



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I**

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE - PPGÉDUC**



**SIMONE DOS SANTOS RIBEIRO ALMEIDA**

**PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO:  
narrativas de experiências pedagógicas em contextos de diversidade.**

**Salvador  
2022**

**SIMONE DOS SANTOS RIBEIRO ALMEIDA**

**PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO:  
narrativas de experiências pedagógicas em contextos de diversidade.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - PPGEduC, Linha 2 - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidades na Educação Básica – DIVERSO.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Adriana Vasconcelos P. Rios.

**Salvador  
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

Almeida, Simone dos Santos Ribeiro

Profissão docente no ensino médio: narrativas de experiências pedagógicas em contexto de diversidade / Simone dos Santos Ribeiro. – Salvador, 2022. 120f.

Orientadora: Jane Adriana Vasconcelos P. Rios.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em educação e Contemporaneidade – PPGEDUC. Campus I. 2022.

Contém referências, apêndices e anexos.

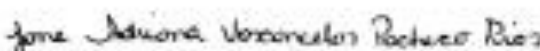
1. Professor do ensino médio – Formação – Rafael Jambreiro (BA). 2. Professores – Educação (Educação permanente). 3. Prática de ensino – Rafael Jambreiro (BA). 4. Educação – Métodos experimentais. 5. Inovações educacionais - Bahia. I. Rios, Jane Adriana Vasconcelos P. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO


### PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE


**SIMONE DOS SANTOS RIBEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 19 de agosto de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira  
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

  
Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil

  
Profa. Dra. Ana Lucia Gomes da Silva  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

### ***O poder da Palavra***

*O diálogo como possibilidade de criação pode ser identificado em diversas circunstâncias, mas aqui se torna sugestivo retomar o paradigma teológico, que, no contexto da civilização ocidental, principalmente na formulação dos conceitos do cristianismo, buscou sua inspiração nos relatos bíblicos. Um dos relatos paradigmáticos encontra-se na narrativa da criação do mundo, quando no Gênesis “Deus disse” (Gn 1,3), e as coisas foram sendo criadas. O dizer, ou o dialogar de Deus, é uma ação criadora que se plenificou no compromisso com a humanidade, na medida em que o “Verbo se fez carne e habitou entre nós.” (Jo 1,14). (SIVERS, 2015, p.80).*

## AGRADECIMENTOS

Mais um dia pra agradecer...

A Deus, alfa e ômega, princípio e fim. Deus, que cria e sustenta todas as coisas pela palavra de Seu poder (Hb 1,3), minha fé me leva até Você! É minha fonte inesgotável de inspiração e sabedoria.

Ao meu esposo Diácono Luciano, contigo vou mais longe, na certeza do seu amor, sinalizado nos gestos e sutilezas do nosso cotidiano. E às minhas filhas, Maria Clara e Letícia, pelo simples fato de existirem, são base de sustentação emocional, física, espiritual, enchem meus dias de cores, sons, brilho e sabores. Lembro da sua pergunta, Clarinha, sobre a prova da seleção: Foi difícil, mamãe? E eu te responder: Foi difícil, mas mamãe vai conseguir! O resultado não poderia ser melhor. “Achei difícil a viagem até aqui, mas eu cheguei!”

À minha mãe, Maria Helena, pela generosidade e fortaleza, e a Simão Ribeiro (*in memorian*). Pai, lembro das suas perguntas sobre as coisas da vida e o riso orgulhoso e discreto quando narrava minhas histórias de vida, profissão, formação. Com você aprendi o conceito de autorresponsabilidade e o valor do silêncio.

Ao meu irmão Maurício obrigada pelo carinho e consideração, ao mano Murilo (*in memorian*) que sempre me apoiou e foi admirador de minhas buscas e aspirações. Mura sei que do seu lugar, olha por nós. A saudade passou a fazer parte de nossos cotidianos. Deus te acolha, Deus te guarde! Às maninhas Mirian, Sonete e Mirailda, cada uma com seu jeito especial me ajudam a ser mais, me amam do jeito que sou, com minhas qualidades e limitações.

Às amigas Gilma, Suzete, Alessandra, amigas que sempre caminharam comigo e mesmo à distância vibram com as minhas conquistas. Rose, como não lembrar de você, sem sua presença amiga e profissional, com suas técnicas valiosas, não sei o que seria de mim na etapa de seleção, haja coração!

À tia Vivi e Tio Betinho, meus pais adotivos, gratidão pela experiência de conviver com vocês e aprender tanto. Ficaram feliz com a minha conquista, mesmo sem entender muito seu significado.

Ao meu amigo e conselheiro, Reinaldo Miranda. A premissa de que “quem tem um amigo, tem um tesouro” expressa quão valiosa é sua amizade para mim, em todas as experiências que o Senhor da Vida e do Tempo nos possibilitou viver.

Aos meus colegas de Mestrado, cada um com o seu brilho, com a sua marca, sempre contribuindo para tornar mais enriquecida a minha formação pessoal e profissional. Ana Regina

parceira nas construções, elaborações e projetos, gratidão pela confiança e sinergia, temos o compromisso e amor pela Educação um elo que nos uniu nesse percurso. Lucas, Patrícia, André, aquele abraço, tudo de melhor em suas trajetórias de vida, formação, profissão.

Aos meus mestres e minhas mestras, que contribuíram de forma inigualável para tornar essa experiência formativa a mais significativa de todas. Tânia Dantas, Elizeu Clementino, Liége Sitja, Tania, Luciano Santos, Emanuel Nonato, Alfredo Matta, César Leiro, infinitas aprendizagens possibilitadas pelas diversas contribuições, olhares e jeitos de ser. De modo especialíssimo, à minha orientadora, professora Jane Rios, que acreditou no meu projeto e me acompanhou nos desafios que me propus antes e durante a formação e a pesquisa-formação. A pedagogia do amor, da esperança e do diálogo tem na sua pessoa a mais perfeita tradução.

Aos membros do DIVERSO, companheiros/as de caminhada, a minha gratidão por me ensinarem a ser pesquisadora e a redesenhar o meu projeto de pesquisa. Tudo que hoje sei sobre experiência pedagógica, na perspectiva da DNEP, aprendi com vocês, e com a coordenadora desse grupo, Profa. Jane Rios quero saudá-los nas pessoas de Ana Lúcia, Fabrício, Adelson, Grazi e Léo com quem estabeleci diálogos mais próximos e frutuozos.

Aos professores e professoras do Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim, amigos e amigas, que viveram comigo outras experiências, em outros tempos, minha gratidão, pelo sim dado à proposta de pesquisa, por partilhar comigo suas histórias de vida, formação, profissão. Sigamos, Antonia, Iracélia, Érica, Paulo César e José Roberto, caros/as amigos/as, a Educação na qual acreditamos passa pelo reconhecimento dos saberes experienciais e da autoria docente. Que as valiosas narrativas das suas experiências pedagógicas possam ressoar nesse novo tempo tão necessitado de referências positivas, mostrando que é possível, sim, construir bases sólidas para uma educação transformadora.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DEDC – Departamento de Educação

DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica

DNEP – Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

EM – Ensino Médio

FAC – Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias

FALE – Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita

LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais

NEM – Novo Ensino Médio

NTE – Núcleo Territorial de Educação

PACTO – Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

PAIP – Programa de Acompanhamento, Monitoramento, Avaliação e Intervenção Pedagógica

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PST – Prestação de Serviço Temporário

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o caráter formativo das experiências pedagógicas com/na diversidade, construídas pelos/as docentes, no cotidiano escolar, a partir desta questão de pesquisa: Como as experiências pedagógicas docentes, na relação com a diversidade, foram construídas nos processos de formação continuada de professores/as do Ensino Médio, da rede pública estadual de ensino? O trabalho foi realizado em uma unidade escolar de Ensino Médio, situada na área rural do município de Rafael Jambeiro, Bahia, Brasil e teve como narradores/as e colaboradores/as da pesquisa-formação cinco docentes que contribuíram com a produção de Relatos de Experiência Pedagógica. Realizei este percurso teórico, tendo como ponto de partida o diálogo estabelecido com autores/as nos/as quais me referencio, a exemplo de Nóvoa, Rios, Gatti, Freire que contribuem como referência teórica para compreender a formação. Para o mergulho no conceito de experiência recorri aos estudos de Larrosa, Passeggi e Contreras. Auxiliaram na discussão sobre Pesquisa Narrativa Clandiny e Conelly, Sanches, Suárez e Rios, cujos trabalhos com Documentação Narrativa das Experiências Pedagógica inspiraram o desenvolvimento desta investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada no dispositivo de pesquisa-ação-formação da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógicas - DNEP, tendo como base os princípios da horizontalidade, alteridade e autoria docente. Para instrumentalizar a pesquisa, foram realizadas as rodas de conversa (realizadas virtualmente) e os relatos escritos de experiências pedagógicas, no movimento de escrita, reescrita, diálogo e comentário entre pares. Nesta trilha investigativa os resultados obtidos com este estudo foram: evidenciar o cotidiano da escola como passível de produção de saberes da experiência docente; o caráter formativo das experiências pedagógicas, em contextos de diversidade; a pesquisa-formação como a política de formação docente e posicionamento dos/as professores/as como autores/as do seu próprio conhecimento Mover-se de um modelo de formação para uma perspectiva de formação sem modelos contribuiu, de forma significativa, para a formação e autoformação de todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa.

**Palavras-chave:** experiência pedagógica; formação docente; diversidade; Ensino Médio; autoria docente.

## ABSTRACT

This research aims to understand the formative character of pedagogical experiences with/in diversity, built by teachers in everyday school life, based on this research question: How teaching pedagogical experiences, in relation to diversity, were built in the processes of continuing education for high school teachers from the state public school system? The work was carried out in a high school unit, located in the rural area of the municipality of Rafael Jambeiro, Bahia, Brazil and had as narrators and collaborators of the research-training five teachers who contributed to the production of Experience Reports Pedagogical. I carried out this theoretical path, having as a starting point the dialogue established with authors to whom I refer, such as Nóvoa, Rios, Gatti, Freire who contribute as a theoretical reference to understand training. To delve into the concept of experience, I resorted to studies by Larrosa, Passeggi and Contreras. Clandiny and Conelly, Sanches, Suárez and Rios, whose works with Narrative Documentation of Pedagogical Experiences inspired the development of this investigation helped in the discussion on Narrative Research. This is a qualitative research, inspired by the research-action-training device of the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences - DNEP, based on the principles of horizontality, alterity and teacher authorship. To instrumentalize the research, conversation circles (held virtually) and written reports of pedagogical experiences were applied, in the movement of writing, rewriting, dialogue and comment among peers. The results evidenced the daily life of the school as capable of producing knowledge from the teaching experience; place of teacher education through narratives of pedagogical experiences, in contexts of diversity, establishing research-education as the policy of teacher education and positioning teachers as authors of their own knowledge. In this investigative path, the results obtained with this study were: to highlight the daily life of the school as capable of producing knowledge from the teaching experience; the formative character of pedagogical experiences, in contexts of diversity; research-training as the policy of teacher training and positioning of teachers as authors of their own knowledge. Moving from a training model to a training perspective without models has contributed significantly to training and self-training of all those involved in the research.

**Keywords:** pedagogical experience; teacher training; diversity; High school; teaching authorship.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.1	COMO CHEGUEI ATÉ AQUI? ITINERÂNCIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E MEMÓRIAS AFETIVAS E ESCOLARES.....	14
1.2	EXPERIÊNCIAS COM O GRUPO DE PESQUISA DOCÊNCIA, NARRATIVAS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA – DIVERSO E O ENCONTRO COM A DNEP.....	16
<b>2</b>	<b>TRILHAS METODOLÓGICAS: ENVEREDANDO PELO CAMINHO DAS NARRATIVAS.....</b>	<b>23</b>
2.1	PESQUISA NARRATIVA: PONTO DE PARTIDA.....	23
2.2	NARRADORES/AS E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	28
	<b>2.2.1 Antonia Brandão Oliveira.....</b>	<b>30</b>
	<b>2.2.2 Érica Cunha Figueiredo.....</b>	<b>31</b>
	<b>2.2.3 Iracélia Silva Gomes Pereira.....</b>	<b>32</b>
	<b>2.2.4 José Roberto Sampaio Oliveira.....</b>	<b>32</b>
	<b>2.2.5 Paulo César da Silva.....</b>	<b>33</b>
2.3	ENTRE AS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS: DAS RODAS DE CONVERSA AOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	34
	<b>2.3.1 Primeira Roda de Conversa: Quebra-gelo.....</b>	<b>35</b>
	<b>2.3.2 Segunda Roda: Como cheguei à Docência no Ensino Médio?.....</b>	<b>36</b>
	<b>2.3.3 Terceira Roda: Comentários entre pares.....</b>	<b>37</b>
	<b>2.3.4 Quarta Roda: O processo de escolha da experiência narrada e a sua relação com a diversidade.....</b>	<b>40</b>
	<b>2.3.5 Quinta Roda: Conversatório e Avaliação do movimento de narrar as experiências pedagógicas.....</b>	<b>42</b>
2.4	COMO SE CONSTITUIU O MOVIMENTO DAS ANÁLISES	
<b>3</b>	<b>EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM/NA DIVERSIDADE: ESPAÇOS, TEMPOS E SUJEITOS DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>49</b>
3.1	DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E ENSINO, DIÁLOGOS E COEXISTÊNCIAS ENTRE AS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	54
3.2	ENSINO MÉDIO: <i>ESPAÇOTEMPO</i> DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM/NA DIVERSIDADE.....	62
3.3	O OUTRO NA FORMAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO.....	70
<b>4</b>	<b>CARÁTER FORMATIVO DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>75</b>
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE.....	75

4.2	FORMAÇÃO DOCENTE COMO MOVIMENTO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	83
4.3	FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	91
4.4	AUTORIA DOCENTE: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE PARES.....	93
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA AOS DOCENTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO SANTO ANTÔNIO DO ARGOIM.....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE B: ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE D: CLASSROOM DOCENTE.....</b>	<b>117</b>
	<b>ANEXO A: PRANCHA CONCEITUAL – RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA ÉRICA CUNHA.....</b>	<b>118</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Na conjuntura atual são muitas as variáveis que impactam na Educação, de várias formas, em vários sentidos, na elaboração de discursos e nas questões estruturais, em que as ações do Estado brasileiro estão atreladas aos interesses mercadológicos do capital. Nesse sentido, as decisões políticas caminham em prol do desinvestimento estrutural na Educação, com cortes em recursos destinados ao setor, atingindo as universidades e instituições de pesquisa. Além disso, observam-se influências de institutos e agências externas nas decisões e políticas educacionais, reformas curriculares com diminuição de carga horária de componentes voltados para uma formação mais crítica, criminalização da diversidade, entre outras ações de igual natureza.

A formação de professores/as nesses contextos sociais, políticos e culturais em mudança inevitavelmente se depara com problemas que afetaram e afetam a profissão docente, como a desprofissionalização e o desgaste da profissão, as políticas públicas de formação inadequadas, a baixa proficiência dos estudantes, o despreparo para lidar com as plataformas e tecnologias digitais, bem como as questões relacionadas à saúde mental. Somado a tais problemas, estão as questões colocadas em pauta mais recentemente pela crise sanitária, econômica e política provocada pela pandemia da Covid-19<sup>1</sup>.

Inicia-se, com a Covid-19, um capítulo da história que marcou a humanidade para sempre. A emergência de uma nova patologia, sem os referenciais da medicina para uma possível erradicação, fez surgirem novas formas de sociabilidade, com a recomendação do isolamento social, para os suspeitos de infecção, e pelo distanciamento social, para conter os processos de contaminação e proliferação da doença, cujas medidas foram imediatamente adotadas. Suspenderam-se os contatos físicos na esfera social e passaram a ser obrigatórios procedimentos simples, como a higienização das mãos e o uso de máscaras. As atividades educacionais no modelo presencial foram suspensas, sendo substituídas por atividades remotas, por exemplo, com aulas sendo ministradas via aplicativos em celulares e computadores.

São muitas indagações em torno do ser e fazer docente no durante e pós-pandemia, no tocante às práticas docentes frente às dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes, de natureza cognitiva, provocadas pelas interrupções dos processos formativos, além daquelas já diagnosticadas no período pré-pandêmico. Referem-se também ao modo como os/as professores/as vão lidar com as dificuldades emocionais – demonstradas nas situações de

---

<sup>1</sup> Diagnosticado na cidade chinesa de Wuhan, no dia 11 de março de 2020, a Covid-19 foi considerado pela Organização Mundial de Saúde – OMS, como uma pandemia pelo Novo Coronavírus.

perdas, lutos, transtornos psíquicos – que os/as estudantes vivenciaram nessa fase. São questões que dizem respeito às estratégias docentes pensadas para o enfrentamento às pressões, bem como as exigências da gestão pública presentes nos contextos escolares, além do posicionamento que, em muitas situações, vão de encontro aos princípios éticos os quais regem a profissão docente. É um panorama no qual professores/as vão lidar com questões de natureza pessoal, sua subjetividade, sua saúde física e mental, administrando conflitos internos para se manterem de pé após tantas turbulências que a sua condição humana, inevitavelmente, experimentou, mas que teimosamente recita o verbo freiriano “esperançar”.

Com relação à formação docente, de modo específico no Ensino Médio, o cenário é de invisibilidade dos saberes docentes construídos nas experiências pedagógicas nos processos de formação no cotidiano escolar. Saberes que são construídos na relação de ensinar e aprender com sujeitos também invisibilizados. Conforme assinala Garcia (2003, p.200), “o cotidiano é tempo/lugar do pequeno, do desprezível, dos sem importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo...”. É nesses contextos das invisibilidades cotidianas que muitos saberes docentes são construídos, nos quais muitas experiências podem ser narradas e socializadas entre seus pares.

As experiências pedagógicas docentes construídas no cotidiano são atravessadas também por mudanças significativas nas formas de ensinar. Suscitou, portanto, a necessidade da reinvenção das práticas pedagógicas, com a imersão na cultura digital e com a apropriação dos recursos tecnológicos na ambiência educacional, cuja problemática vinha sendo discutida pela comunidade científica. Nesse sentido, como bem sinaliza a educadora brasileira Hetkowski (2020, p.1), são observados “aspectos potenciais da cibercultura e das tecnologias digitais, com estudos que demandavam políticas públicas para a formação de professores/as, investimentos em infraestrutura nas escolas e preparação (...) para a utilização consciente dessas potencialidades no ensino e aprendizagem”. A realidade das escolas mostra que as políticas públicas para a Educação no Brasil não caminharam nessa direção e que a inclusão digital, como estratégia para fortalecimento das aprendizagens escolares, ainda é um ideal a ser alcançado no campo da conquista dos direitos e na Educação, mas de modo específico no Ensino Médio, reconhecidamente a base para a formação integral do estudante e para o mundo do trabalho. Na esteira dessa precariedade, o contexto pandêmico, marcado pela exclusão digital, constituiu-se fator de descontinuidade do percurso formativo de muitos adolescentes, jovens e adultos.

As experiências pedagógicas estão atravessadas também pela pandemia, pelos problemas de aprendizagens e por suas ressignificações, a exemplo dos diversos processos de

formação humana que aconteciam pelo encontro, possibilitados pelo diálogo, pela presença e pela proximidade entre sujeitos: o olhar, o sentir, o tocar, o ouvir o outro. Nesse cenário pandêmico, um outro conceito de presencialidade e proximidade precisou ser reinventado. Mudanças repentinas nos modos de ensinar e aprender levaram o/a professor/a a sair de um modelo presencial, culturalmente consolidado, e passar a realizar aulas na modalidade virtual.

Os professores/as foram, de certa forma “empurrados” para esse novo formato de aulas, sem a devida formação e adaptação para tal mudança, tiveram que recriar as novas formas de fazer pedagógico. Os docentes se viram obrigados a se adaptar, cuidar de si mesmos e de suas dores, ou nem tiveram oportunidade de tratamento dessas questões. Enfim, a realidade imposta ao segmento educacional exige um pensamento contemporâneo, um agir no sentido de educar e formar professores/as com um olhar no passado que possa iluminar o futuro, educar para a esperança e a alegria, mesmo em contextos de inseguranças, medos e incertezas.

Como se vê, a pedagogia do diálogo e da esperança continua necessária, principalmente no contexto mais recente da Covid-19, um dos fenômenos mais impactantes para a Educação no século 21. As escolas e os/as professores/as têm um papel fundamental, pois são os espaços e as pessoas mais preparadas para ajudar as presentes e futuras gerações na interpretação e compreensão de um mundo em constantes e profundas transformações, na medida em que é uma competência dos/as docentes pensar as novas formas de habitar a profissão docente (RIOS, 2020).

O educador brasileiro Miguel Arroyo (2021) traz uma profunda reflexão sobre esse tempo em que estamos vivendo.

Tempos de exceção e anormalidade pela pandemia do vírus, tempo de pandemônio política, de muitas mortes sem responsabilidades. A pergunta a se fazer, quem são esses mortos? Quem são os selecionados para morrer? Tempos colocados entre a vida e o lucro. Educadores/as deixemos interrogar pelas especificidades do tempo em que estamos vivendo. Para os educadores todo o tempo precisa ser de interrogação. Qual a minha humana docência? Diálogos interrogantes neste Colóquio que nos cutucam a dar respostas e assumir compromissos para esta humana docência. <sup>2</sup>(ARROYO, 2021)

---

<sup>2</sup> Palestra proferida pelo educador Miguel Arroyo, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, na Conferência de Abertura do IV Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: a Profissão Docente em Questão, aconteceu no período de 17 a 19 de março de 2021, Encontro Nacional, promovido pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO, do Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. <https://www.youtube.com/watch?v=wfJNi0i64>. Acesso em: 10 jun. 2021.

A provocação feita pelo professor Arroyo precisa encontrar eco nas práticas educativas no cotidiano escolar. Pensar a humana docência nos convoca e nos instiga a uma visão de não naturalização e conformismo diante do drama social, político e econômico que estamos vivendo. É mais que necessário educar para o diálogo, para a reflexão, para a esperança, para práticas pedagógicas mais solidárias, fraternas e cooperativas, como possível saída, para o exercício humanizador e humanizante da docência nesses tempos de exceção e de anormalidade.

É preciso construir e fortalecer as narrativas docentes, atores e atrizes que fazem a Educação acontecer no “chão da escola”, que vão fazer frente a tantos discursos que minimizam a importância da Educação e dos/as professores/as na tessitura social. Diante das problemáticas que afetam a profissão docente, o/a sujeito professor/a enfrenta cotidianamente essas situações e cria estratégias individuais e coletivas, imprimindo sua marca no fazer pedagógico. Os desafios que atravessam a profissão docente constituem esse/a profissional como sujeito e provocam implicações no processo de subjetivação. Concordo com Nóvoa (1991, p.18), quando afirma que toda possibilidade de mudança no contexto da educação passa pela formação de professores/as. “Não de um programa de formação a juntar tantos outros que todos os dias são lançados, outra concepção, mas de uma concepção que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos ciclos da sua vida”. Pois cada ciclo da profissão requer uma estratégia diferenciada, movida por novos saberes e novos fazeres.

Nessa perspectiva, entende-se a formação continuada como um processo de construção de autoria docente em que essas experiências pedagógicas são concebidas, planejadas e desenvolvidas pelos/as professores/as nos espaços escolares. São desvinculadas das propostas de formação implementadas por programas ou projetos da Secretaria Estadual de Educação ou de outras organizações a este órgão vinculadas. Isso não significa que tais experiências não dialoguem com as propostas oficiais ou que sejam alheias ao que se propõe para a formação docente, mas que o protagonismo e a autoria docentes no campo da produção de saberes são princípios basilares.

Com base nesses pressupostos, busquei investigar como as experiências pedagógicas docentes, na relação com a diversidade, foram construídas nos processos de formação continuada de professores/as do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino? Para isso, a pesquisa assumiu como objetivo geral compreender o caráter formativo das experiências pedagógicas com/na diversidade, construído pelos/as docentes no cotidiano escolar. Especificamente, objetivou-se: identificar as experiências pedagógicas produzidas com/na diversidade, no Ensino Médio; discutir sobre o caráter formativo das experiências pedagógicas,



construída no/com o cotidiano escolar; analisar os processos de autoria docente construídos com a experiência pedagógica narrada.

Esta pesquisa faz parte da pesquisa matricial Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, desenvolvida pelo grupo de pesquisa DIVERSO. É uma proposta que nasce, inspira-se e amplia-se a partir da terceira etapa desta pesquisa em que foi desenvolvida a pesquisa-ação-formação a partir do uso do dispositivo epistemo-metodológico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas - DNEP. O objetivo consiste em documentar narrativamente como os/as docentes habitam a profissão, com base nas experiências pedagógicas construídas na relação com a diversidade na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa-formação, envolvendo professores/as do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador e de Jacobina, a partir da abordagem da Pesquisa Narrativa. O estudo pretende desvelar outras políticas de conhecimento produzidas no cotidiano da formação docente. É um trabalho em curso e foi iniciado no grupo de pesquisa desde o ano de 2018.

Realizei este percurso teórico, tendo como ponto de partida o diálogo estabelecido com autores/as nos quais me referencio, a exemplo de Nóvoa, Rios, Gatti, Freire que contribuem como referência teórica para compreender a formação. Para o mergulho no conceito de experiência recorri aos estudos de Larrosa, Passeggi e Contreras. Auxiliaram na discussão sobre Pesquisa Narrativa Clandiny e Conelly, Sanches, Suárez e Rios, cujos trabalhos com Documentação Narrativa das Experiências Pedagógica inspiraram o desenvolvimento desta investigação. Para discutir sobre a diversidade, o estudo pautou-se na perspectiva da interculturalidade na Educação, sustentado nos trabalhos apresentados por Fleuri, Rios e Menezes. E, por fim, a categoria autoria docente foi discutida a partir de Santos, Contreras e Suárez.

No primeiro capítulo – *Trilhas Metodológicas: enveredando pelo caminho das narrativas* –, teve como objetivo apresentar o percurso metodológico das Narrativas de Experiências Pedagógicas, a partir da pesquisa narrativa, do trabalho com a conversa e relatos escritos de professores/as. No segundo capítulo – *Experiências Pedagógicas produzidas com/na diversidade no Ensino Médio* –, teve como objetivo identificar as experiências pedagógicas produzidas com/na diversidade, no Ensino Médio. No terceiro capítulo – *O caráter formativo das experiências pedagógicas construídas no cotidiano escolar* –, buscou discutir sobre o caráter formativo das experiências pedagógicas, construída no/com o cotidiano escolar e analisar os processos de autoria docente construídos com a experiência pedagógica narrada.

Para tratar da problemática específica aqui desenhada, busco trazer minhas itinerâncias formativas, visando compreender e contextualizar, de forma implicada, minhas experiências narrativas com a formação de professores/as e suas relações com a diversidade.

## 1.1 COMO CHEGUEI ATÉ AQUI? ITINERÂNCIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E MEMÓRIAS AFETIVAS E ESCOLARES

A minha paixão e envolvimento com a Educação recebeu, desde cedo, influências da alfabetizadora e contadora de histórias, Maria da Glória Mascarenhas, minha avó materna. Ela transformou a sua humilde sala, com mesa grande e bancos de madeira, em sua sala de aula. Não tinha diploma de professora, mas o pouco que aprendeu soube compartilhar, em um tempo no qual o acesso à escola na roça era privilégio de poucos/as abastados/as que podiam pagar por aulas particulares ou ir estudar nas cidades maiores. Cresci ouvindo as histórias dessa professora, apelidada de Mariazinha, cujos alunos/as tinham por materiais escolares tão somente lápis e papel reciclado das embalagens de pão ou de outros embrulhos trazidos da feira. Os/as vizinhos/as lotavam os bancos de madeira, para ouvi-la contar histórias. Presenciei muitas vezes, na boquinha da noite, a contação de história em literatura de cordel. Ela tinha uma coleção deles. Ninguém como Mariazinha para caprichar nas rimas. E, assim, seguíamos noite adentro, ouvindo as pelejas do Cego Aderaldo, a preguiça da Maria Besta Sabida, as mentiras de João Grilo e os martírios de Genoveva... A mais original literatura do Nordeste do meu agrado.

A minha trajetória de vida-formação-profissão foi marcada pela docência e formação de professores/as. Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia - Campus XIII, fiz Especialização em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Foi uma trajetória acadêmica marcada por itinerâncias e por uma constante busca por aprender. Esses exercícios diários de idas e vindas contribuíram para desenvolver em mim a persistência, resiliência e coragem. Buscas intensas e contínuas por formação, sentidos, reflexões, saberes teóricos e práticos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Fazer o curso, paralelo ao trabalho docente, deu-me a possibilidade das trocas entre a Educação Básica e a universidade, o que permitiu potencializar a minha formação.

O Estágio Curricular do Curso de Pedagogia foi minha primeira experiência com a formação continuada de professores, no meu Distrito de Argoim, experiência inédita no Campus XII. Desenvolver um programa de formação continuada com minhas/meus colegas professores/as me trouxe aprendizagens significativas. Trabalhei com as temáticas da

Pedagogia de Projetos, Multiculturalismo e Diversidade Cultural, Cidadania, Letramento, Planejamento e Avaliação. Promovemos atividades de valorização da cultura popular, a saber: reisado, samba de roda, cantigas de trabalho e outras manifestações culturais da comunidade local. Nessa oportunidade, em que tive autonomia para propor um currículo voltado à formação docente, vem à tona os elementos culturais latentes que foram incorporados pela educação familiar e que atravessaram a minha existência, sobretudo como neta de contadora de histórias. De fato, um encontro fecundo da formação docente com e na diversidade.

A minha iniciação à docência se deu no município de Rafael Jambeiro, como professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, depois como coordenadora pedagógica, todas essas experiências no Colégio Municipal Santo Antônio do Argoim, escola em que estudei. Também colaborei no município na assessoria pedagógica à Secretaria Municipal de Educação, tempo em que contribuí com a implementação do Programas de Formação Continuada de Professores/as. A minha contribuição se estendeu, também, na elaboração do Plano de Carreira Docente, graças a um movimento iniciado pelos/as professores/as. Ingressei na rede estadual em 2010, por concurso público, e tive experiências muito significativas no Projeto de Acompanhamento, Monitoramento, Avaliação e Intervenção Pedagógica - PAIP, projeto de grande relevância para a Educação na Bahia, atuando nos Núcleos Territoriais de Educação 19 e 26 (Feira de Santana e Salvador, respectivamente), na Superintendência de Educação Básica e na Superintendência de Educação Profissional.

Em 2017 assumi a coordenação pedagógica no Colégio Estadual Governador Otávio Mangabeira. Estar nessa escola trouxe para mim um retorno às práticas pedagógicas no “chão da escola”, um sentimento de pertença a uma comunidade escolar e a alegria de poder atuar diretamente com a formação continuada desses/as educadores/as. Os vínculos na educação são importantes, não basta orientar, é preciso construir juntos, e isso tem sido uma aprendizagem significativa para mim. Nessa unidade escolar foram desenvolvidos projetos que geraram impactos positivos e lograram grande envolvimento e participação de professores/as e alunos/as no desenvolvimento das atividades. Destaco a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, pelo seu caráter de documento que sintetiza a identidade e o fazer pedagógico da escola. A construção desse PPP foi resultado de um trabalho conjunto, desenvolvido por meio de metodologias participativas, com o envolvimento dos/as estudantes, professores/as, gestão escolar, servidores/as, além do colegiado escolar.

O Colégio Estadual Governador Otávio Mangabeira fica localizada no Polo do Cabula, e, quase na totalidade, os estudantes são afrodescendentes, de modo que meu trabalho foi sensibilizar e mobilizar os docentes para que no planejamento escolar fosse inserido o ensino

da "história e cultura afro-brasileira", para além do folclórico, assim compondo a proposta curricular ao longo do curso. Dessa forma, no ano de 2020 foi incluído no planejamento do curso da unidade escolar o componente Educação para as Relações Étnico-Raciais, visando garantir práticas educativas mais emancipadoras e inclusivas. Ademais, foram desenvolvidos outros projetos voltados para a inclusão de estudantes com deficiência, com a implementação do espaço de Atendimento Educacional Especializado, a chamada sala de AEE, a fim de atender a uma demanda crescente. Trabalhamos ações que favorecessem o protagonismo juvenil, o desenvolvimento das suas potencialidades e a afirmação das questões étnico-raciais. Desenvolvemos processos de escuta sensível com estudantes em adoecimento psíquico. O nosso saber é social, no sentido de que ele somente tem valor se o colocamos a serviço dos outros. Essa construção do significado da ação de educar passa também pela reflexão sobre o significado que a Educação tem para a diversidade sociocultural dos alunos os quais vivenciam o cotidiano escolar, um espaço privilegiado que acolhe e dialoga com a diversidade.

Como nos diz Freire (2001, p.54), “os sonhos são projetos pelos quais a gente luta”. Assim foi a busca por um curso de Mestrado, que teve para mim um sentido mais profundo, que me moveu do interior para a capital baiana. Parafraseando as palavras de Jesus, era preciso “Avançar para águas mais profundas e lançar as minhas redes” (Lc 5,4). Esse desejo de profundidade e de completude me fez perseverante na realização dessa etapa para a minha formação pessoal e profissional. Todas essas experiências contribuíram para a maturidade pessoal e profissional que hoje carrego, após imersão nesse processo formativo, e para ter uma ação pedagógica mais qualificada, como coordenadora pedagógica na Educação Básica da Rede Estadual da Bahia.

## 1.2 EXPERIÊNCIAS COM O GRUPO DE PESQUISA DOCÊNCIA, NARRATIVAS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA – DIVERSO – E O ENCONTRO COM A DNEP

A escolha pela linha de pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, com a orientação da Prof. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, me possibilitou conhecer e participar das ações do Grupo de Pesquisa, Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO. Gosto de conhecer a etimologia das palavras. DIVERSO, como carinhosamente é conhecido este grupo de pesquisa, vem do latim *diversus*, que significa “o que é diferente, distinto, dessemelhante”. Poderia acrescentar, pela experiência que venho construindo no decorrer deste ano, o que é disruptivo, criativo, o que elimina bloqueios para um pensar diferente, fugir do *script*.

No DIVERSO experimentei uma nova forma de fazer comunidade, o encontro com o grupo, encontro com outros, nesse contexto pandêmico, unicamente pelo meio virtual. Embora seja muito forte na minha formação o aspecto da presença física, do estar junto, da manifestação dos afetos, foi possível manter, nos encontros virtuais, uma conexão verdadeira, sincera e integradora.

Quero usar a metáfora do *patchwork*, ou colcha de retalhos, como é amplamente conhecida no Nordeste, para falar da experiência com este grupo de pesquisa. A característica principal da colcha de retalhos é ser complexa, com (junto) plexa (tecida). Diversas cores, formas, tamanhos, tecidas juntas. Cada um de nós é um retalho, vulnerável, inacabado, único, mas à medida que nos conectamos, uns com os outros, formamos uma colcha de retalhos, porque precisamos nos costurar com o outro para ser mais. Na feitura da colcha de retalhos há um movimento interessante: primeiro a costureira alinhava os retalhos, para depois fazer a costura definitiva. Nas relações interpessoais de grupo também é assim, pois começamos pelo alinhavo do acolher e aceitar o outro como realmente é, na potência de cada ser humano que tem sempre algo único e particular a oferecer, a fim de costurar relações mais duradouras.

A beleza da colcha de retalhos está na diversidade. No Grupo de Pesquisa DIVERSO ela está na dimensão profissional na qual os sujeitos habitam a docência na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio) e no Ensino Superior (graduação e pós-graduação). Na dimensão organizacional, atuam em instituições privadas e públicas nas esferas municipais, estaduais e federais, localizadas em Salvador e municípios do interior da Bahia. Participam, ainda, estudantes dos cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Toda essa pluralidade faz com que esse grupo de pesquisa tenha a relevância social, cultural e política, pois as suas contribuições nos ajudam a compreender as principais forças que tensionam a Educação, nesse complexo tempo em que estamos vivendo. É um espaço de reencontro comigo mesma, a graduanda do curso de Pedagogia, que, por circunstâncias diversas e adversas, não pode participar de grupos de pesquisa e preencher essa lacuna deixada em sua formação acadêmica. A cada reunião do grupo, nas rodas de conversas, nas formações propostas, foram momentos ímpares de formação, desafios, construções e aprendizagens.

O DIVERSO contribuiu para o redesenho e o enriquecimento da minha proposta de pesquisa. Cada vez que meu projeto foi apresentado, a cada roda de conversa e nas formações recebidas, a proposta foi se ampliando e tomando a forma que atualmente ela tem. Continuo a querer pesquisar a formação docente na Educação Básica, mas agora trazendo o elemento novo das narrativas das experiências pedagógicas, inspirada na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. O DIVERSO me possibilitou a oportunidade ímpar de conhecer a

Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas, movimento político-epistêmico de formação e autoformação docente, um dispositivo de pesquisa-formação que pensa processos formativos, pelo viés das narrativas docentes, buscando a valorização das experiências pedagógicas produzidas nos espaços escolares e o reconhecimento da autoria docente na produção desses conhecimentos.

A minha trajetória acadêmica e profissional, ao longo dos vinte e cinco anos dedicados à Educação, esteve relacionada à Educação Básica e, de forma especial, à formação docente, com todas as alegrias e decepções que essa profissão pode nos trazer. Para me despir dos modelos lineares e parametrizados de se fazer formação, de como aprendi e de como fazia, quase sempre um “treino” para desenvolver uma teoria, um projeto, uma técnica, uma prática, uma política pública de formação de professores/as. Existe uma palavra que vem sendo utilizada nestes tempos atuais, para definir esse movimento de esvaziamento: *Mindset*, palavra de origem inglesa que dizer, mudar a configuração de nossa mente para uma nova mentalidade, para um outro jeito de ser e pensar; ou metanóia, como a conhecem os gregos, que tem o mesmo sentido.

No caso da formação, para experiências que façam sentido, que tenham a ver com a intuição, com sentimentos, emoções, que saíssem desse lugar comum de estagnação em que me encontrava. O meu ser, de educadora ansiava e esperava por algo que não conhecia, mas que precisava me esvaziar para receber. Desaprender para reaprender. Compactuo com Alves (2003, p.2) quando diz que precisamos “lutar contra o que em nós estava encarnado: a cegueira em que em nós instalara a formação recebida; a ideia de separar o sujeito do objeto (...) os movimentos que generalizam, destroem, sintetizam, globalizam”. São olhares “viciados”, no que os olhos se acostumam a ver, os ouvidos a ouvirem e os demais sentidos, na relação com os conceitos e preconceitos na relação com o vivido, visto, ouvido, sentido.

O encontro com a Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas me abriu possibilidades de vislumbrar uma outra perspectiva de formação docente, em que a liberdade de expressão, a valorização e o reconhecimento dos saberes e autoria docentes puderam ser experimentados. A DNEP é uma aposta, uma proposta que está mais conectada com que se espera da formação neste novo mundo que se desponta, durante ou pós-pandemia. Um propósito na esfera da formação que aproxima mais o sujeito do que é mais natural em si, quais sejam, suas emoções, afetos, sentimentos, reflexões, ressignificando as crenças de formação a partir de padrões preestabelecidos.

Entendo que a pesquisa-formação no âmbito Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas seja esse exercício de mergulhar em nossas próprias práticas docentes e delas extrair experiências significativas de formação, o que nos ajudou a chegar até aqui, reconhecer

essas experiências como potencialidades de formação e autoformação. Falo da autoformação como a oportunidade de ressignificar experiências e saberes vivenciados ao longo de minhas buscas e conquistas pessoais e profissionais, de modo a adquirir a leveza necessária para viver esse momento único e irrepetível. “Nos ver como pesquisadores, mergulhados em nosso próprio cotidiano”. (ALVES, 2003, p.1)

A escrita da minha experiência pedagógica foi a extensão da colcha de retalhos, à qual foram sendo incorporados mais tecido, mais gente, mais riquezas advindas de experiências tão diversas, plurais, singulares. Riquezas da cultura, da mescla do urbano, do campo, das experiências com contextos escolares do urbano e do rural, das escolas regulares, de docentes da rede municipal de Salvador e Jacobina. Quantos conceitos novos! Não poderia deixar de destacar o “afrobetizar”, partilhado pela colega que atua na escola de terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Passamos por processos individuais e coletivos muito ricos: *brainstorm* com as experiências mais marcantes que foram escritas, reescritas, comentadas pelos meus pares, enriquecidas com seus olhares e contribuições dos membros do grupo de pesquisa DIVERSO. Partilhamos a alegria, o comprometimento e a responsabilidade de “mexer no solo sagrado da escrita do outro”. Vivenciamos juntos a dificuldade na escolha da experiência pedagógica a ser documentada. Para mim veio o *insight* e a compreensão de que a escolha da experiência a ser refletida e documentada precisaria traduzir uma realidade na qual eu estivesse atuando e pudesse, de alguma forma, transformar.

A experiência com a DNEP despertou em mim o desejo de que meus colegas docentes da rede estadual pudessem também passar pela experiência de terem seus saberes e experiências pedagógicas relatadas, experiência que vem sendo desenvolvida com docentes da rede municipal os quais exercem a docência no Polo do Cabula. No entanto, dentro da pesquisa do Mestrado, por conta do tempo de execução, utilizarei apenas os princípios da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica para construir a pesquisa narrativa.

Para o enriquecimento do meu percurso formativo, neste trabalho de pesquisa-formação segui a trilha de três pesquisadores/as do DIVERSO, inspirados na DNEP, que me precederam, e assim embarquei nas suas experiências, do mar ao sertão.

Na poética e envolvente pesquisa de Ziziane Oliveira – Docência Nas Ilhas de Salvador: Formação Continuada e Maritimidades –, mergulhei nas trilhas marítimas de sua produção, para compreender a formação continuada docente na relação com a maritimidade, com as docentes da Ilha de Maré, podendo perceber como a proximidade e influência do ambiente natural das maritimidades também pode impactar na formação docente. Quanto mais naturais, mais próximos da beleza de ser humano que resiste a tantos padrões e normas, mais

que consegue fugir dos processos formativos engessados, deixando fluir as subjetividades, as histórias de vida e formação dessas mulheres que, como sujeitos da ação pelo seu trabalho, modificam o contexto e são modificados por ele. “Essa foi apenas (...) a primeira viagem, esse barco seguirá navegando por outros mares, a diferença é que agora ele tem uma nova identidade, uma versão mais experiente. Sou uma nova versão de mim mesma, fruto do processo formativo que vivi e que não se findará aqui”. (MACEDO, 2019, p.158)

Nas ricas imagens trazidas por Adelson Oliveira, percorro uma viagem narrativa que me ajuda a compreender a realidade da formação dos/as professores/as no Ensino Médio de escolas rurais, no Sertão da Bahia. Em contextos diferentes, muitas vezes postos de forma antagônica, além da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, na qual me inspiro, temos o Ensino Médio e as experiências pedagógicas docentes, como pontos de encontro e diálogo nessa trilha. De início já nos convida como viajante que “traça a rota da viagem da pesquisa e aos poucos vai inserindo elementos que possibilitam um deslocamento consciente no desenvolvimento e no jeito de viver a experiência do pesquisar e dar vida a uma proposta de pesquisa-formação-ação.”. (OLIVEIRA, 2019, p. 33)

Com os estudos de Graziela Menezes, primeiro busco entender o movimento de cartografar, para depois fazer uma imersão na sua proposta e beber da sua experiência como docente e pesquisadora, as inquietações que atravessaram sua trajetória pessoal e profissional, enquanto docentes em contextos de “quem ousa ensinar na diversidade”. Os mapas por ela produzidos me conduziram a trilhas, sinuosidades e perigos na compreensão das invisibilidades, silenciamentos e negações dos sujeitos da diversidade. E nos espaços de compartilhamento de experiências e produção de sentidos, que foram promovidos pela sua busca, vislumbrei o empoderamento, legitimação do saber docente, compreensão da profissão docente, processos pedagógicos com a diversidade que seu estudo engajado permitiu revelar. “Minha condição existencial, meu lugar de fala, na condição de mulher, professora e nordestina, faz-me encontrar, no meu modo de ser, o ponto de onde parto para construir entrelugares de mediação, de negociação com outros sujeitos, tanto na vida como na profissão”. (MENEZES, 2020, p. 219).

É nesse tecer de experiências construídas no Grupo e com o Grupo DIVERSO que sigo na elaboração desse texto dissertativo, organizado em três capítulos. No primeiro capítulo – *Trilhas Metodológicas: enveredando pelo caminho das narrativas* –, apresento o percurso metodológico das Narrativas de Experiências Pedagógicas, a partir da pesquisa narrativa, do trabalho com a conversa e relatos escritos de professores/as. No segundo capítulo – *Experiências Pedagógicas produzidas com/na diversidade no Ensino Médio* –, componho o



texto a partir dos relatos de experiências pedagógicas e a sua relação com a diversidade e a interculturalidade no Ensino Médio. No terceiro capítulo – *O caráter formativo das experiências pedagógicas construídas no cotidiano escolar* –, discuto sobre formação docente e o caráter formativo das experiências pedagógicas construídas no cotidiano escola, bem como a autoria docente e o reconhecimento dos saberes da experiência.



*Um guerreiro sem espada  
sem faca, foice ou facão  
armado só de amor  
segurando um giz na mão  
o livro é seu escudo  
que lhe protege de tudo  
que possa lhe causar dor  
por isso eu tenho dito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.*

(Bráulio Bessa, 2021)

## 2. TRILHAS METODOLÓGICAS: ENVEREDANDO PELO CAMINHO DAS NARRATIVAS

A epígrafe fala da força do/a professor/a, ilustrada nos recursos utilizados pelos/as docentes na mediação do processo de ensinar e aprender. Quando penso na força do/a professor/a, penso na força de transformação, olhando sob o ponto de vista político, no poder da palavra que profere. Penso também na função pedagógica de seu fazer, na força das narrativas de suas experiências pedagógicas, carregadas de saberes, memórias, histórias e sonhos. Adentrar e adensar esses saberes, buscando reconhecer neles processos formativos e de autoria docentes, é o que propõe essa trilha metodológica.

Ao falar da força do professor/a não poderia deixar de destacar o/a professor/a nordestino/a, sertanejo/a, o professor/a da roça. Essa ênfase é dada aos docentes narradores/as que participaram desta pesquisa e trouxeram elementos narrativos e reflexivos do que é ser docente desse lugar. Além de tantas marcas e experiências tão comuns a tantos/as professores/as, ainda trazem no seu “balaio” narrativas de superação de estigmas, preconceitos de ser o que é, e de estar no lugar que está, de fazer o que faz, mas o faz com alegria, com afeto e com fé. Que a força das suas narrativas possa impulsionar o advento de novos tempos, novas forças, novas inspirações em que o ser, o saber e o fazer docente ocupem o espaço que lhes é devido.

O primeiro capítulo aborda o percurso metodológico realizado para a composição da investigação narrativa, o caminho percorrido pela pesquisadora e docentes narradores/as. Inicia-se com a conversa e os relatos escritos de professores/as e culmina com os Relatos de Experiências Pedagógicas.

### 2.1 PESQUISA NARRATIVA: PONTO DE PARTIDA

O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa de base hermenêutica, que se baseia em um conjunto de referenciais teóricos que a fundamentam, partindo da asserção de Amado (2014, p.73), para quem “a investigação em ciências sociais centra-se no modo como as experiências são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos”. Desse modo, a inexistência de ideias prévias e abertura para a escuta é condição *sine qua non*, para que o processo da pesquisa fosse bem-sucedido.

Esta investigação apoiou-se na pesquisa narrativa como método, para compreender como os professores/as narram suas próprias experiências em contextos de diversidade. Quando

os/as docentes teorizam suas práticas pedagógicas, inverte-se a posição no campo da produção de conhecimento, possibilitando outros olhares encarnados na experiência pedagógica e desvenda sentidos que as narrativas trazem para o processo formativo docente. A pesquisa narrativa é um método que rompe com modelos parametrizáveis e lineares de pesquisa, em que a ênfase no processo de pesquisa era centralizada no pesquisador, como detentor de um saber acadêmico, e os participantes colocados como meros informantes da pesquisa em que, muitas vezes, os contatos com estes se davam apenas nesses processos e as devolutivas sobre os resultados do trabalho nem sequer eram socializadas. Para Suarez (2000, p.32, tradução nossa)<sup>3</sup>:

Nos últimos trinta anos, a pesquisa interpretativa e, em menor grau, a pesquisa narrativa surgiram, se desenvolveram e se espalharam com relativa amplitude e legitimidade no campo da teoria social e educacional. E ainda recentemente, elas eram tradições de pesquisa bastante marginais dentro do mundo acadêmico e universitário, desde sua irrupção, eles conseguiram desafiar, questionar e, mais recentemente, abalar os modos ortodoxos de pensar e fazer pesquisa educacional.

O método de investigação narrativa é adequado aos estudos sobre educação, sobretudo a escolar, pois se constitui em uma síntese entre a vida e a experiência profissional, uma dimensão da pesquisa-formação, em que o sujeito se forma à medida que reflete sobre sua experiência. É o que afirmam Contreras, Quiles e Paredes (2019, p.68):

Nossa indagação narrativa como docentes é uma forma de recuperar nossas histórias de experiências, passadas e presentes, para compreender melhor nossas transições, nossas dificuldades pessoais e os resquícios que exploramos em nosso cenário institucional. Nesse processo de indagação sobre nossa experiência, imaginamos novas histórias que nos abrem possibilidades para nosso fazer docente. (Tradução nossa)<sup>4</sup>

Essa indagação narrativa apontada pelo autor é um exercício de reflexividade que posiciona a escola como locus permanente de pesquisa, e os/as professores/as como pesquisadores/as de suas próprias experiências pedagógicas. É uma dimensão sociotransformadora em que o saber e o saber fazer docente são constantemente questionados e reelaborados num movimento endógeno.

---

<sup>3</sup> En los últimos treinta años, la investigación interpretativa y, en menor medida, la investigación narrativa emergieron, se desarrollaron y se difundieron con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación bastante marginales dentro del mundo académico y universitario, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar, cuestionar y, más recientemente, hacer tambalear a las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa.

<sup>4</sup> Nuestra indagación narrativa como docentes es una forma de recuperar nuestras historias de experiencias pasadas y presentes para poder comprender mejor nuestras transiciones, nuestras dificultades personales y los resquicios que exploramos en nuestro escenario institucional. En este proceso de indagación sobre nuestra experiencia imaginamos nuevas historias que nos abren posibilidades para nuestro hacer docente.

Sobre as narrativas e as suas contribuições para o campo da pesquisa, Connelly e Clandinin, (1995, p.1) trazem uma distinção do que seja a investigação sobre a narrativa, da investigação narrativa. Entendem que “A narrativa é tanto o fenômeno sob investigação quanto o método de investigação. "Narrativa" é o nome daquela qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada, e é também o nome dos padrões de pesquisa que vão ser usados para o seu estudo”.

O lugar da experiência na construção da pesquisa narrativa encontra em Contreras, Quiles e Paredes (2019, p.66) a afirmação de que “a investigação narrativa, como forma de explorar experiências e histórias na qual se expressa, não se limita a contar histórias. Em vez disso, seu propósito é investigá-los, pensando narrativamente com a experiência e com sua história, para aprender algo novo com a experiência”. (Tradução nossa)<sup>5</sup>.

O pensar as experiências pedagógicas e narrá-las, no dizer de Contreras, parece ser um exercício fundamental de reelaboração do ser, do saber e do fazer a ser incorporado no cotidiano docente, fazeres como elaborar um planejamento ou ministrar uma aula. É tornar o pensar e o narrar uma prática cotidiana desse/a docente-pesquisador/a. Essa aprendizagem, a partir das próprias práticas pedagógicas, envolve um movimento de reflexividade tão necessário, mas ausente no cotidiano escolar, não porque os docentes não queiram, mas porque falta quem os desafie a ir além do que é prescrito enquanto fazeres pedagógicos, enquanto práticas formativas e autoformativas.

Para Ribeiro e Sanches (2020, p.210), não podemos “dissociar o pesquisar do formar nem o formar do pesquisar, não pesquisar o outro, mas – e sobretudo – a si mesmo nesse exercício narrativo, a partir das provocações, dos conselhos (...) que a experiência, a narrativa do outro comporta ou pode comportar”. Para viver a experiência, para narrar essa experiência, implica em uma exposição. Toda exposição predispõe um risco. O risco de sentir, o risco de se abrir para o outro e falar sobre o que aconteceu, afetou, marcou, tocou. Essa experiência vale a pena ser narrada? O que tenho para narrar é relevante? Implica em estar aberto ao olhar e apreciação do outro, a seus comentários, a sua validação. Alves (2003, p.3), na discussão da pesquisa, utiliza a metáfora do pergaminho (Idade Média), para o qual tal movimento implica em “descobrir debaixo de cada acontecimento que se dava, aqueles tantos que ele tinha escondido”. Isso implica em revelar os sentidos, silêncios e saberes da experiência docente com/na diversidade presentes no cotidiano da escola.

---

<sup>5</sup> La indagación narrativa, como modo de exploración de la experiencia y de los relatos en que se expresa, no se limita a contar historias. Por el contrario, su propósito es indagar en ellas, pensando narrativamente con la experiencia y con su relato, para aprender algo nuevo a través de la experiencia.

Para a investigação foi utilizada a Pesquisa Narrativa inspirada nos princípios do dispositivo epistemo-metodológico da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica – DNEP, a saber: leitura, escrita e edição de textos entre pares, horizontalidade e pluralidade e validação coletiva das práticas e saberes docentes, nesse sentido, trazer o saber pedagógico do/a professor/a para a centralidade da pesquisa narrativa. A DNEP é um dispositivo de investigação centrado nos saberes docentes, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Memória Docente e Experiências Pedagógicas da Universidade de Buenos Aires, difundido no Brasil em alguns trabalhos como os do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, da Universidade do Estado da Bahia -UNEB<sup>6</sup>. Possui relevância para a investigação científica, pois possibilita a emersão de conhecimentos humanos e sociais, ao se configurar como um movimento epistêmico-político, uma política de formação profissional. Esse dispositivo de pesquisa e formação surge na década de 1990, de um movimento político de disputa curricular, na América Latina, contrário às influências das agências e organismos multilaterais, com suas políticas neoliberais que tensionavam e tensionam determinar os rumos da Educação e da Formação de Professores nos países periféricos. (OLIVEIRA, 2019).

Além dos princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, a pesquisa caracterizou-se também como uma pesquisa-formação que é uma proposta metodológica, ressignificada a partir de estudos de biográficos de Pineau (2006), visto que “ênfata o compromisso do/a pesquisador/a com sua prática, focalizando uma mudança individual e coletiva, em que há uma corresponsabilidade entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, no desenvolvimento da investigação, de maneira equivalente” (RIOS; MOTA, 2017, p.195).

Nesta pesquisa, as histórias de vida-formação-profissão são entrelaçadas e possibilitadoras de processos formativos e autoformativos dos sujeitos-docentes-colaboradores/as da pesquisa que, ao narrar suas experiências pedagógicas, em seus contextos de diversidade, se propõem ao compartilhamento de saberes e fazeres, à abertura para a reflexividade que possibilita sua própria formação e autoformação. Formar-se e autoformar-se, tendo em vista a dimensão individual e coletiva. Segundo Rios e Mota (2017, p.195),

A pesquisa-formação busca concentrar esforços no processo de reflexão a respeito das experiências de vida, evocando pontos que são primordiais ao conhecimento de si, ocorrendo, assim, um processo de formação que toma

---

<sup>6</sup> Centros de Actualización de Innovación Educativa (CAIEs) e dos projetos e linhas de ação definidos pelo Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación da Argentina.

como base o individual e o coletivo, ambos transversais à vida de cada docente.

Dessa forma, as experiências e o conhecimento de si de cada docente são pontos de partidas para iniciar os processos narrativos de experiências pedagógicas que mobilizam docentes de forma individual e coletivamente.

A proposta de pesquisar a Formação Docente no diálogo com a Diversidade inspira-se e amplia-se, a partir das iniciativas do Grupo de Pesquisa Docência e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, no desenvolvimento do percurso formativo interno, uma sequência de encontros do grupo dedicados à formação sobre a Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas, grupos de estudo dos fascículos, organizados e mediados por membros do grupo que já pesquisavam e têm produção acadêmica a partir da DNEP. Nesses estudos pudemos analisar o conteúdo das experiências documentadas por docentes argentinos/as, a partir das suas vivências e saberes experienciais coletivamente construídos. Estudamos o que é a DNEP, etapas importantes desse processo de construção, como documentar, escrever, editar e publicar as experiências pedagógicas.<sup>7</sup>

Na proximidade com o Grupo de Pesquisa foi possível participar de dois momentos que constituíram a etapa final do Curso de Formação e Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas de professores/as da rede pública municipal de Salvador. Tivemos a experiência formativa, que foram as rodas de conversa e o Espaço do Conversatório, para a partilha das Experiências Pedagógicas documentadas, momentos em que os/as educadores/as puderam socializar o processo de narrar a sua própria experiência e o impacto dessa experiência na sua formação pessoal e profissional. Tais vivências documentadas foram organizadas e publicadas em E-book e estão disponíveis também no Observatório da Profissão Docente DIVERSO/UNEB.<sup>8</sup>

Assim, ousou dizer que a minha participação no curso de Formação e Diversidade: Documentação de Narrativa de Experiências Pedagógicas, juntamente com professores/as do município de Salvador e Jacobina, foi a experiência mais marcante com a DNEP. Essa proposta foi organizada em dez encontros de 4h/aula cada, organizados em três espaços formativos, com atividades síncronas e assíncronas, a saber: Espaço 1 Giro Narrativo; Espaços de mobilização e diálogos a partir dos princípios da DNEP e dos textos produzidos pelos/as professores/as e; Espaço 2 Tessitura e Rede de Narradores/as, realizados em núcleo nos quais os participantes

---

<sup>7</sup> Destaque para o trabalho desenvolvido pelo professor baiano, Adelson de Oliveira, em sua pesquisa de doutoramento (2019).

<sup>8</sup> Site: <http://gpdiverso.uneb.br/novo/index.php/observatorio-da-profissao-docente/>

dedicaram tempo para leituras e comentários, entre pares, acerca das narrativas produzidas. Nas atividades assíncronas foram escritos, comentados entre pares e reescritos os textos que foram documentados. O Espaço 3 foi dedicado ao Conversatório, que foi um momento de publicização da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Como docente e pesquisadora, participar dessa experiência teve um duplo movimento, que posso caracterizar como memória e esvaziamento. Memória porque pude fazer o movimento de mexer no baú, trazer à tona o caminho percorrido, caminho que me conduziu ao lugar aonde eu cheguei, com as escolhas que pude ou não fazer, no percurso da minha formação pessoal e profissional, na condição de educadora. Esvaziamento, pois é necessário despir-me dos modelos tradicionais de formação para acolher o novo proposto pela DNEP.

## 2.2 NARRADORES/AS E O CONTEXTO DA PESQUISA

O caminho da pesquisa não é um caminho solitário, é um trabalho de muitas mãos, requer abertura para o outro, generosidade, confiança, empatia, como afirma Delory-Momberger (2016, p.2): “(...) a pesquisa em ciências humanas, tem de singular que ela só pode ser uma busca partilhada, só pode ser construída na colaboração – no trabalho realizado em conjunto – pessoas ou grupos (...) que vivem, agem, falam, constroem em comum o que constitui entre eles a obra de conhecimento.

Para falar dos sujeitos da pesquisa, me referencio nas discussões que se referem ao/à professor/a como um adulto em formação, e que, portanto, no seu processo formativo precisa levar em consideração os saberes e as experiências que o constituíram como pessoa e profissional. O educador francês Gaston Pineau propõe uma modelização paradigmática das relações entre pesquisa, ação e formação. Sobre o sujeito da pesquisa-formação e o que pesquisa, afirma que “sobressaem-se as práticas não instituídas e aprendizagens experienciais (pessoais; sociais, existenciais) introduzidas pelos novos agentes e relacionadas a seus problemas, que se constituem os objetos de investigação com amplas aberturas para os diferentes tipos de aprendizagem”. (PINEAU, 2005, *apud* SGADARI, 2019, p.73-74).

Na potência do ser, o sujeito-narrador reúne em si o sujeito epistêmico e o sujeito empírico e fará ecoar dessa fusão uma única e irrepitível narrativa, resultado da experiência feita conhecimento. Isso implica em reconhecimento da autoria docente na produção do saber, o que envolve mudança de paradigmas, um verdadeiro giro pedagógico, que situa as experiências pedagógicas desenvolvidas no espaço e tempo escolar, como campo da produção e concede-lhe um status de conhecimento científico.



Santos (2002, p. 81), a respeito dos sujeitos da pesquisa, vai afirmar: “A ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico.” (...), o sujeito de carne e osso, feito ao mesmo tempo de razão e emoção, transpassado pela experiência e capaz de refletir sobre si mesmo e sobre ela”. A pesquisa com as narrativas busca ligar os pontos entre esses sujeitos, a partir da produção de sentidos que esses sujeitos reconciliados/as podem fazer emergir.

Pensar o sujeito nesse contexto é pensar que somos seres individuais, sociais e históricos e, portanto, diversos. Essa diversidade nos constitui como sujeitos, logo, pensar a subjetividade e modos de subjetivação (o que para ele/a significa ser professor/a) é levar em consideração essa dimensão de sujeito. Nesse contexto de mudanças paradigmáticas e na relação com o sujeito-adulto-professor, Sgadari (2019, p.75) vai enfatizar que o professor “como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (*life learning*), em todas as circunstâncias (*lifewide learning*), e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender”.

O meu processo de busca e encontro desses sujeitos não foi uma tarefa fácil. A pesquisa, que inicialmente tinha sido pensada para ser desenvolvida com docentes do Colégio Estadual Heitor Vila Lobo, não se concretizou com esses docentes. Essa escolha inicial foi motivada pelo fato de que a referida unidade escolar estava situada no mesmo polo, uma divisão na estrutura organizacional do Núcleo Territorial de Educação – NTE, onde exercia minhas atividades profissionais como coordenadora pedagógica. Foram realizadas três rodas de conversas virtuais no espaço tempo concedido das atividades complementares, apresentei o projeto na íntegra, contemplando o total de trinta docentes. No entanto, embora reconhecessem os aspectos relevantes da pesquisa-formação, a partir das experiências pedagógicas docentes, não tinham disponibilidade de tempo para abraçar a proposta e colaborar. Como a pesquisa foi delineada para ser desenvolvida de forma 100 % virtual, abriu-se a possibilidade para acontecer em outros Núcleos Territoriais de Educação, no estado da Bahia.

Desse modo, os/as narradores/as que participaram desta pesquisa são docentes do Colégio Estadual de Campo Santo Antônio do Argoim<sup>9</sup>, Distrito de Argoim, município de Rafael Jambeiro, localizado a 190 km de Salvador. Essa Unidade Escolar faz parte do Núcleo

---

<sup>9</sup> O Decreto Nº 7.352, de 4 De Novembro De 2010, no § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Territorial de Educação do Piemonte Paraguaçu - NTE 14. A unidade escolar atendeu a dois critérios que haviam sido pensados para a pesquisa: ser uma escola que oferecesse o Ensino Médio e estar situada na esfera administrativa da rede estadual da Bahia. A motivação pela escolha dessa unidade escolar e dos/as docentes colaboradores/as da pesquisa é que havia sido nesse distrito, nessa unidade escolar e com esses/as docentes que se iniciou a minha história e o meu percurso formativo com a Educação.

Os/as narradores/as, colaboradores/as da pesquisa integram a rede estadual de educação da Bahia, como servidores/as públicos/as, legalmente investidos/as de cargo público que, como eu, têm suas funções regidas pelo Estatuto do Servidor Público do Estado da Bahia<sup>10</sup> e pelo Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, mas a Unidade conta também com servidores/as com contratos temporários via Regime Especial de Direito Administrativo - REDA e REDA Emergencial.

Em função de a pesquisa acontecer no período de pandemia ocasionada pela COVID-19, para que fossem cumpridos os protocolos de biossegurança, todas as rodas de conversa aconteceram no modelo virtual, pela Plataforma Google Meet, sendo gravadas conforme orientação da Resolução nº 196/96, alterada pela Resolução nº 466/12 - Conselho Nacional de Saúde.

Isso posto, na sequência, apresento os/as narradores/as que dizem quem são e como chegaram à Docência no Ensino Médio:

### **2.2.1 Antonia Brandão Oliveira**

*É com um misto de alegria, saudade e emoção que compartilho com vocês o caminho docente que trilhei até aqui.*

*Tudo começou na década de 80, quando concluínte do Ensino Fundamental, adentrei no Curso de Magistério. Não era, acredito, uma escolha profissional convicta, embora o brincar de ser professora fosse uma prática constante na minha infância. Naquela época, era o único Curso em cidade mais próxima e, portanto, de possibilidades de acesso. Assim, em 1987, já “professora formada” iniciei minhas atividades docentes na Escola Cenecista de Argoim, no recém-criado Município de Rafael Jambeiro. Ingressei como professora voluntária, uma vez que se tratava de uma entidade filantrópica e a arrecadação mensal, resultante de pequenas taxas cobradas aos estudantes, era insuficiente para quitar todas as despesas daquela instituição, tão importante para a nossa comunidade. Essa experiência como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, anos finais, contribuiu muito para que eu lograsse êxito no Concurso público estadual*

---

<sup>10</sup> Sob a Lei de nº 6.677 de 26 de setembro de 1994, e pelo Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002, que disciplina este regime jurídico.

para professores, realizado em 1989 e finalizado em 1991 com a convocação e posse dos aprovados.

*A minha experiência com Ensino Médio iniciou como professora não licenciada. Com a implantação do Curso de Magistério nesta Escola, passei a lecionar, também, a disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa, uma experiência fantástica, em que tive a oportunidade de vivenciar com os estudantes bonitas discussões e experimentos pedagógicos, incluindo as vivências de estágio dos professorando nas Escolas das diversas comunidades do Município. Embora ainda permanecesse como professora não licenciada, encontrava apoio nos momentos de formação continuada, promovidos pela Secretaria Estadual da Educação e nas buscas e pesquisas individuais e do coletivo escolar.*

*A minha chegada na Docência no Ensino Médio se deu por vias burocráticas e administrativas, por uma questão de municipalização. Fui obrigada a ir para o Ensino Médio. Pois é, fico pensando...se não tivesse ocorrido esse processo de municipalização, eu teria ido para o Ensino Médio? Penso que não! Eu teria ficado no Ensino Fundamental.*

*No entanto, minha experiência maior foi com o Ensino Médio, eu também diria que a minha preferência é o EM, talvez por isso mais tempo com o EM, não sei... a questão das discussões, a gente consegue vamos dizer assim...é...trabalhar de forma que o resultado seja mais rápido talvez, não sei, porque o EM são para mim um curso, embora eu questione muito o Ensino Médio na sua estrutura, na sua forma, na sua formatação, mas o aluno do EM, estou falando da faixa etária aqui agora, da carga que ele traz, me traz mais vontade de estar com eles nesse processo de ensino e aprendizagem. Permaneci, por aproximadamente, 20 anos, lecionando no Ensino Médio. Nos últimos 12 anos, lecionei no Colégio Estadual Santo Antônio do Argoim, e quase sempre com as disciplinas Língua Portuguesa e Redação. (Antonia Brandão Oliveira, Relato de Experiência Pedagógica, 2021.*

### 2.2.2 Érica Cunha Figueiredo

*Meu nome é Érica Cunha Figueiredo, sou moradora do Distrito de Argoim, município de Rafael Jambeiro - Bahia. Sou a mais nova na Docência no Ensino Médio, com apenas três anos de trabalho. Minha trajetória na Educação deu-se início no ano de 2010 quando fui aprovada em Licenciatura em Química na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Fui fazer Química, mas não sabia o que queria da Química. No Curso me deparei entre os dois caminhos: o laboratório ou a pesquisa e à docência. Optei pela docência que sempre mexeu comigo. A docência no Ensino Médio mexe muito comigo, gosto de estar com os alunos, compartilhar conhecimentos, ver desde o início como os estudantes se desenvolvem... Eu trilhei minha graduação na docência, todos os projetos desenvolvidos foram nesse sentido. A experiência no Ensino Superior não me preencheu tanto como no Ensino Médio.*

*A participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) foi essencial para minha decisão em ser professora de Química da Educação Básica e definir como minha linha de pesquisa a Educação Especial e Inclusiva e o Ensino de Química, elaborando como produto, meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: A utilização de recursos didáticos diferenciados para o Ensino de Química a alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas classes regulares.*

*No ano de 2017, ingressei no Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim lecionando os componentes: Química e Física. A partir*

*do ano de 2019 até os dias atuais, estou lecionando apenas a disciplina de Química. Dentre os diversos projetos desenvolvidos na Escola em parceria com os professores da Área de Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Ciências Sociais, volto meu olhar para o Projeto Juventude Sustentável, onde buscamos desenvolver atividades voltadas para a preservação do meio ambiente, desenvolvimento sustentável, impactos sociais gerados a partir da ausência de saneamento básico, dentre outras atividades voltadas a ciência e tecnologia.*

*Faço parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Nesta nova caminhada, estou buscando refletir sobre a Educação Especial e as novas propostas para o currículo de Ciências da Natureza do Ensino Médio. (Érica Cunha Figueiredo, Relato de Experiência Pedagógica, 2021).*

### **2.2.3 Iracélia Silva Gomes Pereira**

*Eu sou Iracélia Silva Gomes Pereira. Sou Licenciada em Letras com Língua Espanhola. Nesse período tive várias experiências que me levaram a aprofundar nas questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem.*

*Em 2010 prestei concurso para a Rede Estadual, fui aprovada, e em 2013 iniciei o trabalho no Ensino Médio. Na Docência no Ensino Médio me deparei com muitos desafios, desde as condições socioeconômicas dos estudantes, falta de acervo literário, lembro de xerocopiar trechos e em certos casos capítulos de livros para que os estudantes tivessem acesso.*

*Atualmente nossos desafios são outros, houve um grande avanço, o desenvolvimento tecnológico que proporciona ao estudante acesso às informações, entre outros fatores, agora precisamos levar os nossos estudantes a "experenciarmos" situações significativas de aprendizagem para que possam levar para as suas vidas e não ficar meramente no "contexto escolar". (Iracélia Silva Gomes Pereira, Relato de Experiência Pedagógica, 2021)*

### **2.2.4 José Roberto Sampaio Oliveira**

*Nasci e moro no Distrito de Argoim, em 05 de outubro de 1972, na época município de Castro Alves e hoje município de Rafael Jambeiro, onde iniciei os estudos em 1976 na Escola Municipal Fernando Wilson Magalhães (Ensino Fundamental I), depois no Colégio Cenecista Santo Antônio (Ensino Fundamental II), no colégio Ieda Barradas Carneiro (Ensino Médio - Magistério), situado na cidade de Castro Alves.*

*Estudei Licenciatura em História na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC-EAD) na cidade de Rafael Jambeiro e Pós-Graduação em 2020 na Universidade Cândido Mendes (Instituto Pró Saber).*

*Participei de projetos escolares como Feiras de Ciências, Feiras de Cultura (junto com a escola municipal Centro Educacional do Cajueiro, pois o Anexo funcionava na mesma estrutura) e no Colégio Estadual. Participei dos Projetos Estruturantes do Governo do Estado, FACE, AVE, TAL, JERP, PROVE. (José Roberto Sampaio Oliveira, Relato de Experiência Pedagógica, 2021).*

### 2.2.5 Paulo César da Silva

*Sou Paulo César da Silva, professor, morador do Distrito de Argoim, município de Rafael Jambeiro. O meu sonho era fazer o Curso de Direito, no entanto pela falta de oportunidade e as dificuldades para o estudante do interior, não foi possível realizar este desejo. Embora não tenha sonhado com a carreira docente, ressignifiquei o meu sonho e toda a minha trajetória de formação e profissão foi construída a partir do Magistério.*

*A escolha da Licenciatura em Matemática se deu pelo fato de já ter iniciado a formação pós Magistério, mas também por já exercer a docência no Ensino Fundamental II a partir deste componente curricular, e por uma questão de identificação com a área. Após a conclusão fiz duas especializações na área de Matemática. A primeira foi Fundamentos e Práticas de Ensino da Matemática e a segunda Currículo e Fundamentos Epistemológicos do Ensino da Matemática, ambas pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias – FAC.*

*A docência no Ensino Médio foi iniciada no ano de 2010, no Núcleo do Centro Educacional de Cajueiro, no povoado de Cajueiro, zona rural do município, unidade escolar anexa ao Colégio Estadual Santo Antônio do Argoim, através de um contrato de PST. Enfrentamos muitas dificuldades, principalmente pela falta de professores/as, esse quadro docente incompleto é uma realidade muito presente nas escolas estaduais localizadas na zona rural do interior da Bahia. Após quatro anos de docência, passei a atuar na sede do referido colégio, desta vez através de um processo seletivo de REDA, atualmente REDA emergencial. (Paulo César Relato de Experiência Pedagógica, 2021)*

Nesses relatos iniciais, os/as narradores/as trazem nas suas experiências pedagógicas, trechos de suas histórias de vida-formação-profissão, focalizando o que os constituíram como docentes e o itinerário percorrido até à docência no Ensino Médio. As narrativas possuem alguns elementos identitários comuns, como: origem rural, trabalharem na mesma unidade escolar, os laços de amizade e as condições de trabalho de uma escola de campo. Nas relações interpessoais para além do amigo, parente, tiveram relações diferentes no campo da Educação, ora como alunos, ora como colegas, tornando mais ricas e frutuosas tais interações. Com mais ou menos tempo na educação, na docência no Ensino Médio, seus caminhos se entrecruzaram e contribuíram significativamente uns com os outros nos processos formativos contínuos nessa caminhada.

Interessante perceber as escolhas que cada um/a vai realizando, assim demonstrando que no mesmo contexto, trabalhando com o mesmo público, cada experiência é singular, porque os sujeitos da experiência são singulares.

### 2.3 ENTRE AS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS: DAS RODAS DE CONVERSA AOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A pesquisa-formação foi realizada com base nas narrativas de professores/as, utilizando-se de relatos de experiências pedagógicas, construídos a partir dos princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas<sup>11</sup>, considerando a horizontalidade, o diálogo entre pares, a alteridade e a autoria docente. Tais princípios foram evidenciados a partir do trabalho com conversas e relatos escritos de professores/as sobre as experiências pedagógicas no Ensino Médio com/na diversidade.

A escrita narrativa como afirmam Oliveira e Rios (2020, p.234),

(...) é constituída por um universo de possibilidades para a pesquisa e o campo da formação. A discussão que está presente na composição do dispositivo é muito mais significativa para o processo e contribui diretamente para que ocorra a constituição de uma dimensão de pesquisa que envolve a universidade os procedimentos acadêmicos e os colaboradores como centralidade do processo.

A conversa foi utilizada como metodologia, partindo da construção das rodas para os diálogos entre pares. Foi inspirada no trabalho realizado pelo Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que tem a conversa como princípio. Segundo Ribeiro e Sampaio (2020, p.207), o que se pretende com a conversa “é provocar o pensamento, insistir na indagação, abrindo espaço para a indagação de si, em um movimento onde a fala não pode ser compreendida sem aquilo que, na sua relação com ela, torna possível a conversa: a escuta”. Portanto, deve-se propiciar um solo fértil para o primeiro exercício narrativo que são as narrativas orais. Narrativas que, na cultura ocidental, por privilegiar a forma escrita, ocupam pouco espaço, mas que na pesquisa teve um caráter formativo e provocador visando à construção dos relatos escritos das experiências pedagógicas.

Indo além do encontro que possibilita processos formativos compartilhados, nos quais está a possibilidade de criação, invenção e transgressão, a conversa é compreendida como

---

<sup>11</sup>A DNEP é um dispositivo de investigação centrado nos saberes docentes, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Memória docente e Experiências Pedagógicas da Universidade de Buenos Aires, difundido no Brasil em alguns trabalhos como do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

constitutiva do formar (se), conforme pontuam Ribeiro e Sampaio (2020, p.279). Parece-me ser também uma estratégia que cria relações de proximidade, de horizontalidade, uma vez que todos/as estão em “pé de igualdade”. A pesquisadora não “sabe mais” que os/as colaboradores/as da pesquisa, de modo que tal encontro possibilita frutuosas construções conjuntas.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada a partir de rodas de conversa, com o objetivo de dialogar sobre os “modos de habitar a profissão docente” (RIOS, 2020), na relação com/na diversidade e produzir narrativas autorais a partir das experiências docentes vividas na Educação Básica, sendo inspiradas no princípio da documentação de experiências pedagógicas. Para Menezes e Rios (2021, p.189):

As narrativas emergem na pesquisa desenvolvida como campo privilegiado para o desvelamento de experiências. Ao narrar, a pessoa institui ao vivido e sentido produzidos no ato de refletir e dar forma ao que lhe afeta. Na narrativa se imbricam tempo, espaço, sujeitos, enredos nos quais a existência humana toma forma. O sujeito imprime um sentido que é único quando fala de si, determinado pelas escolhas que faz sobre o que narra e como narra. Assim, narrar a própria vida e as experiências construídas pelos acontecimentos é um exercício de reflexividade de si próprio e de reelaboração de seus saberes.

Nesse sentido, utilizando as narrativas como campo, lugar de “preparar o solo”, torná-lo propício para o desvelar das experiências, é que foram propostas as rodas de conversas. Essa metodologia de caráter mais fluido, mais leve, permite criar uma ambiência para que os/as sujeitos da pesquisa fizessem suas escolhas entre o que revelar e o que ficar subentendido. O respeito à liberdade e à alteridade foram princípios norteadores de todas as rodas de conversa que se organizaram em cinco encontros.

### **2.3.1 Primeira Roda de Conversa: Quebra-gelo**

A primeira roda de conversa teve um caráter mais livre, no sentido de “quebra-gelo”, em relação à proposta da pesquisa. Nessa roda foi realizada a apresentação dos/as narradores/as que falaram seu nome, tempo de docência no Ensino Médio, forma de vínculo com a rede estadual e a expectativa em relação à pesquisa-formação:

- José Roberto Sampaio Oliveira: onze anos de docência no Ensino Médio; Vínculo com a Rede estadual: PST, REDA e REDA Emergencial; Expectativa: A melhor possível, acredito que vamos trocar muitas experiências.

- Paulo César da Silva: doze anos de docência no Ensino Médio; Vínculo com a Rede estadual: PST, REDA e REDA Emergencial; Expectativa: Construir narrativas de experiências pedagógicas.
- Érica Cunha Figueiredo: três anos de docência no Ensino Médio; Vínculo com a Rede estadual: REDA; Expectativa: A partir das vivências compartilhadas com meus pares, buscarei aperfeiçoar e repensar minha prática docente para garantir que tenham acesso à educação de forma igualitária, respeitando a diversidade dos estudantes.
- Antonia Brandão Oliveira: vinte anos de docência no Ensino Médio; Vínculo com a Rede estadual: Efetivo/aposentada; Expectativa: As narrativas de experiências podem colaborar, para que o Ensino Médio se torne um período escolar com resultados mais significativos, ajustados às expectativas dos estudantes.
- Iracélia Silva Gomes Pereira: sete anos de docência no Ensino Médio; Vínculo com a Rede estadual: Efetivo; Expectativa: Que a pesquisa seja um espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Após a apresentação dos narradores/as foi feita a apresentação informal da pesquisa e a construção coletiva do cronograma de atividades. Algumas datas foram alteradas em função de problemas, como a falta de energia e de acesso à internet, isso também pelo fato de ter sido desenvolvida no período de fortes chuvas e enchentes no interior da Bahia.

### **2.3.2 - Segunda Roda: Como cheguei à Docência no Ensino Médio?**

A proposta dessa roda foi a apresentação detalhada do projeto de pesquisa, incluindo o relato pessoal de minha história de vida-formação-profissão. Após essa parte inicial, foi feita a discussão com os/as docentes sobre a concepção de experiência pedagógica, o que marcou cada docente profundamente, o que tocou, o que mobilizou experiências construídas com a diversidade no Ensino Médio. A roda de conversa girou em torno da insígnia: Como cheguei à docência no Ensino Médio? Além dessa insígnia, foi iniciado um exercício de relatos orais a partir das questões: Quais as minhas histórias de vida-formação-profissão? Que experiências pedagógicas trago para partilhar?



Esse primeiro exercício foi proposto como estratégia para começar a pensar nessa experiência da Docência no Ensino Médio. A próxima etapa, realizada de forma assíncrona, consistiu em adensar um pouco mais essa experiência e registrar por escrito. E nesse exercício de pensar o que fizeram os/as narradores/as docentes do Ensino Médio, começamos o processo de buscas de experiências pedagógicas. Era o momento de demonstrar por escrito o relato oral, buscando adensar o registro na narrativa escrita. Foi encaminhada a construção da primeira tessitura textual no momento assíncrono, tendo como finalidade eleger a experiência que cada docente entendeu como mais relevante para ser narrada. Foram combinadas as ferramentas a serem utilizadas, a saber: Classroom Docente; grupo de WhatsApp; Google Drive e Google Meet.

Os/as docentes avaliaram a roda como produtiva, um exercício de retomada à memória pedagógica; mergulho em nossa própria experiência para dessa memória extrair aprendizagens, coisas que nos marcaram e nos constituíram como pessoa e profissional. Somos seres feitos de muitas mãos.

### **2.3.3 - Terceira Roda: Comentários entre pares**

Nessa roda desenvolveu-se a memória da roda anterior, que foi o primeiro momento das narrativas orais, quando começamos a falar das nossas histórias de vida-formação-profissão, de nossas experiências com a formação. Fomos dialogando e expondo, depois veio um outro desafio na atividade assíncrona, qual seja, expor a narrativa oral e o movimento de tecer no formato escrito.

Os/as narradores/as foram convidados/as a falar como foi para eles/as o processo de registrar a narrativa por escrito. Nos relatos sobre a experiência de narrar foram perceptíveis as dificuldades desse momento de registro de chegada à docência. Para o professor José Roberto, “foi mais fácil comentar do que colocar no papel, tem coisa que eu coloquei e não lembrava mais nem o que eu tinha feito na sala de aula (...) é tanto que eu terminei e fiquei esperando pra ver se lembrava de mais de alguma coisa, mas não consegui”. A professora Antonia relatou o seguinte:

*No fim eu percebi, na realidade eu fiz um relato meio que generalizado, sem muitas especificações, com situações sequentes, talvez, mas assim... dentro dali tem muita coisa, dentro de cada situação colocada de forma geral tem o que se pode citar como o que de fato aconteceu, coisas que aconteceram de forma mais específica foi, assim...fazer um relato desse tipo sacode a nossa memória e nos faz lembrar às vezes até de coisas que não tínhamos noção de*

*que lembrávamos, é aquela situação do processo, a gente vai lembrando, colocando e sacudindo mais coisa sai.* (Professora Antonia, Roda de Conversa, 2021)

Refleti junto com os/as narradores/as que o movimento de narrar é como sacudir o baú de memória, porque esse primeiro exercício é um exercício de memória... é como ver o filme da nossa vida: “Vejam vocês, todos/as com muitos anos de docência, no Ensino Médio talvez um pouco menos de tempo, quantas experiências significativas vivenciadas”!

É uma experiência que resulta no fortalecimento da autoria docente. “A experiência não é o que se passa, mas o que nos passa” (LARROSA, 2002, p.21). Como essa experiência passa em nossa vida? As estratégias, os saberes que os/as docentes vão construindo a partir dos processos de ensinar e aprender, juntamente com estudantes e colegas. São várias as possibilidades de narrativas de experiências pedagógicas nessa interação com a comunidade escolar.

Nessa roda elegemos dois relatos para leitura e discussão em grupo. À proporção que os relatos eram lidos, narraram-se os processos de formação e os saberes experienciais gerados nas narrativas docentes ali presentes. Iniciamos o exercício de dialogar com o relato do colega, elaborar perguntas, a partir da narrativa escrita exposta. Esse foi o momento de provocar os/as narradores/as desafiando-os a falar mais, o que ajudou no exercício futuro de comentar nos textos, e lançando questões, visando à ampliação do texto e ao aprofundamento na experiência.

A leitura e os comentários dos relatos escritos, entre pares, foram encaminhados para o momento assíncrono, o que poderiam ampliar e/ou excluir e/ou substituir no texto, trazendo para o texto escrito o exercício iniciado na roda de conversa em que foram realizados comentários orais, a partir destas questões geradoras: Como percebo o potencial pedagógico do seu texto? Como ajudo a eleger a experiência a ser narrada? Para essa atividade foram utilizadas as ferramentas de compartilhamento em uma pasta no Google Drive, a fim de que as narrativas docentes fossem socializadas, lidas e comentadas.

Essa roda, que teve como finalidade o comentário entre pares, foi inspirada nas experiências argentinas da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Sobre o movimento de comentar entre os pares, afirma Suárez (2019, p.70):

Novas versões do relato de experiência surgem nessa espiral colaborativa de escritas-leituras-comentários-conversas-reescritas, até que o grupo pesquisa-formação-ação delibera e decide que se chegou a uma versão publicável do texto, ou seja, manifestou que passou nos testes de “publicidade” definidos

localmente, embora em diálogo com formas de avaliação consagradas pelas diferentes tradições de pesquisa educacional. (Tradução nossa)<sup>12</sup>

Outra fonte inspiradora tem sido o Grupo de Pesquisa Docência e Diversidade na Educação Básica, espaço formativo no qual tive experiências de ter minha experiência pedagógica escrita, comentada, editada e documentada, bem como a oportunidade de participar de processos de comentar as experiências pedagógicas de meus pares, nos cursos de formação oferecidos por esse grupo de pesquisa aos docentes da rede municipal de Salvador e Jacobina e a última turma com a representação de docentes dos territórios da Bahia, narrando as experiências pedagógicas nos contextos da pandemia.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas abriu possibilidades para vislumbrar uma outra perspectiva de formação docente, em que a liberdade de expressão, o reconhecimento dos saberes e a autoria docente nunca haviam sido por mim experimentadas. Nos trabalhos voltados para a formação de professores/as tiveram visibilidade os que estavam relacionados às políticas públicas de formação de professores. Outras nem tão visibilizadas, como as realizadas nos processos de formação continuada docente, no *tempoespaço* escolar.

Foi interessante perceber que no processo formativo e autoformativo possibilitado pela experiência narrativa, houve um crescer junto com a minha narrativa, mas também com tantas outras narrativas de colegas de profissão e do Grupo DIVERSO, os quais compartilharam comigo suas experiências. Creio que a inovação trazida pela DNEP abrirá horizontes para pensar a formação docente, em tempos de tantos discursos que buscam desqualificar o/a professor/a como profissional capaz de dar respostas às realidades vivenciadas na escola.

É necessário refletir sobre os cuidados necessários para que o processo de narrar a experiência pedagógica cumpra a sua finalidade. Suárez (2016, p.69) apresenta um itinerário a ser seguido por nós, que enveredamos pelos caminhos da pesquisa com narrativas, bem como os/as narradores/as que se lançam nesse desafio de narrar.

Para atingir estes objetivos, o itinerário de trabalho prevê um conjunto de cuidados metodológicos para que os participantes: a. investigar narrativa e autobiograficamente momentos e acontecimentos significativos de suas trajetórias de formação e vida profissional; b. objetivar, refletir, ressaltar e debater sobre os entendimentos pedagógicos que construíram nesses

---

<sup>12</sup> Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo en este espiral colaborativa de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras, hasta que el colectivo de investigación-formación-acción delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, esto es, manifieta que éste ha superado las pruebas de “publicabilidad” definidas localmente, aunque en diálogo con formas de evaluación consagradas por las diferentes tradiciones de investigación educativa.

percursos de trabalho e profissionais; e C. podem reconstruí-los, problematizá-los e transformá-los por meio de recursos narrativos e autobiográficos em comunidades de interpretação pedagógica.

Essa comunidade de interpretação pedagógica, constituída dos/as próprios/as docentes, narradores da pesquisa, tem o papel fundamental no processo de produção dos relatos de experiências individuais e coletivos, uma vez que provoca o outro a escrever mais, como também problematizar o texto escrito e, conseqüentemente, o cotidiano escolar vivenciado por cada um/a. Foi sempre um exercício de provocação, seja para trazer, de fato, uma experiência, seja para escolher uma entre muitas possibilidades narrativas apontadas no texto, seja até mesmo adensar em uma experiência que se elegeu para narrar.

Na minha experiência de Documentação da Experiência Pedagógica, o comentário entre pares me ajudou a entender que o que trazia na minha narrativa de onze laudas ainda não era a experiência propriamente dita. A minha trajetória de vida-formação-profissão estava bem-dita naquela narrativa, mas “cadê a experiência? Foram essas as indagações feitas por meus pares nos seus comentários e asserções a respeito da minha narrativa. Tais contribuições foram primordiais para que a minha experiência pedagógica cumprisse os critérios para ser documentada. Essa mesma dificuldade pude notar nos/as narradores/as da pesquisa, e nesse momento os comentários tecidos por mim e pelos seus pares os ajudaram a dar o próximo passo.

Nos comentários que realizei, coloquei questões para a narrativa, como, a partir da experiência escolhida, refletir: o que posso ainda dizer sobre a experiência e que não foi dito? Qual o potencial pedagógico? Quais as aprendizagens obtidas a partir dessas experiências? Que dificuldades foram superadas? O que posso trazer para ilustrar melhor essa experiência? Que saberes experienciais posso relacionar a partir dessa narrativa? Quais atores/atrizes contribuíram comigo, para que essa fosse uma experiência exitosa? Qual o marcador social mais presente (diversidade sociocultural, campo/cidade, étnico-racial etc.)?

Por fim, essa etapa do comentário entre pares teve o papel de estimular a participação coletiva nos processos de elaboração das narrativas de experiências pedagógicas, colaborando com os processos formativos docentes no cotidiano escolar.

#### **2.3.4 Quarta Roda: O processo de escolha da experiência narrada e a sua relação com a diversidade**

Essa quarta roda de conversa foi iniciada com agradecimentos aos/às narradores/as pelo percurso realizado até aqui e com uma breve memória da experiência de narrar as experiências pedagógicas, isto é, narrativa orais e escritas das histórias de vida-formação-profissão docente, a partir da insígnia: como cheguei à docência no Ensino Médio e o exercício de comentar o relatos entre os pares, dando contribuições a partir de questões lançadas sobre a narrativa do outro, ajudando a refletir e ampliar o texto. Na sequência, foi proposta a conversa sobre o processo de escolha da experiência narrada e como esta dialoga com a diversidade nos seus marcadores sociais.

As rodas de conversa tiveram um papel importante na constituição das narrativas. Em algumas situações a orientação foi transpor para o relato escrito o conteúdo das narrativas orais, uma vez que eram mais fluidas, dada a imensidão de elementos narrativos que surgiam nessas rodas, ao passo que nos relatos escritos não surgiam com a mesma fluidez. Talvez por julgar insignificante, mas como vivências de sala de aula, no contexto da pesquisa buscamos valorizar esse elemento.

Com isso percebemos o movimento de narrar por escrito as experiências pedagógicas, como sendo um processo mais difícil para os/as professores/as, talvez pelo fato de terem pouco incentivo à produção acadêmica, a partir do cotidiano escolar, muitas vezes ficando limitadas às produções requeridas nas conclusões de curso de graduação ou pós-graduação. A orientação que normalmente se dá é que o/a narrador/a escreva sem censura, pois o processo criativo de um texto é uma obra de arte, deixar fluir as ideias, liberar o pensamento do medo de errar. Escrever, escrever, escrever... depois viriam as preocupações com as questões gramaticais, de pontuação, de substituição de palavras necessárias. No momento da roda e no acompanhamento das atividades assíncronas, percebemos que alguns docentes tiveram dificuldades em eleger uma experiência, ou até mesmo de aprofundar a experiência escolhida. Nessas situações o comentário entre pares ajudou os/as docentes a avançar no processo de construção do seu relato de experiências.

Nessa mesma roda de conversa foi partilhado o processo de escolha da experiência narrada e como esta dialoga com a diversidade nos seus marcadores sociais. Na sequência apresentamos o relato da professora Érica, que tem orientado seu percurso de formação-profissão a partir da Educação Especial Inclusiva no Ensino de Química. Na conversa abaixo descrita, ela relata o processo de eleição da experiência e sua implicação com a pessoa com deficiência.

*A partir dos comentários de Simone e Antonia, eu resolvi voltar o meu olhar ao meu primeiro contato com a sala de aula e com a Educação Especial, que é fonte de todos os meus trabalhos. Voltei o meu olhar para o trabalho que foi realizado na graduação, eu trouxe com essa experiência do meu trabalho de conclusão de curso onde eu discutia a Educação Especial Inclusiva no Ensino de Química. Naquele tempo, que não é muito distante, mas para a gente perceber que essas discussões são muito novas. Embora se tenha várias discussões sobre Educação Especial, o ensino de Química ainda é muito frio nessas discussões, por isso mesmo houve essa minha motivação em falar sobre a Educação Especial no Ensino de Química.*

*Os comentários que foram feitos sobre essas experiências me fizeram perceber que esse nosso ser professor é também motivado pelas necessidades dos nossos estudantes, não só a nossa enquanto professor/a. (Professora Érica, Roda de Conversa, 2021)*

O percurso formativo acadêmico frutuoso, percorrido pela professora Érica, desde a graduação ao mestrado, sempre teve a Educação Especial como escolha. A sua busca por não desperdiçar nenhuma oportunidade de colocar esses saberes a serviço dos estudantes com necessidades educativas especiais fez com que a sua narrativa inicial fosse solo fértil para inúmeras possibilidades de relatos. O exercício de comentar o texto de Érica ocorreu no sentido de ajudá-la a escolher, em meio à riqueza posta à mesa. Todas as experiências traziam elementos fundamentais para discutir estratégias para a inclusão pedagógica de estudantes com deficiência, ora adentrando as especificidades de cada deficiência, ora oferecendo subsídios para o tratamento pedagógico adequado a cada estudante. Essa preocupação em oferecer um atendimento personalizado é uma marca da sua “humana docência”. (ARROYO, 2021).

Dessa forma, os comentários emergiram no sentido de mostrar algumas possibilidades narrativas, enquanto experiência que mais a marcou como jovem professora, para que ela pudesse eleger a experiência pedagógica a ser relatada.

### **2.2.5 Quinta Roda: Conversatório e Avaliação do movimento de narrar as experiências pedagógicas**

Essa quinta roda foi realizada como última etapa da pesquisa-formação, tendo como finalidade realizar o “Conversatório” sobre as experiências pedagógicas a partir da devolutiva da pesquisadora sobre as narrativas produzidas em sua versão final e da validação dos textos pelos/as narradores/as colaboradores/as.

Essa etapa final inspira-se mais uma vez na Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas realizada pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO. O Conversatório de Experiências

Pedagógicas é a etapa final em que os/as narradores/as apresentam suas experiências pedagógicas, prontas para serem publicadas e publicizadas. Nesta pesquisa, o Conversatório teve o objetivo análogo, ao se constituir como *espaçotempo* de apresentação dos Relatos de Experiências Pedagógicas os quais foram construídos ao longo das rodas de conversas e dos relatos escritos dessas experiências.

O Conversatório foi realizado em uma única roda de conversa. A pesquisadora abriu a roda de conversa falando da relevância para a pesquisa deste momento em que os/as narradores/as são convidados/as a narrar a experiência pedagógica em sua versão final. Nesse momento de ápice de todo o percurso investigativo e formativo foram socializadas as narrativas de experiências pedagógicas construídas em contextos de diversidade no Ensino Médio.

Na sequência, pedi que avaliassem o que foi a experiência de narrar, o caminho percorrido até aqui, como tem sido participar das rodas que são etapas da pesquisa-formação em que os/as docentes contribuem neste processo de pesquisa:

*Eu vejo que esses encontros estão sendo produtivos e que no coletivo um vai ajudando o outro, na compreensão do que é a experiência de narrar experiências pedagógicas e com os relatos a gente vai também aprendendo com a experiência do outros até construir o próprio relato. Às vezes a gente tem dificuldade de escrever, e com os outros relatos, a gente vai se aperfeiçoando mais nessa linha de pensamento. (Paulo César, Roda de Conversa, 2022)*

(...)

*Estão sendo muito bons esses nossos encontros, é muito bom conhecer as experiências dos outros, são bons para lembrar de nossas próprias experiências, lembrar também daquelas que nem sempre deram certo com os estudantes. Mas quando a gente vai pensar, tem sim, algumas experiências que deram certo e muito bem, é bom para relembrar e valorizar. (José Roberto, Roda de Conversa, 2022)*

(...)

*O redescobrir, o olhar a nossa experiência, olhar a nossa trajetória, nos faz redescobrir, redescobrir nossas potencialidades, de que somos capazes, que o que fazemos tem relevância e que muitas vezes tem essa autocrítica de pensar que o que se faz não está bom, não está legal. E se a gente pensar, caramba! As coisas positivas que transformaram a vida de alguém. Esse relato de experiência faz pensar, ouvir os outros, me faz pensar em novas possibilidades a serem desenvolvidas. Ver que a experiência pedagógica desenvolvida por José Roberto no componente de História, eu também posso desenvolver na Química de uma forma diferente. Essas experiências nos ajudam nessa construção do ser professor/a. Vale muito a pena ouvir, compartilhar, criar esses laços, nessa rede de conhecimentos. (Érica, Roda de Conversa, 2022)*

(...)

*Com certeza foi muito bom. Assim, em tudo que a gente participa, de tudo a gente tira aprendizados, a gente descobre como é bom essa questão da*

*coletividade, da participação, da discussão, da interação, porque nesses momentos, além de você interagir com algum conhecimento que possua, você constrói outros conhecimentos a partir de direcionamentos, neste caso da pesquisa, o direcionamento do que está propondo o trabalho, de um outro participante. A gente é conduzido a viajar mais, descobrir dentro do que a gente fez as coisas que não tinha percebido que ali estavam. Então eu vejo que foi muito enriquecedor, as interferências, os relatos, nessas trocas, outros olhares sobre a escola e as experiências pedagógicas. O Ensino Médio sempre me inquietou e inquieta porque até hoje não ganhou uma identidade. Veio o Novo Ensino Médio, realmente precisava mudar, talvez ainda não tenha se pensado exatamente o que é essa Educação Básica de fato, para que ela aconteça olhando para o estudante, ele é o ator principal, tudo é feito para ele. (Antonia, Roda de Conversa, 2022)*

A pesquisa, inspirada nos princípios da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, teve uma dimensão coletiva no processo de construção das narrativas. Os/as professores/as colaboradores/as fizeram um percurso juntos/as, cada um/a dando sua contribuição, para que o Relato de Experiência Pedagógica do/a outro/a tivesse seu conteúdo e ganhasse a forma final. A avaliação dos/as narradores/as acerca do percurso realizado e o olhar de cada um/a sobre a construção da pesquisa formação ganharam uma importância ímpar para a pesquisa.

Destaco, a seguir, algumas falas que vão apontando o caráter formativo das experiências desenvolvidas no cotidiano, em contextos de diversidade. “Aprender com a experiência do outro” revela o potencial formativo de cada experiência e como cada docente, muitas vezes no silêncio e na simplicidade do cotidiano, vai construindo as bases para tornar o espaço escolar um *locus* de formação, autoformação e coformação. É um processo infinito, atemporal em que os saberes da experiência construídos no cotidiano são compartilhados entre todos/as.

“Algumas experiências que deram certo e muito bem, é bom para relembrar e valorizar”. Esse destaque foi muito importante de ser feito, pois o cotidiano escolar é permeado de experiências positivas, mas também de experiências negativas. Em quais experiências lançar as luzes? Muitas narrativas reforçam as experiências negativas, de forma que estas terminam por sombrear o que é construído nas escolas como se nesse ambiente sobressaísse essa realidade. As narrativas das experiências pedagógicas docentes são afirmações de que nas escolas se constroem experiências pedagógicas que vale a pena serem lembradas, lembradas e valorizadas em trabalhos como este.

No mesmo sentido, é pertinente a afirmação de que “vale muito a pena ouvir, compartilhar, criar esses laços, nessa rede de conhecimentos”. A escuta sensível da experiência pedagógica do outro abre possibilidades de compartilhamento dessas experiências e é algo que



fortalece os vínculos na escola, laços de confiança de que o que o outro apresenta é potente para me ensinar, e nesse movimento eu me formo, mas também o outro se forma, criando e consolidando uma rede de produção de conhecimento e de saberes.

Por fim, é igualmente válida a afirmação “descobrir dentro do que a gente fez as coisas que não tinha percebido que ali estavam”. Nessa descoberta da experiência feita, o que não é percebido, segundo a autora, não se refere a outras pessoas, mas à descoberta de si, da percepção de cada docente do que ele pode, do que ele é capaz de fazer. Tudo começa da percepção de si, daquilo que na experiência ainda não se tornou para o/a professor/a algo conhecido. Trata-se de um processo de autoconhecimento que permite esse mergulho em si, mas que não para nesse movimento; ao contrário, é um movimento terá como desfecho o ser para o outro.

## 2.4 COMO SE CONSTITUIU O MOVIMENTO DAS ANÁLISES

A análise é uma etapa importante nesta pesquisa formação e tem sua inspiração na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas cujo processo de análise é constituído no movimento colaborativo em rede, acompanhado pelo olhar reflexivo do/a pesquisador/a na dinâmica da pesquisa. Oliveira (2019, p.45), afirma, a partir de sua própria experiência, que “a análise foi se configurando ao longo de todo o processo e constituindo-se por intermédio da composição da reflexividade individual e coletiva, ambas produzidas pelos(as) professores(as) narradores e eu, na condição de pesquisador”.

Inspirada nesse movimento descrito, o processo analítico foi se desencadeando em momentos específicos da pesquisa formação em que as narrativas orais e escritas foram se ampliando em uma espiral hermenêutica. Este movimento se materializou em três momentos relevantes:

Primeiro na experiência interpretativa nas narrativas orais, nas rodas de conversa: no *espaçotempo* das rodas de conversa foram realizadas o movimento colaborativo de narrar experiências pedagógicas em que as indagações acerca do narrado, possibilitando aos narradores/as e autores/as compreender sua própria experiência e o processo de narrar e ampliar horizontes.

Segundo momento interpretativo ocorre com as experiências pedagógicas escritas e os comentários entre pares. Nesse movimento de escrever, comentar e reescrever iniciados nas conversas e ampliado nos demais tempos em que os narradores debruçavam sobre seus próprios textos e na colaboração com os relatos de seus pares, possibilitou o duplo movimento de expansão e de delimitação, ou seja, diante das possibilidades narrativas, fazer escolhas. No

universo de experiências pedagógicas vivenciado no cotidiano escolar: Qual a experiência pedagógica elejo para relatar e como essa experiência dialoga com a diversidade? Essa construção e escolha passou por olhares de análise e interpretação do/a próprio/a narrador/a, frente a frente com as suas experiências e de seus pares, ao deparar-se com os relatos produzidos e após reiteradas leituras e releituras ousar a sinalizar esta ou aquela experiência como potente de sentidos e significados, portanto, válida para ser relatada.

O terceiro momento é constituído do olhar atento, aguçado e reflexivo da pesquisadora, presente nos momentos anteriores, mas aqui diante de todas as possibilidades apresentadas identificar potenciais pedagógicos que nascem das experiências pedagógicas com/na diversidade, compondo núcleos de sentido presentes nos Relatos de Experiências Pedagógicas e, a partir destes, ampliar o círculo hermenêutico constituindo unidades temáticas e teóricas que dessem conta de dar sustentação e solidez ao trabalho ora apresentado. Como afirma Oliveira (2019, p.45)

Ao enveredar pelas narrativas e contrapô-las às reflexões construídas no processo de narrar, pude identificar potenciais pedagógicos presentes nos documentos narrativos e, sob a ótica da hermenêutica e das distintas leituras dos textos produzidos, construí inferências e inter-relações entre o mundo do texto e as relações contextuais e significantes que sustentam a intriga e a trama de cada narrativa

Nesse sentido, a análise das narrativas de experiências pedagógicas deu origem à elaboração dos núcleos de sentido e tematizações que possibilitaram o diálogo polifônico entre os relatos das experiências pedagógicas, as inferências da pesquisadora e os aportes teóricos que embasaram a pesquisa formação e o texto dissertativo. Conforme tabela abaixo sintetizada:

NÚCLEOS DE SENTIDO	TEMATIZAÇÕES
<b>Experiência pedagógica</b>	Experiências Pedagógicas com/na Diversidade no EM
<b>Formação docente</b>	(Formação inicial -Licenciatura em Língua Portuguesa) Formação Continuada (programas e projetos) Docência sem formação inicial/fora da formação inicial recebida
<b>Diversidade</b>	Diversidade sociocultural Relação campo-cidade Educação Especial e Inclusiva Inclusão Pedagógica no Ensino de Química Relações Étnico-raciais e de gênero

<p><b>Docência no Ensino Médio</b></p>	<p>Novo Ensino Médio Práticas pedagógicas no Ensino Médio Desigualdade de oportunidade para as juventudes Projeto de Vida Acesso ao ensino superior Contexto da pandemia Programa de Iniciação à Docência Docência em escola rural</p>
<p><b>Autoria Docente</b></p>	<p>Saberes experienciais Professor/a-autor/a</p>

Fonte: Rodas de Conversa e Relatos de Experiências Pedagógicas

No próximo capítulo – *Experiências Pedagógicas produzidas com/na diversidade no Ensino Médio* –, componho o texto a partir dos relatos de experiências pedagógicas e a sua relação com a diversidade e a interculturalidade no cotidiano escolar.



*O mundo sim, é estranho,  
com tanta diversidade  
Ainda não aprendeu a viver em igualdade.  
Entender que nós estamos  
percorrendo a mesma estrada.  
Pretos, brancos, coloridos  
Em uma só caminhada*

*Não carece divisão  
por raça, religião  
Nem por sotaque  
Oxente!  
Seja homem ou mulher  
Você só é o que é  
Por também ser diferente.*

(BRÁULIO BESSA, 2018)

### 3. AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM/NA DIVERSIDADE: ESPAÇOS, TEMPOS E SUJEITOS DA FORMAÇÃO

Etimologicamente, a palavra experiência, do latim *experientia*, é formada por três partículas, que são: "ex" (fora), "peri" (perímetro, limite) e "entia" (ação de conhecer, aprender ou conhecer). Literalmente pode ser traduzida como o ato de aprender ou conhecer além das fronteiras, dos limites. Dialogo e me referencio em Larrosa (2002, p.21), para quem a experiência tem um teor e uma especificidade: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Isso nos remete a pensar a vida, o trabalho, as relações cotidianas com profundidade e viver processos de imersão nesse vivido, na tentativa de traduzir e atribuir sentido. Tem a ver com a simplicidade das coisas e acontecimentos, mas vividos com intensidade, em que lentes de aumento são postas no sentido de extrair do ordinário de nossas vidas cotidianas conhecimentos e saberes extraordinários.

O que caracteriza uma experiência? Tudo que nos passa é experiência? Nesse sentido, não. O projeto civilizatório moderno marcado pela “descontinuidade histórica e as mudanças extremas com formas sociais até então inexistentes” (GIDDENS, 1991, p.1) são as marcas desse novo tempo que estamos vivendo, quando entramos em um ritmo hipnótico no modo de viver e realizar as coisas, e isso toca profundamente em nossas vidas e, conseqüentemente, em nossas experiências. Larrosa (2002, p.1) acrescenta:

Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Tudo está organizado, para que nada nos aconteça, é o que nos diz o autor. Isso nos faz refletir: que processos estamos vivendo, que são organizados, para que nada nos aconteça e que nos induz a não termos experiências? Existe por trás de tudo uma “engenharia”, uma organização responsável por tudo isso? Se tomarmos como referência a profissão docente, a realidade social, política e econômica vivenciada pelos/as professores/as, marcados pela baixa remuneração e, conseqüentemente, por excessiva carga horária de trabalho, de modo a garantir sua sobrevivência, podemos ter uma ilustração, um exemplo do que o autor complementa, ao chamar de pobreza de experiência, como sendo a marca do nosso tempo. Além dos

acontecimentos que marcam o tempo histórico, que nos afetam e comprometem as nossas experiências, temos ainda o tempo cronológico, cronometrado por nossos relógios que ditam a marcação temporal em que a vida acontece, do nascimento à morte. Tempo marcado pelo horário de chegada, intervalos e saída do trabalho, tempo das refeições, atividades extras, descanso, lazer. Tempo do planejamento, da elaboração de atividades, das aulas, das avaliações, das correções. Tempo, tempo, tempo...

Nesse tempo acontecem-nos muitas coisas, há excesso de acontecimentos, no entanto existe uma raridade de experiências. Talvez uma outra causa da pobreza de experiências dos tempos modernos seja o acúmulo de informações advindas das novas tecnologias da informação e da comunicação. As pessoas são expostas diariamente a uma avalanche de informações, sem que tenham tempo e oportunidades para processá-las. No cotidiano escolar não é diferente, e nesse sentido, o/a professor/a tem o duplo papel de filtrar o que é relevante para si e contribuir para que os/as estudantes consigam dar esse passo.

Sobre a relação do sujeito com a experiência, inferimos ser incapaz de experiência aquele que não se “ex-põe”. Larrosa (2002, p.25) vai dizer que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. É possível que isso aconteça quando vivemos as realidades da vida no modo automático, ou a partir de uma racionalidade que põe a razão e a técnica em primeiro lugar, sobretudo nas práticas pedagógicas. No cotidiano escolar, é afetada a tessitura de experiências pedagógicas se os/as docentes se colocarem em uma posição de “tarefeiros/as” e deixarem-se conduzir e ao seu trabalho pelos acontecimentos ou influências externas, sem a reflexividade necessária à prática pedagógica, assim fragilizando a profissão docente. Larrosa (2002, p.23) faz uma importante ponderação sobre a experiência, o sujeito da formação e a formação docente no contexto:

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Passegi (2011, p.148) vai recorrer ao alemão, nas palavras *Erlebnis* e *Erfahrung*, para conceituar experiência:

A primeira traduz-se, geralmente, por ‘experiência vivida’ ou ‘vivência’, entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; *Erfahrung* associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem. A palavra *Erfahrung* compõe-se de *Farht* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo). [...]. Com base nessas duas noções, a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo.

Conforme a autora, as duas formas são experiências, no entanto, *Erfahrung* permite algo mais profundo. Tomemos como exemplo alguém que faz a experiência de um mergulho. Mergulhar na piscina possibilita uma experiência; mergulhar no mar é uma outra experiência. Em ambas as experiências com a água, entretanto, o mergulho no mar possibilitou uma experiência mais profunda, pois envolve o “risco do perigo”, por tudo que o mar simboliza.

Tal reflexão decorre do desejo de dar sentido ao fato de solicitar aos professores a tarefa de narrar sua história de vida e as suas experiências profissionais. Assim, a experiência é entendida na relação entre o que acontece e o significado atribuído a isso. “Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida”. (DOMINICÉ, 1990, *apud* NÓVOA, 1995 p.149). “Devolver o lugar da experiência”, eis uma expressão muito forte, o que, na experiência pedagógica, seria reconhecer que algo nos foi roubado e posto outra coisa no lugar, como não querer isso se são as experiências que dão sentido às nossas existências que devolvem também o lugar da pessoa: emoções sentimentos, percepções, anseios, sonhos... É devolver a vida, o prazer, a alegria em ser gente, em ser professor/a.

Para Larrosa, o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos, “trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. (LARROSA, 1997, p.26-27).

Tais saberes ultrapassam os elementos constitutivos da prática cotidiana, mergulham no que foi a experiência, significativa e potente, aquela que produziu sentidos para o/a professor/a. “Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia

interativa e dialógica" (DOMINICÉ, 1990 *apud* NÓVOA,1995, p.150). O autor caracteriza a pedagogia propiciada pela experiência como interativa e dialógica, mobilizada e mobilizadora de experiências, sendo terreno fértil para o surgimento e a produção de novos saberes experienciais, diversos e plurais, como frutos desses processos vividos. Esse descontentamento em receber um saber externo traduz a tônica da prática e profissão docente, seja nas questões que afetam a profissão, seja na busca pelo reconhecimento dos saberes docentes os quais são produzidos no cotidiano escolar.

Suárez (2007) traz uma abordagem de experiência enraizada nas relações estabelecidas no âmbito do contexto escolar como campo fértil para sua emergência. Ao valorizar as experiências oriundas desse espaço escolar, propicia que não se perca a riqueza de saberes produzidas na relação entre professores/as e estudantes.

A permanente apropriação e ressignificação do projeto escolar faz com que as práticas e experiências sejam carregadas de sentidos muito diversos para quem as produz e as vive no dia a dia. Por isso, o que acontece nas escolas tem a ver, quase sempre, com o que acontece com os docentes e os estudantes, com os sentidos que dão às suas ações e vivências, com as experiências definidas por viver em um tempo e em um lugar particular e irrepetível. (SUÁREZ, 2007, p.8, tradução nossa).<sup>13</sup>

As narrativas pedagógicas estão relacionadas ao modo como as pessoas significam e atribuem sentido ao que vivem, o que consiste em saber se as experiências vividas fazem sentido e que sentido elas fazem para quem as vivencia. O modo de fazer está relacionado ao como, no cotidiano escolar, tais experiências são narradas ou não. Nos contextos educacionais de investigação as experiências pedagógicas são invisibilizadas, mas também espaços são passíveis de experiências e sentidos. Sentido este que é dado pelo/a professor/a, e nisso reside um protagonismo docente para tornar a experiência invisibilizada em um saber notório e apreciado. Para Clandinin y Conely (1995, p.1):

A investigação narrativa é cada vez mais utilizada em estudos sobre a experiência educacional. Tem uma longa história intelectual tanto dentro como fora da educação. A principal razão para o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas.

---

<sup>13</sup> La permanente apropiación y ressignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias estén cargadas de sentidos muy diversos para quienes las producen y las viven todos los días. Por eso, lo que sucede en las escuelas tiene que ver, casi siempre, con lo que les sucede a docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar particular e irrepetible".



Indagar sobre a relação que os/as professores/as estabelecem com o conhecimento por eles produzido e quais sentidos esses saberes experienciais têm para esses/as docentes fez parte deste percurso formativo e perpassou todo o processo investigativo com esses/as docentes. Os saberes da experiência, nesta perspectiva, estão relacionados à transcendência do ser, permitindo que outras dimensões constitutivas desse ser e saberes docentes possam ser reveladas. A escola é um campo de produção frutuoso, para que desabrochem inúmeras possibilidades de histórias a serem narradas, histórias de vida de cada docente construídas na relação com outros/as docentes, na relação com os estudantes, na relação com o componente curricular lecionado, na relação com o conteúdo.

O cotidiano escolar revela saberes que são produzidos nos tempos e espaços escolares, mas se perdem em função da ausência de iniciativas que estimulem a sua escrita. Também se perde a oportunidade de narrar experiências que, além de criar espaços de fala, de expressão de valorização docente, poderiam subsidiar as práticas pedagógicas de docentes principalmente os/as docentes recém-saídos/as da formação inicial. Uma realidade presente nas escolas é que esses/as docentes, ao ingressar nas escolas, vão se formando na interação com os/as docentes mais experientes, que são tomados como referência, ou até mesmo algum/a professor/a que tenha marcado sua vida no período da formação. As narrativas de experiências pedagógicas têm o potencial de propiciar a formação permanente de professores/as.

Com a narrativa de experiências pedagógicas tem-se a legitimação e socialização dos saberes docentes produzidos nas escolas e, sobretudo, o reconhecimento e validação da autoria desse conhecimento. “Ao recuperar, interpretar e recriar os saberes práticos que os professores produzem através da sua prática profissional, os vários cursos de formação de professores e professores concebidos e desenvolvidos estarão intimamente informados e relacionados com a diversidade, heterogeneidade e complexidade do ensino escolar”. (SUÁREZ, 2005, p. 9, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Diante desses aspectos que caracterizam e revelam as experiências pedagógicas dos/as docentes no cotidiano escolar, retomamos as produções narradas pelos/as professores/as com/na diversidade, na perspectiva da interculturalidade, a partir de suas trajetórias no Ensino Médio que são apresentadas e discutidas a seguir.

---

<sup>14</sup> Al recuperar, interpretar y recrear los saberes prácticos que los docentes producen a través de su ejercicio profesional, los diversos trayectos de formación de maestros y profesores que se diseñen y desarrollen se encontrarán íntimamente informados y relacionados con la diversidad, heterogeneidad y complejidad de la enseñanza escolar.

Os docentes revelaram saberes e experiências tecidas em contextos de diversidade. Uma experiência pedagógica tecida na diversidade traz características de experiências singulares e plurais na dialogicidade e reflexividade da educação intercultural, que compreende as diferenças e os conflitos existentes no cotidiano escolar, acolhendo-as pedagogicamente.

### 3.1 DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E ENSINO, DIÁLOGOS E COEXISTÊNCIAS ENTRE AS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR

O cotidiano escolar não é caracterizado como um movimento social, e sim como um *espaçotempo*, tendo uma função e um papel social importantes a cumprir. Os/as professores/as, bem como os/as demais atores e atrizes precisam reconhecer as identidades culturais de cada grupo e valorizar o papel educativos dos conflitos. Isso gera interação e reciprocidade. É no movimento da narrativa das experiências pedagógicas tecidas no cotidiano que as questões advindas dessas interações vão sendo elucidadas e os saberes vão sendo gerados. É, portanto, nesse entrecruzamento que a diversidade vai constituindo o cenário e vão se estabelecendo as experiências pedagógicas.

Nesta pesquisa a diversidade foi compreendida na perspectiva da interculturalidade, que, segundo Fleuri (2018, p.37),

(...) emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Contudo, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.

A valorização do potencial educativo dos conflitos passa pelo acolhimento, compreensão da complexidade das relações sociais e culturais e de pensar a diversidade a partir de seu potencial pedagógico. Há uma tendência a esconder, minimizar e negar a diversidade na escola, com o intuito de atender aos objetivos e de manter uma suposta igualdade para todos/as. A escola é um espaço vivo, de coexistências, de diálogos, de alteridades. É o que nos afirma Candau ao tratar da interculturalidade crítica:

Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de

favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2008, p.8)

Reconhecer o outro, nesse sentido, é conhecer de novo, é despir-se de um olhar apressado e preconceituoso que uniformiza e nega a alteridade. É colocar a atenção no outro e buscar compreender esse Outro, que também tem uma história de vida, um percurso formativo bem-sucedido. Compreender que, no Ensino Médio, os estudantes possuem experiências profissionais e tais experiências de alguma forma impacta na sua formação.

As experiências pedagógicas docentes narradas nesse processo de pesquisa retomam o lugar da experiência com o outro, ou seja, a experiência tecida na relação com os/as jovens que chegam até as escolas. Elas foram narradas entrecruzadas pelas histórias dos/as estudantes, dos seus acontecimentos e subjetividades. São as experiências pedagógicas tecidas e atravessadas por contextos urbanos e rurais periféricos de exclusão, desigualdades sociais, conflitos, violências, as incertezas do caminho, os anseios e os medos.

A docência construída em contextos de diversidade revela experiências e saberes produzidos pelos/as professores/as que trazem a marca da autoralidade, não somente pelo conteúdo autoral de tais produções, mas porque pessoas, lugares e tempos em que as experiências acontecem são únicos e irrepetíveis.

Nesse contexto, a professora Antonia traz uma contribuição salutar, ao falar das condições sociais, culturais e econômicas que afetam a adolescência e a juventude, e também sobre a necessidade de políticas públicas que ofereçam condições para que esse público tenha um percurso formativo bem-sucedido:

*A gente percebe que há por parte daqueles menos favorecidos quando há incentivo na escola e em casa, eles acabam se destacando mais do que aqueles que têm condições mais favoráveis. Eu acho que dá para perceber isso, aqueles que de fato se entusiasmam pela educação como sendo um caminho para que eles possam se libertar das condições que vivem, acabam se destacando. Nós tivemos exemplos aqui na nossa escola, eu percebia isso em todos os momentos que eu acompanhei os estudantes, não medindo pela aparência, mas quando eu conversava com os professores que também acompanhavam, às vezes tínhamos que pagar um lanche porque eles não tinham condição de levar o valor para a viagem.*

*Isso faz a gente refletir o quanto que existem de adolescentes e jovens com potenciais desperdiçados porque eles precisam evadir para trabalhar ou até nem chegam à escola pela circunstância, tantas coisas, tantas situações, tantas ameaças que eles vivem...é necessário que os governantes, que o poder*

*público, despertem para essa questão de que a condição da pobreza tem afetado, tem distanciado, tem tirado potencialidades do caminho da ciência. Eu sempre reflito não é em relação a falta de capacidades dos estudantes, tudo é uma questão de oportunidade.* (Professora Antonia, Roda de Conversa, 2022)

Cabe um destaque no relato da professora Antonia para “(...) adolescentes e jovens com potenciais desperdiçados”. É um relato impactante que poderia ser um texto utilizado em uma carta aberta ao poder público, à sociedade brasileira, pelo conteúdo discursivo sobre uma realidade presente no cotidiano escolar, mas que carrega um teor de anúncio e denúncia de que Educação não se faz de forma isolada e que políticas públicas para Educação precisam caminhar com políticas públicas para economia, saúde, ações sociais, de forma a garantir acesso e permanência desse público na escola. Por diversas vezes na família, quando se precisa optar entre o estudo e o trabalho, o segundo vence por uma questão de necessidade e sobrevivência do jovem e de seu núcleo familiar.

A juventude afastada da ciência é uma perda e um empobrecimento para a sociedade. A cada adolescente e jovem que se distancia da escola, até mesmo os que estão na escola, mas que, por várias questões, inclusive de trabalho, são vencidos pelo cansaço, pelo desânimo, pelos dilemas da própria etapa da vida, logo não conseguem desenvolver seus talentos e potencialidades.

A professora Antonia retoma o lugar das experiências desperdiçadas, que são apresentadas por Santos (2021, p.42), a partir da discussão da dificuldade de se construir uma teoria crítica. Traz a temática das experiências desperdiçadas no contexto da reflexão de uma razão indolente, ou seja, “preguiçosa”, em pensar alternativas para os problemas existentes. E nesse sentido aponta para uma importante e necessária reflexão:

Bloqueada pela impotência auto infligida e pela displicência, a experiência da razão indolente é uma experiência limitada quanto a experiência do mundo que ela procura fundar. É por isso que a crítica à razão indolente é também uma denúncia do desperdício da experiência (...) é que a experiência limitada ao paradigma dominante não pode deixar de ser uma experiência limitada deste último. (SANTOS, 2021, p.42)

Ainda sobre o desperdício da experiência que afeta os adolescentes e jovens no Ensino Médio, a professora Antonia afirma que “todos podem” ser bem-sucedidos em seus percursos formativos e profissionais, contudo, denuncia as condições objetivas da vida e do trabalho e o

afastamento precoce dos jovens da escola, o que têm provocado um aborto de possibilidades no desenvolvimento pessoal e profissional desses/as estudantes.

Nesse sentido, Rios e Nascimento (2021, p.98) vão abordar a formação, a partir da escola cujas “experiências e saberes e das políticas das diferenças que atravessam o cotidiano escolar elas nos alertam para as ações que ficam invisibilizadas no currículo oficial, nos materiais didáticos, nos planejamentos, nos documentos oficiais nos revelam experiências desperdiçadas na escola”.

Se, por um lado, o relato de Experiências Pedagógicas de professora Antonia traz para a discussão o desperdício da experiência, sob a ótica de potenciais dos estudantes desperdiçados, por uma indolência dos/das atores/atrizes que pensam as políticas públicas de educação, por outro lado, o Relato de Experiências do Professor Paulo intenta trazer modos de ocupar a docência que evitem esse desperdício, tomando o protagonismo juvenil como ponto de partida para pensar as experiências em contextos de diversidade no Ensino Médio.

Entender as juventudes com seus os códigos e linguagens, sobretudo entender seus sonhos e expectativas de futuro, é um desafio cotidiano para os/as docentes. Daí a necessidade de que recebam orientação para elaborar seu projeto de vida. O Professor Paulo trouxe no seu Relato de Experiência Pedagógica uma importante contribuição para este debate:

*A experiência que trago para partilhar é o trabalho de Conscientização dos adolescentes e jovens do Ensino Médio para a construção de um Projeto de Vida. Este trabalho consistiu em conscientizar os estudantes sobre a oportunidade que eles estão tendo de estudar, partindo da minha própria experiência como estudante do antigo 2º Grau, como era chamado o Ensino Médio da minha época. Relato as dificuldades que tive, como jovem da zona rural, para conseguir obter uma formação acadêmica que observo como professor é que muitos estudantes estão estudando por estudar. Eles não alimentam a capacidade que tem de aprimorar o conhecimento, acham que são incapazes e que não vão ter recursos financeiros para avançar nos estudos. Incentivo que eles continuem a busca porque sei que são inteligentes, são capazes de realizar coisas, fazem as atividades escolares e as fazem bem-feito. No entanto, não acreditam no próprio potencial. O perfil destes estudantes são adolescentes e jovens de realidade socioeconômica de classe média baixa ou baixa renda. Muitos são provenientes da zona rural, no entanto não se sentem pessoas da zona rural, estão no campo, mas a mentalidade urbana. Muitos estudantes não trabalham e quando trabalham muitas vezes não prospectam fazer o curso superior imaginando que é um percurso muito longo para realizar. Seus familiares são trabalhadores rurais, agricultores familiares, funcionários públicos, pequenos comerciantes ou beneficiários dos programas sociais. (Professor Paulo César, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

Compreender esse adolescente e jovem, quais as causas da suposta “falta de perspectiva de futuro”, do avanço nos estudos e na profissão, consiste no desafio ao trabalho docente nesses contextos sociais e culturais em constantes transformações. Um outro aspecto ressaltado pelo professor é o conflito identitário entre ser do campo e da cidade. Nesse aspecto entram outras questões de aceitação, de superação dos preconceitos que envolvem as territorialidades rurais.

Implica também em entender os contextos sociais e culturais complexos, visando à proposição de novos processos educacionais dialógicos e de coexistência de cosmovisões diferentes. Na perspectiva intercultural de educação, segundo Fleuri (2018, p.45),

(...) educadores e educandos não reduzem outra cultura a um objeto de estudo, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes.

O diálogo e a relação com a adolescência e a juventude exige do/da docente um olhar sobre esses sujeitos no tempo presente, no contexto social, econômico e cultural por eles vivenciado, bem como os valores que defendem. Por vezes os/as docentes educam as gerações presentes tomando como referências a adolescência e a juventude “do seu tempo”, um tempo que não mais existe. Esse olhar fixado no passado acentua os conflitos. A dimensão da formação de professores/as é apresentada por Fleuri como um problema para o sucesso da proposta intercultural: “O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas”. (FLEURI, 2018, p.45)

É notória a ausência da temática da diversidade, ou de temáticas relacionadas à interculturalidade na educação nos currículos de formação de professores/as da Educação Básica. Tomando como exemplo, em uma análise realizada nos cursos de Formação de Professores/as na Rede Estadual de Ensino da Bahia que participei, em parcerias com universidades estaduais e federais, no período de 2010 a 2020, observei que, na carga horária desses cursos – totalizada em 420 horas –, apenas 15 horas foram dedicadas ao estudo da diversidade, com foco na Educação Especial, cujo tema era direcionado à inclusão do estudante com deficiência. Sobre a questão da invisibilidade ou (ausência) da temática da diversidade no percurso formativo dos/as professores/as, observado do ponto de vista do desenvolvimento da pessoa dos/as professores/as, como entender que em um universo com público diverso tais

questões não sejam levadas em consideração, ignorando fatores como as influências sociais, culturais, ambientais e econômicas? Caberia, então, questionar se a ausência ou negação da temática da diversidade nas formações dos/as professores/as teria ou não impacto na formação dos/as estudantes.

Duas dimensões são importantes para a viabilidade de uma proposta de educação intercultural em nossas escolas. A primeira é a dimensão curricular; a segunda é da formação de professores/as. A dimensão curricular no Ensino Médio precisa possibilitar conhecimentos que façam sentido para os estudantes. Segundo Oliveira e Rios (2020, p.59), “fazer isso na lógica curricular vivida no nosso país é de fato evidenciar os territórios de disputas, que toma forma de aspectos que não são claros e denotam a marca colonizadora e hegemônicas existente nas práticas educacionais do nosso país”.

Freire (1989, p.13), ao falar da leitura de mundo como prática de escrita e reescrita deste mundo, acredita na possibilidade de “transformá-lo através de nossa prática consciente”, entendendo que essa prática consciente passa pelas questões curriculares na escola. É no currículo que as concepções educacionais, políticas e pedagógicas se materializam, é nesse campo que a escola aponta saídas para as questões que precisam ser resolvidas. Para Shor e Freire (1997, p. 29), “o currículo sustenta a sociedade”, portanto está no currículo educacional o campo de disputa para a formação das atuais e futuras gerações, a definição de que sujeitos e cidadãos queremos formar. E isso se faz quando as estruturas de poder que definem o currículo estabelecem o que será ensinado e para quem será ensinado. Tais estruturas definem o currículo a ser ensinado na formação dos estudantes, por meio da educação regular e suas modalidades, mas definem também o Plano de Formação de Professores/as, seja na formação inicial ou nos demais cursos de formação acadêmica, seja nos cursos de formação continuada oferecidos pelas instituições governamentais.

Entretanto, no *espaçotempo* do cotidiano escolar os/as docentes, atores e atrizes do processo pedagógico, por meio de práticas pedagógicas de resistências e insurgências em relação ao currículo prescrito, constroem experiências pedagógicas mais significativas, bem como são identificadas e acolhidas as experiências discentes originadas de contextos socioculturais diversos. Nesse sentido, a formação docente no espaço escolar ganha força e relevância.

A professora Antonia traz em seu relato uma significativa narrativa. Ao passo que fala da alegria com as conquistas de seus estudantes, discorre sobre a importância de uma educação contextualizada, que leve em consideração os saberes dos estudantes.

*É a alegria que acredito que vocês sintam também, a emoção de ver que aquele estudante avançou, eu me lembro quando semana passada, um estudante, veio aqui me entregar um convite sobre a realização da sua formatura. E aí lembrei da sua turma e a gente conversou, conversou aqui, foi lembrando como era aquela turma numerosa. Ele por exemplo, não era aquele aluno super estudioso, mas a gente conseguia. Era aquela turma que não era CDF, eles não eram assim, mas se percebia que ali tinha, ali saíam frutos belíssimos, porque eram dedicados, eram questionadores, eram alunos que a gente percebia os avanços, mas não eram CDFs, aqueles alunos chatos, falei isso para ele. A gente sentia alegria de ir para a turma. As discussões eram muito boas, eram aprofundadas, eles se preparavam, eles tinham leitura de vida para discutir e assim ocorreu com tantos outros e durante todo processo. O contrário também acontece de a gente não conseguir perceber o avanço. Mas acho que a maior alegria de um professor é quando ele vê que existe ali um resultado no processo de ensinar e aprender e que esse resultado é inclusive o professor aprendendo muito também. (Professora Antonia, Roda de Conversa, 2021)*

A Professora Antonia elenca a participação dos/as estudantes, com seu repertório de vida e formação como geradora de sentidos para o desenvolvimento das aulas. O protagonismo do estudante, nesse sentido, faz diferença, pois esse sujeito não está no espaço escolar em uma postura de passividade; ao contrário, quer dialogar e contribuir com seus saberes e experiências vivenciados, e os resultados dessas interações são processos de aprendizagem mútua. Tal relato sintetiza o desejo de todo/a professor/a que busca uma educação emancipadora e espera que, de fato, a educação promova transformações.

Eis, portanto, as clássicas perguntas que todo/a professor/a precisa se fazer, antes de pensar qualquer processo pedagógico: o que, para que, para quem e por que estou pensando o que penso e fazendo o que faço, firmando com isso, o seu compromisso político-pedagógico.

Dialoga com o exposto a contribuição do professor Arroyo, ao afirmar:

*Há um avançar tenso de reinvenção da docência e dos currículos como resposta ao precário e injusto viver dos novos educandos e educandas que acendem à educação média. Que experiências sociais vivem, que indagações e que leituras levam às escolas sobre seu viver, sobre a sociedade, a cidade, o campo? (ARROYO, 2014, p. 58).*

Nesse sentido, pensar a educação desses/as estudantes implica, também, em levar em consideração os contextos sociais, culturais e econômicos nos quais vivem nesse nível de ensino. É uma etapa de suas vidas na qual as questões de trabalho e de sobrevivência, por exemplo, muitas vezes determinam sua permanência ou desistência da formação escolar. Não considerar tais questões no currículo é perpetuar a exclusão e as desigualdades nas políticas públicas e nos espaços escolares. Menezes (2019, p. 116) situa a diversidade como o campo



onde “ambiguidades, onde os modos de normalização das existências se enfrentam, ou seja, os estigmas, constituídos por meio de práticas, como racismo, sexismo, homofobia, xenofobia, entre outras, e as desigualdades são, ambos, gerados nesse processo, ao tempo em que se produzem novas existencialidades”. É na teia complexa do tecido social, cultural e educacional que a experiência se revela e onde são construídos processos de produção de saberes e de sentidos.

A investigação narrativa docente com o Ensino Médio tem também uma perspectiva de ressignificação da profissão docente pela formação. Resignificar no sentido de busca e encontro de novos sentidos e significados de ser professor/a, a partir da experiência, prazer em ser professor/a diante da profissão docente tão bombardeada por tantos discursos desabonadores. Dialogo com Contreras, Quiles e Paredes (2019, p.59), ao afirmarem que “são essas narrativas, nossas e das outras, que permitem nos conectar com as dimensões subjetivas de quem as vive e com as circunstâncias em que ocorrem”. (Tradução nossa)<sup>15</sup>

A formação a partir de experiências ocorre no tempo e espaço da escola. Mas que tempo é esse e qual o espaço para a formação? Esse tempo foge à linearidade do tempo cronológico, vez que une o presente e o passado. Do mesmo modo, a experiência situa-se em espaços de produção de sujeitos, no cotidiano da escola.

Os processos de formação continuada de professores/as, em que as experiências pedagógicas são protagonistas do processo, concebem a escola como um território plural, diverso, complexo, ou seja, um espaço de coexistência entre as diversas realidades e culturas. Historicamente muitos foram e ainda são os movimentos homogeneizantes, globalizantes e simplificadores das diferenças que fazem parte do cenário educacional. Em conformidade com Fleuri (2018, p.33):

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade.

Contrário ao movimento global com tendências e discursos homogeneizadores que tendem a massificar as diferenças, o movimento da escola precisa ser o de reconhecer, acolher e dar um tratamento pedagógico às diferenças, em que as experiências pedagógicas são tecidas

---

<sup>15</sup> Son estas narraciones, propias y ajenas, las que nos permiten conectar con las dimensiones subjetivas de quienes las viven y con las circunstancias en que se producen.

em contextos de diversidade, contribuindo para construir uma outra narrativa, reconhecendo o espaço escolar como espaço que educa adolescente e jovens e forma professores/as.

### 3.2 ENSINO MÉDIO: *ESPAÇOTEMPO* DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM/NA DIVERSIDADE

A experiência pedagógica não ocorre no vazio de forma isolada, é uma “experiência com”, a qual acontece na interação com o outro, no diálogo, na construção dos processos de ensinar e aprender no cotidiano escolar. Nesse sentido, é fundamental situar o Ensino Médio não somente como última etapa da Educação Básica, mas como *espaçotempo*, o lugar de fala de professores/as, onde as experiências pedagógicas com/na diversidade são mobilizadas, tecidas e narradas.

Pauta-se na concepção de Ensino Médio também como espaço potencializado nas diferenças produzidas pelas juventudes e que são atravessadas pelos diferentes marcadores sociais: gênero, sexualidade, raça, classe, religiosidade, pessoa com deficiência. Sob essa ótica, a questão que mobiliza a presente pesquisa é como as experiências pedagógicas docentes na relação com a diversidade foram construídas nos processos de formação continuada de professores/as do Ensino Médio, da rede pública estadual de ensino? Para Suárez (2019, p.61),

(...) uma questão que reúne e articula a diversidade é a questão de como as experiências de vida estão sendo vividas, percebidas e interpretadas nos ambientes culturais contemporâneos por quem as vive, faz e recria. O ressurgimento do sujeito, da experiência e do sentido como eixos de produção de sentido na vida social, cultural, estética, pedagógica, faz com que os itinerários subjetivos e coletivos se desloquem para o centro de consideração e problematização dos estudos.

O sujeito, a experiência, o sentido são apontados pelo autor como eixos de produção de sentido, quando as narrativas de experiências pedagógicas docentes são construídas no atravessamento em que contextos escolares e sociais se misturam, por ser a escola esse espaço que acolhe e dialoga com as diversidades.

O Ensino Médio na perspectiva de Oliveira (2019, p.24),

é concebido como um espaço-tempo de formação que contextualiza as práticas, inspira as experiências pedagógicas dos docentes e se configura como a última etapa da formação de jovens estudantes. Acredito ser também o interstício entre os sonhos e a configuração do projeto de vida para muitos jovens. Diante do exposto, considero que o Ensino Médio está para além do período de conclusão da Educação Básica e avanço para a compreensão de que se trata de um espaço de sociabilidade e produção

de sentido para os jovens, e o lugar onde os docentes assumem o papel de mediadores dos processos de aprendizagem e produção do saber.

As experiências pedagógicas construídas no Ensino Médio são atravessadas, também, por tensionamentos na relação com os aspectos da legislação, com as políticas públicas de Educação, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, que altera a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), pela Lei de nº 13415/17 (BRASIL, 2017), que reconfigura a oferta do Ensino Médio, por meio de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Uma reforma que, na perspectiva de Oliveira (2019, p.74), “descaracteriza a possibilidade de constituição de processos autônomos e criativos para os sujeitos da docência e jovens estudantes, no âmbito da formação para atuação no mercado de trabalho”. Driblar as normatizações, o excesso de regras e de aparatos legais que permeiam e deformam o cotidiano escolar é mais um desafio docente para constituição de tais processos e de experiências pedagógicas mais significativas.

O depoimento de Professora Érica ilustra o impacto do Novo Ensino Médio, na formação básica dos estudantes e, de certa forma, nas experiências pedagógicas docentes. Para ela, o fator tempo tem um impacto no que se pretende realizar, uma vez que o tempo destinado para o ensino-aprendizagem, ou seja, o tempo da relação professor/a e estudante na aula, é determinado pela carga horária do componente curricular ministrado:

*(...) veio outra preocupação com esse novo Ensino Médio, com a redução de carga horária, eu fico pensando, como é que a gente vai conseguir desenvolver trabalhos tão bons como esses presentes nas narrativas. Cinquenta minutos de aula! Na maior parte dos componentes da Base Curricular Comum, não conseguimos discutir muita coisa, então cria uma angústia, porque não conseguimos aprofundar as questões e oferecer uma formação mais sólida aos nossos estudantes. Mexeram no Ensino Médio tentando melhorar, mas às vezes eu acho que complica mais. Eu estava conversando sobre isso com José, eu sei que precisávamos de um novo olhar, mas às vezes eu acho que aquele ensino médio que eu fiz, ainda tinha uma relevância maior do que o que temos hoje, acho que a gente aprendia muito mais, desenvolvia trabalhos bons. Hoje a gente não consegue muita coisa porque é redução de carga horária, é tanto projeto, é tanta coisa que eles querem que escola faça e a gente não consegue dar conta de tudo. (Professora Érica, Roda de Conversa 2022)*

É evidente que a matriz curricular do Novo Ensino Médio, com a redução da carga horária dos componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum, traz consequências diversas. A Professora Érica aponta o fator tempo, acentuando que esse elemento afeta a experiência, a qual é construída no tempo do contato, da interação, das relações de partilha em que se constroem sentidos sobre os processos de ensinar e aprender.

As narrativas das experiências pedagógicas estão atravessadas, também, pela Covid-19, nos problemas de aprendizagens, com a necessária resignificação das práticas pedagógicas surgidas no contexto pandêmico. Foram redimensionados os diversos processos de formação humana que aconteciam pelo encontro, possibilitados pelos diálogos, pela presença e proximidade entre sujeitos: o olhar, o sentir, o tocar, o ouvir o outro. Neste novo cenário, um outro conceito de presencialidade e proximidade precisou ser reinventado. Mudança repentina nos modos de ensinar e aprender, na medida em que o/a professor/a sai de um modelo presencial, culturalmente consolidado e passa a realizar aulas na modalidade remota e virtual.

Nesta pesquisa busquei cartografar<sup>16</sup> as experiências pedagógicas de formação continuada que marcaram a vida pessoal e profissional de professores/as do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, em um esforço de compreender, a partir da formação construída no/com o cotidiano escolar, como esses docentes dizem, narram e interpretam suas próprias experiências formativas, visto que “em uma ação coletiva, autônoma e democrática os/as professores/as têm a possibilidade de incluir seus saberes e suas experiências no debate público sobre a educação e apontar horizontes acerca do seu próprio processo formativo e das potencialidades da formação entre os pares”. (MENEZES; RIOS, 2021 p.193). Esse debate público apontado pelas autoras possibilita aos/às docentes um espaço de fala e escuta, de fortalecimento da profissão e da formação docente.

Os Relatos de Experiências Pedagógicas apresentados pelos/as docentes do Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim foram atravessados pela diversidade cujos marcadores sociais desafiam a pensar as práticas docentes e propiciam experiências pedagógicas que são *espaçotempo* potentes e ricos, pois o cotidiano escolar é espaço de coexistência, portanto, precisa ser um espaço de abertura, acolhimento e escuta de todas as vozes que ressoam no cotidiano escolar.

Dessa forma, as narrativas que compõem este trabalho de investigação são Relatos de Experiências Pedagógicas tecidas com adolescentes e jovens do Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim, situados no território rural, mas com fortes características de contextos urbanos, sendo influenciado pela identidade escolar, materializada no currículo urbanocêntrico que não leva em consideração pertencimentos, histórias, memória coletiva dos sujeitos do campo.

---

<sup>16</sup> Cartografar, nas asserções de Menezes e Rios, é um levantamento de experiências produzidas por docentes no cotidiano da escola. A proposta de realizar de carto(grafia) seria também a constituição de espaços narrativos onde fosse possível grafar em registros escritos experiências pedagógicas que, por meio da constituição da autoria docente e deu m movimento colaborativo entre pares de reflexões em torno das narrativas, orais e escritas, pudessem fazer o registro de experiências pedagógicas da escola.

Nas primeiras narrativas orais e escritas das experiências pedagógicas docentes do Ensino Médio, muitas experiências surgiram no contexto da pesquisa. Todavia, a orientação foi de que os/as docentes elegessem uma experiência e pudessem aprofundar, refletindo o caráter formativo e os saberes que tais experiências evocaram.

O espaço escolar é o território potente e frutuoso no qual as experiências pedagógicas são tecidas na trama social, no *espaçotempo* do Ensino Médio, nas relações interpessoais de estudantes e professores/as. São experiências potencialmente pedagógicas que outorgam a quem as produz status de produtores/as de saberes. São experiências tecidas com/na diversidade, são pluri, multi e interculturais, um espaço de coexistência das diferenças, dos conflitos que, longe de serem reprimidos ou “postos para debaixo do tapete”, são acolhidos e tratados pedagogicamente.

As narrativas orais e escritas das experiências pedagógicas apresentadas pelos/as docentes do Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim envolveram cinco professores/as que iniciaram a participação nas rodas de conversa e nas primeiras narrativas de experiências pedagógicas, ressaltando-se que quatro professores/as fizeram o percurso até o final, com a produção dos Relatos de Experiências Pedagógicas.

Esses Relatos de Experiências Pedagógicas passaram por etapas de elaboração até chegar ao seu formato final. Da primeira à quinta roda de conversa, foram se ampliando as discussões sobre as experiências, sobre a formação docente e sobre o diálogo com a diversidade no cotidiano escolar. As rodas de conversas seguiram *pari passu* as narrativas escritas e, nesse movimento entre a oralidade e escrita, os Relatos de Experiências Pedagógicas foram sendo construídos. As rodas de conversa foram sinalizadas como momentos mais fluidos, e nelas surgiam elementos novos, agregando valor às experiências narradas, ainda ausentes nos textos escritos. Tais observações foram consideradas importantes para serem incorporadas às narrativas.

Os Relatos de Experiências Pedagógicas foram iniciados a partir da insígnia: “Como cheguei à docência no Ensino Médio?”, apresentando a narrativa oral e depois por escrito. O movimento dos comentários se deu entre pares das narrativas, primeiro para o exercício de ampliação do texto, depois a eleição da experiência pedagógica com potencial formativo. Todas as etapas culminaram na escrita dos Relatos de Experiências Pedagógicas, os quais foram postados na sala de aula virtual e apresentados na quinta roda de conversa pensada para essa finalidade.

Diversas foram as temáticas trazidas nos Relatos de Experiências Pedagógicas, e todas elas, de algum modo, dialogaram com a diversidade em algum marcador social. As experiências organizadas no quadro abaixo, foram as eleitas para compor os relatos:

Narrador/a	Experiência pedagógica
Antonia	Produção artístico cultural na relação campo-cidade
Érica	Inclusão pedagógica do estudante com deficiência no Ensino de Química.
José Roberto	Reflexão sobre as questões étnico-raciais, a partir das temáticas da redução da maioria penal e do aborto.
Paulo César	Elaboração do Projeto de vida e diversidade sociocultural

Fonte: Relatos de Experiências Pedagógicas

O relato da professora Antônia trouxe a discussão dos estudantes da escola do campo os quais conquistaram a oportunidade de ter sua produção artístico-cultural apresentada em locais de destaque na capital do estado. É uma narrativa rica de símbolos e sentidos que permeiam a subjetividade desses/as estudantes. Por exemplo, o que significa para o estudante do interior, de “um lugarzinho menor”, ter sua produção apresentada na capital? E o que a capital representa para quem mora no interior? Dialoga com as oportunidades formativas possibilitadas a estudantes mais pobres das escolas do campo.

*Eu vou falar de uma experiência que eu tive com os estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Campo Santo Antônio do Argoim em 2015/2016. A proposta pedagógica no espaço escolar foi realizada em duas etapas: uma primeira etapa incluía discussão nas Atividades Complementares visando a organização de atividades em sala de aula, associadas às propostas e áreas/disciplinas (linguagem, matemática...), com apresentação das propostas. Em uma segunda etapa foram abertas inscrições para que os estudantes se inscrevessem nas Oficinas por grupos e temas de seu interesse. Os docentes acompanhavam as atividades, observando o interesse dos estudantes pelos projetos, envolvendo temáticas relevantes nas aulas e depois realizava-se a etapa escolar para que os estudantes*

*apresentassem suas produções, para que fossem avaliadas e premiadas.*  
(Professora Antonia, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)

Essa experiência foi tecida no espaço escolar, tendo como etapa de culminância a apresentação artístico-cultural em Salvador, na modalidade Teatro, por ter sido o trabalho de destaque em todo o território.

*Acompanhei os estudantes para participarem, aqueles projetos estruturantes que a Secretaria de Educação lança, e aqui um grupo de teatro, eles apresentaram e esse projeto foi validado para ir apresentar em Salvador e eu acompanhei esses estudantes, eram sete. Imagina para eles, fomos e ficamos em um hotel, nesse hotel estavam abrigados um número enorme de estudantes e professores acompanhantes e uma era eu. Eles tiveram a oportunidade, nós tivemos a oportunidade de lá, antes do dia das apresentações, eles receberam orientações do teatro Castro Alves, nós íamos todos os dias, e lá com professores da UFBA, professores de nome nessa área teatral, duas professoras, trabalho belíssimo, formidáveis. Pensando nas viagens pedagógicas, me veio à mente, que geralmente os estudantes que lá estavam eram os menos favorecidos, eu digo economicamente falando, até os que eu acompanhava geralmente eram, embora no nosso caso na escola pública de interior onde não existe muitas vezes a oferta da escola particular, independente da condição financeira, a escola que existe é a pública. Na cidade existe uma seleção, os que tem uma condição melhor se dirigem para escola particular, no nosso caso não é isso que ocorre.* (Professora Antonia, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)

Essa proposta pedagógica de possibilitar ao estudante “sair do lugar”, ou seja, sair da roça, de ver e interagir com outras realidades, esse movimento de fortalecimento do protagonismo juvenil mobiliza memórias, histórias narrativas que precisam ser relatadas para servir de estímulo e incentivo para outros/as docentes que virão. Obviamente o exercício do protagonismo juvenil não se limita a ocupações de outros espaços externos, vez que esse protagonismo precisa ser fomentado no cotidiano escolar. Daí a importância da socialização dessas experiências pedagógicas, de ser isso um exercício que, neste trabalho de pesquisa, ganhou força nas rodas de conversa e no Relato de Experiências Pedagógicas.

O Relato de Experiência Pedagógica da professora Érica tratou do tema da inclusão pedagógica do estudante com deficiência no ensino de Química. Érica teve uma trajetória acadêmica de produção teórica sobre educação especial inclusiva, na qual foram aprofundadas questões dos estudantes com deficiências, nas múltiplas deficiências. No entanto, como professora e pesquisadora da Educação Básica, dedicou-se também a produzir subsídios metodológicos, para que a inclusão pedagógica do estudante com deficiência ocorresse no

espaço escolar. Para este relato, de forma específica, ela traz a prancha conceitual<sup>17</sup> e o caderno de apoio à aprendizagem, ambos pensados e elaborados para o/a estudante surdo/a.

É importante acentuar o termo “inclusão pedagógica”, porque não basta que a pessoa com deficiência esteja incluída nas classes regulares das escolas, tão somente por força da Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. É preciso que cada estudante seja considerado e atendido nas suas necessidades educativas, que lhe seja assegurado o direito à educação. Isso, seguramente, exige um olhar diferenciado sobre o processo ensino-aprendizagem, exige um olhar personalizado sobre cada estudante. Se algum estudante não está aprendendo por uma deficiência ou dificuldade, isso deve incomodar e retirar o professor/a de sua “zona de conforto”.

*Nosso ser professor é motivado pela necessidade dos estudantes. Você estar em uma sala com estudantes ouvintes, é ótimo estão todos lhe ouvindo, pode ser que não estejam interessados na aula, mas estão te ouvindo de alguma forma. Mas quando tem um aluno surdo na sala de aula, e nós tivemos essa experiência o ano passado... para a gente era realmente angustiante essa comunicação, lembro algumas vezes de estar comentando: O que que a gente vai fazer com Camille nesse retorno do remoto? Nós não podemos tirar a máscara para nos comunicar com Camille, ela faz apenas a leitura labial e nem sempre ela consegue compreender. Então a angústia é muito grande e busquei trazer isso no meu relato. Quando tem um estudante surdo tudo muda, isso vale também de contribuição para a nossa prática e eu acho que essa experiência que eu tive com este aluno surdo me ajudou quanto a Camille. Quando eu fui preparar os materiais para a Camille no ano passado, eu voltei meu olhar para a imagem e o alfabeto, tentei ser mais sucinta em alguns conteúdos, no caderno que eu produzi para ela. (Professora Érica Cunha, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

Nas rodas de conversa essa temática do trabalho com a Educação Especial e Inclusiva no Ensino de Química foi abordada com muita fluidez e interesse por todos/as os/as docentes. Interessante observar que, embora trabalhando na mesma escola e com os/as mesmos/as estudantes, os/as professores/as, colegas de Érica e colaboradores/as com esta pesquisa, não conheciam profundamente a experiência narrada. Penso que não seja por uma questão do desinteresse pelo fazer pedagógico da colega e das experiências pedagógicas que marcaram sua vida, mas porque os *espaçostempos* da formação no cotidiano escolar ainda não são pensados e planejados para que tais experiências pedagógicas floresçam, sejam narradas, comentadas e

---

<sup>17</sup> Prancha conceitual: um recurso didático que utiliza imagem e o mínimo de palavras possíveis.



divulgadas pelos/as atores e atrizes que pensam e fazem a formação docente no cotidiano escolar.

O Relato de Experiência Pedagógica apresentado pelo professor José Roberto, que utilizou o recurso teatral do júri simulado e trouxe para o debate público os temas da redução da maioria penal e do aborto, possibilitou a reflexão sobre as questões étnico-raciais, ao abordar o público mais penalizado.

*A Experiência Pedagógica narrada foi um júri simulado que foi realizado com alunos do 3º ano A, turno matutino no Anexo do Colégio Estadual Santo Antônio do Argoim na localidade do Cajueiro, município de Rafael Jambeiro. O primeiro passo para a sua realização, foi um debate com os estudantes sobre quais os temas da atualidade mais interessantes do ano 2016, que continuam muito importantes hoje. Dentre vários temas foram escolhidos dois: Maioridade Penal e Aborto, já que a turma era pequena e foi dividida em duas equipes. As apresentações foram excelentes, pois eles estavam preparados, abordaram artigos e parágrafos da Constituição Brasileira, opiniões de pessoas da comunidade (sem citar nomes). Os réus foram um menor infrator e uma mulher que fez um aborto numa clínica ilegal e testemunhas (a favor e contra os temas). Com o término das apresentações que duraram duas aulas, acordamos em debater sobre as apresentações e os temas apresentados na próxima semana. Depois os estudantes fizeram as pesquisas e trouxeram para a sala, onde foram apresentadas ao professor e discutida as melhores formas de apresentação e divisão da equipe para seus respectivos papéis como: juiz, promotor, advogado de defesa, réu, testemunhas, vítimas.*

*Essa experiência dialoga com as questões étnico raciais, no tocante ao conteúdo da proposta, pois os estudantes nas argumentações sobre maioria penal e aborto eles trouxeram as informações que a maior parte das da população que pratica o aborto e são os mais penalizados são os da cor negra, vamos dizer os mais pobres, os negros, os que moram na favela. A redução da maioria penal, juntamente com uma pena de morte velada, faz parte da abordagem violenta dos agentes de segurança pública, em que muitos adolescentes e jovens que passam pelas classes do Ensino Médio sofrem esse tipo de abordagem. (Professor José Roberto, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

Nas rodas de conversa foram aprofundadas entre os pares a reflexão e discussão acerca da pena de morte velada e o quanto uma legislação que impusesse uma redução da maioria penal estaria favorecendo as práticas de extermínio do/a adolescente e jovem mais pobres. Igualmente penalizadas são as mulheres, de todas as idades, mas acentua-se na adolescência e juventude as que praticam aborto pela falta de políticas públicas que trabalhem na perspectiva da educação para a saúde e para o planejamento familiar. A experiência pedagógica apresentada pelo professor José Roberto trouxe a marca da atemporalidade, uma experiência tecida há seis anos, que é retomada nesse momento da escolha sobre qual experiência pedagógica iria narrar.

Isso demonstra o quanto falar sobre esses temas é impactante para o professor e para os/as estudantes.

A experiência de Paulo César é demonstrada na discussão do problema sociocultural que afeta o adolescente e o jovem do Ensino Médio, qual seja, a falta de perspectiva de futuro, de continuação dos estudos e da busca por melhores oportunidades de trabalho, por isso a necessidade de que recebam orientação sobre a importância de elaboração do seu projeto de vida.

*Penso que a minha experiência dialoga melhor com a diversidade sociocultural, o meu trabalho caminha nessa perspectiva porque dialoga com as realidades diversas do campo e da cidade, do respeito às diferenças. Muitos estudantes se sentem inferior por serem da roça, não terem recursos e às vezes enfrentar processos de discriminação. Como também os estudantes das realidades mais urbanas sofrem outras formas de discriminação. Esses elementos quando percebidos em atividades pedagógicas em sala de aula é uma oportunidade de dar um tratamento pedagógico. O meu trabalho ajuda a compreender que eu ser é mais importante do que eu ter e que todos são capazes de aprender e de construir percursos formativos bem-sucedidos que contribuam para uma sociedade com mais justiça social e menos exclusão. (Paulo César, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

Nas rodas de conversa, outras contribuições importantes sobre o tema foram acrescentadas. Os docentes veem como uma preocupação, e que pode se agravar, a dita “falta de perspectiva” desse público do Ensino Médio, somado aos problemas que não são novos, mas tendem a se acentuar em vista do contexto pandêmico, afetando os adolescentes e jovens por problemas de saúde mental, como depressão, transtorno de ansiedade, automutilação, estresse, apatia, fenômenos estes tão presentes no cotidiano escolar de adolescentes e jovens.

As questões de saúde mental foram comprovadamente agravadas no período pandêmico. Além dos aspectos educacionais, preocupam os problemas de ordens sociais, psicológicos, emocionais desses jovens que já viviam processos familiares complexos e adoecedores, e que agora estão superdimensionados.

### 3.3 O OUTRO NA FORMAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO

A experiência pedagógica é uma experiência humana, experiência que ocorre no campo das relações. Nesse contexto das experiências pedagógicas narradas pelos/as docentes

em contextos de diversidade, estas foram construídas refletindo experiências humanas e humanizadoras que, além de contribuir com a formação de adolescentes e jovens, formam professores/as. Assim, os sujeitos da formação são também os sujeitos da experiência.

O Outro, referindo-se aos sujeitos envolvidos/as na experiência pedagógica docente, será percebido na perspectiva da alteridade. É o que assevera Santos (2009, p.19):

O sujeito se constitui como humano na responsabilidade pelo Outro, de modo que a alteridade deste chega a contar para eles antes que sua própria identidade para si mesmo (...) a aventura humana inicia-se na possibilidade extraordinária de que a identidade do sujeito de tal modo se veja alterada pelo chamado responsivo do Outro, a ponto de vir a se converter em um-para-o-outro, transcendendo a contrição e ser inscrito na essência do ser, indo além da alternativa entre ser ou não ser que submete a totalidade dos entes.

Essa abordagem da alteridade firma o docente como responsável eticamente pelo Outro, de modo que o respeito a este Outro, alguém que não pode alcançar em sua totalidade, é total ministério. Assim, porque não se pode alcançar esse ser na sua essência, é que a alteridade desse Outro está na ordem de prioridade mais que a própria identidade do Sujeito.

A origem da palavra alteridade é do latim *alteritas*, *alter* “outro”, *itas* “ser”. Alteridade significa “ser outro”. Ver o outro é a maior manifestação de sentimento. Ver o outro significa reconhecê-lo naquilo que tem de semelhante, seu ser e sua intimidade. Ver o outro implica em dizer por palavras e ações que não se é indiferente ao outro nas suas dores, angústias, medos. O ser do Outro tem alteridade e autoridade, e nesse sentido, Almeida (2009, p.47) afirma:

Perante a altura da autoridade de outrem, interrompe-se a inocência de ser do sujeito que acredita tudo conhecer, diante de uma face sobre a qual ele não pode poder, sobre a qual ele não tem conhecimento prévio. É aqui que eu sujeito desperta para aquilo que, verdadeiramente, é vocacionado, ou seja, o eu devo ser puro acolhimento de outrem, em toda a sua transcendência, estrangeiridade e diferença. O surgimento do outro diante do sujeito é, então proximidade desconhecida que revela a inalcançável grandeza de sua alteridade.

Acolher o outro na sua transcendência, estrangeiridade e diferença, reconhecer no outro uma autoridade e poder sobre si mesmo, sobre a qual não se pode alcançar. A alteridade é um princípio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, dispositivo de pesquisa-formação-profissão que busca a reconstrução da experiência pela narrativa das experiências pedagógicas. O princípio da alteridade pode ser “compreendido como reconhecimento do horizonte histórico do outro, como marca de sua alteridade (MENEZES;

RIOS, 2021, p.193). Esse reconhecimento na experiência pedagógica requer um olhar o Outro que transcende o tempo e espaço, em que a experiência acontece, conectando com as vivências e experiências que marcaram a vida do sujeito e que o constituíram nas várias dimensões da sua vida.

Santos (2009, p.33) nos diz que “o acontecimento da alteridade de outrem – mandamento ético inscrito em seu rosto – furta-se, pois, ao horizonte do sentido e obriga o pensamento a recomeçar como escuta radical”. A escuta radical, como condição para o acolhimento e diálogo, implica em uma total atenção a esse Outro que se coloca diante da experiência. O abandono do sentido, nessa perspectiva, pode ser interpretado, tanto nos canais de acesso ao Outro, com o que se vê, ouve, toca, cheira, saboreia, quanto na hermenêutica do Outro, a partir da atribuição de sentido a tudo o que esse acesso pode proporcionar. Significa deixar que o Outro se revele, que ele precisa dizer-se, não o outro dizer por ele. É o exercício da “escutatória”.

Essa escuta requer sensibilidade, na afirmação de Santos (2009, p.25), pois “somente um ser sensível pode ser afetado e deslocado em seu núcleo por outrem, a ponto de se situar além da alternativa ser e não ser, respondendo por outrem, antes que por si mesmo”. A escuta responsiva pelo Outro é um pressuposto para experiências pedagógicas que tenham como princípio a alteridade.

A construção das experiências pedagógicas narradas pelos/as docentes do Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim somente se tornou possível porque estabeleceram interações com outros, professores/as e estudantes, nos contextos de diversidade, cujas diferenças são aceitas como compreensão desse horizonte histórico a partir da ideia de que o Outro, na sua constituição como sujeito, traz marcas de tantos Outros, marcas da sua cultura, marcas da interculturalidade. Não reconhecer a alteridade é um ato de violência simbólica.

No dizer de Larrosa (2002, p.25), a “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. É importante aqui retomar como os/as docentes foram construindo a experiência no diálogo com o Outro e os lugares em que se deram esses encontros nas experiências pedagógicas narradas pelos/as docentes do Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim, tendo em vista o princípio da alteridade. A Professora Érica percebe a alteridade no protagonismo estudantil: “olhando para o estudante, ele é o ator principal, tudo é feito para ele. (Professora Érica, Roda de Conversa, 2021). Professor José Roberto já traz a abordagem da alteridade a partir de outro lugar:

*Sugeri que eles apresentassem na área do colégio, para que os estudantes de outras turmas pudessem ter acesso às informações, mas eles não tiveram interesse, pois muitos eram tímidos e disseram que só apresentaram porque foi na sala de aula e para os próprios colegas. (Professor José Roberto, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

No respeito ao querer do Outro, o professor sinaliza respeito à sua alteridade. Ele poderia impor sua vontade, já que o professor tem autoridade para isso. No entanto, a sua atitude de acolher as dificuldades e limitações do Outro demonstra sensibilidade e responsabilidade ética, princípios basilares nas relações alteritárias, bem contrário às relações autoritárias que, muitas vezes, se estabelecem no cotidiano escolar.

Por outro lado, o papel do/a professor/a nas relações alteritárias é apresentar propostas que venham a desafiar os/as estudantes a ir além e desenvolver as possibilidades e potencialidades de formação. Isso significa, muitas vezes, nos processos dialógicos, apontar caminhos, saídas que tragam sentido para seus problemas existenciais. O relato do Professor Paulo César abordou a experiência pedagógica com a mobilização do estudante para elaboração de seu Projeto de Vida, trazendo alguns pontos para essa discussão:

*O que observo como professor é que muitos estudantes estão estudando por estudar. Eles não alimentam a capacidade que têm de aprimorar o conhecimento, acham que são incapazes e que não vão ter recursos financeiros para avançar nos estudos. Incentivo que eles continuem a busca porque sei que são inteligentes, são capazes de realizar coisas, fazem as atividades escolares e as fazem bem-feito. No entanto, não acreditam no próprio potencial. (Professor Paulo César, Relato de Experiência Pedagógica)*

Não acreditar no próprio potencial, além das condições objetivas de vida, conforme relatou a professora Antonia, tem afastado os adolescentes e jovens do caminho da ciência. As experiências pedagógicas nesta pesquisa-formação, mas também nos contextos de diversidades em outros cotidianos escolares, podem vir a relatar acontecimentos semelhantes, pois tais eventos são as marcas do nosso tempo, em que a juventude tem demonstrado a necessidade de estímulo para a participação e protagonismo, como sujeitos de experiências, saberes e desejos.

No terceiro capítulo – *O caráter formativo das experiências pedagógicas construídas no cotidiano escolar* –, discuto sobre formação docente e o caráter formativo das experiências pedagógicas construídas no cotidiano escola, bem como a autoria docente e o reconhecimento dos saberes da experiência.



Experimente o mundo,  
prove de todo sabor,  
sinta o mar, o céu e a terra,  
sinta o frio e o calor,  
sinta sua caminhada  
e dê sempre uma parada  
pelo caminho que for. (...)

Por isso é que o caminho  
tem que ser aproveitado,  
deixando pela estrada  
algo bom pra ser lembrado,  
vivendo uma vida plena,  
fazendo valer a pena  
cada passo que foi dado.

(BRÁULIO BESSA, 2018)

#### **4. CARÁTER FORMATIVO DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Este capítulo apresenta a formação docente, buscando reconhecer a importância da formação inicial e das questões que afetam a profissão docente na atualidade, com ênfase dada à formação permanente dos/as professores/as. É central neste capítulo a concepção de formação a partir do cotidiano escolar, no movimento de narrar as experiências pedagógicas tecidas em contextos de diversidade. Tal perspectiva prima pelo reconhecimento dos saberes da experiência e da autoria docente nos processos de formação, autoformação e coformação docentes.

As experiências pedagógicas narradas pelos/as docentes constituem e são constituídas nos percursos realizados no cotidiano das escolas, dos lugares por onde passaram, nas atividades que desenvolveram nesses espaços. Falar desse processo de formação é um exercício que nos aproxima da construção dos Relatos de Experiência Pedagógica. Esse processo inicia-se com o exercício de trazer à memória aspectos de nossa vida-formação-profissão, seja ela uma formação inicial, seja uma formação continuada, partindo dos elementos que nos constituem como docentes.

Essa proposta da formação, vivenciada na pesquisa, foi construída no processo de eleger experiências que sejam significativas, que tenham potencial pedagógico para produção de saberes experienciais que mobilizam práticas curriculares em direção a outras formas de lidar com a diversidade na escola. No processo de formação de professores/as, a partir da escola. São muitos saberes gerados com a experiência, os quais visam buscar alternativas para questões que atravessam o Ensino Médio e a diversidade que o constitui.

##### **4.1 FORMAÇÃO DOCENTE**

A concepção de formação que norteou esta pesquisa-formação foi baseada nas narrativas de experiências pedagógicas, em que se reconhecem o protagonismo, os saberes e a autoria docente no movimento de narrar experiências pedagógicas tecidas no cotidiano escolar com/na diversidade, constituindo-se, portanto, em uma formação permanente. Inspirada na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas - DNEP, como dispositivo de pesquisa-formação, esta pesquisa-formação baseou-se nos princípios da horizontalidade, alteridade e autoria docente.

Nessa perspectiva de formação, alguns autores/as foram basilares para a compreensão do caráter formativo das experiências pedagógicas tecidas no cotidiano escolar em contextos de diversidade. A partir da experiência com formação nos coletivos docentes, Rios e Nascimento (2021, p.100) vão afirmar que “esse movimento vivido no coletivo docente através da experiência de reconstrução dos saberes pedagógicos, construídos na escola, foi fundamental para repensarmos os movimentos hegemônicos de formação de professores/as”.

A formação a partir da escola, nesse sentido, tem um duplo movimento: primeiro, de reconstrução dos saberes pedagógicos, reconfigurando-se em saberes da experiência, reposicionando o/a professores/a como autor/a do seu próprio conhecimento e como sujeito capaz de reflexividade. Segundo o repensar os movimentos hegemônicos de formação docente. Esse movimento tem potencial para fazer da formação docente, no cotidiano, *espaçotempo* de pensar e desenvolver processo de formação que sejam transformadores do ponto de vista político e pedagógico, abrindo possibilidades para pensar uma formação que seja interculturalmente engajada e que acolha as diferenças nos contextos de diversidade.

Ainda sobre a formação a partir das experiências, Rios e Nascimento (2021, p.100) reafirmam que “esta formação visa contrapor o individualismo, a invisibilidade do saber experiencial, a precarização do trabalho docente e o desperdício das experiências pedagógicas”. A formação, que acontece no movimento de narrar as experiências pedagógicas, busca também fortalecer a docência enquanto profissão e as relações interpessoais entre professores/as na escola, de forma que os saberes docentes sejam validados a partir dos princípios de horizontalidade, alteridade e autoria docente na formação entre os pares.

A respeito desses aspectos, Suárez (2019) nos fala da dimensão individual e coletiva e do caráter formativo das experiências pedagógicas.

Quando os professores recontam e reescrevem os eventos escolares dos quais participaram e “fazem sentido” para eles, explicitam o conhecimento da experiência e a reelaboram em busca de palavras, argumentos e tramas narrativas que deem conta de sua vitalidade e dinamismo. Dessa forma, transformam sua consciência prática em discursiva e seus discursos e saberes pedagógicos, já objetivados em textos, tornam-se plausíveis para novas leituras e interpretações, para novos comentários e conversas. Ao caráter formativo da escrita e leitura solitária da própria história, soma-se a potência reflexiva da leitura e os comentários de outros narradores professores, pesquisadores e interlocutores em um quadro conversacional de trocas. (SUÁREZ, 2019, p.69)

Em sua asserção, o autor traz uma abordagem teórico-metodológica do potencial da formação que acontece no cotidiano escolar, a partir da narrativa de experiências pedagógicas.



O momento é o de recontar e reescrever fatos, acontecimentos, reencontrar pessoas, tempos e espaços significativos, dando vida às tramas que marcaram a docência no cotidiano escolar. Transformar a consciência prática em discursiva, e os discursos em saberes pedagógicos, faz parte do processo de reflexividade e teorização da experiência pedagógica. Nesse sentido, o que diferencia uma prática pedagógica de uma experiência pedagógica são os sentidos produzidos e os saberes pedagógicos gerados dessa formação docente.

Em relação à formação docente, Rios (2020) aborda o papel das redes de formação que ocorrem a partir da escola, tomando o cotidiano escolar como um *espaçotempo* que atravessa a docência.

O cotidiano das escolas básicas é construído a partir de uma rede de sentidos, saberes e experiências que se entrecruzam de diferentes formas no processo de constituição da docência. Narrar o vivido neste espaço a partir das experiências de professores representa retomar a escola como ela é, recriando os sentidos sobre os processos de formação e suas práticas curriculares. Acreditamos que a narrativa é um ato de reconfiguração da profissão, um ato discursivo de enfrentamento e disputas autorais sobre a docência na Educação Básica. (RIOS, 2020, p.19)

Nessa perspectiva, a escola é reconfigurada como espaço de produção de conhecimento, o qual é construído a partir de relações horizontais, dialógicas. Logo, as narrativas ocupam um lugar fundamental de fazer emergirem as experiências docentes invisibilizadas na escola.

A formação de professores/as constitui-se como um campo epistemológico que ganha autonomia em relação à área da Educação. Mudanças significativas ocorreram ao longo dos anos com destaque para as temáticas e metodologias utilizadas nas pesquisas realizadas sobre o tema. A década de 1990 foi marcada pelo surgimento da Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação, deslocando o foco para a pessoa do/a professor/a, sua prática e sua subjetividade. Nessa perspectiva de formação, o currículo dialoga com a polifonia e a dimensão pessoal, e assim a pessoa do/a professor/a ganha relevância nacional. As narrativas docentes passaram a compor o cenário nos processos de vida-formação-profissão docentes, trazendo-os/as em toda a sua inteireza para o centro do debate e das atenções.

A formação de professores/as é um tema que ocupa espaço relevante no contexto educacional, sobretudo pela necessidade da reflexão sobre as experiências pedagógicas no campo da Educação. É a emergência de repensar a escola, com tempos e espaços formativos capazes de responder às demandas complexas, diante da velocidade com que o conhecimento se inova e das transformações da sociedade do conhecimento, impactos tecnológicos e

científicos e a internacionalização da economia ocorridas, tudo isso influenciando os contextos em que professores/as e estudantes estão inseridos.

A narrativa da professora Antonia, do seu percurso formativo da formação inicial ao início das suas atividades docentes, demonstra a relevância dada a processos de formação continuada:

*Tive muitas oportunidades de formação. A formação inicial foi muito significativa para mim, foi na modalidade semipresencial. Foi muito bonita, todos eram professores da rede estadual que não tinham licenciatura ou apenas a graduação, mas precisavam da licenciatura para ensinar. O processo formativo se dava também pelas narrativas vividas por professores de vários municípios da Bahia, a diversidade muito presente nas experiências docentes com indígenas e quilombolas. Na formação do Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio atuei como orientadora. Participei de uma formação da UNB voltada para dependência química, tivemos um projeto vencedor em Brasília. As demais foram atreladas a aumento de percentuais no salário, mas o tempo curto e a baixa qualidade da internet interferem no aproveitamento. A formação continuada é importante e deve acontecer. (Professora Antonia, Relato de Experiência Pedagógica, 2021)*

O Relato de Professora Antonia ilustra o percurso formativo comum a muitos docentes, o que envolve a formação inicial, antes ou pós-docência no Ensino Médio, nos cursos de licenciaturas, seguido de cursos de formação a partir de programas e projetos. Nesse ínterim os docentes realizam cursos de pós-graduação *lato sensu*, oferecidos gratuitamente pelas universidades públicas e, na maioria das vezes, por faculdades privadas, custeadas pelo próprio docente. No relato da Professora Antonia já se percebe, paralelamente à formação oficial, indícios da formação pelas narrativas docentes de experiências pedagógicas a partir dos relatos orais dos seus contextos de diversidade, com “a diversidade muito presente nas experiências docentes com indígenas e quilombolas”. Vale ressaltar em seu relato a formação docente “atrelada a percentuais de aumentos salarial”, que pode ter tido como efeito a formação como uma moeda de troca, desvirtuando o valor da formação para o exercício da profissão docente.

No entanto, muitas vezes essa oferta de formação não ocorre de forma horizontal e equitativa, excluindo-se desses percursos formativos uma parte desses/as docentes, realidade denunciada na fala do professor José Roberto: “Infelizmente não participei de alguns cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pois os mesmos são apenas para os professores concursados”. (Professor José Roberto, Roda de Conversa, 2021).

Não poderia deixar de abordar a realidade da docência exercida sem a formação inicial. E esse fato ocorre por vários fatores, mas, de forma específica, por carências de professores/as com formação específica inicial ou para complementação de carga horária. A matriz curricular

para o Novo Ensino Médio, de certa forma, contribui para o agravamento dessa realidade, ao reduzir o número de aulas de componentes da Base Nacional Curricular Comum. No entanto, esses arranjos realizados com a finalidade de atender aos interesses da administração pública têm suas perdas quanto às questões pedagógicas na formação do estudante.

*Assim, as memórias que trago dessa época, confrontadas às discussões atuais, sinalizam lacunas e até desvios pedagógicos, mas quando pensadas no seu tempo e no contexto de resultado profissional, é possível perceber a importância dessa formação, pelo menos como incentivo inicial a tantos profissionais com práticas docentes, hoje, tão significativas. Além de assegurar, ao longo dos anos, a oferta da Educação infantil e do Ensino Fundamental em nossas Comunidades. (...)*

*Durante esse percurso, ocorreu a necessidade de complementar a carga horária com outras disciplinas, como História, Sociologia, Educação Física, fato corriqueiro entre as escolas de Ensino Médio, em especial no interior do estado. Sabemos que são adaptações feitas para organizar o quadro de profissionais, mas que prejudicam muito o processo de aprendizagem. (Professora Antonia, Roda de Conversa, 2021)*

Embora estejam presentes nas práticas docentes o compromisso docente com o/a estudante, a vontade de fazer e a verdade com que se realiza o trabalho, a formação específica para o ensino faz falta. O Professor Paulo César também traz uma fala contextualizada nesse sentido: “Enfrentamos muitas dificuldades, principalmente pela falta de professores/as, esse quadro docente incompleto é uma realidade muito presente nas escolas estaduais localizadas na zona rural do interior da Bahia”.

Segundo Garcia (1999, p.26), o objeto da formação docente são os processos de formação inicial ou continuada que possibilitem adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente no cotidiano escolar. A visão de formação de professores/as muito centrada na dimensão pedagógica do fazer ainda impera nos currículos de formação docente, ou seja, formam-se professores/as que possam desenvolver capacidades técnicas para o trabalho, seja na organização e execução dos programas e projetos, currículos, seja nos cursos que culminam em atividades de ensino na sala de aula.

Gatti (2008, p.62) faz referência ao discurso impositivo que coloca a formação continuada como forma de atualização por conta dos avanços tecnológicos no final do século XX, como um requisito para o exercício das profissões. Com a área de Educação não foi diferente “o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional”. A autora se refere a uma conjuntura que deu centralidade à formação de professores/as, não para valorizar o trabalho docente, mas

para pressioná-los/as a atender às demandas do mundo do trabalho, que avançava nos processos de informatização, e dos sistemas de governos, que apresentavam indicadores educacionais críticos, assim demandando reformas curriculares e mudanças na formação docente com essa finalidade. Vale ressaltar que esse *boom* da formação continuada voltada para as novas tecnologias da informação e comunicação, envolvendo os profissionais da Educação da Rede Estadual na Bahia, ocorreu tardiamente na primeira década do sec. XXI.

Sobre essa realidade e tantas outras que afetam a profissão e a formação docente, dialoga com Freire (1997, p. 55), que convoca os professores/as à não aceitação a essa realidade imposta e à não passividade diante desses discursos, como maneira de se posicionar frente aos problemas que recaem sobre a profissão docente.

Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível, não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de sonhar. Reduzida à ação de viabilizar o já determinado, a política perde o sentido da luta pela concretização de sonhos diferentes. Esgota-se a eticidade de nossa presença no mundo. (FREIRE, 1997, p. 55)

Não se posicionar ou fazê-lo de forma fragmentada, aceitar e viabilizar o já determinado por outros, isso também fragiliza a profissão docente. A educação é um ato político, logo, a descoberta dessa dimensão conduz o/a professor/a para uma reflexão sobre o papel político docente exercido no cotidiano da escola, bem como na sua trajetória profissional. O/a professor/a exerce, nesse sentido, uma função importante na dimensão sociotransformadora da educação. O posicionamento crítico e consciente do/a professor/a traz contribuições não apenas para o campo político, mas também para o âmbito pedagógico, uma vez que o/a professor/a ensina, com ações, a não se acomodar diante das injustiças e dos ataques à profissão docente. Coaduna com o exposto, o que apresenta Rios (2015, p.75):

Pensar a profissão docente, hoje, significa retomar as diferentes trajetórias que os/as docentes foram construindo ao longo da história dessa profissão, em diferentes tempos e espaços, tal perspectiva implica considerar, não só os embates travados no interior da categoria para (re) definir o seu papel na sociedade, e conquistar as condições tidas como necessárias para o bom exercício da profissão, como também as relações estabelecidas com outros extratos sociais e o próprio Estado.

Conhecer as principais questões que atravessam a profissão docente para se posicionar, fugir da passividade. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. Os/as professores/as aprendem com o contexto social mais amplo, com seus pares, com seus estudantes. A esse movimento dialético, dialógico e epistêmico de educação, Freire (1997, p.43) denominou de “cognoscibilidade”. Conhecer para compreender, compreender para agir, para se posicionar e mobilizar a outros/as.

Ao longo do tempo, diferentes expressões foram sendo utilizadas referentes à formação de professores/as, e cada expressão traz em seu bojo uma concepção de Educação e de Formação Docente. A perspectiva da formação continuada ou voltada para o desenvolvimento profissional denota um avanço no sentido de uma formação mais permanente. As mudanças ocorridas na linguagem caminham no sentido de fortalecimento dessa última perspectiva. O educador português Nóvoa (2011, p.25) traz importantes contribuições para o campo da formação docente, ao pensá-la a partir de estudos alinhados com a profissão docente. Isso representa um salto qualitativo, pois o autor propõe ir além da centralidade no aluno. Pensar a formação docente articulada com a profissão docente, “passa pela produção da vida, da profissão e da escola na relação com o tripé, a saber, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional”. Nesse sentido, um desafio a ser superado é o fator tempo, pois produzir é pensar, e isso requer tempo. Qual o tempo que o/a professor/a encontra, em suas rotinas extensivas de trabalho, para pensar a vida, a profissão e a escola? Mas se não o fizer, outros o farão. E farão com ele/a ou para ele/a?

Esse movimento requer um olhar sistêmico sobre a formação de professores, e tal empreendimento não pode ser realizado sem levar em consideração o desenvolvimento organizacional, relacionando-o com o contexto escolar. Nóvoa (2011, p.13) destaca que “a formação de professores proposta não tem valorizado a articulação entre a formação e os projetos da escola”. Esse aspecto inviabiliza que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, numa perspectiva individual e coletiva, cabendo, nesse contexto, a seguinte pergunta: se a formação continuada está na lógica do desenvolvimento profissional dos professores, no reconhecimento da autoria docente nos saberes das experiências pedagógicas desenvolvidas na escola, ou se é uma formação alinhada com tantos outros interesses que impactam sobre a Educação.

A formação continuada de professores/as acontece por intermédio das práticas pedagógicas nos espaços educativos em que os/as docentes se educam e se formam entre seus pares, mas também na reflexão crítica de sua profissão e da sua formação, superando a clássica divisão entre quem pensa e quem faz a Educação. Mas a formação ocorre também no diálogo

com o contexto social e cultural mais amplo, o qual contribui para a formação e é por ele formado.

Para Nóvoa (2011, p.4), a “afirmação de um profissionalismo docente” para além de espaços de transmissão de conhecimentos técnicos, se configura na conexão com outros/as professores/as nos tempos e espaços formativos coletivos”. O autor reconhece no cotidiano escolar um amplo espaço de afirmação da profissão docente, mas também um tempo e espaço privilegiado para a formação contínua entre pares.

Ao refletir sobre os processos de formação continuada docente, sobre as possíveis experiências que possam compor esse repertório narrativo, vemos a necessidade da busca de uma pedagogia narrativa para a formação de professores. Nessa pedagogia narrativa não se trata de pensar as formas que as narrativas podem assumir na formação de professores, mas fazer dessa formação o lugar da “investigação narrativa: favorecer o pensamento narrativo, em conexão com as histórias, que promovam novas formas de se relacionar com a experiência, abrindo novas questões, novos significados, novas possibilidades para nossas vidas presentes e futuras”. (CONTRERAS, QUILES e PAREDES, 2019, p.62, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Pensar a formação construída no/com o cotidiano escolar, a partir de uma pedagogia narrativa para formação de professores/as significa acolher o processo à medida que experiências vão sendo compostas e seus saberes vão sendo reconfigurados, a partir das histórias. Para Suárez (2019, p.68), trata-se de

(...) um processo de auto, coformação e conformação na medida em que promove processos reflexivos entre pares em torno do conhecimento reconstruído e das formas de consciência profissional que dele advêm. Numa espécie de "espiral hermenêutica coletiva", os professores narradores contam suas histórias repetidas vezes, transformando seus saberes de experiência em saber pedagógico e apresentando em cada versão das histórias novas versões de suas identificações narrativas.<sup>19</sup>

É esse o movimento narrativo que forma o/a professor/a na dimensão individual, mas também forma professores/as na dimensão coletiva. Na coformação unem-se as pontas das duas formações, tornando a formação coesa, dinâmica, participativa e repleta de sentidos e

---

<sup>18</sup> A indagación narrativa: para favorecer un pensar narrativo, en conexión con las historias, que promueva nuevas formas de relacionarse con la experiencia, para abrir así nuevas preguntas, nuevos sentidos, nuevas posibilidades a nuestras vidas presentes y futuras.

<sup>19</sup> un proceso de auto, co y con-formación en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno del saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él. En una suerte de “espiral hermenéutica colectiva”, los docentes narradores cuentan sus historias una y otra vez, transformando su saber de experiencia en saber pedagógico y desplegando en cada versión de los relatos nuevas versiones de sus identificaciones narrativas.

significados para os/as docentes, pois nas histórias narradas, recontadas, interpretadas e transformadas em saberes da experiência ocorrem processos de formação singulares e irrepetíveis.

Os saberes docentes que nos sustentam provam de saberes pessoais, experiências e histórias de vida-formação. É o nosso saber da experiência que imprime sentido às nossas práticas pedagógicas. (CONTRERAS, QUILES e PAREDES 2019, p.65). A formação docente, nessa dinâmica, significa um caminhar para si, caminhar para o outro, a busca de si e a busca do outro. Significa falar da importância da mobilização dos recursos internos de cada docente para o processo de formação. Cada docente tem um saber especial, singular, específico, individual a compartilhar. A experiência pedagógica, os saberes oriundos dessa experiência contribuem para a formação docente no coletivo.

A heterogeneidade de saberes acumulados por cada docente, originados dos anos de experiência no Ensino Médio em contextos diversos – e nesta pesquisa-formação em contexto de diversidade – deu origem a processos de formação permanente revelados e narrados nos Relatos de Experiências Pedagógicas.

#### 4.2 FORMAÇÃO DOCENTE COMO MOVIMENTO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A ideia da formação docente no movimento de narrar as experiências pedagógicas quebra com a rigidez da formação docente, a partir de um plano de formação prescrito com tempo, espaço e metodologia predefinidos. Pressupõe que alguém que sabe mais ensina algo a alguém que pouco ou nada sabe, geralmente a partir de um conteúdo, uma temática, uma técnica, um programa. Começo, meio e fim são previsíveis, cronometrados.

A formação docente em movimento propiciadas pelas narrativas de experiências pedagógicas trazem em sua proposta o dinamismo e a vivacidade da escola, dos sujeitos que a habitam, uma formação que é tecida no cotidiano. Não se quer dizer com isso que a formação docente produzida no movimento de narrar as experiências pedagógicas seja aleatória e espontaneísta, desprovida de intencionalidade e planejamento. Ao contrário, exige rigorosidade metódica (FREIRE, 1996) e um processo de adensamento do que foi vivido, que marcou, que tocou, dos saberes que foram gerados com a experiência vivida, e por isso mesmo é um saber singular, um saber partilhado (DELORY-MOMBERGER, 2016).

O que caracteriza a formação docente em movimento é que ela pressupõe abertura, acolhimento e diálogo com as diversidades no cotidiano escolar, portanto possibilita a

reflexividade da experiência pedagógica no movimento de formação, autoformação e coformação. Essa formação traduz o seu sentido e significado no currículo escolar, pois é uma formação que dialoga com as necessidades educativas e pedagógicas dos/as estudantes. Dialoga com o currículo que aborda nas experiências pedagógicas temas da atualidade que sejam interessantes e significativos para os/as estudantes e professores/as, conforme aponta o professor José Roberto: “Dentre vários temas foram escolhidos dois: Maioridade Penal e Aborto”. A perspectiva do professor, a formação docente pelo movimento de narrar as experiências pedagógicas acolhe e dialoga com a diversidade pelo currículo da escola, segundo a citação do professor José Roberto:

*As apresentações foram excelentes, pois eles estavam preparados, abordaram artigos e parágrafos da Constituição Brasileira, opiniões de pessoas da comunidade (sem citar nomes), os réus foram um menor infrator e uma mulher que fez um aborto numa clínica ilegal e testemunhas (a favor e contra os temas). Com o término das apresentações que duraram duas aulas, acordamos em debater sobre as apresentações e os temas apresentados na próxima semana. Na aula seguinte debatemos os temas e os estudantes disseram que aprenderam muito, pois mesmo sendo polêmicos, não tinham se aprofundado antes das apresentações. (Professor José Roberto, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

O júri simulado é um recurso metodológico que estimula e aguça a participação e o protagonismo estudantil, pois possibilita a argumentação, a criatividade e o exercício da cidadania, a partir de temas de relevância social, cultural, política os quais dizem respeito aos contextos em que esses/as jovens estão inseridos.

A formação docente em movimento das narrativas de experiências pedagógicas possibilita aos/as professores/as integrarem no currículo a produção de recursos e subsídios didáticos que visam atender às necessidades educativas especiais dos estudantes com deficiência. Em seu Relato de Experiência Pedagógica, a Professora Érica apresentou a seus/suas colegas docentes estratégias para a inclusão pedagógica do estudante com deficiência e para viabilizar o Ensino de Química no Ensino Médio. Furtado e Souza (2019, p.109) afirmam que “faz-se necessário evidenciar os professores como conhecedores e produtores de conhecimento, que através da autonomia e da coerência, trazem à tona seus saberes docentes firmando uma posição ética a fim de resguardar seu espaço valorativo de profissional docente, autor de sua prática pedagógica”. Esses espaços começam a ser construídos nos espaços de pesquisa-formação, a partir das experiências pedagógicas narradas, mas também precisa ser fomentado em outros espaços escolares e outras redes de formação.



Na experiência pedagógica narrada pela Professora Érica abre possibilidades pedagógicas para aqueles/aquelas docentes que trabalham com outros componentes curriculares poderem fazer a transposição didática. Abre-se um leque para novas possibilidades criativas, tornando o currículo vivo, dinâmico, envolvente, sobretudo um currículo comprometido com a pessoa do estudante. A experiência de Professora Érica traz o elemento da personalização, ou seja, a pessoa com deficiência é tratada pedagogicamente na sua individualidade, conforme suas necessidades educativas de aprendizagem.

Para o trabalho com a estudante surda, a Professora Érica cria a prancha conceitual, conforme o relato:

*Então voltei meu olhar para o material didático que produzi no meu período de graduação que foi uma prancha conceitual, que era considerada um recurso didático que utiliza imagem e o mínimo de palavras possíveis para que o estudante, no nosso caso o estudante surdo, pudesse compreender o conteúdo principalmente quando não se tem um professor ou assistente de sala que saiba a Língua Brasileira de Sinais. Como a comunicação através do alfabeto é mais simples entre os ouvintes e os não ouvintes, nós não temos contato com a libras é mais fácil compreender. Minha prancha conceitual traz a característica das imagens e do alfabeto, das palavras do alfabeto dos surdos. É um recurso autoexplicativo, acessível, de baixo e simples, nós encontramos na escola.*

*Este recurso serviu não apenas para estudantes surdos, mas para estudantes ouvintes, ajuda a compreender melhor os conteúdos, podendo ser usado para todos os estudantes. (Professora Érica Cunha, relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

A descrição da metodologia adotada para a abordagem pedagógica à estudante surda já é, em si, um processo formativo, uma vez que, seguindo as orientações apresentadas pela professora, outros/as docentes poderão desenvolver diferentes conteúdos, a partir da diversidade de componentes que integram a matriz curricular do Novo Ensino Médio. Outro aspecto interessante a observar é o recurso pedagógico utilizado. Ao facilitar os processos de aprendizagem dos/as estudantes ouvintes, faz-se o processo da inclusão reversa, ou seja, a inclusão a partir da pessoa com deficiência, e não a inclusão para ela. Isso rompe a bolha da exclusão, ao incluir todos/as os/as estudantes, independentemente da sua condição física, social, intelectual.

A urgência da autoformação e da coformação docente para o enfrentamento aos desafios impostos à profissão docente são relatados pela Professora Érica, ao apontar as alternativas pedagógicas pensadas para ensinar à estudante Camille. A experiência pedagógica relatada pela professora narra o processo de comunicação e interação com Camille, uma

estudante surda, nas aulas, no período da pandemia, com o retorno escolar híbrido, no movimento de pensar e elaborar cadernos de apoio à aprendizagem, uma estratégia pensada para o atendimento educacional personalizado para essa estudante. É um trabalho que traz a beleza e emoção de uma prática pedagógica engajada e implicada da docente, mas também uma angústia que é formativa, pois não paralisa, uma angústia que é performativa, na medida em que conduz a professora à melhor ação, a um fazer pedagógico comprometido consigo mesma e com o outro:

*Nosso ser professor é motivado pela necessidade dos estudantes. Você estar em uma sala com estudantes ouvintes, é ótimo estão todos lhe ouvindo, pode ser que não esteja interessado na aula, mas estão te ouvindo de alguma forma. Mas quando tem um aluno surdo na sala de aula, e nós tivemos essa experiência o ano passado... para a gente era realmente angustiante essa comunicação, lembro algumas vezes de estar comentando: O que que a gente vai fazer com Camille nesse retorno do remoto? Nós não podemos tirar a máscara para nos comunicar com Camille, ela faz apenas a leitura labial e nem sempre ela consegue compreender. Então a angústia é muito grande e busquei trazer isso no meu relato.*

*Quando tem um estudante surdo tudo muda, eu acho que isso vale também de contribuição para a nossa prática e eu acho que essa experiência que eu tive com este aluno surdo me ajudou quanto a Camille. Quando eu fui preparar os materiais para a Camille o ano passado eu voltei meu olhar imagem e alfabeto, tentei ser mais sucinta em alguns conteúdos, no caderno que eu produzi para ela. (Professora Érica Cunha, relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

A discussão da Educação Especial Inclusiva no Ensino de Química, bem como as estratégias pensadas para a concretização de suas propostas pedagógicas em sala de aula, são, sem dúvida, uma grande contribuição para a Educação na Rede Estadual da Bahia, que ainda se mostra muito frágil e falha no processo de fazer a Educação Especial Inclusiva nas escolas, principalmente no tocante à formação de professores/as. Isso reforça o poder transformador das narrativas de experiências pedagógicas e de como essas narrativas podem contribuir com a formação docente após ser disseminada.

Olhar as experiências pedagógicas de um outro jeito, pensar as experiências docentes como fonte de saberes experienciais e o reconhecimento da autoria docente na produção desses saberes são desafios a serem transpostos para uma ampla divulgação da formação docente, pelo movimento de narrar as experiências pedagógicas docentes. Ocorre, também, de as experiências pedagógicas não serem reconhecidas, pelos/as próprios/as docentes que as vivenciam, como algo que tenha valor e relevância para seus estudantes e para os próprios colegas e para si mesmo no cotidiano da escola, visto que as experiências pedagógicas que ajudam a transformar

vidas passam despercebidas, retomando o pensamento do cotidiano escolar como “o lugar do desprezível”, das experiências desperdiçadas. (SANTOS, 2021)

O cotidiano escolar, matéria-prima para inúmeras produções nos espaços acadêmicos, gerador de artigos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e tantas outros achados científicos, é um território ainda pouco explorado por quem o vivencia e experimenta, na simplicidade e riqueza de sua prática pedagógica.

Na proposta de uma educação contextualizada, uma temática importante a ser discutida é o papel do protagonismo juvenil. Na experiência pedagógica narrada pela Professora Antônia, que relata a experiência com a produção teatral na escola, e que culminou no seu acompanhamento ao grupo de teatro do Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim para a apresentação dessa produção na capital baiana.

*Nossa! Eles se sentiram assim, uma alegria imensa, por vários motivos, por estar na capital, por estar em um hotel, pelo projeto ter sido validado para apresentar em Salvador, pela expectativa dessa apresentação, em meio ao público que estaria presente naquela apresentação. Eles se saíram muito bem, como as outras que acompanhei. Tinha estudantes de Salvador, de Feira de Santana de cidades maiores e menores. Não percebi em nenhum momento, que os estudantes do Argoim do CE de Campo Santo Antônio do Argoim tivessem “pagando um mico”, por serem de um lugarzinho menor, de uma escola menor, por muitas vezes nunca ter ido à capital. Eles se desenrolaram, se apresentaram muito bem, quando a gente pensa nisso tudo, se pergunta sobre os resultados e desdobramentos na própria escola e na vida deles. (Professora Antonia, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

O protagonismo juvenil presente na experiência narrada revela a importância única dessa experiência para os estudantes da escola, envolvidos nesse enredo real. Esses espaços de criação, de revelação de potenciais escondidos é uma oportunidade para que levem aos espaços culturais mais amplos os elementos da cultura local, os quais estarão representados nas falas, nos gestos, no posicionamento de cada ator e atriz, nas marcas do seu lugar.

Na formação em movimento foi possível observar que as experiências pedagógicas vividas e narradas trazem para quem as vive um sentimento de contentamento e satisfação aos/às professores/as e aos/às estudantes, “com a experiência adquirida sobre os temas e o desempenho nas apresentações”, segundo relata o Professor José Roberto. Um outro elemento trazido na narrativa dessa experiência é que, sobre os/as estudantes que pouco investiam na produção dos trabalhos, o professor relata uma mudança de postura e comportamento desses sujeitos frente ao conhecimento:

*Os estudantes desta turma não eram muito aplicados nos estudos, mas me surpreenderam quando foi apresentado o trabalho, pois todos se empenharam nas discussões e pesquisas. Depois de duas semanas de preparação, chegou o dia da apresentação. Os estudantes estavam muito nervosos, mas para a minha surpresa, vieram caracterizados com ternos (para o advogado e promotor) e beca (para apresentação do juiz). (José Roberto, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

Aqui a experiência pedagógica mobilizou os/as estudantes para o processo de aprendizagem. O “não ser aplicado” pode estar relacionado às propostas pedagógicas apresentadas no currículo da escola, que não estimulam a participação dos estudantes nas aulas. O empenho dos/as estudantes têm a ver com temas e conteúdo que mobilizaram o seu interesse e a vontade de realizar as atividades propostas. Penso que essa experiência pedagógica traz para o campo da formação docente uma necessária discussão sobre a concepção de um currículo que dialogue com temas e conteúdos, que além de um currículo prescrito, possa ser interessante e fazer sentido para os/as estudantes, o que gera participação e engajamento na proposta pedagógica da escola.

O Relato de Experiência Pedagógica do Professor Paulo César aborda a temática da elaboração do projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio, e em uma outra perspectiva também aborda o currículo, que aponta para o futuro, para o período da pós-formação, na Educação Básica, mas que tem seu início na sala de aula, no despertar das potencialidades de cada estudante para as inteligências múltiplas que possam ser desenvolvidas no *espaçotempo* do Ensino Médio, espaço propício para este despertar.

*A conscientização dos adolescentes e jovens do Ensino Médio para a construção de um Projeto de Vida. Este trabalho consistiu em conscientizar os estudantes sobre a oportunidade que eles estão tendo de estudar, partindo da minha própria experiência como estudante do antigo 2º Grau, como era chamado o Ensino Médio da minha época. Relato as dificuldades que tive, como jovem da zona rural, para conseguir obter uma formação acadêmica. (Paulo César, Relato de Experiência Pedagógica, 2022)*

Essa narrativa traz um importante elemento da pessoa do/a professor/a que, ao lançar mão de suas próprias experiências formativas como estudante, gera proximidade e empatia com os/as estudantes, por ter passado pelas dificuldades que ele/ela também possa estar passando e ter conseguido o sucesso acadêmico que eles/elas também poderão ter. O projeto é do/a estudante, mas o/a professor/a tem o papel de apontar caminhos, perceber os indícios e sinalizações de que os/as estudantes têm potencial para desenvolver. A experiência pedagógica narrada pelo Professor Paulo César traz questões relevantes para a formação docente em

movimento, que é esse olhar docente que ultrapassa a dimensão cognitiva da formação e aguça o olhar para as questões socioemocionais que estejam impedindo esses/as adolescentes e jovens de desenvolver todas as suas potencialidades.

Os Relatos de Experiências Pedagógicas produzidas no contexto da pesquisa-formação foram reveladores de muitos elementos que também colaboraram para firmar a escola como *espaçotempo* de construção de experiências pedagógicas potentes e os/as professores/as como produtores/as de saberes experienciais. Esses saberes da experiência são saberes compartilhados e têm um caráter formativo. No entanto, foi percebido nas narrativas orais e escritas, nos espaços-tempos da pesquisa que os/as docentes não tinham compreensão do potencial pedagógico das experiências narradas, tampouco de que tais experiências possuem um caráter formativo, auto formativo e coformativo.

O processo de autoconhecimento que reverbera no saber e no fazer docente, como algo que tem valor, que é potencialmente pedagógico e que pode ser reconhecido academicamente e nos espaços formais de produção do conhecimento, foi uma descoberta bonita de se ver, nesse movimento de tomada de consciência percebido nas rodas de conversa e no aprofundamento das questões pedagógicas trazidas nos relatos.

Nesse sentido, também se percebeu que as experiências pedagógicas, além de não serem reconhecidas como experiência de formação, também não eram conhecidas como experiências pedagógicas produtoras de saberes experienciais pelos/as docentes e colegas narradores/as no espaço escolar, como, por exemplo, ter uma produção que foi tecida no cotidiano da escola, escolhida para ser apresentada em Salvador. É a experiência da Professora Antônia, que sai do interior, do “seu lugarzinho menor”, para acompanhar um grupo de teatro da escola, dentro da proposta pedagógica da Secretaria da Educação do Estado conhecido como Projetos Estruturantes<sup>20</sup>. Quem presenciou a alegria de ver o crescimento dos estudantes nos espaços de formação? E quem vivenciou tantas outras possibilidades, de construir sua rede de contatos, que foi ampliada, do espetáculo apresentado, da performance de cada estudantes, dos aplausos?

Todos esses momentos marcaram a vida da professora e dos estudantes que participaram, marcaram sua subjetividade. Para se lançar nesse movimento de reconhecimento

---

<sup>20</sup> Os Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. O diálogo entre esses projetos, possibilita uma maior articulação, que otimiza a organização do trabalho pedagógico na escola e as aprendizagens dos estudantes. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-estruturantes>. Acesso em: 21 maio 2022.

das experiências docentes, o cotidiano escolar precisa ser espaço de fala e escuta do que cada docente tem experimentado. Para além de programas, projetos e planos, existe a necessidade de uma escuta atenta e sensível dos saberes experienciais que são gerados no cotidiano escolar.

O saber da experiência, na concepção de Larrosa (2002, p.27)

(...) não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

A experiência, nesse sentido, é intrínseca ao sujeito, que imprime a sua marca, o seu jeito, os saberes prévios ao momento em que a experiência acontece. Por isso uma experiência que se encarna torna-se experiência humana, experiência que é tecida nas relações, mas traz essa marca pessoal, subjetiva, intransferível.

Ainda sobre os saberes experienciais, Larrosa aprofunda a discussão do que em sua perspectiva seja o saber da experiência a partir de duas notas, a saber:

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (...) A segunda nota sobre o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (LARROSA, 2002, p.28)

A primeira nota diz que o saber da experiência passa pela existência concreta, ou seja, para ser experiência precisa acontecer, não pode ficar no campo das ideias, da imaginação e acontece no ordinário da vida docente, e ao conduzir à apropriação da vida torna conscientes a experiência e os saberes que dela decorre. Na segunda nota faz questão de afastar experiência do cientificismo, da racionalidade científica que imperou no campo de produção científica. O conhecimento científico produzido nas experiências pedagógicas traz a marca da diversidade.

No Relato de Experiência Pedagógica da Professora Érica, a temática da pessoa com deficiência foi delineada desde o começo da sua narrativa, pois sua trajetória de vida-formação-profissão foi conduzida para pensar e fazer o diálogo com a diversidade. Nesse caso a pesquisa contribuiu para que tais experiências fossem narradas e tivessem o formato do Relato de

Experiência Pedagógica. A construção da narrativa possibilitou à professora visualizar sua experiência pedagógica, com um novo olhar além das práticas pedagógicas do cotidiano escolar como produção de saberes experienciais.

Esse reposicionamento no campo da produção dos saberes mobiliza na pessoa do/a professor/a sentimentos de autoestima e autovalorização da experiência pedagógica, mas também exercício de autoconhecimento e autonomia. É um mergulhar no universo pessoal em busca de respostas a tantas perguntas e, de modo específico, àquelas geradas no próprio processo de construção narrativa, a exemplo da insígnia “Como cheguei à docência no Ensino Médio?” Para responder a essa simples pergunta, memórias, sentimentos e emoções foram mobilizados e expressados nos textos orais e escritos.

#### 4.3 FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Pensar a formação de professores/as com/na diversidade, no cotidiano escolar, entre pares, concebendo os/as professores/as como sujeitos de seus processos de formação e não como objeto, requer dois movimentos: primeiro, um olhar sobre si mesmo, como a diversidade se incorpora na própria constituição do educador enquanto sujeito, enquanto profissional. De que maneira essa realidade é expressa no seu lugar de fala, singular e plural? Segundo um olhar sobre a realidade, para entender que, como docentes da escola pública, temos um compromisso ético, estético, histórico, cultural, político e pedagógico com os diversos sujeitos.

Para Rios (2020), a formação docente no atravessamento com a diversidade é assim compreendida:

(...) uma dimensão epistêmico-política da constituição da profissionalidade docente na Educação Básica. É uma dimensão de atravessamentos e de negociações identitárias, na qual o(a) professor(a) é desafiado(a) a reinscrever suas redes de sentido e consequentemente, de atuação, no que se refere às diferenças e aos direitos humanos reivindicados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Neste sentido, a noção de diversidade aqui defendida se inscreve no campo político da produção histórica, social e cultural das diferenças. (RIOS, 2020, p. 17)

Essa posição epistêmica política demarca o papel da escola e do/a professor/a na constituição do tecido social, esgarçados pelas históricas políticas da indiferença, da desigualdade, da negação de direitos, sobretudo do direito à educação e do direito de aprender. Desvelar essas políticas e apontar outros caminhos faz parte também da formação docente.

Dialoga com o exposto a seguinte afirmação de Rios, Oliveira e Gomes (2020, p.112): “A formação de professores(as) carrega uma historicidade que demarca contextos sociopolíticos, posições, lutas, negociações, revelando diferentes maneiras de aprender a profissão e, sobretudo, de relacioná-la com os direitos humanos”. É falar da formação de professores com conhecimento da diversidade das realidades dos sujeitos nos seus marcadores de gênero, raça, classe social, diversidade sociocultural, deficiências, bem como nas interseccionalidades. As experiências pedagógicas de formação e autoformação no diálogo com a diversidade que emergiram dessa pesquisa se deram, sobremaneira, na relação, se não conflituosa, mas muitas vezes velada pelo inconformismo, subversão e cansaço das políticas públicas verticalizadas e pouco dialógicas.

Dessa forma, a escola é reconfigurada como espaço de produção de conhecimento, com relações horizontais e como *locus* da produção de saberes experienciais. Nesse sentido, emergem as narrativas docentes invisibilizadas na escola num processo de reconhecimento da autoria docente nos processos de formação docente com/na diversidade.

A docência se produz na escola em contextos de diversidade. Pensar a formação docente no cotidiano escolar é “pensar modos como a docência se produz em contextos de diversidade e para quem ou para que este conhecimento se destinaria”. (MENEZES; RIOS, 2021, p.190).

A docência, nesse contexto, é produzida a partir dos desafios propostos pelas diferenças e pelos conflitos, pela diversidade nos seus marcadores sociais, e se produz no tratamento pedagógico a questões que em outros espaços não são discutidos, inclusive na família. A perspectiva intercultural defendida nessa pesquisa trata a diversidade na perspectiva do diálogo e da coexistência entre as diferenças. Os relatos de experiências pedagógicas construídos a partir da interação apresentam os “modos, os saberes pedagógicos que constroem ao lidar com questões da diversidade no seu cotidiano”. (MENEZES; RIOS, 2021, p.190)

Na relação com a juventude em contextos de diversidade, o/a professor/a precisa levar em consideração a tríade conhecer-compreender-reconhecer. Para Dayrell e Carrano (2014, p.103), “reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo” com essa juventude. A formação de professores/as no cotidiano escolar, no movimento de narrar as experiências pedagógicas é uma oportunidade única para que os docentes possam refletir os acontecimentos escolares em torno das questões da juventude e diversidade.



A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.103)

A noção de juventude é plural, não existe uma única forma de viver a juventude, mas fala-se em juventudes. O modo como a docência é construída nos contextos de diversidade traz uma relevante contribuição para a constituição de diferentes modos de viver a juventude e de inseri-la nos contextos sociais e culturais mais amplos. Se os/as jovens são acolhidos, aceitos e amados do jeito que são, podem ser também estimulados ao autoconhecimento e à autoaceitação.

Os saberes experienciais são construídos nesses contextos e socializados entre pares, sobre como esses/as docentes constroem experiências pedagógicas, de forma que as escolas em seu cotidiano sejam “espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens a influenciar suas escolhas e seus projetos de vida”. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.119). Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio - DCNEM, no artigo VII, tratam do “reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”.

Diante do exposto, podemos asseverar que a formação docente no cotidiano escolar, em seu contexto complexo e plural, é atravessada pela diversidade. E, nesse sentido, professores/as influenciam o cotidiano e são influenciados, uma vez que as experiências pedagógicas tecidas em contextos de diversidade têm em sua tessitura elementos desse cotidiano desafiador, mas com potencial eminentemente pedagógico.

#### 4.4 AUTORIA DOCENTE: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE PARES

Na produção de saberes experienciais docentes no cotidiano escolar, a autoria é um princípio fundante na construção das narrativas de experiências pedagógicas. Assim, esse subtópico destina-se a discutir o lugar da autoria pedagógica na construção da formação

docente, proposta a partir dos relatos e do movimento formativo oriundo do trabalho realizado com/a partir da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

A formação docente concebida de forma verticalizada pelas Secretarias de Educação, baseada em pacotes prontos, tem invisibilizado as experiências pedagógicas construídas a partir da escola, desprestigiando os saberes docentes e as narrativas que atravessam esse *espaçotempo*. Esse lugar de passividade determinado pelos dizeres de outros é uma condição a que se submetem ou são submetidos muitos/as de nossos/as professores/as. Romper com esse modelo consiste em um movimento de (re)existência construída coletiva e cotidianamente, conforme observado por Rios (2021):

Na lógica do saber formal, as experiências pedagógicas são tomadas como modos de produção de não existência na disputa de narrativas no cenário educacional (...). Há uma invisibilização da experiência pedagógica na construção dos conhecimentos educacionais das propostas curriculares oficiais, tornando-se uma das formas de conhecimento negligenciado. (RIOS, 2021, p.17)

A discussão da não autoria tem a ver com a postura de não reconhecimento das experiências pedagógicas tecidas pelos/as docentes no cotidiano escolar e, nessa perspectiva, pelos/as próprios/as docentes. Por conseguinte, é fundamental discutir a não autoria docente e as bases que constituíram a formação docente, a partir deste não lugar. Corroboram esse pensamento as afirmações de Tfofi e Assolini (2012, p.9):

A imagem que o professor tem de si mesmo é a de um profissional incapaz de questionar ou retrucar o que postulam os autores dos livros didáticos, considerados pelos professores como pessoas de prestígio e renome e possuidores de um saber indiscutível. (...) Os professores fixados em formações discursivas que lhe fazem acreditar que seu discurso só terá validade na medida em que repetir, o que as autoridades legitimadas (autores de livros didáticos) apresentam como certo, acabam por ocupar uma posição de meros repetidores, impondo ao aluno um conhecimento acabado.

As autoras trouxeram a discussão da não autoria docente a partir da imagem de si, do professor/a como incapaz de questionamento frente aos saberes e conhecimentos produzidos por autores/as, neste caso específico materializado nos livros didáticos. A distribuição do livro didático nas escolas faz parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que é uma política pública de apoio às práticas pedagógicas. O que era para ser instrumento de trabalho implementado nas escolas tornou-se para muitos professores/as o principal instrumento de trabalho, mas também de acomodação diante dos saberes da experiência. Como ser autor/a sem

se propor a experiências pedagógicas que fujam do prescrito, do dito, do que já está pronto para ser consumido?

Essa imagem que o/a professor/a tem de si precisa ser revertida para uma imagem de quem é autor/a de saberes e, portanto, pode em suas práticas e experiências pedagógicas ter sua autoria reconhecida e validada. Como afirma Rios (2021, p.20), “o saber do professor é um saber aberto à transformação exigida pela realidade educacional, não pode ficar aprisionado, nem assujeitado a uma condição de passividade”.

Esse saber docente no cotidiano escolar gera também espaço de autonomia, de autoridade e responsabilidade ética, um poder materializado na palavra falada ou na palavra escrita, narrada, interpretada, compartilhada entre pares e que ganha força, pois o olhar de Freire (1996) nos faz entender que a palavra, quando dita, é capaz de transformar o mundo. Essas narrativas de experiências pedagógicas nos coletivos docentes ganham poder de transformação, de provocar movimentos e rupturas, com estruturas formativas que os levam à acomodação e assujeitamento.

Para Maia et al. (2020, p.3), o conceito de autoria tem comparecido em diversos trabalhos, fazendo referência à qualidade da produção docente, de modo a expressar, justamente, as particularidades na maneira pelas quais os professores mobilizam conhecimentos próprios da profissão.

A mobilização dos conhecimentos no contexto da profissão, neste estudo, se realiza pelas narrativas das experiências pedagógicas, mobilizando saberes das experiências que outorgam aos/às docentes um modo de fazer diferenciado.

Para Contreras (2002), a autoria está relacionada com a autonomia, que se refere à relação do professor com a própria profissão, destacando numa perspectiva global três tipos ou modelos de profissionais: o especialista técnico, o reflexivo e o intelectual crítico. O primeiro aplica o conhecimento produzido por outros; para o segundo, a prática constitui-se em compreender e propor soluções diante dos problemas; o terceiro tem a capacidade de solucionar problemas decorrentes do ensino, mas também de se comprometer em ações com sentido moral, político e social.

A autoria na perspectiva do intelectual crítico, proposto por Contreras (2002) dialoga com o que propõem os processos de formação, a partir das narrativas de experiências pedagógicas. O/a professor/a é esse intelectual crítico que tem no *espaçotempo* do cotidiano escolar capacidade e potencial para pensar criticamente a escola e suas próprias práticas pedagógicas, podendo assim contribuir com seus pares na formação permanente.

Em conformidade com Santos (2021), na perspectiva das Epistemologias do Sul, o conceito de autoria é complexa e problemática, pois diferente das epistemologias do Norte, que partem das noções individualistas, como originalidade, autonomia, e criatividade, na sua visão os conhecimentos mais importantes são imemoriais ou gerados nas experiências sociais de luta. Destacam-se, nessa perspectiva, dois tipos de autoria: os conhecimentos coletivos e os conhecimentos dos superautores. O primeiro se refere a pessoas que formulam com especial autoridade, precisão, credibilidade e eficácia os conhecimentos coletivos que circulam através dessas pessoas; o segundo tipo de autoria é a dos superautores, os quais são líderes de movimentos e lutas que dominam um tipo de conhecimento.

O autor traz uma outra perspectiva de valoração dos saberes produzidos por sujeitos que, ao longo da sua história, tiveram suas culturas e saberes negados e silenciados. Para o reconhecimento desses saberes, o autor problematiza a dificuldade em definir se a autoria é fruto do sujeito individual ou do sujeito coletivo, na medida em que as epistemologias do Sul evidenciam os saberes da coletividade.

Diante desse cenário, trazemos para o presente estudo a discussão sobre a autoria docente, que é construída ao longo do processo de produção da experiência pedagógica. Trata-se dos lugares e não-lugares ocupados pela autoria no processo de formação e nos relatos narrativos dos/das docentes. Assim, debruçamo-nos para entender os indícios de autoria presentes nas narrativas que foram produzidas durante a pesquisa-formação.

O saber pedagógico identificado nas narrativas é um saber experiencial, que pode ser compreendido como a transposição oral ou escrita dos saberes que constituíram a prática pedagógica: memória afetiva, teórica e da prática. Ao falar de saber pedagógico, Aliaud e Suárez (2011, p. 119) referem-se,

(...) a um saber irreduzível, específico acerca do ensino e da aprendizagem, em particular, acerca das possibilidades que tem os professores e alunos, enquanto sujeitos pedagógicos, para ensinar e para aprender em contextos particulares e em âmbitos institucionais concretos, sulcados por pressões e limites de diversos tipos (sociais, políticos, econômicos, culturais), como o são as escolas ou instituições formadoras de docentes. (Tradução nossa)<sup>21</sup>

Os princípios metodológicos e epistemológicos das narrativas visam dar centralidade ao/à professor/a na formação docente e à sua autoria no processo de construção da sua narrativa.

---

<sup>21</sup> A un saber irreductible, específico, acerca de la enseñanza y el aprendizaje y, en particular, acerca de las posibilidades que tienen los enseñantes y los alumnos, en tanto sujetos pedagógicos, para enseñar y para aprender en contextos particulares y en ámbitos institucionales concretos, surcados por presiones y límites de diverso tipo (sociales, políticos, económicos, culturales), como lo son las escuelas o las instituciones formadoras de docente.

Sair da prática em que outros se apropriam e narram por eles/as e passar a narrar as suas próprias experiências, esse é um movimento que rompe com práticas arraigadas. As narrativas transformadas em conhecimento pedagógico reposicionam o/a professor/a como produtor de saberes. A formação e autoformação acontecem no processo narrativo. Para Suárez (2007, p.20), trata-se de um “saber situado, contextualizado, construído ou reproduzido narrativamente pelos/as docentes e, por isso mesmo, um saber que escapa a generalizações típicas que pretendem oferecer os modelos tradicionais de conhecimento científico e técnico”. (Tradução nossa)<sup>22</sup>

O cotidiano escolar revela saberes que são produzidos nos tempos e espaços escolares, mas se perdem pela ausência de iniciativas que estimulem a sua escrita. Com isso se esvai a oportunidade de narrar experiências que, além de criar espaços de fala, de expressão de valorização docente, poderiam subsidiar as práticas pedagógicas de docentes, principalmente os docentes recém-saídos da formação inicial.

A narrativa de experiências pedagógicas legitima e socializa os saberes docentes produzidos na escola e, sobretudo, reconhece a autoria desse conhecimento.

Ao recuperar, interpretar e recriar os saberes práticos que os professores produzem através da sua prática profissional, os vários cursos de formação de professores e professoras concebidos e desenvolvidos estarão intimamente informados e relacionados com a diversidade, heterogeneidade e complexidade do ensino escolar. (SUÁREZ, 2005, p. 9, tradução nossa)<sup>23</sup>.

O saber pedagógico é um saber específico, contextualizado, diacrônico e sincrônico. Cada docente abriga, em si mesmo, saberes originados de suas próprias experiências, mas também das experiências tecidas nas relações com outros. Experiências trazidas das diversas fases, enquanto estudantes, das experiências tecidas nas teias das relações sociais e profissionais com seus pares, desde os/as veteranos/as aos recém-iniciados na profissão docente.

Nas experiências pedagógicas de formação docente tecidas no Coletivo Baiano de Docentes Narradores a partir da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas<sup>24</sup>,

---

<sup>22</sup> De un saber situado, contextualizado, construido o reproducido narrativamente por los docentes y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones típicas que pretenden ofrecer los modelos tradicionales de conocimiento científico y técnico.

<sup>23</sup> Al recuperar, interpretar y recrear los saberes práticos que los docentes producen a través de su ejercicio profesional, los diversos trayectos de formación de maestros y profesores que se diseñen y desarrollen se encontrarán íntimamente informados y relacionados con la diversidad, heterogeneidad y complejidad de la enseñanza escolar.

<sup>24</sup> Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as: começou a se constituir a partir do trabalho realizado com professores(as) da Educação Básica em formação vinculados às redes municipais de educação de Salvador e Jacobina, municípios que compõem as sedes dos territórios de identidade da Região Metropolitana e do Piemonte da Diamantina, no estado da Bahia, Brasil. Ao considerar que toda formação é uma ação coletiva,

segundo Rios e Militão (2021, p.95), tem-se como finalidade a “articulação com a proposta da rede em indagar a formação docente a partir da escola, utilizando-se da narrativa como elemento de reposicionamento do/da docente como autor/a do campo educativo”

O princípio da autoria docente foi evidenciado nas experiências de pesquisa-formação desenvolvida por Menezes e Rios, inspirada na proposta da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas com a carto(grafia) de experiências produzidas por docentes no cotidiano dos *campi* do Instituto Federal de Educação:

Como um espaço de compartilhamento de experiências educativas e da produção de sentidos sobre os fazeres docentes, percebemos pelas cartas que houve um empoderamento dos/as professores/as como sujeitos do conhecimento, pois seus saberes e compreensões sobre a própria profissão e seus fazeres foram tomados como conteúdos centrais das cartas. Entretanto, esses saberes precisavam ser conhecidos e reconhecidos como possibilidades de criação de outros processos pedagógicos com as questões da diversidade. Nesse sentido, convidamos os/as professores/as produzirem cartas públicas para seus pares, nas quais pudessem divulgar suas experiências educativas com a diversidade no Ensino. (MENEZES; RIOS, 2021, p.198)

Vale destacar o empoderamento dos/as professores/as como sujeitos e não objetos do conhecimento. Esse protagonismo docente gerado pelo empoderamento no campo da produção do conhecimento reposiciona o/a professor/a, elevando a profissão docente para um outro patamar. Isso tem uma importância, do ponto de vista político, como uma conquista profissional; do ponto de vista pedagógico, gera autoconfiança e autonomia, mas também nas questões subjetivas, pois eleva a autoestima docente.

A discussão da autoria docente nas experiências pedagógicas reposiciona os/as professores/as como autores/as no processo de produção de saberes e contribui para que se “estabeleçam como autores do seu próprio dizer” (TFOUNI; ASSOLINI, 2012, p.14), portanto tem um lugar e uma importância nas narrativas de experiências pedagógicas. Nesta análise dos processos de autoria foram consideradas as narrativas docentes orais e escritas, presentes nas rodas de conversa e nos relatos de experiências pedagógicas dos narradores/as, colaboradores/as da pesquisa.

Os Relatos de Experiências Pedagógicas são potencializadores de processos de formação, autoformação e coformação, logo, a autoria pedagógica foi um princípio basilar para as narrativas de experiências pedagógicas. A autoria pedagógica presente nos Relatos de

---

realizada de forma (com)partilhada, o coletivo de docentes, pesquisadores(as) e estudantes uniram-se a partir de movimentos colaborativos para discutir, produzir, debater as experiências pedagógicas produzidas nos encontros de formação, *lives* e outras mobilizações.(Revista FAEEBA, 2022, p.96).

Experiência Pedagógicas foi um movimento pensado e construído individual e coletivamente, realizado no tempo-espaço da pesquisa formação, nos relatos orais e escritos das experiências. A formação foi pensada, para que o princípio da autoria fosse garantido. As etapas de construção foram organizadas metodologicamente, de modo que essa autoria fosse construída.

Um aspecto que percebemos nesse processo e que nos instiga a discutir nesta dissertação é o processo de acompanhamento vivido na pesquisa-formação, em que a autoria ocupa lugar de destaque em situações, a saber: na primeira etapa dessa construção foram os relatos escritos, a partir da insígnia “Como cheguei à docência no Ensino Médio? Nesses primeiros relatos foi possível perceber a manifestação da autoria docente, ao relatarmos suas histórias de vida-formação-profissão numa perspectiva individual. A partir dessa etapa a autoria docente toma uma perspectiva coletiva, tendo como base as conversas, indagações, provocações, para que os/as narradores/as trouxessem suas experiências, relatassem e refletissem o potencial pedagógico das experiências e pudessem eleger a experiência pedagógica tecida em contextos de diversidade.

Na discussão sobre a relação entre pares, na construção do texto, na leitura do relato do outro, no reconhecimento dos saberes docentes concretizados na formação, constituem-se elementos que ratificam e consolidam a autoria docente no movimento de narrar as experiências pedagógicas.

De igual forma, a autoria docente é reconhecida na relação com a alteridade, nos atravessamentos com/na diversidade, no processo de construção coletiva, nos diálogos problematizadores que permeiam a pesquisa-formação, como princípio e pilar importante para a formação, a partir do cotidiano escolar.

Segundo Ribeiro, Castilho e Sampaio (2014, p.8):

Trata-se do compromisso com modos de pensar/pesquisar que busquem romper com a colonialidade das relações no fazer ciência. Modos que, ao contrário da pressuposição de uma fala "mais autorizada" a pronunciar uma "interpretação" do processo vivido por outros, uma fala que legitime a relação vertical de saber/poder, possam incitar o pensar compartilhado, dar a ver processos singulares experimentados na cotidianidade vivida, não como modelos a serem seguidos ou replicados, porém como experiências únicas que podem dar a pensar, a pensar-se: nossas práticas, nossas pesquisas, nossas formações.

São dois os movimentos necessários para a autoria nos processos de formação. O primeiro movimento mobiliza os/as autores/as a se assumirem como autores do seu próprio saber, um processo de reposicionamento do docente, enquanto produtor de saberes. Como os/as

autores afirmaram, romper com os modelos mentais que validam apenas os modos de fazer ciência e de reconhecer esses modelos e pessoas como válidos para autorizar os saberes e fazeres docentes. O segundo movimento é o de reconhecimento de que os saberes experienciais, oriundos das experiências pedagógicas, precisam ser reconhecidos, compartilhados e validados como contribuição para a formação, autoformação e coformação docente.

A narrativa de experiências pedagógicas possibilita trazer a público tais experiências e desenvolver ações que promovam o reconhecimento dos saberes docentes. Cabe uma reflexão a respeito da gama e diversidade de saberes experienciados, junto a estudante ou entre seus pares, que ficam no anonimato. Esses saberes, muitas vezes, são perdidos nas escolas, não valorizados pela própria comunidade escolar, desconhecidos da comunidade externa e desconsiderados pelos órgãos que gerenciam os processos educacionais.

Essa validação dos saberes docentes traz consequências para o processo de narrar, refletidas nas dificuldades de escrever. No desenvolvimento da pesquisa, esse aspecto foi percebido na conversa, ou seja, nos relatos orais as narrativas eram mais fluidas e ricas. Ao perceber elementos importantes nos relatos orais, mas que não estavam presentes nos relatos escritos, solicitava que fizessem esses acréscimos ao relato de experiências pedagógicas.

Entende-se que, apesar das dificuldades de produzir relatos escritos de experiências pedagógicas, os/as docentes as possuem, pois nas vivências do cotidiano da escola, nesse *espaçotempo* frutuoso e propício à produção de saberes, diversos e plurais, fazem sentidos para quem os produz. Sobre os saberes docentes produzidos no cotidiano escolar, em contextos de diversidade, Furtado e Souza (2019, p. 111) afirmam:

Há uma diversidade de saberes que fazem parte de diferentes contextos dentro da profissão docente, envolvendo uma dimensão social e outra individual. Social quando os saberes são produzidos socialmente tornando-se resultado de negociações entre diversos grupos, por onde as práticas são partilhadas e ganham sentido dentro de um contexto coletivo educacional. Individual, considerando que o sujeito que coloca em prática contém uma subjetividade, uma história de vida e uma história profissional, encontrando um espaço notório pelo qual protagonizam sua possibilidade autoral. (FURTADO; SOUZA, 2019, p. 111)

O princípio da autoria docente é um passo decisivo para a valorização e o reconhecimento dos saberes docentes no cotidiano escolar. Constitui-se, certamente, em um passo igualmente importante também para a formação docente em contextos de diversidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro com os professores e professoras do Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim teve um sentido e significado muito especial, haja vista que são pessoas com quem construí vínculos de amizade, companheirismo e diálogo nos diferentes *tempoespaço* na Educação do Argoim, ora como professores/as, ora como colegas de docência, ora por mim coordenados/as. Nesta pesquisa-formação uniram-se os pontos de minha história, aquela contida nas páginas iniciais deste texto, que narra minhas itinerâncias de vida e formação, minhas memórias afetivas e escolares. Esses docentes aceitaram o desafio de fazer comigo este percurso formativo e partilhar significativas experiências pedagógicas que construíram ao longo de suas trajetórias de vida-formação-profissão na Docência do Ensino Médio.

O objetivo desta pesquisa consistiu em “Compreender o caráter formativo das experiências pedagógicas com/na diversidade, construídas pelos/as docentes do Ensino Médio”. Tal propósito e compreensão foram possíveis no processo de construção das narrativas, nas rodas de conversa, nos comentários entre os pares e, por fim, nos relatos de experiências pedagógicas. Os princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas - DNEP, a saber: horizontalidade, alteridade, diálogo entre pares e autoria docente, foram incorporados na pesquisa e no cotidiano dos/as narradores/as.

As experiências e saberes pedagógicos construídos no exercício da profissão pelos docentes possibilitaram a compreensão do que é uma experiência pedagógica, o reconhecimento, a relevância e valorização das próprias experiências pedagógicas, a redescoberta das próprias capacidades e potencialidades formativas e o potencial formativo das experiências tecidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a pesquisa-formação contribuiu para a distinção entre prática pedagógica e experiência pedagógica, sendo que a primeira inclui os acontecimentos, o trabalho cotidiano docente; ao passo que as experiências pedagógicas incluem as vivências que, de forma significativa, afetaram e marcaram o docente.

Nos relatos iniciais surgiram muitas experiências pedagógicas potentes, no entanto, a pesquisa-formação trouxe uma demarcação, um recorte, e assim a experiência pedagógica a ser narrada seria aquela que dialogasse com a diversidade no *tempoespaço* do Ensino Médio. Nesse sentido os/as docentes trouxeram as experiências pedagógicas tecidas em contextos de diversidade, nos seguintes marcadores sociais: com a pessoa com deficiência, nas relações étnicos raciais e de gênero, na diversidade sociocultural, na relação campo/cidade. Tais experiências foram possíveis de serem vividas a partir do diálogo e da coexistência entre as

diferenças, na perspectiva da interculturalidade, que acolhe os adolescentes e jovens e trata os conflitos pedagogicamente. Essas experiências atravessadas pela diversidade não surgiram de imediato para todos/as docentes, sendo necessário realizar de um trabalho de “garimpagem”, de modo que as conversas e comentários entre pares foram fundamentais para essa tessitura.

A pesquisa-formação possibilitou processos de formação e autoformação docentes, nas experiências entre pares que possibilitaram novas percepções e a criação de vínculos afetivos e redes de conhecimentos, a fim de que “protagonizassem não apenas as interpretações que fazem de suas realidades, mas também que tivessem espaços para apresentar os modos, os saberes pedagógicos que constroem ao lidar com questões da diversidade no seu cotidiano (MENEZES; RIOS, 2021, p.190). Acolher e dialogar em contextos de diversidade, além de enriquecer a formação docente, contribui para o processo de autoconhecimento e autoaceitação das diferenças por parte dos adolescentes e jovens, uma vez que os/as professores/as são para eles/as referenciais de vida e formação.

A concepção de formação construída foi a formação a partir do cotidiano da escola, formação no movimento de narrar as experiências pedagógicas, demarcando o lugar da formação, firmando a pesquisa-formação como a política de formação docente e posicionando os/as professores/as como autores do seu próprio conhecimento. Muitos saberes são produzidos nos tempos e espaços escolares, mas, por conta da ausência de iniciativas que estimulam a sua escrita, acabam se perdendo, e perde-se também a oportunidade de narrar experiências que, além de criar espaços de fala, de expressão de valorização docente, poderiam subsidiar as práticas pedagógicas de docentes, de modo especial os docentes recém-saídos da formação inicial. Assim, a legitimação e a socialização dos saberes docentes produzidos nas escolas, e sobretudo o reconhecimento da autoria desse conhecimento, configuram-se como uma prática transformadora.

Além dos aspectos da formação, a pesquisa possibilitou “potencializar as vozes” (MENEZES; RIOS, 2021, p.190) desses/as docentes, como porta-vozes de tantos/as outros/as docentes que constroem experiências, no ordinário e extraordinário do cotidiano escolar. Entretanto, quando são silenciadas, suas vozes não recebem o reconhecimento devido, não reverberam enquanto produtores/as de saberes da experiência. Por vezes, o que é construído no cotidiano escolar pelos/as docentes não é reconhecido por eles/as mesmos/as como sendo essa experiência um saber pedagógico. O mesmo trabalho desenvolvido por pessoas diferentes, em contextos diferentes, com estudantes diferentes, vai ter resultados diferentes. Por isso cada experiência é única. Aquela experiência que nos marca, que teve um investimento pedagógico,

de tempo de estudo, de preparo é uma experiência que nos forma e ajuda a formar tantos/as outros/as.

A validação, entre pares, de tais experiências, como formativas, como potentes e potencializadoras de saberes advindos das experiências representaram uma amostragem do potencial das experiências pedagógicas construídas em contextos de diversidade no Ensino Médio e revelaram o quanto elas podem reverberar em outros espaços pedagógicos, com outros/as atores/atrizes.

Foi evidenciado o cotidiano da escola como passível de produção de saberes experienciais, como espaço de reconhecimento dos saberes e da autoria docentes, estando presente em todos os processos de construção dos Relatos de Experiências Pedagógicas. A experiência narrada foi traduzindo inteligibilidades nos “modos como cada docente habita a profissão em diferentes espaços, tempos e subjetividades, desvelando saberes pedagógicos que constituem as fissuras do/no processo educativo”. (RIOS, 2021, p.17).

O que é produzido nos contextos escolares, julgado pequeno, irrelevante, pode ajudar muitos/as docentes em suas práticas pedagógicas. É um saber que não nasce nas universidades, mas da experiência local, do cotidiano, e por isso traz desafios. Nesta trilha investigativa, entendeu-se: como os/as professores/as nas suas práticas pedagógicas superam os desafios, os preconceitos, a falta de recursos; como lidam com os imprevistos e os imprevistos da profissão; como atravessam essa “saga” que é fazer Educação na escola públicas da rede estadual; como os contextos de diversidade se fazem presente nos relatos de experiências pedagógicas. Estas foram algumas das constatações que a pesquisa cumpriu seu propósito de enunciar.

A pesquisa-formação significou para mim uma mudança de rota, vez que a perspectiva de formação conhecida e praticada não primava pelos princípios da horizontalidade, alteridade, autoria docente e produção do conhecimento entre pares. Sair de um modelo de formação para uma perspectiva de formação sem modelos contribuiu, de forma significativa, para minha formação e autoformação, já que a formação no movimento de narrar as experiências pedagógicas, a partir do cotidiano escolar, é um movimento epistêmico político que reconhece os saberes e a autoria docentes, firmando a escola como *espaçotempo* da produção de conhecimento.

Foi desafiador me inserir e desenvolver a pesquisa no contexto do mestrado, contudo, os resultados do trabalho evidenciaram ser essa proposta de formação a que mais dialoga com a educação em contextos sociais e culturais em mudança, e que dialoga com a diversidade de sujeitos e acontecimentos os quais permeiam o cotidiano escolar. O reposicionamento docente como produtores/as de saberes é um movimento que precisa ganhar força e abrangência.

Paulo Freire afirma que “somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 1996) e Milton Santos acreditou em uma mobilização dos “de baixo” (SANTOS, 2015). Esses dois brasileiros, nordestinos, afrodescendentes deixaram para nós um legado de resistência e de insurgência que influenciou e continuará influenciando as próximas gerações. Apostar na Educação é uma saída para estes tempos obscuros e complexos que estamos vivendo, de modo que, se não somos determinados, se as sementes de uma educação mais libertadora e emancipatória foram plantadas e fecundadas, no tempo certo haverão de florescer.

A pedagogia do diálogo e da esperança continuam necessárias, principalmente no contexto mais recente da crise sanitária, econômica e política provocadas pela pandemia da Covid-19, um dos problemas mais relevantes para a Educação no século 21. As escolas e os/as professores/as terão um papel fundamental, pois serão os espaços e as pessoas com maior capacidade e preparo para ajudar as presentes e futuras gerações na interpretação e compreensão do mundo, em constantes e profundas transformações.

## REFERÊNCIAS

ALIUD, Andrea; SUAREZ, Daniel Hugo (Coords.) **El Saber de la Experiencia:** Narrativa, Investigación y Formación Docente. 1. ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2011.

ALMEIDA, Luciano dos Santos. **O Sujeito diante do Outro:** Liberdade e Responsabilidade Ética em Emmanuel Levinás, 2009; Monografia (Graduação em Filosofia) - Faculdade São Bento da Bahia - Salvador, 2009.

ALVES, Nilda. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. **TEIAS:** Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

AMADO, João (Coord.) **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** Universidade de Coimbra: Coimbra, 2. ed. 2014.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Programa de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (PAIP).** SEC-BA, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. **Resolução CNE/CP nº 2 Brasília,** DF: MEC, 2018. Disponível em: Acesso em: 04 jul. 2022.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a.

CONNELLY, M. Y CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J. y otros. **Ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995.

CONTRERAS, J., Quiles, E. y Paredes, A. Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga,** 0 (0), 58-7558-75. Año 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, LINHARES, Paulo (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio,** Belo Horizonte Editora UFMG, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A Pesquisa Biográfica ou a Construção Compartilhada de um Saber do Singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FURTADO, Kenia Kristina, SOUZA, Alba Regina Batista de Souza. **Revista Humanidade e Inovação**, v.6, p.106-115 nº10, jul/2019

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas para formação continuada, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37, p.57-186 jan./abr. 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991

HETKOWSKI, Tania Maria. **Cibercultura e Tecnologias**: “Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de Pandemia do COVID-19” ENDIPE: E-Book, 2020, p. 545-557.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

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

MACEDO, Ziziane Oliveira de. **Docência na Ilha de Maré**: Formação Continuada e Maritimidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC) - Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

MAIA, JULIANA DE OLIVEIRA et al. AUTORIA DOCENTE: UM ESQUEMA DE ANÁLISE NO ENSINO DE CIÊNCIAS. Educação em Revista [online]. 2020, v. 36 [Acessado 14 Outubro 2022] , e236529. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698236529>>. Epub 30 Nov 2020. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698236529>.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. **Professores e Professoras do Sul**: cartografias da profissão docente em contextos de diversidade na Educação Profissional Técnica. 2020. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2020.

MENEZES, Graziela Ninck Dias, RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). **Profissão Docente em Questão!** Ensino médio integrado em contexto de diversidade: desafios formativos na profissão docente. EDUFBA, SALVADOR/BA, 2021.

MENEZES, Graziela Ninck Dias, RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Carto(grafias) narrativas: trilhas da pesquisa rumo ao Sul. **Revista RAIN**, Vol. 1, Nº2, pp. 187-203, Julho-Diciembre 2021.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Profissão Professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. EDUCA Lisboa, 2011.

NÓVOA, Antonio. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Viagem-Formação: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores (as) no Ensino Médio de Escolas Rurais**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Salvador, 2019.

OLIVEIRA, A. y RIOS, J. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1 (3), 230 - 249. Año 2020.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa, partilha e Formação Docente: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE). **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, V. vol .29, p. 203-218, 2020.

RIBEIRO, Tiago; CASTILHO, Flávia Ferreira; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Documentação narrativa de experiências pedagógicas: saberes docentes em diálogo na formação de professores**. <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/tiago-ribeiro-flc3a1via-castilho-carmen-sanches-sampaio.pdf>

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a roça e a cidade: identidade, discursos e saberes na escola**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

MOTA, C. M. DE A.; RIOS, J. A. V. P. **DOCÊNCIA E DIFERENÇAS NAS ESCOLAS RURAIS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NA PESQUISA**

(AUTO)BIOGRÁFICA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 2, n. 4, p. 192-204, 29 abr. 2017.

RIOS, Jane, SILVA, Fabrício, GOMES, Ana Lúcia. Formação docente no Ensino Fundamental: interface com a diversidade. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 109-124, jan./mar. 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Modos de habitar a profissão docente na educação básica: Estado da arte das pesquisas na Bahia. **Revista Perspectivas**. Volume 38, n. 4 – p. 01 – 24 out./dez. 2020 – Florianópolis.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de experiências pedagógicas: Territórios de (re) existências na formação docente. **Rutas de Formación: Praticas y experiencias**, 11, 15-24. Disponível em: <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3809>. Acesso em: 23 jun. 2021.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: Edufba, 2021.

RIOS, J. A. V. P.; NASCIMENTO, L. G. M. Coletivo de docentes narradores(as): o tecer das redes de investigação-formação na escola. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 88-102, 28 maio 2022.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente na Educação Básica da Bahia. Projeto de Pesquisa. Salvador: UNEB/SIP, 2015.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Luciano Costa. **O sujeito Encarnado**: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinás, Ijuí: Ed. Unijuí, 2009 (Coleção Filosofia - 30).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006

SGADARI, Passeggi, M. da C. B. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SGADARI, Passeggi, M. da C. B. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico Roteiro. **Joaçaba**, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago.

SISTEMA ESCOLAR da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Consulta de dados do Colégio Estadual de Campo Santo Antonio do Argoim. Disponível em: [http://www.sec.ba.gov.br/siig/sistemaescolar/asp/principal/consulta\\_escola.asp?codigo\\_mec=29192293&codigo\\_secretaria=1141939&SeqAnexo=00](http://www.sec.ba.gov.br/siig/sistemaescolar/asp/principal/consulta_escola.asp?codigo_mec=29192293&codigo_secretaria=1141939&SeqAnexo=00). Acesso em: 01 abr. 2021.



SIVERS, Luiz. **Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida**. Brasília: Liber Livro, 2015.

SHOR, Iran FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopez. Revisão Técnica: Lório Lourenço. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1997.

SUÁREZ, Daniel Hugo (Org.) Colección de Materiales Pedagógicos. **Documentación Narrativa de Experiencias en Viajes Pedagógicas**. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: 2007, Argentina.

SUÁREZ, Daniel Hugo VII Seminário Redestrado - **Nuevas Regulaciones em America Latina**, Buenos Aires, 3,4, y 5 de Julio de 2008.

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

SUÁREZ, Daniel Hugo et al. La documentación narrativa de experiencia pedagógica e la democratización del campo educativo em Argentina. Em: Bragança I, Abrahao, M y Ferreira (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas de pesquisa (auto) biográfica**, Editora CRVa, 2016.

SUÁREZ, Daniel Hugo. **Relatar la experiencia docente**. La documentación narrativa del mundo escolar, Rio de Janeiro, UERJ. v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. Em: J. P. de Araújo y R. Erbs (Orgs.). **O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiencias**, p. 65-80. Porto Alegre, Brasil: Paco Editorial, 2020.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia, [S. l.]**, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/204>. Acesso em: 6 jun. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA AOS DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO SANTO ANTÔNIO DO ARGOIM



Caros/as colegas do Colégio Estadual de Campo Santo Antonio do Argoim

Salvador, 04 de março de 2021.

*Que esta carta os encontre com muita saúde e paz, nesta turbulência em que estamos vivendo. Mas vai passar!*

Sou Simone dos Santos Ribeiro Almeida, sou casada com o Diácono Luciano Almeida e tenho duas filhas, Maria Clara e Letícia. Professora, de formação e paixão, atualmente estou coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Governador Otávio Mangabeira. Retornar onde iniciei minha história de vida-formação- profissão tem um saber e um sabor especial.

Gostaria de partilhar um pouco de minha história de vida e formação. Sou do interior da Bahia, da cidade de Rafael Jambeiro e lá começou minha trajetória na Educação. Me formei em Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia. Lá iniciei minha atuação na Educação como professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Tive experiências como coordenadora pedagógica e assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, no meu município. Muitas experiências significativas e marcantes com a Formação Docente. Vieram outras experiências com Organizações Não Governamentais, como a assessoria à Central Única dos Trabalhadores e aos projetos da cooperação internacional com o DisopBrasil. Ingressei na rede estadual em 2010, por concurso público e tive experiências muito significativas no Projeto de Acompanhamento, Monitoramento, Avaliação e Intervenção Pedagógica - PAIP, projeto de grande relevância para a Educação na Bahia, atuando nos Núcleos Territoriais de Educação 19 e 26 (Feira de Santana e Salvador) na Superintendência de Educação Básica e na Superintendência de Educação Profissional.

Desejei que o meu primeiro contato com vocês fosse face a face, ainda nutro em mim a pedagogia do encontro, do diálogo, dos sorrisos, dos abraços e todas as manifestações de carinho e apreço que é um traço marcante em nossa cultura afetiva na baiana. No entanto, a

pandemia pelo Covid-19 nos impôs o distanciamento social. O que me leva até vocês? No ano de 2020 ingressei no curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, tendo como Orientadora a Prof. Dra. Jane Adriana Vasconcelos P. Rios. A minha pesquisa tem como objetivo geral, “compreender o caráter formativo das experiências pedagógicas com/na diversidade, construídos pelos docentes, no cotidiano escolar, e como objetivos específicos: 1. Identificar as experiências pedagógicas produzidas com/na diversidade, no Ensino Médio; 2. Refletir o caráter formativo a partir das experiências narradas, construída no/com o cotidiano escolar; 3. Analisar os processos de autoria docente construídos com a experiência pedagógica narrada.

Para a realização da pesquisa proponho como metodologia a roda de conversa e a escrita de relatos de experiências pedagógicas do qual vocês são convidados/as a participar como colaboradores/as. Precisaremos, para tanto, de cinco encontros, em um processo de construção colaborativa.

E, por meio das narrativas e experiências da/na formação continuada e bebendo dessas fontes inspiradoras, busca ampliar-se a partir dos olhares e saberes das experiências docentes construídas nesta unidade escolar. Por isso quero convidá-los/as a fazer parte comigo dessa experiência. Vamos? Me despeço, aguardando as próximas oportunidade para que juntos e juntas possamos construir uma pesquisa frutuosa e significativa para todos/as.

Com estima,

*Simone da Santa Ribeiro Almeida*

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

### **Primeira roda:**

1. Apresentação do projeto;
2. Abordagem das temáticas relacionadas com a pesquisa: experiências pedagógica; narrativas; diversidade; formação docente.
3. Assinatura do Termo de Consentimento Livre.

### **Segunda roda:**

1. Conversa sobre experiências pedagógica; narrativas; diversidade; formação docentes partir de conhecimentos prévios;
2. Apresentação de questões para orientar as narrativas orais e escritas.

### **Questões para orientar as narrativas:**

- a. Como cheguei até aqui?
- b. Quais suas histórias de vida e formação?
- c. Que experiências pedagógicas trago para esta roda de conversa?

### **Terceira roda**

- 1) Socialização das narrativas;
- 2) Conversa sobre a experiência de narrar;
- 3) Comentários entre pares;
- 4) Encaminhamentos para reescrita.

### **Questões para orientar as narrativas:**

- 1) Qual experiência elejo para narrar no texto?
- 2) Qual o potencial pedagógico?
- 3) Como essas experiências pedagógicas dialogam com a diversidade?

### **Quarta roda:**

- 1) Apresentação das narrativas reescritas;
- 2) Conversar sobre a experiência de comentar e ter seus textos comentados.

### **Quinta roda:**

- 1) Devolutiva da pesquisadora sobre as narrativas produzidas e validação dos textos pelos/as narradores/as colaboradores/as.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa Profissão Docente no Ensino Médio: narrativas de experiências da/na formação continuada em contextos de diversidade. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**TÍTULO:** PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: narrativas de experiências da/na formação continuada em contextos de diversidade.

### OBJETIVOS:

#### GERAL:

Compreender os diferentes processos de formação construídos pelos/as docentes a partir de suas experiências pedagógicas com/na diversidade

#### ESPECÍFICOS:

- Identificar as experiências pedagógicas produzidas com/na diversidade, no Ensino Médio, a partir da formação construída no/com o cotidiano escolar;
- Analisar os processos de autoria docente construídos com a experiência pedagógica narrada;
- Refletir a concepção de formação presentes nas experiências narradas.

**ESPAÇO:** Municípios de Salvador

**SUJEITOS:** Professores/as do Ensino Médio

### METODOLOGIA DA PESQUISA

**Fase I** – Estudo exploratório – Apresentação da proposta da pesquisa, os acordos com os professores/as narradores, o TCLE da pesquisa e negociações sobre os encontros a serem realizados. (primeira roda de conversa).

**Fase II** – Realização de Rodas de Conversa – As rodas de conversa e escrita de relatos de experiências pedagógicas serão organizadas em cinco encontros.

#### Segunda roda:

Discutir com o grupo de professores/as sobre a compreensão de experiência pedagógica; levantamento de algumas experiências construídas com a diversidade no ensino médio. Construção da primeira tessitura textual no momento assíncrono (eleger a experiência).

#### Terceira roda

Eleger alguns relatos para leitura e discussão com o grupo. À proporção que leem os relatos, narrarem os processos de formação, os saberes gerados, o que podem ampliar e/ou excluir e/ou substituir no texto. Leitura e comentários entre pares dos relatos produzidos pelo grupo (momento assíncrono).

**Quarta roda**

Eleger alguns relatos para leitura do texto e dos comentários entre pares - ampliar o processo de leitura; conversar sobre os processos de formação vivenciados ao narrar, ao comentar. Conversar com o meu texto a partir dos comentários dos outros. (momento assíncrono).

**Quinta roda**

Eleger mais um bloco de experiências pedagógicas na versão final para conversas gerais sobre a produção do grupo, os saberes gerados, o processo de formação envolvido.

Em virtude de a pesquisa acontecer no período de pandemia ocasionado pelo COVID-19, cumprindo os protocolos de biossegurança, todas as rodas de conversa acontecerão na modalidade virtual, pela Plataforma Google Meet, que serão gravadas conforme orientação da Resolução 196/96 alterada pela Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde.

**ESPECIFICAÇÃO DOS RISCOS, PREJUÍZOS, DESCONFORTO, LESÕES QUE PODEM SER PROVOCADOS PELA PESQUISA:**

Em virtude da utilização das produções dos Relatos de Experiências Pedagógicas, que consiste na publicação das produções docentes no texto de Dissertação, possíveis constrangimentos e desconfortos podem surgir ao longo da pesquisa, no tocante à utilização do nome dos colaboradores/as nos relatos de experiências colhidos na pesquisa. Para evitar estes riscos, alguns cuidados serão tomados como: a) os/as integrantes serão informados/as dos objetivos da publicização das experiências pedagógicas; b) a publicização dos relatos de experiências pedagógicas e das identidades docentes só serão realizados com a autorização por escrita dos/as participantes.

Seguirei todas as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa com humanos, conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde, na preservação de suas identidades no desenvolvimento da Pesquisa.

**DESCRIÇÃO DOS BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:**

- ✓ Identificação pelos colaboradores/as dos processos de formação continuada na escola, nas experiências relacionadas com a diversidade, no Ensino Médio;
- ✓ Valorização dos/as docentes e do cotidiano escolar como um espaço de construção de saberes experienciais;
- ✓ Reconhecimento da autoria docente na produção de experiências pedagógicas;
- ✓ Reflexão sobre as concepções de formação presentes nas experiências pedagógicas narradas.

**III. ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

- ✓ A pesquisa será desenvolvida no período de novembro de 2021 a fevereiro de 2022;
- ✓ Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- ✓ Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- ✓ Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

**CONTATO DOS/AS PESQUISADORES/AS**

Simone dos Santos Ribeiro Almeida. Fone: (71) 992946659. E-mail: [ribeiro.simones@gmail.com](mailto:ribeiro.simones@gmail.com) (Mestranda responsável pela pesquisa UNEB/DEDC/PPGEDUC)

- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Fone: (71) 9204-3623. E-mail: [jrios@uneb.br](mailto:jrios@uneb.br) (Coordenadora do Projeto de Pesquisa/Professora UNEB/DEDC/PPGEDUC)

**CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA**

- **Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia**- Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula. CEP 41.195-001 – Salvador Bahia. Telefone: (71) 3117-2399.
- **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** – Esplanada dos Ministérios, Bloco G – Edifício Anexo, Ala “B” – 1º andar – sala 130 B- CEP: 70058-900- Brasília – DF. Telefone: (61) 3315-5878- Telefax: (61) 3315-5879.

**CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO:**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Profissão Docente no Ensino Médio: narrativas de experiências da/na formação continuada em contextos de diversidade, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos e que a minha identificação e autoria seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador (BA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

*Simone S. Ribeiro Almeida*

---

Simone dos Santos Ribeiro Almeida  
Coordenadora da Pesquisa

---

Professor/a colaborador/a da pesquisa

## APÊNDICE D – CLASSROOM DOCENTE

The screenshot shows the Classroom interface for a course titled "DOCENTES DO ENSINO MÉDIO". The course description is "PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: narrativas de experiênci...". The interface includes a navigation bar with "Mural", "Atividades", "Pessoas", and "Notas". A "Personalizar" button is visible in the top right of the header area. Below the header, there is a section for "Avisos salvos (1)" with a dropdown arrow. The "Código da turma" is "smanby" with a QR code icon. A notification card shows a profile picture and the text "Escreva um aviso para sua turma" with a refresh icon.

DOCENTES DO ENSINO MÉDIO  
PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: narrativas de experiênci...

Personalizar

DOCENTES DO ENSINO MÉDIO  
PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: narrativas de experiências da/na formação cont...

Código da turma: smanby

Avisos salvos (1)

Escreva um aviso para sua turma



## ANEXOS

### ANEXO A – PRANCHA CONCEITUAL – RELATO DE EXPERIÊNCIA DA

Figura 1 – Prancha Conceitual (Ciclo do Carbono e Oxigênio).



Fonte: Arquivo Pessoal.

PROFESSORA ÉRICA CUNHA

Figura 2 – Prancha Conceitual (Ciclo do Carbono e Oxigênio).

