construir uma mentalidade mais humana, condizente com a profissional que fui me tornando a partir do meu processo formativo na Pedagogia Griô. Uma profissional que, influenciada por Hampâté Bâ (1982, p.169), acredita que a tradição oral é a grande escola da vida, por ser ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação – uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à unidade primordial.

Cortar os laços que me prendem à mentalidade cartesiana não foi, não é e nunca será uma tarefa fácil: é uma construção diária. Por isso, desconstruir e construir é o ponto zig-zag com o qual tenho feito meu bordado em sala de aula. Um bordado que me rendeu o apelido de “a professora que saiu do armário”. Meus alunos me deram este apelido por levar para uma turma de quinto semestre do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia, Campus Irecê-BA, disciplina texto e discurso, uma possibilidade de discutir os conteúdos propostos a partir de elementos da tradição oral que, por sua vez, possibilitam os alunos refletirem sobre sua ancestralidade e, assim, fortalecer o vínculo entre o grupo. Prática pedagógica que ressignificou a minha relação afetiva com essa turma.

E por falar em prática pedagógica, destaco enquanto marcante em minha trajetória profissional, que também envolve tradição oral, ancestralidade e Pedagogia Griô, retalhos que compõem esta experiência, a aula que compartilhei com uma turma do Curso de Formação em Pedagogia Griô na UFBA.

A aula acima citada teve como tema gerador “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição” e foi por mim planejada, considerando todos os princípios da Pedagogia Griô, com o objetivo de facilitar, por meio da vivência, a capacidade de refletir e discutir as contradições que envolvem a profissão docente na contemporaneidade. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: promover o encantamento a partir da utilização da cantiga de roda durante o processo de produção do conhecimento; perceber o vínculo afetivo como elemento fortalecedor para integração e autoconhecimento da turma; estimular o diálogo acerca das várias contradições que permeiam a profissão docente na contemporaneidade; mediar o diálogo problematizador atentando para os princípios básicos do diálogo: ouvir o outro sem julgar, cuidar de incluir o outro, cuidar de contemplar a pessoa que está falando, todo seu ser, seus olhos, sua expressão, suas palavras, seu sotaque, sua linguagem; potencializar a transição do nível de consciência ingênua dos educandos para a consciência crítica.

Lendo esta breve descrição dos objetivos da aula não fica tão claro, mas este foi o alinhavado de uma aula que mais uma vez me permitiu sair do armário cartesiano e trazer para a minha prática aquilo que sou (sujeito fruto dos ensinamentos dos meus ancestrais e da minha avó Griô) e aquilo que acredito (na força da tradição oral) ao propor uma aula em uma sala com um suave perfume de alfazema, que mexe com a memória dos alunos já ao adentrar aquele espaço, até serem convidados para o que chamo de roda de encantamento, onde começo a perguntá-los quais memórias aquele cheiro lhes fazem lembrar. Depois de escutar a todos, começo a contar o que tal perfume me trazia à memória e advinha o que contei? Toda a minha história de vida com uma professora incrível, maravilhosa, vaidosa (poucas pessoas a viam sem batom, bastante perfume seiva de alfazema, salto alto nos pés, volumosos brincos, colares e um imponente óculos escuros), que me levava para as suas aulas na época do MOBREAL e que montou uma escolinha para crianças da comunidade na sala de sua humilde casa para que algumas mães pudessem trabalhar, que me criou e muito influenciou na minha escolha profissional. Sim, gente, exatamente a mesma história que deu início a este texto.

Em seguida, convido a todos para a roda da benção, onde peço a benção a minha avó Ana, a professora que marcou minha trajetória enquanto mãe, professora, mulher, negra. Utilizo a expressão amor ao próximo para definir esta professora (Mãe Ana-Amor) e solicito que todos do grupo tragam para a roda uma professora/professor que marcou sua vida acompanhada de uma palavra que o/a define.

Após estes momentos de encantamento e benção, apresentei o tema gerador para discussão daquele encontro. Utilizo o “Encontro dialógico” como metodologia para facilitar o diálogo com a turma sobre o tema proposto. Iniciei este momento com uma fala de abertura, cantiga e dança e finalizei com uma grande roda de produção partilhada e despedida cantando uma ciranda.

A partir desta prática pedagógica, a aula acima descrita, compreendi que na roda de encantamento todos narram oralmente

as experiências vindas à memória naquele momento. Todos assumem o papel de narrador, contador da sua própria história, compartilhando suas experiências de pessoa para pessoa e, assim, valorizando a tradição oral. Além disso, compreendi também que nas rodas de encantamento e de benção, as cantigas, cirandas e danças que aprendi com outros Griôs que passaram por minha vida foram trazidos para esta aula e seus saberes foram compartilhados com outras gerações através de mim, que um dia também poderei ser considerada Griô por alguém, mas que neste momento da aula promove um diálogo intergeracional e, além disso, convoca as vozes da ancestralidade para o centro da roda.

Através de experiências pedagógicas propiciadas por práticas como a aula descrita acima, aprendi que a força dos meus ancestrais africanos costura a minha experiência profissional que, por sua vez, é influenciada pela Pedagogia Griô e entrecruzada com a potência da tradição oral e a minha ancestralidade. A partir deste ponto de bordado, consigo perceber a presença da minha avó, minha guia, minha Griô não apenas na minha vida pessoal, mas também na minha prática profissional.

## **Por todas nós!**

Joana Maria Leôncio Núñez

Minhas mais velhas Marias, Mahins, Dandaras, Aqualtunes, Zeferinas e tantas outras guerreiras negras que resistiram à opressão e lutaram pela liberdade, me ensinaram que a vida nos pede coragem para erguer a voz e lutar contra todo tipo de injustiça.

Situo-me no mundo para falar quem eu sou: mulher, negra, feminista, docente da Universidade do Estado da Bahia, ativista da Rede de Mulheres Negras da Bahia e participante de Grupos de Estudos e Pesquisas que expressam profunda convicção na capacidade das pessoas de se reconstruírem e criarem um mundo mais justo e solidário, um mundo da riqueza, da diferença, da consciência e do cuidado para o Bem Viver, rompendo silêncios impostos e celebrando o alcance da voz.

As experiências coletivas têm o poder de efetuar a trabalhosa tarefa da transformação social dos sujeitos. Foi desta forma, participando do movimento estudantil e, posteriormente, em estágios em projetos em parceria interinstitucional (financiado pela Igreja Católica Movimentos Eclesiais de Base e do Governo do Estado do Rio de Janeiro - Governo Leonel Brizola), entre os quais “Casa de Acolhida do Catete”, que iniciei meu percurso formativo. O referido projeto visava oferecer moradia, educação, cultura e contribuir para a inserção e permanência na escola, de crianças e adolescentes, negras em sua maioria, moradores de rua e/ou em situação de risco. Aí teve início minha atuação como educadora popular nos movimentos socioeducacionais e culturais. Neste caso, na casa da Acolhida do Catete trabalhei como educadora social e estagiária de psicologia social nos anos 1980, até o final do curso de psicologia.

Era uma casa que abrigava em média 40 crianças entre 10 a 18 anos, meninas e meninos que moravam e participavam das atividades da casa. As regras da casa eram sugeridas por nós mas

eram confirmadas em assembleia. Após ser tirada uma norma, se alguma das crianças ou adolescentes as transgredisse, era resolvido em assembleia o que fazer. Só que as regras não eram rediscutidas regularmente até por conta de que eles(as) precisavam de limites bem colocados e respeitados por todos. Então, algumas vezes, nossa interferência no processo demorava algum tempo, porque tudo era coletivo, desde a arrumação dos quartos, a ajuda na cozinha (os funcionários fixos eram contratados pela prefeitura: merendeira, vigia noturno, porteiro), limpeza dos banheiros e etc.

Havia algumas proibições que podiam resultar em expulsão: entrar com produtos de furto ou entrar com drogas na casa, agressão violenta às demais crianças ou funcionários. Na assembleia, algumas vezes “o pau quebrava”, quando (por exemplo) era decidido que um delito era grave demais e aquele/a membro precisava ser afastado do convívio da casa temporariamente ou permanentemente, conforme o caso. Logo que entrei na casa fiquei muito assustada em uma assembleia, quando vi cadeiras voando por conta destas brigas e conflitos, frutos das regras que haviam sido rompidas.

Havia horário de retorno para casa à noite, para os mais velhos que estudavam à noite, era às 22h. Os quartos eram separados por gênero e idade, tinha uma faixa etária de 10 até 13 anos e outra de 14 a 18, tanto para meninos como para meninas; a partir dos 18 anos aqueles/as jovens não podiam mais ficar na casa. Era muito triste e eu me sentia em falta com aquelas crianças ao ver alguns saindo, sabendo que ainda não tinham maturidade para se cuidar sozinhos, mas eram regras impostas por gestores e financiadores do Projeto, questionávamos mas éramos voto vencido.

Todos nós tínhamos um dia na semana que ficávamos em dupla (geralmente um/a estagiária/o e um/a profissional de pedagogia, psicologia, ou de serviço social), fazíamos plantão de 12 horas (estagiários 8 horas) para cuidar das coisas, ver a chegada das crianças que estudavam pela manhã, à tarde, ou à noite. Ver como estava o serviço do jantar, pois, eles sempre brigavam por tudo, para fazer tarefas, pela comida, pelo banho, porque uns pegavam

as coisas dos outros. Nestes casos, os técnicos não se envolviam muito nas picuinhas, quando se envolviam às vezes era com falta de diálogo. Então decidimos um horário de trabalho que pudéssemos ficar até o horário da dormida destas crianças e jovens, o horário combinado foi das 20:00 horas ou 22 horas.

Uma noite, no verão (época de maior turismo no RJ e onde as crianças e adolescentes que vivem das/nas ruas, têm mais condições de ganho, seja pedindo, seja trabalhando, fazendo aviãozinho, ou em pequenos furtos), estávamos eu e um colega, que também trabalhava na casa, saindo do cinema quando nos deparamos com a seguinte situação: estávamos andando na calçada quando vimos um garçom chutando um garoto menor de idade para fora do espaço do restaurante, era um dos meninos da casa, o João. Ele tinha uns 12 anos e estava nas ruas, fora dos horários da casa, pedindo dinheiro aos clientes (como disse anteriormente, eles tinham hora para voltar pra casa, se passasse daquele horário não podiam mais entrar). Interferimos naquela situação de agressão e perguntamos para ele porque estava na rua, sendo maltratado quando poderia estar seguro em casa. Ele respondeu com um sorriso sarcástico que não tinha casa, que não éramos seus pais e que não ganhava mesada e que queria se divertir e saiu correndo. Realmente fiquei me questionando se a CASA não representava uma prisão pelo excesso de regras que tinha, pois, não era uma casa de família dentro dos padrões da classe média (família nuclear), eram crianças e adolescentes muito maltratados pela vida. Estavam ali porque, de alguma forma, eram crianças e jovens expulsas de suas próprias casas ou por situação de violência e abandono, ou por alcoolismo dos pais, ou por fugir de dívida com o tráfico de drogas, entre outros casos. Por isso, não lidavam bem com frustrações, geralmente reagiam aos conflitos com agressões. Quando aquela criança me disse que não recebia mesada, estava me dizendo que não era filho da classe média que tinha a segurança afetiva e econômica dos pais, me senti desconfortável, me senti mal porque era verdade e impotente por não poder mudar a realidade daquelas crianças. Mas tínhamos que lidar com esta situação, era

nosso trabalho e nele havia muitas contradições, entre as quais o fato de estarmos ali, como educadores populares imersos em uma realidade concreta que necessitava de nosso direcionamento, mas que se tratava de uma realidade cercada de injustiças sociais, frutos de anos de colonialidade, exploração, racismo estrutural, etc.

Era nosso trabalho também entrar em contato com as famílias e ver com outras secretarias quando estes/as jovens chegavam próximos à maioridade. Havia na equipe assistente social, pedagogas e psicóloga que geralmente faziam a visita juntas. Dizia-se que o retorno destas crianças a suas famílias era sempre melhor que estar na “Casa de Acolhida” e algumas das vezes a criança era reintegrada à família, ficava e não retornava mais. Mas outras, tempos depois, voltavam para casa, às vezes mais arredias, mais maltratadas pela vida, mais agressivas, porque a situação com a família não havia mudado, devido ao quadro de violência, do racismo estrutural, do abandono e da desigualdade social que a maioria daquelas meninas e meninos estavam submetidos.

Eu tinha uma ligação afetiva mais próxima com um dos adolescentes. Felipe (nomes fictícios) me lembrava meu irmão caçula, me fazia rir, era muito alegre, quando era o dia de meu plantão a gente conversava, ele me ajudava resolvendo pequenas coisas, conflitos com a meninada e etc. Uma vez flagrei uma menina no banheiro com um garoto e fui conversar com ela. Ela foi super agressiva e começou a me xingar. Como parte de nosso aprendizado na casa com os profissionais mais experientes, nos aconselhavam a nunca gritar, assim eu procurava sempre falar baixo com elas/eles, mesmo porque não adiantava levantar a voz, porque elas/eles iriam gritar mais ainda, mas creio que algumas vezes isso era interpretado como falta de autoridade, pois, eles gritavam muito, xingavam, etc. Assim, eu estava falando baixo com a menina e menino que eles conheciam as regras, a esta altura o garoto saiu de fininho e a menina estava aos gritos, que eu não era nada dela, que não mandava nela. Até que Felipe ouviu os gritos e xingamentos e chegou na maior calma e falou com a menina, explicou que era nosso papel chamar atenção para o que víamos de

errado e que ela sabia das regras da casa, que não era nenhuma novata. Depois da fala de Felipe, a menina parou de me xingar e ouviu meus argumentos de que eu não estava ali para reprimir seu “namoro” com o rapaz, mas cada coisa tinha seu tempo e lugar, àquela hora da noite e aquele banheiro não eram tempo e lugar de namorar. Ela saiu batendo pé e eu agradeci a Felipe. Era muito legal a cumplicidade que desenvolvíamos com algumas crianças e adolescentes da casa que ultrapassava a relação do estágio.

Uma noite eu não estava na casa, soube depois que um rapaz ameaçou atear fogo em outro enquanto dormia, foi uma confusão danada, as crianças todas gritando ao mesmotempo. Quando foram ver o que se passava, era Felipe e outro rapaz brigando. Na conversa com os dois descobriram (também por outras crianças) que eles estavam disputando o fruto de um roubo, como não quiseram conversar com o grupo que estava ali naquela noite e estavam muito agressivos, o “vigia” da casa revistou o quarto deles e encontrou os objetos roubados (relógio, carteira, dinheiro). Na assembleia seguinte, que foi alguns dias depois, ficou decidido que Felipe e o outro garoto saíam da casa. Eu fiquei muito triste, achava que aquela regra teria que ser rediscutida, uma vez que grande parte deles praticava pequenos furtos nos bairros próximos à casa. Teríamos que “mandar todos embora”, eu estava era muito sentida da saída de Felipe, fui voto vencido por eles, próprios moradores da casa e da equipe de coordenação.

Tínhamos um projeto de aulas de percussão, fabricação de instrumentos de capoeira, dança, aula de capoeira, aula de circo em parceria com o “Circo Voador”, que era muito legal e me animava ir com a turma, pois, ali era um espaço de muita potência educativa. Nos questionávamos sobre a escola clássica, a representação de família nucleare hegemônica e nos perguntávamos *que educação queríamos para aquelas pessoas em processo de crescimento físico, intelectual, afetivo, social?* Acreditávamos que a educação popular era o caminho para provocar mudanças naquela sociedade tão colonialista e tão cheia de rachaduras e desigualdades. Por isso, o projeto da Casa da acolhida do Catete juntamente com o Circo

Voador trazia um diferencial da cultura e das artes que trabalham com as diferenças, a liberdade, a experimentação, a expressão, a sensibilidade e a possibilidade de expansão de consciência e percepção do mundo que é a base da educação popular.

Hoje compreendo que a voz daquelas crianças e jovens, por vezes, era filtrada ou intermediada pelos que assumiam o lugar de “representantes” deles, reproduzindo uma modalidade de colonização e de silenciamento. Era necessário avançar mais em direção a uma reflexão-ação-educação descolonizadora, para que eles próprios pudessem aprender a (auto)gerir, se emancipar e exercer protagonismo em suas vidas naquele espaço de educação e existência. Não sei se é uma utopia, mas creio ser um sonho possível, de qualquer forma, foi uma experiência impactante para minha caminhada e para minha formação pedagógica e existencial como estagiária de psicologia social.

Aquela experiência me deu a certeza de que podemos construir condições de Bem Viver para crianças e adolescentes. Algumas vezes me sentia bastante animada; outras, frustrada e me dava conta de que nossas possibilidades diante da dura realidade eram limitadas. Percebia nossa incapacidade de mudar aquelas condições sociais e que, por mais que dedicássemos atenção, cuidado, afeto àquelas crianças e adolescentes, não poderíamos mudar suas vidas com a intensidade que desejávamos, pois elas viviam sob um sistema estruturado para ser injusto, pela violência racial, policial e de classe social, entre outras. Isto dependia da luta em outras trincheiras, a partir daí me aproximei dos movimentos sociais de base, das organizações políticas, visto que compreendi que somente de forma organizada e unida é possível promover mudanças políticas, econômicas, culturais que possam modificar as estruturas da sociedade. E esta é uma busca contínua.

Finalizo, erguendo minha voz por todas(os) nós, a favor de um projeto político, sociocultural e de sociedade que supere as opressões que incidem sobre as vozes que foram silenciadas. Tenho a compreensão que educação não se resume apenas ao espaço da escola na aprendizagem e produção de saberes, há também outros

espaços educativos não formais compostos pelos movimentos sociais e outros coletivos, nos quais se constrói a inter-relação e o contato com a ação política e educativa. Buscar aproximação com outras agências socioculturais para um trabalho mais efetivo com crianças, jovens e famílias é o ideal de educação popular, educação em rede e é o que desejo para minha vida!



## **Organizadores/as**

### **Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**

Doutora e Pós-doutora em Educação. Professora Pesquisadora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC. Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. Cocoordenadora da Rede FORMAD e do Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as.

### **Adelson Dias de Oliveira**

Doutor em Educação e Contemporaneidade. Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia - PROFSOCIO. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio - NARRATIVIDADES. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO/UNEB.



## **Autores/as**

### **Ana Lúcia Gomes da Silva**

Pós-doutorado pela UFTM. Mestrado e Doutorado em Educação/UFBA. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos – DIFEBA e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO.

### **Celina Rosa dos Santos**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2001) e mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2020). Atualmente é professora d1 do Instituto Federal da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO.

### **Charles Maycon de Almeida Mota**

Graduado em Pedagogia e em Matemática. Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia. Doutor em Educação e Contemporaneidade no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/UNEB. Professor da Educação Básica e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidadena Educação Básica- DIVERSO/UNEB.

### **Fabrcio Oliveira da Silva**

Pós-doutor e Doutor em Educação/UNEB. Mestre em Filologia e Língua Portuguesa/USP. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEFS. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na

Educação Básica – DIVERSO.

**Graziela Ninck Dias Menezes**

Graduada em Filosofia. Especialista em Gestão da Educação e em Filosofia. Possui doutorado e mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora no Instituto Federal da Bahia. Líder do Grupo Práticas Educativas, Docência e Interculturalidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica- DIVERSO/UNEB.

**Iracema Barbosa dos Santos**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Possui especialização em Alfabetização e Letramento. Atualmente é professora da Educação Infantil. Foi bolsista do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (Pibid). Integrante do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica-DIVERSO/UNEB.

**Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**

Doutora e Pós-doutora em Educação. Professora Pesquisadora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC. Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. Coordenadora da Rede FORMAD e do Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as.

**Janivaldo Pacheco Cordeiro**

Licenciado em Ciências. Habilitado em Matemática/UNEB. Professor da Educação Básica de Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação e Diversidade/UNEB. Mestre em Educação em Ciências e Matemática/EDUCIMAT. Doutorando em Educação e Contemporaneidade/ UNEB.

Integrante do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica- DIVERSO/UNEB.

### **Joana Leôncio Nunez**

Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica; CANDACES: Gênero, Raça, Cultura e Sociedade. Integrante da Rede de Mulheres Negras da Bahia.

### **Lúcia Maria Menezes Silva**

Graduada em Pedagogia. Especialista em Docência do Ensino Superior. Mestra em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Docências, Narrativas e Diversidade na Educação Básica(DIVERSO). Há 22 anos ocupa cargo comissionado na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, atualmente na Superintendência da Educação Profissional Técnica.

### **Luciana de Araújo Pereira**

Graduada em Letras Vernáculas/UEFS. Mestra em Estudos Linguísticos/UEFS. Doutora em Educação e Contemporaneidade-PPGEduC-UNEB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO.Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdades em Saúde (NUDES/UEFS).

### **Maria Helena Reis Santos**

Doutoranda e Mestra em Educação. Especialista em Metodologia do Ensino e Gramática e Texto. Graduada em Letras. Docente da Educação Básica e Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas/Ba. Membro do Grupo de Pesquisa DIVERSO-

Docência, Narrativa e Diversidade na Educação Básica. Associado da ANPED. Consultora Acadêmica & Educacional.

**Sandra Regina Magalhães de Araújo**

Graduada em Pedagogia/UNEB. Mestrado e Doutorado em Educação/UNEB. Professora Adjunta na Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora dos grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO , (Auto) Biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana.

## **Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**

Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Líder do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso). Coordenadora do Observatório da Profissão Docente. É coordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad).

## **Adelson Dias de Oliveira**

Doutor em Educação e Contemporaneidade. Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia – PROFSOCIO. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio – NARRATIVIDADES. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO/UNEB.

## **COLEÇÃO DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

**Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas:** por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica - volume 1

**O que narrar os/as pesquisadores e estudantes de Pós-Graduação do DIVERSO?** Experiências Pedagógicas da Profissão Docente - volume 2

**O que narrar os/as professores/as?** Experiências Pedagógicas dos/as coordenadores/as - volume 3

**O que narram professores/as do DEDU/UEFS?** Experiências Pedagógicas da Docência Universitária na relação Universidade e Educação Básica - volume 4

**O QUE NARRAM OS/AS PROFESSORES/AS** Experiências Pedagógicas com/na Diversidade - volume 5

**O que narram professores e professoras do Ensino Fundamental sobre a Pandemia?** - volume 6

O livro apresenta os relatos de experiências pedagógicas construídas por professores/as e pesquisadores/as do Grupo de Pesquisa Docência e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), no período de agosto de 2019 a agosto de 2020, realizado a partir da utilização do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. O que foi vivido por este grupo, ao transitar de um relato que conta de si para um documento refletido entre pares, representa experiências constituídas de potencial pedagógico que atravessa toda produção. Acreditamos que as experiências aqui documentadas refletem os diversos trajetos profissionais pelos quais estes/as trilharam para constituir a docência. Deste modo, convidamos os/as leitores/as a refletirem conosco as condições de trabalhos aqui reveladas e os procedimentos pedagógicos que “al recuperar, interpretar y recrear los saberes prácticos que los docentes producen a través de su ejercicio profesional [...] relacionados com la diversidad, heterogeneidad y complejidad de la enseñanza escolar” (SUÁREZ, 2005, p. 9), inauguram outros modos de Ser e Fazer docência.

