

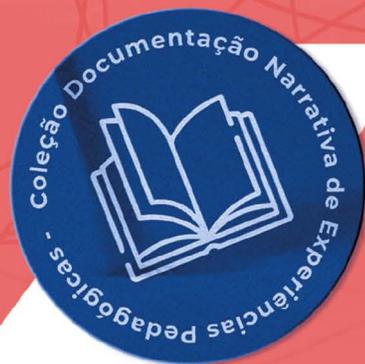
O QUE NARRAM OS/AS PROFESSORES/AS DO DEDU/UEFS?

Experiências Pedagógicas da
Docência Universitária na relação
Universidade e Educação Básica

VOLUME 4

Organizador

Fabício Oliveira da Silva



**Coleção Documentação Narrativa
de Experiências Pedagógicas**

**O que narram professores/as
do DEDU/UEFS?**

**Experiências Pedagógicas da Docência
Universitária na relação Universidade e
Educação Básica**

Volume 4

**Coleção Documentação Narrativa
de Experiências Pedagógicas**

**O que narram professores/as
do DEDU/UEFS?**

**Experiências Pedagógicas da Docência
Universitária na relação Universidade e
Educação Básica**

Volume 4

**Fabício Oliveira da Silva
Organizador**

Copyright © Autoras e autores

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

Fabrcio Oliveira da Silva [Org.]

O que narram professores/as do DEDU/UEFS? Experiências Pedagógicas da Docência Universitária na relação Universidade e Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 369 p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-960-0 [Impresso]

978-65-5869-955-2 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558699552

1. Narrativas pedagógicas. 2. Trabalho docente. 3. Experiências de vida. I. Título.

CDD – 370

Capa: Colorbrand

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Coleção

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

Coordenação

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Apoio

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -
CNPQ

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEDUC

Grupo de Pesquisa DIVERSO



Sumário

Prefácio	11
Comentarios de lectura en conversación con una obra pedagógica Daniel Suárez	
Apresentação	23
Narrar a docência universitária na interface com a Educação Básica Fabrício Oliveira da Silva	
Narrar a docência com estágios supervisionados e PIBID	
A docência universitária: percursos, experiências e saberes de uma professora Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas	31
O estágio supervisionado e a escola básica: a construção de uma parceria na formação inicial de professores Cenilza Pereira dos Santos	49
A formação como caminho e a docência como destino Ana Carla Ramalho Evangelista Lima	69
“Lutar com palavras” pelas frestas da ação docente: memórias, identidades e práxis Úrsula Cunha Anecleto	85
O estágio supervisionado enredando meu processo de aprender a ser professora: uma descoberta pela narrativa Maria Cleonice Barbosa Braga	99

“O seu olhar melhora o meu”: a experiência no PIBID a partir do olhar das bolsistas 119
Fani Quitéria Nascimento Rehem

Narrar a docência com a diversidade

Trocas de peles de um corpo-território-docente 137
Eduardo Oliveira Miranda

Quando “Ciço” nos inspira: construindo docências entre o campo e o campus 147
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Meu caminhar - as experiências de formação e atuação profissional: interfaces com a diversidade e a educação inclusiva 169
Lucimêre Rodrigues de Souza

O dever reflexivo na caminhada docente universitária 187
Zenilda Fonseca de Jesus Souza

Formação, experiência política com a diversidade e práticas educativas 205
Fábio Dantas de Souza Silva

Narrar a docência com práticas de ensino, pesquisa e extensão

A arquiteta da docência universitária 223
Marinalva Lopes Ribeiro

Uma trajetória em registros: marcas das itinerâncias formativas 241
Rita de Cássia Breda Mascarenhas Lima

A arte de bordar a docência na formação de professores(as) que ensinam matemática na UEFS	259
Flávia Cristina de Macêdo Santana	
Itinerâncias acadêmicas na formação de uma professora: mãos que nos conduzem ao “aqui”	279
Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo	
Nas trilhas da aprendizagem na docência universitária: das práticas às experiências	297
Fabício Oliveira da Silva	
E...ventos nas narrativas pedagógicas: desvios, acontecimentos, escritas, ventos no processo de ser professor	323
Antonio Almeida da Silva	
Conhece-te a ti mesmo, professora: um convite à revisitação da docência universitária.	345
Ana Verena Freitas Paim	
Organizador	361
Autores/as	363

Prefacio

Comentarios de lectura en conversación con una obra pedagógica

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

Recibir para leer obras pedagógicas: resonancias en red

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

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

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

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

Revitalizar la pedagogía

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

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

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

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

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

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

La vía narrativa

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

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

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

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

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

Hacia una poética pedagógica

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

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

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

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

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

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

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

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

Una obra pedagógica plural e insumisa

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

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

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

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

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

Daniel Suárez
Universidad de Buenos Aires

Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apresentação

Narrar a docência universitária na interface com a Educação Básica

O livro *O que narram professores/as do DEDU/UEFS? Experiências pedagógicas da Docência Universitária na relação universidade e Educação Básica* compõe a Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas¹. Nesse volume *Narrar a docência universitária na interface com a Educação Básica* apresentamos o resultado da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas,² desenvolvida por professores e professoras do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS³.

Num movimento de fazer emergir as narrativas experienciais da docência universitária, o dispositivo de pesquisa-formação — Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas — consagra-se como mecanismo pelo qual os/as docentes narram, escrevem, leem, rescrevem, refletem, comentam, reescrevem, editam e documentam as suas experiências pedagógicas na docência universitária. Nesse movimento, constroem-se amplas

¹ A coleção é fruto de uma das etapas da pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. Trata-se de uma pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018, aprovada pelo Comitê de Ética da UNEB, através do Parecer nº 1.231.920, que visa cartografar narrativamente as experiências pedagógicas dos/as docentes com a diversidade.

² Trata-se da metodologia, inspirada em Suárez (2007), desenvolvida no projeto de pesquisa: “Profissão Docente na Educação Superior: interfaces Formativas para a Docência na Educação Básica”, desenvolvido em estágio pós-doutoral do professor Fabrício Oliveira da Silva, no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO.

³ A experiência envolveu 18 professores/as universitários/as, no período compreendido entre julho a dezembro de 2020.

reflexões e saberes que emergem do vivido, do que é tecido no cotidiano do trabalho pedagógico que professores/as, formadores/as de outros tantos professores/professoras desenvolvem na universidade

No contexto da docência universitária, a profissão docente é desenvolvida no exercício diário das relações que o/a professor/a constrói consigo mesmo/a, na produção de saberes educativos, bem como na relação com os sujeitos com quem interage no processo formativo, tendo em vista os sentidos da formação desenvolvida no cotidiano da universidade. Seus saberes didáticos e pedagógicos — constituintes da profissionalidade como a concebemos — são mobilizados diuturnamente, tal como acontece com os professores da Educação Básica. A diferença está nas condições cotidianas de produção e de ressignificação desses saberes ao longo do processo. No tocante ao desenvolvimento profissional, a formação torna-se constitutiva e basilar. Mas também, outros elementos passam a figurar nesse processo, gerando condições para a produção de saberes inerentes ao exercício da profissão, dadas as condições em que os/as professores/as se encontram e vivenciam.

Assim sendo, torna-se vital que os docentes narrem, escrevam, reescrevam, editem, documentem, valorizem e reflitam sobre a própria profissão, sobre suas práticas e sobre as experiências, buscando, nessa dinâmica, desenvolvimento de atitudes que ressignifiquem a ação cotidiana do ensinar e do aprender. Narrar experiências pedagógicas na docência universitária produz um movimento de insurgências de saberes e práticas que, na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, tecem-se nas singularidades do modo próprio que cada docente produz ao revelar as tecituras do viver e do fazer acontecer o ensino universitário. Produz, também, um movimento de horizontalidade, em que a validação do coletivo se faz fundante para que a experiência transcenda a mera ideia de um saber prático e torne-se um conhecimento político (lembra dos slides da tecitura 4?) que seja produzido e validado pelos pares, oriundos das reflexões e vivências que a docência universitária faculty. Assim, as

experiências constroem-se por meio de atitudes efetivas que o docente desenvolve na profissão, buscando ressignificar os sentidos do seu fazer, prestando a atenção nas minúcias, percebendo como em cada uma delas há singularidades e há um conhecimento que se efetiva experientialmente.

Na presente obra, revelam-se os modos como professores/as de um coletivo da docência universitária, docentes do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-DEDU/UEFS, tecem a profissão na interface direta com a formação de professores/as para atuação na Educação Básica. Nessa lógica, trata-se de experiências de formadores que atuam nos cursos de licenciatura da universidade. As experiências aqui documentadas são resultados de uma ação que visou gestar a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de docentes universitários na relação entre universidade e escola básica, logo na relação entre professores/as universitários/as com licenciandos/as em franca formação para a atuação docente na Educação Básica.

Assim, as experiências aqui documentadas reverberam as práticas pedagógicas que docentes do DEDU/UEFS produzem na universidade enquanto práticas educativas tecidas na/para a formação de outros/as professores/as. Narrar, escrever, reescrever, comentar e documentar implicou em uma ampliação das experiências com a docência universitária que professores/as do DEDU/UEFS efetivaram, produzindo articulação direta com seus saberes e modos próprios de formar outros professores/as. São as insurgências do ser professor, que ganham visibilidade nas teias da ação de narrar a sua própria experiência.

A Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica significou uma ação narrativa enquanto uma micropolítica de resistência tecida no, com e pelo coletivo de professores universitários. Portanto, esse dispositivo de pesquisa-ação-formação possibilitou visibilizar a questão da potencialidade da produção de saberes experienciais que emergem do fazer cotidiano dos/as professores/as, além de ser um excelente mecanismo para promoção das redes de formação docente como organizações

complexas, heterogêneas e, do nosso ponto de vista, horizontais. Na relação com a Educação Básica, as narrativas que compõem essa obra apontam para modos outros de pensar e praticar a formação, viver a produção de conhecimentos e a própria ação de ensinar.

Nessa linha, o presente livro está dividido em três partes, construídas a partir das tematizações que foram surgindo pelo movimento narrativo que cada professor desenvolveu. Assim, são experiências com o ensino, com a pesquisa e alguns com a extensão universitária, mas que se engendram em experiências que se tecem no chão da universidade a partir dos processos de ensino que cada sujeito desenvolve.

Ao *Narrar a docência com estágios supervisionados e PIBID*, Fabíola, Ana Carla, Cenilza, Úrsula, Cleonice e Faní nos conduzem pelas travessias de suas histórias de vida e como elas marcam o modo de desenvolver o ensino com práticas em Programas de formação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID, bem como com estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. São narrativas que evidenciam a relação entre professor e licenciando, com foco nas tramas, práticas e saberes da formação de professores para a Educação Básica.

Ao *Narrar a docência com a diversidade*, Eduardo, Ludmila, Lucimêre, Zenilda e Fábio trazem para a cena as reflexões que tecem com a educação do campo, bem como com a educação especial, revelando um olhar afetivo e efetivo sobre projetos e pesquisas que cada um tece e constrói, aí o seu modo peculiar de ser professor universitário. São narrativas que se entrecruzam a partir do vivido e do recordado, sobretudo pelos caminhos formativos que cada professor/a trilhou e que, a partir disso, constrói singularidades para o ensino, a pesquisa e a extensão que hoje desenvolvem na universidade.

Ao *Narrar a docência com práticas de ensino, pesquisa e extensão*, Rita, Flávia, Maria de Lourdes, Fabrício, Antônio, Marinalva e Ana Verena revelam as singularidades da docência universitária ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Nessa dinâmica, as narrativas evidenciam didáticas e modos de habitar o ensino na

universidade que se reconectam às histórias de vida e de formação trilhadas por cada narrador/a. São narrativas mobilizadas por incidentes críticos vividos por cada um/a que possibilitaram escolhas de caminhos e percursos na universidade, fazendo o leitor conhecer os tons de singularidade das práticas e ações desenvolvidas na docência na UEFS.

Enfim, convido vocês a conhecerem as narrativas e se inspirarem nos conhecimentos aqui, narrados, escritos, reescritos, comentados, validados pelos pares e documentados. Trata-se de um movimento de insurgência que visa trazer à tona, também na docência universitária, os saberes e práticas que os/as professores/as tecem no cotidiano da profissão.

Boa leitura a todos!

Outono, 2022.

Fabício Oliveira da Silva/UEFS

Referências

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

**Narrar a docência com
estágios supervisionados e PIBID**

**A docência universitária:
percursos, experiências e saberes de uma professora**

Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Verbo ser

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor.
Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
[...]

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?
[...].

(ANDRADE, 1992, grifo nosso).

Diálogos de uma professora em formação

Quem, quando criança, não se recorda de ter ouvido esta famosa pergunta feita por algum adulto: “Que vai ser quando crescer?” Desde que li pela primeira vez o poema-epígrafe *Verbo ser*, de Drummond, ele tem me ajudado a (re)pensar como me tornei professora e como tenho ocupado esse lugar-profissão. Imbuída, através desta minha escrita, do desejo de refletir sobre a docência, as experiências e os saberes neste espaço em que me encontro hoje — o da docência universitária —, escolho começar evocando vivências que se vinculam, de alguma forma, à professora que tenho sido e que estou me tornando ao longo dos últimos anos.

Recordo-me que, lá pelos meus 10, 12 anos de idade, ao repetir em voz alta a pergunta “Que vou ser quando crescer?”, eu já respondia: Professora de Português! Acredito que, de fato, por essa época, algumas vivências escolares possam ter colaborado para a escolha da profissão docente, ainda que só tenha percebido essa relação muitos anos depois. Digo isso porque quando me afastado do

instante já recupero vivências de tempos passados de minha vida, resgato lembranças, experiências, memórias de pessoas, além de memórias leitoras, que considero de extrema importância para o meu “Verbo ser”, ser professora, e que me trouxeram até aqui: professora da área de prática de ensino do Departamento de Educação da UEFS.

Dentre tantas, evoco e reflito, nesta primeira seção, duas experiências mais remotas, a partir do recurso denominado recordações-referência (JOSSO, 2010) que permite, no plano da interioridade, deixar-se levar por associações livres para evocar recordações que podem ser qualificadas como experiências formadoras. A primeira está ligada à lembrança marcante de minha primeira professora do primário, Das Dores, e às práticas de leitura por ela implementadas, como ler literatura para a classe, de pé, em voz alta, e, em seguida, dialogar sobre nossas compreensões. Um professor é capaz de deixar muitas marcas em seus alunos e essa professora simboliza hoje, para mim, a minha primeira mediadora de leitura, numa época em que ler em voz alta era um ritual que a mim dava prazer. Recordo a voz da professora ecoando na sala, dando vida a histórias que me pareciam encantadoras, quanto a minha, repetindo seus gestos e forma de ler, com um enorme desejo de carregar para sempre aquelas histórias pela vida afora.

Essa recordação e outras tantas que tenho ligadas às diversas experiências com a leitura em minha vida escolar me permitem compreender que a escola é, por excelência, um lugar de aprendizagem da leitura. Ouvir, contar e ler histórias para crianças nos primeiros anos escolares constitui uma importante prática educativa, por diversos motivos: pelo incentivo ao desenvolvimento do imaginário infantil, pelo fortalecimento do gosto pela leitura, pela ampliação do repertório narrativo e vocabular, pela possibilidade de experimentar emoções e sentimentos variados, pela construção de referenciais culturais, éticos e sociais.

Na área em que atuo hoje, Formação de Professores de Língua Portuguesa, tenho defendido a leitura como formação, isto é, como

constitutiva da identidade do professor, uma vez que ela é o cerne do seu trabalho e também sua forma de ser e existir no mundo (SILVA, 2009). Também tenho colocado a leitura em minha prática na dimensão *palavra-mundo* (FREIRE, 2011), seguindo a perspectiva de que ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, relendo-o criticamente, e construindo outras e novas histórias. Defendo, ainda, em minha prática docente, a vertente que focaliza a leitura como elemento essencial à formação de um espírito crítico e livre, considerado a chave de uma cidadania ativa, inspirando em Petit (2009, 2013), para quem o leitor “trabalhado” por sua leitura, torna-se um sujeito ativo e produtivo, uma vez que ao ler ele inscreve sentidos na leitura, reescreve, altera-lhe o sentido, reemprega-o, mas que se permite, também, ser transformado por leituras não previstas.

Nesse sentido, tenho me dedicado muito a narrar e a escutar as narrativas de meus alunos, futuros professores de Língua Portuguesa, acerca de suas experiências de leitura pregressas à entrada na universidade e de seu percurso acadêmico até o momento em que chegam ao Estágio Supervisionado, área na qual atuo. Conhecer as trajetórias de escolarização e formação por meio das narrativas de formação constitui, segundo Josso (2010, 2014) e Dominicé (2014), um processo de investigação e (auto)formação, através das experiências dos atores em formação. Partimos do princípio de que de que o sujeito que narra toma conhecimento de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história. Isso permite a quem narra explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento, além de redescobrir-se como ser aprendente, reinventar-se, formar-se (formação).

A segunda experiência que evoco refere-se a uma vivência do antigo ginásio, quando Silvana, minha professora de Língua Portuguesa do sexto ano, hoje ensino fundamental, me pediu que começasse a aula, substituindo-a, pois ela chegaria atrasada. Na véspera, ela corrigiu minha tarefa e disse que eu faria a correção no dia seguinte até o momento que ela voltasse do médico. No dia

combinado, mal pude me concentrar nas aulas que antecederam aquela que hoje considero a minha primeira experiência docente, embora naquele momento eu não tivesse consciência disso. Assim que a sirene tocou, a coordenadora pedagógica veio até a sala me entregar uma caixinha de giz, fazendo-me sentir a pessoa mais importante do mundo naquele momento. Levantei-me, dirigi-me ao quadro-negro (como ele era grande!), pus os óculos de grau, olhei para a turma que me observava com graça e iniciei aquela que, hoje, considero a “minha primeira aula de português” na vida. “Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher?” Eu respondia/respondo a Drummond: Eu seria (e sou!) professora de Língua Portuguesa.

O momento consistiu em ler o texto do livro didático, socializar as questões, ouvir as respostas de diferentes colegas e construir, coletivamente, uma resposta coerente no quadro que atendesse ao enunciado. Dito assim, parece simples, mas esse episódio renova em mim, até hoje, o princípio conceitual e metodológico de que é assim que o saber se estabelece: através da construção, do partilhar com o outro o conhecimento que já sabemos e aquele que *ainda* precisamos saber mais. Das Dores e Silvana foram, portanto, professoras marcantes para a minha vida e formação, pois por muito tempo de minha vida escolar eu as observei e, dessa convivência, produzi saberes que hoje, mais madura, revisito e reconheço: o olhar atento, o incentivo, a motivação ao aluno como um sujeito único em sala de aula e o trabalho pedagógico com a leitura, sempre primando pela valorização das compreensões produzidas, buscando ampliá-las, diversificá-las, sempre comprometidas com a função social da leitura, incluindo a fruição.

Quando revisito as duas recordações-referências aqui narradas vejo como elas se inter-relacionam com minha história de vida e formação, com minha prática docente e com uma escolha que fiz lá atrás, após o magistério: o ingresso no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 1996.

Tecendo a formação, tecendo a profissão: da formação inicial ao ingresso na Educação Básica

No percurso dos 4 anos da graduação em Letras, um dos momentos de maior identificação se deu no âmbito das disciplinas Didática, com a Profa. Ludmila Cavalcante; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, com a Profa. Nilma Portugal; e Estágio Supervisionado, com as Professoras Nadja Maciel e Heloísa Barreto. Ao cursá-las, senti que havia “me encontrado” no curso e era aquele o campo que eu gostaria de aprofundar: o campo da práxis, do trabalho com a língua materna na Educação Básica, a partir das múltiplas relações entre as teorias da linguística, da leitura e literatura e a dimensão pedagógica destas. A experiência da bolsa monitoria, com o professor Iderval Miranda, também constituiu uma vivência marcante, pois pude experimentar o exercício da docência universitária pela primeira vez.

Após essa época, veio a Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, também na UEFS, e a imersão no mundo do trabalho na Educação Básica, por meio de concurso público, além de uma seleção em uma grande escola particular da cidade de Feira de Santana. E assim, eu fui me tornando professora de Língua Portuguesa em cada escola em que trabalhei, a cada encontro com uma nova turma, com um novo estudante. Um professor raramente atua sozinho; ao contrário, está sempre em interação com outros sujeitos, a começar por seus alunos.

Nessa rede de interações, a atividade docente é realizada num contexto onde os “encontros” são determinantes e únicos, uma vez que em cada um deles nós temos a oportunidade de renovar princípios nos quais acreditamos, mas também reinventar práticas e modos de fazer a docência. Por cada turma e cada aluno serem únicos é que sempre começo minhas aulas na graduação perguntando às turmas quem são eles, naquele momento em que nossos percursos de vida e formação se cruzam, ali, na UEFS? Como eles chegaram até aquele momento do curso? O que esperam de mim e de minha disciplina?

Demarco os dez anos de docência na Educação Básica como basilares para o exercício da docência universitária. O início não foi fácil. Sensação de despreparo, insegurança quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino, alta carga horária, o deslocamento para o distrito de Humildes, onde trabalhei por três anos na primeira escola em que lecionei após passar no concurso público, a cobrança por resultados na rede privada foram alguns dos desafios que enfrentei. No entanto, a perseverança, a vontade de crescer na profissão e os processos formativos vivenciados, oriundos da prática, a exemplo das reuniões pedagógicas da escola particular onde trabalhei por oito anos, experiência que falarei mais adiante; e oriundos da participação no Programa de Formação Continuada do governo estadual chamado GESTAR(Gestão da Aprendizagem Escolar em Língua Portuguesa) foram importantes para construção do meu ser professora. A essa época, já lecionava no Colégio Eraldo Tinoco de Melo, na zona urbana de Feira de Santana, onde, além de professora, fui articuladora da Área de Linguagens, uma função exercida por alguns professores de cada área do conhecimento.

A construção da docência é, de fato, um processo permanente, de toda a vida. As diversas relações que tecemos nos ambientes promovem encontros e deles eu penso que resultam muitas aprendizagens. Uma delas diz respeito a compreensão da relação entre teoria e prática, ou seja, do entrecruzamento dos saberes do domínio teórico de minha área de formação

— Letras Vernáculas — , com aqueles saberes que permeiam a construção da prática docente e que são oriundos de nossa prática cotidiana — quando ingressei na Educação Básica —, mas também provenientes das relações sociais, das inserções culturais, das experiências escolares anteriores, das práticas formativas (graduação, especialização, e anos mais tarde o mestrado em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB).

Outra aprendizagem gira em torno de uma questão que desde essa época me impulsionou a chegar à docência universitária para trabalhar com formação de professores de Língua Portuguesa, anos

depois, mais especificamente em 2010, quando ingressei como professora efetiva do Departamento de Educação da UEFS. Diz respeito à especificidade do ensino de Língua Portuguesa, uma problematização, um embate que acompanha os profissionais dessa área: o que se ensina quando se ensina Língua Materna? De que maneira se ensina? A quem ensinamos, isto é, quem é o sujeito alvo da aprendizagem e o que ele precisa aprender?

Muitos de nós — e me incluo nessa realidade — trabalhamos por anos a fio com uma concepção de linguagem centrada na língua como um conjunto abstrato de signos e regras, desvinculado de suas condições de realização, o que resulta em práticas de ensino que se focalizam uma numa de gramática descontextualizada, amorfa, pautada em regras, em frases criadas para explicarmos questões que não se relacionam com os usos reais da língua enquanto atuação social. Nessa perspectiva de ensino passei anos, dando aulas de gramática iguais, para diferentes sujeitos, como se a gramática normativa fosse sinônimo de língua.

Quando somos tomados pela constatação de que esse ensino não forma sujeitos da linguagem nem considera as práticas discursivas materializadas em textos orais ou escritos reais, começamos a repensar a que concepção de linguagem nós, professores, fomos expostos em nosso processo de formação inicial e, ao mesmo tempo, que concepção de linguagem é exigida de nós quando começamos a exercer a docência. Não é um processo fácil refletir sobre porque ensinamos assim.

Essa consciência de que o núcleo central do ensino de Língua Portuguesa é a concepção interacional, funcional e discursiva da língua e de que o centro das aulas deve ser o texto e a reorientação dessa prática só aconteceu comigo muitos anos depois, no meu percurso da formação continuada/permanente, sobretudo nos estudos que realizei com colegas, professores formados em Letras, em uma escola particular de Feira de Santana.

A coordenadora era a Professora Antonilma Castro, hoje, minha colega no Departamento de Educação da UEFS, que havia chegado de Juazeiro para trabalhar nessa escola como

coordenadora da área de Linguagens. As reuniões pedagógicas ocorriam semanalmente, tinham duração de duas horas e as nossas discussões pautavam-se em duas metodologias: exposição de relatos da prática em sala de aula, exercício de análise crítica a partir de nossos relatos e estudos de texto teóricos. Para mim, esse foi um período formativo de muito significado para minha atuação na docência, tanto na Educação Básica quanto para o trabalho que hoje desenvolvo com formação de professores, pois minhas ações eram marcadas por processos reflexivos com meus pares, à medida que a gente analisava, questionava e avaliava criticamente nosso fazer pedagógico.

Nesse percurso fui compreendendo que a formação do professor de Língua Portuguesa precisa percorrer um eixo central, que é a formação de um sujeito de/do conhecimento, alvo de um trabalho pedagógico que lhe permita assumir uma posição de protagonista na compreensão/leitura e na produção de textos. O fazer desse professor precisa estar ancorado em um amplo referencial teórico e metodológico, de maneira que lhe permita escolher dentre as melhores e mais consistentes opções teórico-metodológicas oferecidas durante o curso de formação inicial. Além disso, esse professor precisa vivenciar experiências investigativas em sala de aula, de modo que o faça implementar uma prática profissional que atenda às demandas da sociedade.

Os diálogos formativos que tecíamos junto ao grupo de professores desta escola particular, nas reuniões pedagógicas, representou, para mim e para os colegas que trabalhavam comigo, uma das mais significativas experiências de formação continuada em nossa vida profissional, resultando em projetos de leitura fundados e coordenados por nós, existentes até hoje na escola, e no êxito daquele grupo de professores nos processos de certificação que integravam a política educacional do estado àquela época, para os professores da Educação Básica. Mas o tempo trouxe o desejo de alçar voos ainda maiores, de trabalhar com formação de professores e com pesquisa, desejo acentuado com mais

intensidade quando adentrei ao Mestrado em Estudo de Linguagens na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, em 2008.

A docência universitária e os saberes das experiências: pensando o estágio supervisionado

A primeira experiência na docência universitária em 2006, como professora substituta na UNEB e, mais tarde, em 2010, como professora efetiva do Departamento de Educação da UEFS representam um momento de mudança no meu percurso de vida e profissão. As questões sobre Ensino de Língua Materna que me inquietavam na Educação Básica poderiam, agora, ser pensadas em outro plano: junto a outras gerações de professores de Língua Portuguesa.

Quando ingressei na UEFS através de concurso público para Professora Assistente do Departamento de Educação, Área de Prática, Subárea de Letras, fui me inserindo em diversos espaços de formação e trabalho na universidade: na extensão, já trabalhei no TOPA e integrei o Núcleo de Leitura Multimeios; na parte de coordenação, já atuei na Área de Prática de Ensino, na Comissão de Estágio Supervisionado das Licenciaturas, e estou como coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS); na Pós-Graduação, integro o Mestrado em Educação (PPGE) e o PROFLETRAS; nos Programas Institucionais, já integrei o PROFACE e a UAB; no ensino, atuo como professora de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Letras, para mim, um dos campos epistemológicos que se constitui *locus* de produção de saberes da profissão docente. O estágio é um momento ímpar da formação inicial para a organização e consolidação das bases da docência e buscando colaborar para que aconteça uma formação de sujeitos que iniciem o seu ofício com o compromisso de mudança.

No entanto, ainda que o estágio curricular se constitua de suma importância para a formação do professor, trabalhar nesse campo em um curso de licenciatura não é uma tarefa simples, são muitos os enfrentamentos. Escolho me deter e refletir sobre aqueles

evidencia dos por meus próprios alunos. Nos três primeiros anos de convivência com as turmas de Letras, as narrativas e os silêncios produzidos por eles em sala de aula e nos espaços-campo de estágio trouxeram à tona muitas questões para a minha experiência como professora de estágio.

Tais narrativas veiculavam *queixas* (“o curso não prepara”), *dúvidas* (“como vou ensinar, o que devo fazer em sala se...” e também *convicções* (“eu aprendi assim, por isso faço dessa maneira”) acumuladas ao longo da graduação e da vida, que, por vezes, pareciam, de certa forma, imobilizá-los para o trabalho que iriam realizar nas escolas. Foi assim que comecei a ver que esses discursos estavam “reclamando” sentidos, pois isso é que o repetível quer: que busquemos (outros) gestos de interpretação perante eles, que olhemos para esses dizeres como possibilidades para aprender e apreender sobre quem somos nós, professores — pessoal e profissionalmente — e sobre nossa atuação na docência, uma vez que elas favoreciam a análise de percursos de formação vividos por meus alunos.

O estágio supervisionado curricular se iniciava e os acertos e dificuldades dessa experiência de início à docência e também o conhecimento acerca de própria relação deles com a linguagem, a exemplo de suas histórias pessoais de leitura antes e após ingressar na graduação me impunham muitas reflexões eram sempre objetos de debate e depois viraram objeto de estudo no meu processo de doutoramento. Como eles, sujeitos de uma sociedade letrada, com anos de vida escolar; sujeitos, também, de um curso de Licenciatura em Letras que visa torná-los profissionais da linguagem, chegam ao último ano do curso sem se sentirem aptos para mediar práticas pedagógicas de leitura – eixo central do trabalho de Língua Portuguesa, de onde se desdobram outros eixos como escrita, gramática e oralidade? Por que isso acontecia? Quem eram eles como leitores (suas trajetórias, histórias)?

Eu sentia que havia uma desarticulação entre os saberes construídos ao longo da graduação e as situações em que atuavam como professores. Isso se evidenciava tanto no momento de

elaborar um plano de trabalho e executar uma sequência didática, quanto no momento de atuar durante o estágio. Parecia sempre haver uma ausência de mobilização ou operacionalização, na experiência de estágio, das reflexões teóricas formuladas durante o curso e da experiência leitora de cada um em contextos e circunstâncias pessoais e acadêmico-profissionais.

Nesse cenário de incertezas, no qual eles afirmavam não estar preparados para aquele momento do curso, busquei iniciar o trabalho sempre com o acolhimento a esses sujeitos, ajudando-os a pensar sobre relação que construíram com o curso, os momentos considerados mais formativos, a eleição dos pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de língua que iríamos adotar, como iríamos nos preparar para o momento do estágio e como iríamos realizá-lo. Essa problemática me levou ao processo de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, três anos após ingressar na UEFS. Nele, analisei as histórias de leitura dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS, a fim de compreender como o processo de formação do professor-leitor se constitui a partir das experiências de vida pessoais e acadêmicas.

Mas, antes de sair para investigar o que revelam as histórias de leitura dos alunos do curso de Licenciatura em Letras da UEFS e compreender como as experiências de leitura, vividas por esses professores em formação inicial e em tempos e espaços diversos de sua vida, se relacionam com a constituição desses sujeitos como professores leitores, eu vivi muitas experiências marcantes com meus alunos. Muitas positivas, outras desafiadoras. Dentre elas destaco para refletir uma que me marcou muito, quando uma aluna do curso de Letras desistiu do estágio, abandonou a sala de aula e saiu da escola sem dizer nada a ninguém. Sim, naquele momento eu compreendi aquela atitude como um abandono e me senti muito responsável por isso.

Todo acontecimento vivenciado no estágio ou em qualquer momento do curso de formação inicial precisa gerar, como afirmam Barreiro e Gebran (2006), ações que sejam marcadas por processos

reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, no momento em que esses examinam, questionam e avaliam criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. É isso que constitui o estágio um campo de conhecimento e, sendo um campo de conhecimento, ele se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

E o grande desafio, como lembram Lima e Aroeira (2011), “é constituir-se como esse espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico e de conviver com ele” (p. 117). Mas, para isso acontecer é necessário estabelecer diálogos pedagógicos e reflexivos entre formadores e formandos, nas disciplinas de estágio (e, claro, no decorrer do curso).

Como professora formadora do curso de Letras, atuando na área Prática de Ensino, uma questão que me acompanha de forma permanente é: que lugar ocupa o estágio na vida do futuro professor de Língua Portuguesa? Palavras-chave me ajudam a apresentar significados do estágio no trabalho que desenvolvo com as minhas turmas: espaço de formação, investigação de realidades, práxis, produção de saberes, prática intencional, reflexão da prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As compreensões que emergem dessas palavras/expressões se agrupam para defender o estágio como um campo de conhecimento que busca superar sua tradicional redução à atividade prática e instrumental. Sendo um campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas: as escolas.

E foi justamente na escola que ocorreu a experiência da aluna que saiu da sala de aula durante a regência, fato que marcou a mim e a uma colega, também professora do Departamento de Educação da UEFS e parceira de trabalho. Após reuniões com as nossas turmas e com a escola campo do estágio, estudos em sala, realização dos estágios de observação e participação em projetos da escola no semestre anterior, elaboração de projetos de estágio após análise e recorte de problemáticas situadas da escola, iniciamos o estágio de

regência. Qualquer que seja a profissão para a qual nos preparamos, o momento de iniciação no território da prática profissional é sempre carregado de ansiedade e de uma certa tensão. No estágio docente não é diferente, afinal, é momento maior e mais esperado do curso para iniciar o professor em formação no cenário, no contexto de sua profissão.

Quando soubemos, eu e a outra colega professora, que uma de nossas alunas havia saído da sala e ido embora sem avisar a ninguém sobre essa decisão foi um impacto para nós, para os outros estagiários, para os alunos da turma que a aluna estava e para a professora regente. Passado o susto e a tentativa de compreender o que de fato havia acontecido, as primeiras problematizações acerca daquela atitude e a necessidade de reorganizar as ações coletivamente se estabeleceram ali mesmo com todos os envolvidos: eu, a outra professora de estágio, nossas turmas, além da coordenação pedagógica da escola. A primeira decisão foi sobre como iríamos ajudar a aluna, quem tinha o contato dela, pois todos queríamos naquele momento acolhê-la e ouvi-la, caso ela desejasse falar. A discente não era da minha turma, mas eu e minha colega nos sentíamos responsáveis por todos ali, pois era um trabalho de parceria realizado por mim, pela colega de departamento, por nossas turmas e pela escola, independentemente de com quem a discente estava matriculada. Tenho certeza de que a minha colega também teria se envolvido se o episódio fosse com um aluno matriculado comigo. Ali, eram todos alunos das duas professoras.

Alguém da turma informou o telefone da aluna e após algumas horas conseguimos falar com ela, que chorou, desabafou, acalmouse e combinou de estar presente no encontro seguinte, na UEFS, para que pudéssemos conversar, pensar junto sobre o ocorrido. Em sala, ela contou as dificuldades por que passou no momento em que decidiu, sob forte emoção, sair da sala de aula e literalmente correr para fora da escola. Os motivos foram vários, mas a maioria convergiu para algo definido por ela como falta de domínio ou controle de classe e, da parte dos alunos, falta de colaboração.

No encontro em que participaram as duas turmas, eu e a outra professora de estágio, discutimos sobre o ocorrido, tomando-o como um episódio que poderia ter acontecido com qualquer um e que exigia de nós, portanto, uma postura investigativa: por que os alunos não estavam interessados na aula? O que fora planejado para a aula naquele dia? Quais as dificuldades enfrentadas pela aluna no cumprimento e/ou ajustes do plano de trabalho? O que podemos fazer em uma situação como aquela? O que poderia ter sido feito por cada um envolvido no estágio, para evitar a saída repentina da sala e os alunos terem ficado sozinhos em classe?

A partir dessas questões e de outras que surgiram no coletivo universidade-escola, buscamos todos reorganizar as ações, fazendo valer uma das posturas atinentes a um professor pesquisador, aquele capaz de refletir e reorientar sua própria prática, sempre que necessário. Se nós já havíamos iniciado a intervenção na vida da escola e firmado esse compromisso, era preciso dar continuidade, pois alunos e comunidade escolar nos aguardavam. Após se sentir acolhida e imersa numa rede de apoio que criamos para ela, a discente retornou para seguir o estágio.

Mas, agora a professora de estágio estava cá, assim como a aluna, rodeada de dúvidas e incertezas sobre o trabalho que vinha realizando no estágio. Era a hora de uma auto avaliação. A aluna insistiu em eximir a todos de alguma responsabilidade por sua atitude. Mas rebatíamos, dizendo que todos tínhamos, inclusive nós, as professoras de estágio. Como não foi apontado por ela nem pela turma nada nesse sentido, precisei eu mesma, sozinha, repensar todo o processo daquele estágio. Por mais que ela tivesse retornado à sala de aula, havia ocorrido uma fuga, uma ruptura do processo, e eu (e a minha colega também, mas aqui o foco é o significado da experiência para mim!) precisava reavaliar a experiência.

O sentimento inicial que me acometeu, de que eu havia falhado, foi, aos poucos diminuindo à medida que recobrei o princípio de que uma das características principais do estágio, quer seja para os acadêmicos, quer seja para o professor formador, é viabilizar uma postura investigativa e reflexiva frente ao cenário

profissional. Desse modo, reavaliei todo o trabalho de planejamento, de acompanhamento e de avaliação do estágio, tarefas complexas, as quais exigem do professor formador empenho e dedicação. Junto com os estagiários, reorganizei a seleção dos gêneros textuais e discursivos que seriam trabalhados, visando à aprendizagem significativa para os alunos, repensamos as atividades de leitura e de produção escrita que havíamos elaborado, elaboramos outros materiais didáticos.

Esse movimento subsequente à experiência da saída e retomada da discente para o estágio supervisionado nas turmas de Letras foi muito propício à análise, ao conhecimento e à reflexão do trabalho docente, de suas ações, de suas dificuldades, seus impasses e também à construção de um olhar mais sensível ao contexto escolar. “Qual o papel do professor de estágio?”, eu me questionava.

Para Imbernón (2014, p. 94), é exercer o papel de “guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las, dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado, mediante uma reflexão crítica”. Nesse sentido, uma das funções mais importantes que eu, como professora de estágio, preciso executar é a de incentivar uma postura reflexiva, antes, durante e depois do estágio, de modo a formar professores mais preparados e capazes de contribuir para as transformações necessárias à melhoria dos processos educativos em nossa sociedade.

No entanto, esse processo, complexo em sua essência, envolve todo o percurso da formação inicial. Embora tenha consciência de que esse percurso não forma um professor “pronto e acabado”, com repertório ilimitado de competências e habilidades necessárias para atuar em quaisquer contextos na vida profissional, a construção de uma postura reflexiva, investigativa precisa ser desenvolvida em todos os componentes de uma licenciatura, incluindo o estágio supervisionado curricular. As disciplinas que trabalham os conhecimentos específicos fonética, fonologia, história da língua, latim, linguística, literatura, artes – todas

precisam pensar na dimensão pedagógica desses conhecimentos e estreitar os diálogos com as metodologias, as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados.

Após vivenciar e refletir sobre essa experiência, eu aprendi que não adiantava pensar no que poderia ter feito para evitá-la, mas que aquela era a oportunidade de reafirmar e fortalecer o princípio de comprometimento cada vez maior com o planejamento, com a execução/operacionalização do estágio, e com a tomada de decisões frente às complexidades que se apresentam no decorrer dele. Entendi que a experiência foi positiva também, pois favoreceu reflexões para a aluna, para os colegas da turma, para mim e minha colega de departamento, e para a escola. Todos ouviram, refletiram, analisaram e construíram sentidos e significados, entendendo porque o estágio é, sem dúvida, um dos momentos mais relevantes dos cursos de formação de professor.

Um tempo depois saí para o doutorado, motivada por essa e outras questões que aconteciam no cerne das disciplinas de estágio que ministrei nos primeiros anos da docência universitária na UEFS. Fui em busca de compreensões sobre o entrelaçamento da vida pessoal com a prática docente, com foco na formação do professor-leitor. Problematizei, na tese, questões teórico-metodológicas, através da apropriação reflexiva da experiência, como propõe Josso (2010). Escutei, portanto, narrativas de professores de Língua Portuguesa em formação inicial a respeito de seus processos de letramento, de suas histórias de leitura, de suas experiências pedagógicas no estágio e de suas representações sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa.

Ao voltar do doutoramento e hoje, escrevendo este texto que ofereço ao leitor como possibilidade de que provoque nele inquietações, reflexões e saberes docentes experienciais, penso o quanto ainda devo investir na análise dos discursos, das práticas e dos modos de leitura dos meus alunos, para que esse movimento nos leve, a mim e a eles, a compreender como as leituras de um professor desenham seu perfil e o constituem. Continuo, portanto, seguindo um caminho biográfico-narrativo com meus alunos nas

minhas disciplinas para pensar a formação do professor de Língua Portuguesa e a formação do professor-leitor. Sigo ouvindo a multiplicidade de vozes que ecoam em minhas aulas, atribuindo sentidos às vivências do estágio, ressignificando, com eles, as situações e os acontecimentos que ocorrem nesse espaço-tempo.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. Disponível em: <
<http://revistapontocom.org.br/destaques/para-drummond> >. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Ferreira; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; Finger, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 77-90.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal, RG:EDUFRN, 2010.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-132.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Trad. CelinaOlga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço público ao espaço privado. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

O estágio supervisionado e a escola básica: a construção de uma parceria na formação inicial de professores

Cenilza Pereira dos Santos

Um caminho

Caminante, son tus huella sel camino y nada más; caminante,
no hay camino, se hace camino al andar.
(MACHADO, 2012)

Acredito que não há nada mais formativo do que refletir sobre os caminhos percorridos, os erros cometidos e as vitórias realizadas ao longo do nosso percurso profissional. E como é interessante retomar aspectos que determinamos como importantes e depois de algum tempo verificarmos que já não são tão interessantes como há alguns anos passados.

Como cheguei até aqui? Eis uma pergunta que pouco faço, mas que perpassa pela minha história como pessoa. Estar na docência foi um acontecimento previsível, mas não “previsto”. Estou na docência no Ensino Superior há 16 anos. Hoje, sou professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) desde março de 2019. Antes desse período, era professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) onde me inseri no Ensino Superior do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVI, e posteriormente no Departamento de Educação (DEDC), Campus XI.

Entretanto, atuo na docência desde muito cedo. Sempre trabalhei com os Anos Iniciais da Educação Básica sendo professora, professora e coordenadora (já trabalhava em duas instituições: pública e privada) e por um tempo desempenhado a função de formadora de professores para uma instituição privada, totalizando, mais ou menos, 30 anos na docência (Me assustei!!!!).

Um percurso em que aprendi muito sobre docência e gestão nos dois seguimentos: na Educação Básica e no Ensino Superior, já que também desempenhei atividades na gestão do Ensino Superior. Só me questioneei sobre outra profissão quando estava para iniciar o Ensino Médio, o que me leva a compreender que é na docência que quero e sempre quis estar, é nesse fazer que me completo. Não sou a melhor professora, porque considerar que faz o melhor implica numa acomodação que estou longe de sentir, mas também implica em outros aspectos pessoais e relacionais que não são minhas características mais marcantes: como a amorosidade que nos responsabiliza pelo outro, por exemplo. No entanto, tento me reinventar diariamente.

Sempre fui uma pessoa muito reservada, respeitando o outro e entendendo que cada um vai construindo seu percurso ao longo do processo. Para muitos, isso seria um conceito de amorosidade, mas, da forma como penso, ela está para além da responsabilidade e do compromisso com o outro. A amorosidade na docência requer uma sensibilidade que ultrapassa os ditames do que posso pensar sobre responsabilidade e compreensão, a entendo como uma sensibilidade que vai além do respeito com o limite e o tempo do outro. É um processo de confiança no tempo do educando, mas que não basta a espera, é como se você visse a alma do sujeito e resgatasse o que há de mais belo e intenso que nem o próprio sujeito sabe possuir e investir nesse desejo ainda encoberto, inconsciente. Freire (1921-1997) o trata como a crença na capacidade e no desejo que todos temos em aprender, para mim é mais que isso, é mais do que a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.

Olho para meu percurso e percebo que trilhei um belo caminho. Errei muito e acertei tantas outras vezes. Compreendi inclusive que ser docente é compreender que a docência se constitui num processo conjunto com a pesquisa e a extensão. Isso me fez ver que esse processo exige humildade intelectual e social, um colocar-se constantemente no lugar daquele que está na escola fazendo o melhor com as condições reais e materiais que lhe dão. Essa compreensão faz a diferença na forma como organizo o trabalho pedagógico, pois a

minha profissão não tem significado se não estiver vinculada com o ambiente de atuação do professor dos cursos de licenciatura em que atuo: a escola é o que dá sentido e significado ao trabalho realizado nos cursos de licenciatura do Ensino Superior, afinal formamos professores, portanto a escola deve ser sempre o ponto de partida e o ponto de chegada do meu trabalho.

Esse momento reflexivo me faz repensar o já dito antes em algum outro lugar. Talvez nem dito, mas pensado ou refletido, enfim... Ele me faz retomar um trecho de Larrosa que gosto muito:

Um dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir desse momento de mudança, sua própria história. Uma história que agora será a história do autoengano, da alienação, da mentira (LARROSA, 2006, 32).

Por que esse trecho me é tão caro? Porque o autor retrata que a consciência nos torna donos do nosso processo de formação, de ação, de elaboração, de escolhas. E nos constituímos a partir dessas escolhas. Isso significa que tomar consciência de seu processo é colocar-se como autor de seu próprio percurso, é ter a autonomia como o horizonte da profissionalização da docência. E como cheguei até aqui é algo que não tenho como clareza e me questiono às vezes se escolhi o caminho certo não em estar na docência, mas está docente no Ensino Superior. O fato é que isso não significa que não esteja satisfeita ou feliz no lugar em que cheguei, mas essa reflexão me reporta as aspirações que tinha no momento da escolha.

Vinda de uma família em que a formação profissional de base era o magistério, as primeiras lembranças das brincadeiras de infância estão relacionadas à escola, em que a personagem transitava entre ser professora ou ser aluna. Porém, não fui estimulada a seguir a profissão, justamente pela falta de valorização profissional. Foi o acaso que me levou ao magistério, uma vez que fui me matricular no Ensino Médio no último dia da matrícula e queria um curso que não havia na escola, ou seja, já havia escolhido o curso de forma inconsciente. A

Psicologia explica. Por isso afirmo acima que não foi algo “previsto”, apesar de previsível.

Fiz o curso de magistério, no Ensino Médio, numa das instituições mais respeitadas da cidade, o Instituto de Educação Gastão Guimaraes (IEGG) que primava por formar professores para a Educação de crianças no município de Feira de Santana. Acho que aquele ambiente fez renascer algo que há muito já havia esquecido e que hoje, acredito, conspirava para a minha formação, ou era o fato de ver no magistério a possibilidade de continuar a luta pela sobrevivência, porque sempre ouvi que um bom professor nunca ficava desempregado.

Isso fez com que me envolvesse intensamente no estudo e desde os estágios tinha uma preocupação excessiva em produzir materiais e buscar formas que potencializasse a aprendizagem das crianças. Porém, foi a partir da prática exercida nos estágios que passei a me identificar com a profissão. Os estágios em que possibilitava o exercício profissional por um longo período em sala de aula fizeram com que eu descobrisse a beleza da aprendizagem. Era uma sensação indescritível ao perceber que a criança compreendia a partir dos materiais e aulas ministradas. Essa sensação permanece em mim até hoje.

O magistério sempre teve como característica o ensino técnico, e nesse caso, aprendia-se toda a técnica que se exigia para ser uma boa professora das primeiras séries do Ensino Fundamental. Aprendíamos desde a importância da elaboração de um bom planejamento até a postura em sala de aula, como manter a disciplina, as técnicas didáticas de organização da classe, como escrever no quadro sem perder a atenção das crianças, a importância de ter uma postura de referência, como motivá-las. Foram aprendizagens que até hoje estão presentes no desenvolvimento da minha prática pedagógica. Fez-me compreender que o erro poderia significar uma má organização didática, pois as crianças estão sempre prontas para aprender, dependia da aplicação pelo professor de técnicas eficazes para a aprendizagem. Essa questão do erro foi superada no curso de

Licenciatura em Pedagogia em que teorias da aprendizagem me fizeram repensar essa concepção.

Isso tudo foi-me construindo uma professora que entendia que a prática pedagógica determinava a ação docente. Aprendi isso muito cedo e levava isso muito a sério. Foi no curso de magistério que compreendi que desejava aquilo como profissão, acreditando fielmente no que me ensinaram: bastava aplicar a técnica que o trabalho transcorreria conforme o almejado. Com essa ideia é que me envolvi bastante com a aprendizagem das crianças e me sentia imensamente realizada quando a aprendizagem acontecia. Nesse momento, me conscientizei da minha tarefa como profissional da docência.

Com base na perspectiva de compreender o meu papel profissional, uma criança me auxiliou trazendo uma experiência que me ajudaria a pensar que o trabalho docente não precisava ser intransigente, austero e cheio de regras definidas pelas técnicas que tinham por base a reprodução e repetição.

Assim que iniciei minha atividade na educação pública, fui trabalhar em classes de alfabetização na zona rural de Feira de Santana. Foi numa dessas classes que uma criança de seis anos que nunca tinha frequentado a escola, que não conhecia o sistema de escrita, mas estava inserida numa sociedade letrada, porque o letramento não está ausente das comunidades rurais, chamou a atenção com seu desejo de aprender e me surpreendeu lendo e escrevendo ainda no primeiro semestre. Como isso aconteceu independente das minhas ações diretas? Será que a aprendizagem dessa criança sofreu uma mediação direta do meu trabalho? Eu, como sua professora de alfabetização, não compreendia esse processo porque ainda não tinha elementos teórico-metodológicos que me possibilitasse essa compreensão. A partir desses questionamentos, compreendi o que significava colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, que bastava fazer o trabalho ter sentido e ser significativo para a criança que os resultados apareceriam. Essa foi uma construção profissional para o decorrer do meu trabalho e para a minha vida: dar sentido e significado.

Isso foi o bastante para que me interessasse sobre como promover outras formas de aprendizagem que possibilitasse essa construção para todas as crianças. E foi naquele momento que senti vontade de buscar outras formas, outros espaços, outras compreensões sobre as formas de aprender e como favorecê-las tornando a criança como centro do processo e não uma coadjuvante. Foi o EURECA da minha aprendizagem!

Diante disso, é importante afirmar que a experiência não é informação, para ser uma experiência é preciso tempo. Naquele momento específico foi um fato, toda vez que me reporto a ele compreendo-o como uma experiência porque o tempo o redefiniu. Um tempo em que esse fato foi lembrado, refletido, contextualizado, amadurecido para que, nesse processo de reflexão, houvesse uma transformação. E compreendo ainda que, no momento que escolho essas memórias, eu me comprometo com um processo de transformação que possibilitou a segurança em fazer algumas escolhas futuras.

Hoje tenho uma relação muito compassiva com o tempo, pois sei como ele é importante no processo de formação de futuros professores, como o tempo é importante em nos constituir em sujeitos autônomos. É o *nosso* tempo e não o tempo que nos é imposto, o ato formativo precisa ser compreendido nessa perspectiva. Nós fazemos o nosso tempo, ao outro cabe à mediação desse processo. Ser sujeito de sua aprendizagem ou apenas *ser* significa que precisamos expor nosso percurso para que possamos compreender o que nos fez ser o que somos. É assim que

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de repormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2002, p. 24-25).

Foi a partir desse momento que minhas escolhas passaram a ser definidas pelo caminho que gostaria de traçar. Aí veio o curso de Pedagogia e as experiências vividas a partir dele. Foram escolhas conscientes do que gostaria de fazer. Nesse período, podia me dar esse luxo de negar umas possibilidades e escolher outras. O luxo de escolher intensificar a vivência na profissão sem necessariamente buscar outra fonte de renda, uma vez que já era professora efetiva no município. Apesar da remuneração ser pouca, havia decidido experienciar outras formas de aprendizagem e, na medida do possível, busquei outras experiências formativas: monitoria no Projeto de Extensão Transe (Transformando a Educação) e experiências na coordenação de uma escola confessional pública que atendia os Anos Finais e Ensino Médio. Experiência essencial para entender que não gostaria de trabalhar com jovens, não me identifiquei no contato com adolescentes.

Foi nesse mesmo percurso que trilhei o ensino superior (a licenciatura) experienciando vários aspectos que ele me possibilitou, mas sempre a certeza da docência como elemento norteador de todas as minhas ações. E a docência na Educação Básica. Era ela que me cativava e me fazia estreitar as escolhas. E foi nesse estreitamento que busquei o ensino privado. Evidencio que a escola privada foi uma escolha visando o meu crescimento profissional que a escola pública, na época, não favorecia. E nela aprendi muitas coisas. Foi nela que entendi o poder e o significado real de colocar o sujeito no centro do processo de ensino e de aprendizagem; que entendi o que significava sair de cena e ficar nos bastidores orientando os sujeitos em seus percursos. E como era difícil ficar à margem, compreender o tempo de cada um, respeitar a escolha de cada criança em trilhar o caminho da própria aprendizagem. Como era difícil ser coadjuvante e mediar esse processo já que toda a minha formação foi centralizada no professor. Experiência fundamental na minha constituição em ser professora. Fui buscar na estância privada o que o público não possibilitava na época e foi uma experiência maravilhosaporque

também fiz o caminho inverso: levei para o público tudo que aprendi nesse “lugar”.

E esse caminhar, levou-me a pensar numa instância formativa que pudesse alcançar mais sujeitos em processo de formação. Foi com a intenção de formar outros professores para trabalhar com crianças nessa mesma perspectiva que me fez buscar a docência no Ensino Superior. Poderia ressignificar a formação de professores. Era meu desejo mais intenso. No ensino superior desde sempre atuei na área de estágio, uma escolha que me preenchia porque não me afastava da escola, das crianças, das dificuldades apresentadas e da beleza da superação. Isso sempre me deu um quê de satisfação que me fazia acreditar que a prática pedagógica bem estruturada, com uma intencionalidade definida fazia a diferença.

A partir daí, os caminhos do mestrado e do doutorado foram quase que naturais. Nesses períodos houve a necessidade de me afastar temporariamente da prática pedagógica na Educação Básica, pois para os programas de pós-graduação que teria a possibilidade de cursar, não era interesse a pesquisa sobre a prática pedagógica. Ao concluí-los me voltei, com todos os conhecimentos adquiridos, para a escola. Sempre acreditei que é lá que a pesquisa sobre a Educação Básica se torna significativa e presente. Foi com essa crença que vivenciei momentos desafiadores nesses programas.

É em função dessa vivência não muito agradável e cheia de conflitos que o mestrado em educação foi importante na minha formação. Acredito sempre que toda experiência é formativa, mesmo aquela que nos traga constantes questionamentos sobre sua validade, se se dá continuidade ou fica à beira do caminho. Assim foi o mestrado. Um período em que tive que reafirmar constantemente o meu conhecimento, ao mesmo tempo em que aprendia a ceder e a brigar, em momentos diferentes, por aquilo que acreditava. Foram dias conflituosos, mas de aprendizagem e fortalecimento intelectual intensos e significativos.

Mesmo assim, não deixo de reconhecer que meu crescimento foi grande e minha aprendizagem foi muito além da pesquisa, aprendi a compreender as limitações do outro e a buscar um

equilíbrio para não me deixar influenciar por elas. Essa foi a maior aprendizagem que o mestrado me proporcionou.

A partir daí, passei a acreditar que, para melhorar a qualidade da educação, não era necessária apenas a formação superior para os professores da Educação Básica, era preciso que essa formação compreendesse esse grupo profissional, como ele pensa a formação para, então, promover uma aproximação entre as expectativas e a formação em si. Acredito que na formação devemos partir do lugar do professor, do que ele pensa para que possamos lhe dar elementos que favoreça uma ressignificação, uma desconstrução e reconstrução a partir de suas concepções. Aprendi que você conhecer as suas concepções, faz com que o reflita sobre elas e permita que ressignifique-as.

Foi nesse momento que percebi que havia alguma coisa indefinida nos processos de formação... Defendo que um caminho possível é compreender como o professor apreende o trabalho docente e como entende essa construção na graduação e na relação de construção e sistematização da aprendizagem da docência. Para isso, tem-se caminhos: a parceria com a escola, a compreensão de como as concepções implícitas dos professores interferem na ação pedagógica e como é difícil superá-las, o entendimento das teorias pedagógicas e sua sistematização nas escolas, as questões contextuais que interferem na prática do professor, a relação da gestão e sua compreensão da docência e tantos outros aspectos que giram em torno do desenvolvimento da docência.

Hoje, meu maior desafio é compreender esse processo que, acredito, tem a ver com a organização dos saberes profissionais docentes ensinados no ensino superior. É impossível compreender a profissão do professor e as questões da formação descontextualizada das questões socioeconômicas e culturais da sociedade que influenciam diretamente o processo educativo e atinge a pessoa do professor e do aluno.

Compreender a escola como uma instituição representativa dos princípios da modernidade e que, ainda hoje, atua na construção de um trabalho pedagógico ainda voltado para práticas

sociais estáticas, isto é, não acompanha ou acompanhou o movimento da sociedade na reconstrução das mesmas a partir da dinâmica social. A formação de professores não se deu conta das necessidades reais da sociedade como um movimento dinâmico que deveria também ser implementado nessas instituições.

“Eu vim por causa daquilo que não se vê [...] Mas eu cheguei, mas eu cheguei...”¹

Ensino Superior. Chegar e assumir uma proposta de trabalho já encaminhada. Esse foi o primeiro desafio que enfrentei quando adentrei ao ensino superior como professora de estágio no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia. Esse desafio estava repleto do não dito, isto é, havia um trabalho em desenvolvimento e eu chegaria para dar continuidade. Talvez aqui justifique minha relação com a escola e como ela foi fortalecida.

Muito antes de cursar a Licenciatura em Pedagogia, já era professora com experiência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E havia um quê de descrença na possibilidade de ser professor do ensino superior, por muitos dos próprios colegas do curso. Parece que não ter uma experiência efetiva no ensino superior provocava uma descrença em sua capacidade em compreender o trabalho que se fazia na formação de professores. A compreensão dessas concepções poderia levar para dois movimentos: provar a minha capacidade em estar naquele lugar ou simplesmente seguir fazendo o que tinha certeza que sabia fazer. A Universidade e a minha experiência profissional me deram a régua e o compasso para seguir o meu caminho sem precisar provar nada a ninguém. A segunda opção foi minha escolha.

Por quê? Porque esse é meu perfil. Não preciso provar nada a ninguém, mas faço questão de fazer o melhor no meu trabalho, preciso provar para mim mesma a capacidade em implementar as ideias a respeito da formação inicial. Alguns elementos foram

¹ Música *A viagem*. AGNUS DEI (2001)

importantes para me firmar na profissão e ser respeitada como professora de estágio: compreender a profissão de forma mais ampla, defender a docência como uma profissão fundamental, trazer a pesquisa e a extensão para pensar e aprimorar o ensino, compreender o estágio no curso de licenciatura, defender a formação como uma das formas mais nobres de valorização do ser humano. Tudo isso porque, acredito que para ser professor e estar numa licenciatura como aprendiz da profissão implica a mais nobre das missões: gostar de gente. Professor tem que ser gente que gosta de gente.

A partir disso, tudo se organiza. E para ser aprendiz da profissão de crianças pequenas, essa qualidade deve ser ampliada em 100% pela simples compreensão de que você não escolhe os pequenos com os quais trabalha. Em função disso, os mais carentes devem ser os mais amados, compreendidos, respeitados. É para eles que a esperança deve ser plantada e regada todos os dias, é com eles que o trabalho do professor deve ser mais estruturado, sistematizado pedagogicamente para que sintam o prazer que a aprendizagem provoca. E não trago os mais carentes como os menos favorecidos economicamente, mas humanamente desfavorecidos que estão em todos os lugares, em todas as instâncias, na escola pública e na privada.

É por isso que a minha relação com o estágio é fortalecida: a escola faz parte de mim. Porque foi nela que uma professora, há muito tempo, demonstrou uma sensibilidade ímpar com uma certa aluna do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola rural e multisseriada. Uma criança que, hoje compreende que, foi motivada a ser professora pela sensibilidade de compreensão do outro, que encontrou numa menina também de zona rural cerca de 20 anos depois, elementos do mesmo processo: leu sem precisar de grandes intervenções, interessava-se em ler e escrever para entender o mundo. Eu, sendo essa criança que sentiu a sensibilidade de uma professora que não tinha formação pedagógica, que se reconheceu numa menina que também aprendeu a ler sem intervenções diretas da professora, compreendi que a chave do processo é a sensibilidade nas interações daquele

que sabe mais para com o que sabe menos. Saber menos não significa menosprezar a capacidade de ninguém, mas saber sobre aquele assunto, tema, processo.

Sensibilidade é um elemento que precisa ser construído ao longo da profissão docente. É isso que penso sobre o trabalho que venho desenvolvendo ao longo da minha vida profissional, ao longo de quase 30 anos. E estar no ensino superior trabalhando com a formação de professores para crianças pequenas, especificamente com o Estágio no curso de Pedagogia possibilita ser sensível e ter como ponto de partida e de chegada a escola.

Estabelecer esse parâmetro requer compreender o ensino superior numa outra lógica que não é aquela que vivi sendo estudante do curso de Pedagogia. É a lógica da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Fazer universidade é isso: compreender que não se pode ensinar sem a pesquisa e muito menos sem a extensão. É compreender que pesquisa e extensão ressignifica e dá vida ao ensino. Não consigo pensar numa dimensão independente da outra, estão imbricadas. E para a extensão acontecer não precisa de grandes feitos, mas estar presente no lugar que você defende, fazendo algo que você acredita. É isso que procuro fazer nas minhas aulas de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendo que a escola é o meu campo de pesquisa e de extensão para alimentar o ensino. Portanto, o contato com ela e seus profissionais não devem acontecer só no período em que colocamos os estagiários para aprender a arte da docência. Esse contato deve ser frequente e constante, numa relação de respeito pelo espaço e seus profissionais e dos saberes que estão sendo construídos continuamente naquele local. Mas como fazer essa aproximação sem que esses profissionais não se sintam invadidos em seu saber e fazer cotidiano? Encontrei a resposta lembrando o meu período enquanto professora da escola de Educação Básica que se sentia explorada pelas entradas de estagiários que chegavam com o olhar e a atitude de crítica sobre o trabalho desenvolvido.

Foi nessa minha história de professora que tinha como caminho a sensibilidade, que não poderia negar a presença dos estagiários ao mesmo tempo que não desejava que saíssem daquele espaço sem compreender as minhas ações, os porquês das atitudes tomadas e do trabalho realizado. Com a mudança de lugar: da que recebia estagiários para a que os enviava para a escola, a diferença é muito grande. E pensar numa proposta de estágio que não fosse apenas de exploração do campo não foi fácil e não aconteceu de forma imediata. Foram necessários alguns conflitos vivenciados com a escola para compreender que essa lógica estava equivocada.

Foi necessário pensar uma aproximação com o campo anterior ao período de estágio, na intenção de se fazer presente ao longo do ano letivo, discutindo situações que a escola estava enfrentando. Essa reorganização de procedimentos implicou numa mudança de concepções em que a minha própria vivência na escola me propiciou. É aqui que a prática de estágio foi ressignificada por mim na compreensão de que aprender a docência é aprender a conviver como diferente, que pensa e age de forma diferente, mas não inferior. Compreender que éramos instâncias diferentes, com proposições diferentes não implicava um distanciamento, pois tínhamos o mesmo projeto de uma educação de qualidade.

Esse período faz parte da minha história anterior, numa outra instituição de ensino superior pública. Foi essa experiência que optei por relatar, pois foi um divisor no meu trabalho com o estágio. Demarcou opções a serem feitas e orientações acerca do trabalho pedagógico. Compreendi de fato, o que Pimenta e Lima (2004) sinalizaram acerca do estágio como instrumentalização técnica e o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Nessa última perspectiva, só vejo possibilidade de ser implementada se houver um projeto mais amplo que dê sentido à escola, compreendendo a tríade ensino-pesquisa-extensão, pois será a partir de um trabalho fundamentado numa realidade específica que a aprendizagem dos estudantes terá sentido, a construção dos saberes da docência terá significado ultrapassando as

barreiras e obstáculos que encontraremos ao longo do caminho de “ser professor” nos afazeres da docência.

A prática que ressignifica o trabalho docente é aquela que está implicada, isto é, não se pode compreender o estágio como uma aplicação de um projeto ou de atividades que não tenha significado para o estudante, para a escola e para os alunos. Nessa organização é que o estágio deveria ser um processo iniciado desde as primeiras semanas que inicia o semestre. E foi a partir dessa compreensão que as minhas orientações de estágio iniciaram. A pesquisa prevê uma exploração do campo, o estágio também prevê uma exploração do campo e a extensão deve ser essa exploração de forma mais significativa possível, articulada com muito diálogo com os profissionais (docentes e gestores) da instituição.

Ressalto que, como uma profissional que se preocupa com a educação das crianças menores e, por isso, envolve várias áreas de conhecimento, é fundamental que o trabalho fosse pensado de forma colaborativa com os demais professores do semestre, o que infelizmente não acontece. Nesse período específico que reflito essa prática, o estágio acontecia no mesmo semestre das metodologias de ensino para os anos iniciais nas diferentes áreas, isso poderia possibilitar uma articulação e colaboração maravilhosa para a aprendizagem dos estudantes, porém não aconteceu. Por que não, se havia todas as condições? Porque para que isso acontecesse era necessário que as concepções sobre a construção da docência fossem compartilhadas por todos os professores do período, o que não acontecia. Ou seja, para que a prática fosse colaborativa e fomentassem uma compreensão global do trabalho pedagógico nas escolas era fundamental que todos os docentes que trabalhavam com os componentes de metodologia tivessem as mesmas concepções sobre as práticas desenvolvidas, o que necessariamente não significa ter as mesmas concepções, linhas teóricas, mas predisposição em fazer um trabalho colaborativo.

Trabalhar com a concepção do estágio como pesquisa ou a pesquisa no estágio implica muito mais do que buscar na escola um objeto de análise e fazer seu recorte para ir ao campo alimentar esse

processo ou elaborar uma boa proposta de intervenção e colocar em prática para posterior análise seguindo os princípios da pesquisa-ação ou pesquisa intervenção. É necessária uma mudança de postura e de concepção sobre o lugar do ensinar e o lugar do aprender, o lugar do aprendiz que ensina e o lugar do aprendiz que aprende, o lugar do professor “regente” da classe que ensina, mas que também aprende no processo de acompanhar o estagiário. E esse mesmo processo deve estar do outro lado, da escola que recebe esses estagiários, que esses professores não vão “descansar” da sala de aula por alguns dias, mas terão uma colaboração intensa com os aprendizes que estão momentaneamente naquela condição, sob sua tutela, ou seja, é corresponsabilizar-se com a aprendizagem de futuros professores. A compreensão dessa concepção muda tudo.

Nessa perspectiva, quando possibilitamos que estudantes e professores da escola dialoguem, traçam metas, pensem num trabalho sem rupturas de acordo com o que a escola já vem realizando, tudo ganha novo significado. Quero deixar claro que, nessa perspectiva, não pode haver julgamento de um trabalho pedagógico que está sendo realizado nem de metodologias de ensino utilizadas. É preciso abolir qualquer tipo de preconceito metodológico do trabalho que esteja sendo desenvolvido. É fundamental que todos estejam abertos para essa possibilidade de trabalho em que todos devem ceder um pouquinho: universidade com suas propostas, estagiários com seus desejos e a escola apresentando-se sem reservas, o que é muito difícil no início.

Outro aspecto importante é a compreensão de que não existe um só processo possível. A docência nos ensina exatamente isso: o professor precisa trilhar caminhos diversos para conseguir mediar a aprendizagem das crianças. Os estagiários precisam compreender exatamente isso: não é o professor quem determina a aprendizagem e o caminho que o aluno vai trilhar. O professor pensa e planeja um trabalho pedagógico a ser desenvolvido levando em consideração os alunos de sua classe. Mas o que fará esse planejamento acontecer tal qual programado será o clima e a organização prévia desse profissional, juntamente com o olhar

acolhedor e sensível que o profissional deve dirigir diariamente aos seus alunos, pois há a possibilidade que as crianças apresentem outras necessidades. Isso evidencia outro conhecimento necessário à aprendizagem dos aprendizes da profissão: não é porque o professor planeja que ele detém o controle de seu trabalho.

Diante disso, é fundamental que o estudante compreenda que o planejamento é fundamental, mas é altamente flexível, e lidar com essa flexibilidade está cada vez mais frequente nas salas de aula dos anos iniciais da Educação Básica, entender e aprender a lidar com essas intercorrências é fundamental na aprendizagem da docência.

Depois da exploração do campo é fundamental a reflexão sobre o visto, o vivido. A reflexão é que irá determinar as possibilidades de trabalho que deverão ser organizadas no momento em que os estagiários retornarão para refletir novamente com os professores e definir a abordagem a ser trabalhada no período da regência. Nesse processo, o professor mais do que o docente da universidade é quem determinará o caminho a ser seguido, mas não a forma. A forma de trilhar esse caminho será definido exclusivamente pelo estagiário e o docente de estágio. A partir dessa escolha, o professor opina sobre as atividades e sugere formas de organização metodológicas. É nesse momento que acontece as intervenções inovadoras que são amplamente aceitas pelos professores da escola. Houve casos que o professor mudou a forma de pensar e organizar seu trabalho pedagógico quando compreendeu o como e o porquê do que os estagiários faziam.

Porém, há aspectos que contribuem muito para o sucesso dessa forma de organizar o estágio. O primeiro deles, é o trabalho de aproximação da universidade com a escola que deve estar presente independente dos estágios. Isso faz com que a escola entenda que não estamos indo apenas explorar o campo, os professores ficam mais à vontade porque sabem exatamente como o trabalho irá ser desenvolvido. Outro aspecto, é que conscientes do trabalho desenvolvido pela universidade, os professores sentem que tem o direito de sugerir, interferir ou mesmo opinar sobre o desenvolvimento e posturas dos estagiários. Um terceiro aspecto

que contribuiu bastante para que a relação fosse mais harmônica e significativa para ambas as instituições, foi a socialização das experiências em que as escolas eram convidadas a participar e opinar sobre o trabalho realizado.

Será que nessa prática conseguimos atingir a todos? Claro que não. Houveram escolas que não aceitaram participar, houveram professores que resistiram a acolher estagiários e estagiários que se recusaram a estagiar nas escolas definidas. Com os estagiários é sempre mais fácil mediar esse processo, mas quando envolve os professores das escolas não se tem muito a fazer, a não ser aceitar a recusa. Porém, penso que sempre há mais ganhos pedagógicos que perdas, pois quando ao discutir com os estagiários a terceira etapa do trabalho que seria refletir a prática, muitos afirmam que o estágio conseguiu fazer o que o período de graduação, até aquele momento, não tinha conseguido: olhar para a escola a partir de suas possibilidades e não de seus problemas.

Ouvir as reflexões de um estagiário que no estágio ele aprendeu a gostar muito mais da escola e das crianças e que tinha certeza que queria trabalhar na escola porque poderia fazer muito pela aprendizagem das crianças, dá uma sensação de dever cumprido. Ser e estar na profissão é justamente acreditar e se reinventar diariamente. Essa é a maior lição que tive como professora de estágio no ensino superior.

“[...] vim caminhando, aqui estou, me decidi, eu vou ficar¹... algumas palavras (quase) finais

Rememorar. Refletir. Verbos que dizem muito do meu percurso enquanto, hoje, professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, mas muito mais do ontem, professora da Universidade do Estado da Bahia. Que me possibilitou reflexões e ações que constituíram a professora que sou nesta universidade, que iniciou minhas reflexões há mais ou menos

¹ Idem

de 30 anos enquanto estudante. Quantas experiências e práticas vividas e refletidas.

As que guardo com maior carinho são as que estão relacionadas as escolas, nas práticas de estágio. Viver a educação é uma escolha, falar sobre ela é um dever. Algo que se faz porque se acredita. Nesse processo de tematizar a ação docente construída ao longo da nossa carreira possibilita-nos a compreender alguns fatos, entender alguns erros e valorizar certezas. Essas certezas é o que nos faz pensar sempre em novas possibilidades em desenvolver a nossa ação pedagógica.

Outro aspecto que acho muito importante é identificar os processos que foram nos constituindo profissionais e entendendo como o caminho foi trilhado, pois, acredito, que há marcos que nos direcionam a qual caminho seguir. Isso tudo depende muito das escolhas que fomos fazendo ao longo da nossa profissão. Falar e escolher uma prática é falar da subjetividade própria do sujeito. O sujeito que pensa, age, reflete e enfrenta obstáculos diários no desenvolvimento do trabalho.

No meu caso, especificamente, sempre houve uma consciência em trabalhar tendo como foco a escola. Não a escola imaginária em que você implementa tudo que pensa, mas a escola real, cheia de contradições, intercorrências, obstáculos que interferem diretamente no trabalho pedagógico que irá realizar, mas também numa escola viva que pulsa cheia de vida, de calor humano. A escola que escolhe educar seres humanos, portanto, humaniza as pessoas. É essa escola que me move, que me faz desejar ser professora formadora de professores que tem a prática como ponto de partida e de chegada. Que pensa e acredita que esse processo é circular.

Referências

AGNUS DEI. **A viagem**. CD Gospel religioso, 2001. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/agnus-dei/discografia/agnus-dei-19858687.html> Acesso 06Dez 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. 3ª imp. BeloHorizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

MACHADO, Antonio. Cantares. Disponível em <http://www.astormentas.com/din/poema.asp?key=10543&titulo=Cantares>.

Acesso em 02 abr2012.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo:Cortez, 2004.

A formação como caminho e a docência como destino

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima

Tem lugares que me lembram; Minha vida, por onde andei;
As histórias, os caminhos; O destino que eu mudei.
(Rita Lee)

Sou professora há vinte e oito anos e destes, quinze anos, foram de atuação na Educação Básica como professora e/ou coordenadora pedagógica nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há quatorze anos — que se entremeia com a docência na Educação Básica — venho exercendo a docência no ensino superior, trabalhando especialmente com a formação de futuros professores.

Quando penso no percurso da minha formação, vem a minha memória uma frase que tem sido, desde o princípio, uma espécie de lema na minha vida profissional: os professores nos deixam marcas também como pessoas, fadadas ao fracasso ou ao sucesso na vida.

A docência não constava nos meus planos como o destino principal, mas, no meio desse caminho formativo, encontrei oportunidades de aprendizagem, vivenciei experiências que mudaram por inteiro o meu modo de ser e de me reconhecer no mundo e, hoje, me parece única essa profissão por sua característica peculiar, a qual vem sendo delineada em minha trajetória.

Não escolhi a docência por influências e referências familiares, nem por ser este um sonho de infância. Ser professora foi uma forma que encontrei para transformar a minha vida e as vidas de estudantes que, como eu, foram invisibilizados ao longo do seu percurso escolar. É por isso que hoje, como formadora de futuros professores, tenho um cuidado especial em acompanhar mais de perto os estudantes em seu processo formativo e, de modo particular, na aproximação com o campo de atuação profissional.

O meu maior objetivo hoje é auxiliar futuros professores e professoras a construir outro olhar sobre a docência, principalmente, no que se refere a atuação em sala de aula, na relação estabelecida com os estudantes, para a importância de enxergá-los a partir de suas histórias de vida, de acolhê-los, de ajudá-los a construir de forma positiva sua autoimagem e autoconceito.

As minhas inquietações acerca dessas questões, se intensificaram a partir da percepção que fui construindo com o passar dos tempos acerca dos discursos de estudantes dos cursos de licenciatura, em especial, Pedagogia, que veem a sala de aula como último lugar para atuar após a conclusão do curso. Ou seja, todo um trabalho empreendido na formação de futuros professores, que não querem ser professores! De tanto escutar essas declarações dos estudantes, passei a acreditar que toda a minha trajetória e investimento em formação não teria sentido se não fosse pra contribuir na construção de novas histórias de professores, que reconheçam o valor e a importância da docência como profissão.

Ponto de partida: reminiscências da vida escolar

A formação em magistério foi uma escolha livre, mas que não inspirou muita motivação para minha família. Meus pais, mais precisamente, minha mãe, esperavam que buscasse “um pouco mais”, enfim, desejavam que eu pudesse investir em uma carreira que trouxesse, pelo menos, uma relativa ascensão social e econômica.

Entendo que esta era uma das principais preocupações de famílias como a minha, onde todos subsistem do trabalho. Meus pais não conseguiram concluir o segundo grau e ver nos filhos, especialmente em mim, a primogênita e única mulher, os seus sonhos realizados, era um desejo latente. Mas, também, sempre acreditaram que eu poderia fazer as melhores escolhas, vibrando ao meu lado com todas as conquistas, por isso acredito, que ainda assim, tornando-me professora, consegui concretizar os sonhos e realizações da minha família e, o mais importante, realizar os meus próprios sonhos!

Das vivências enquanto estudante teve início as minhas inquietações com as questões referentes à educação. Fui estudante bolsista de uma grande escola privada em Salvador durante todo o ensino fundamental. Viver em um ambiente distante da minha realidade socioeconômica deixou marcas profundas no meu modo de ser e de me entender como gente. Assim, fui crescendo introvertida, tímida, mas muito observadora. Falava pouco e, por isso, não incomodava a ninguém. Às vezes tinha a impressão de que os professores entravam e saíam da sala sem nem mesmo perceber a minha presença. Isso me incomodava!

Ao término do Ensino Fundamental, mudei de escola, fui estudar em um colégio confessional, sem imaginar o que viria pela frente. Queria começar um novo capítulo da história da minha vida escolar, em um lugar onde as pessoas não me conheciam. Escolhi o magistério para concluir a minha formação na Educação Básica. A princípio, a intenção era ter condições de empregabilidade quando concluísse os estudos, mas no meio do caminho eu descobri que a vivência do curso de magistério teve um outro propósito em minha vida, o de não deixar nunca, que os meus alunos se sentissem como me senti um dia: à margem!

De todos os momentos que vivi no decorrer do curso, um que me marcou profundamente, foi a vivência do estágio. Lembro-me, como se fosse hoje, a professora Auxiliadora, de Prática de Ensino, entrando na minha sala e dizendo que havia esperado muito por esse momento e que não tinha dúvidas de que aquela aula seria muito boa. Eu não sei se a professora já havia percebido as minhas inseguranças por conta da timidez e queria me dar uma injeção de ânimo, não sei se, de fato, ela enxergava em mim o potencial que eu não conseguia enxergar e nem sentir, eu só sei que naquele momento eu me senti visibilizada, algo que não tinha experienciado nos anos anteriores de escolaridade.

Ali, naquele dia, eu renasci! O sentimento de que as pessoas me enxergavam que eu poderia fazer algo que criasse expectativa no outro e, acima de tudo, a possibilidade de fazer bem, algo, era a confirmação de que meu lugar era ali mesmo. Colocar-me de frente a

uma sala de aula contribuiu para que afirmasse a minha opção por ser professora, construindo uma imagem de mim mesma — professora — e realizando minha aprendizagem de “ser”: ser calorosa e sensível com os alunos, estimulando-os a avançar, os ajudando a compreender — principalmente aos que se mantinham calados em classe — olhar para cada um como um ser único e singular.

Sobre esse processo de formação dos professores e desenvolvimento profissional, a literatura nas últimas décadas vem discutindo que aprendemos a ser professores sendo alunos, identificando-nos — ou não — com uma visão do que é ser professor e de como agir nessa ou em outra situação. O modelo do professor que tivemos influencia, muitas vezes, nosso destino profissional e essa é uma responsabilidade que deve estar conosco a cada dia que entramos em sala de aula.

Por conta dessa intimidade que criamos com o ambiente escolar ao longo da nossa vida parece que a gente vai aprendendo a ser professor um pouco intuitivamente. Entretanto, essa ideia pode se constituir em um grave problema, por isso a análise de Sacristán (1995) quanto às representações sobre as práticas docentes, dizendo que, “as práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes”. Desse modo, ao senso comum parece que basta o gostar e o saber o que ensinar para ser professor, desconsiderando-se a complexidade dessa ação concebida como “tão simples”. Assim, não resguardamos nossos conhecimentos e competências e esse campo de atuação se torna “minado”, possível de ser explorado por qualquer pessoa, o que nos descaracteriza como profissionais.

Em relação a esse processo de formação, resgato como uma das lições que mais me marcou no tempo de formação básica, a importância de conhecer com propriedade “o que” e o “como ensinar”. Alguns professores tinham “mais didática”, ensinavam melhor; outros menos, e hoje fico a me perguntar se de fato era ter “a melhor” ou “pior” didática — supostamente aprendida nas universidades — que determinaria se eles seriam bons professores,

ou não. Acredito que os saberes da docência se fundam na prática profissional, o que me leva a perceber que entre a academia e o contexto de trabalho do docente, parece haver um “elo perdido”, mas a quem caberia restabelecer esse “elo”? Eis o desafio maior posto à profissão docente!

Sendo sempre um professor iniciante, a cada dia, a cada aula, estamos todos nós, num processo contínuo de permanecer e de mudar. E nessa dialética entre transformar e transformar-se, vamos construindo nossa trajetória, que por mais pessoal que seja, tem um pouco desse coletivo profissional que possibilita a todos nós, nos tornarmos construtores de um mundo mais justo para todos aqueles que nele vivem.

Trabalhar e estudar: desafios de um novo ciclo

Concluí o magistério no ano de 1991 e logo comecei a trabalhar em uma “escolinha” particular de Ensino Fundamental, em um bairro na periferia de Salvador. As condições de trabalho não eram das melhores, mas foi lá que comecei a compreender que dentro daquela realidade, diante de tantas limitações, tão importante quanto ensinar, era criar condições para o aluno aprender e fui descobrindo as “dores e delícias” do que é adentrar esse universo chamado “educação”.

No ano seguinte (1993) fui aprovada no vestibular para Pedagogia, na Universidade Federal da Bahia. Junto com a alegria de “entrar” numa universidade pública, veio a proposta de um novo emprego: ser professora em uma grande escola particular confessional da cidade.

Os dois anos anteriores tinham me garantido algumas boas experiências e estava em busca de novas oportunidades de aprendizagem. Entretanto, a docência nesta escola gerou em mim muitos conflitos: o primeiro deles é de que era comum à nossa prática, na tentativa de organizar situações favoráveis à aprendizagem, centrar o ensino só no conteúdo, afastando-se de um componente básico para a construção do conhecimento — os

conhecimentos prévios dos alunos; outro conflito era de que, muitas vezes, nos baseávamos apenas nas representações que as crianças já tinham sobre o tema tratado e, conseqüentemente, as discussões esvaziavam-se dos objetivos traçados. Reconhecia nestas práticas certa inconsistência, que embora nem eu mesma tivesse a clareza teórica necessária para desenvolver as ações pensadas, o processo de ensino e aprendizagem perdia o objetivo no momento em que não sabíamos mediar nossas ações e, enfim, identificar o que precisávamos rever para melhorar.

A graduação em Pedagogia favoreceu em muitos aspectos a ampliação do olhar sobre a minha própria prática, ajudou a desenvolver o olhar atento sem estar fora dela. Contudo, conciliava o trabalho, com a faculdade. Tentava tirar o máximo de proveito das aulas, pois trabalhava em um turno e estudava no outro. Descobri, só bem mais tarde, o valor de tudo o que a graduação me proporcionou, mas também, do que deixou de me proporcionar.

Ao concluir o curso de Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional em 1998, casei-me, mudei de cidade, fui morar em Feira de Santana – Bahia. Logo consegui uma nova oportunidade de emprego, em uma escola particular na qual trabalhei por nove anos e que foi uma das grandes oportunidades de formação para a minha vida!

Nesse espaço, no qual atuei por quatro anos em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seis na Coordenação Pedagógica deste mesmo segmento e mais um ano como formadora pedagógica de todo o grupo de docentes, construí muito do referencial que alicerça a minha formação. Segundo Nóvoa, as experiências profissionais não são formadoras de si. — É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras (1995, p. 137)

Com o intuito de dar continuidade a minha formação e mobilizada pelas inquietações provocadas com a vivência profissional neste espaço, nesse mesmo ano (1998) ingressei no curso de Especialização em Supervisão Escolar na UEF (Universidade Estadual de Feira de Santana) e continuei

reconhecendo novas possibilidades e desafios que se evidenciaram diante de minha prática e das reflexões promovidas no decorrer do curso. Ao concluir esse curso no ano de 2000, tornei-me mãe pela primeira vez e por ser esse também, um grande desejo, fiz a opção de viver a plenitude desse momento.

Nesse período, me dediquei ao trabalho na Escola como professora e coordenadora, debruicei-me sobre estudos da prática educativa e os processos de ensino e aprendizagem, não só dos alunos, mas também, dos professores. O exercício da reflexão e produção escrita que desenvolvi nessa época possibilitou-me uma tomada de consciência acerca do quanto já havia avançado em minhas ações e dos aspectos que precisaria continuar investindo — foi quando percebi que estava na hora de retomar a minha vivência acadêmica.

Ampliando horizontes e construindo novos percursos

A aprovação no mestrado em Educação e Contemporaneidade (UNEB), em 2004, foi um marco nessa caminhada. O mestrado e a construção da dissertação se constituíram para mim numa oportunidade de autorreflexão. Assim, a partir dessas experiências procurei refletir sobre questões que permearam minha vida como sujeito de um processo de formação histórica, social, política e cultural. Essa reflexão se estendeu, sobretudo, pela minha itinerância como professora formadora e em formação, a fim de compreender as multifaces que envolvem o processo de formação profissional.

As inquietações que me acompanharam desde o início do curso de magistério foram fundamentais para a pesquisa de mestrado. Naquela época, embora não tivesse muita clareza quanto às questões que direcionariam a minha prática, tinha como “referência” para nortear a ação, além das teorias e processos de ensino e aprendizagem vivenciados no curso de magistério — muito centrado nas técnicas — algumas pessoas, “reais”, aquelas que, para mim deixaram a marca por serem “bons professores”, e que se incumbiam de orientar a minha prática docente. Contudo, para aprender a ser professora foi preciso muito mais: viver a docência!

Esta avaliação da minha formação inicial traduz muita das representações que os professores têm da sua formação e profissão. As competências profissionais foram sendo desenvolvidas a partir das práticas e em interação com algumas situações que passaram a ter significado em contexto de pequenos projetos de autoformação.

A proposta de desenvolver uma investigação sobre os caminhos da aprendizagem da docência, partindo das vivências cotidianas dos professores, ou melhor, dos dilemas que estão no entorno da sua ação, nos primeiros anos de experiência docente, nasceu dos meus próprios dilemas enquanto professora do Ensino Fundamental. A minha dissertação de mestrado “Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes” contou com a participação de professores dos anos iniciais no exercício da profissão, em formação inicial, na graduação de uma universidade pública estadual, possibilitou refletir que os primeiros anos da profissão docente constituem-se como um processo marcado por insegurança, dúvidas, revisão de conceitos e desafios, em que os dilemas são uma constante e inquietam, mobilizam, transformam. Os conhecimentos necessários para o exercício da docência advêm de todas as experiências vividas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida e formação.

Os anos iniciais na docência se constituem em um período importante para a afirmação de determinadas concepções e para a negação de outras, contribuindo significativamente com o processo de aprendizagem da docência. A prática profissional é palco de insegurança, estruturação e desestruturação de conhecimentos. Além de ter de lidar com uma nova situação a cada tempo, a cada aula, os professores constroem seu saber pedagógico, que não é único e nem estático, precisando ser permanentemente reconstruído. Daí a conclusão de que os dilemas são sim geradores de novas aprendizagens.

Com esse estudo, percebi a necessidade de discussão/aprofundamento de conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, não para a aprendizagem de técnicas ou

de um receituário de estratégias de ensino, mas para que os docentes possam criar estratégias didáticas, tendo por base o perfil dos seus alunos, a sua realidade de trabalho, o conhecimento científico e os objetivos educacionais pretendidos. É importante que o professor consiga articular o objetivo e o alcance de suas ações na escola com objetivos mais amplos, em termos de educação, para a vida de uma maneira geral e não apenas para a vida na escola.

Além do envolvimento com a pesquisa e a produção de conhecimento, o mestrado me possibilitou a oportunidade de viver a docência no Ensino Superior. Em 2004 fui selecionada por uma faculdade privada no município de Alagoinhas, para lecionar no curso de Pedagogia. No ano de 2006, após defesa da dissertação, fui aprovada no Processo Simplificado para Seleção Pública do Magistério Superior para Professor Substituto do Campus XI (Serrinha) da UNEB — Universidade do Estado da Bahia, nas disciplinas Pedagogia e Educação / Pesquisa e Prática Pedagógica / Pesquisa e Estágio.

A familiaridade com a sala de aula e com a Educação Básica tornou a atuação nestes espaços — do Ensino Superior — uma estreia suave, mas carregada de algumas inseguranças.

Em seus estudos sobre a iniciação à docência no ensino superior, Cunha (2010) sinaliza que os docentes iniciantes ao realizarem seus cursos de mestrado e doutorado aprendem a desenvolver a trajetória da pesquisa e aprofunda-se em um tema de estudo. Quando iniciam a docência no ensino superior, descobrem que há a exigência de uma gama maior de saberes neste nível de ensino e que, por isso, precisarão dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, estabelecendo diálogos com outros campos que se articulam curricularmente. A autora ainda ressalta que esses professores:

[...] precisarão ler o contexto de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores posições políticas e éticas. Atuarão definindo

padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada (CUNHA, 2010, p.02).

Desse modo, a iniciação à docência universitária é marcada por desafios. Constatei que precisava estudar muito mais para atender às exigências requeridas no exercício da docência, do mesmo modo, dei-me conta de que assim como os dilemas rondam a vida do professor iniciante na Educação Básica, eles também se apresentam nos inúmeros desafios que vivenciamos no exercício da docência universitária, visto que “o espaço de atuação é favorável à complexidade, à incerteza, à instabilidade, à singularidade e ao conflito de valores.” (LIMA, 2008)

Respalhada nas aprendizagens construídas nos caminhos da minha própria itinerância formativa na docência, o primeiro compromisso que assumi comigo mesma ao adentrar as instituições de ensino superior na condição de professora, foi de que o meu objetivo sempre seria contribuir para que a formação tivesse sentido para a vida dos estudantes. E é este princípio que tem norteado a minha vida profissional por todos os lugares por onde passei e estou nos dias atuais.

Compartilho sempre com os meus alunos, que minhas aprendizagens mais significativas enquanto professora, foram se construindo na minha vivência em sala de aula, e que é essa referência que levo para nossas aulas para refletir a luz dos referenciais teóricos. Teorizar a prática, neste sentido, não significa elaborar somente a síntese das ideias que dela nascem. Quem tem uma prática e constrói dela a teoria percebe como sua história vai se constituindo como resultado das inquietações que nascem no limite da superação teoria-prática.

Enfim, em 2010, tornei-me professora efetiva da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, na qual sou Professora Adjunto do Departamento de Educação, atualmente. Estar como professora efetiva nesta instituição foi um divisor de águas em minha vida profissional, pois desde o ingresso na docência do ensino superior, minha itinerância era entre cidades diferentes, semanalmente. Viajar

para trabalhar consumia muito da energia que poderia empreender em dedicação, produção e vivência mais integral das possibilidades formativas e, com a aprovação no concurso em uma universidade na cidade que residia, foi a chance de viver mais a vida da universidade e suas possibilidades de trabalho.

Viver a universidade: resgatando o que ficou pelo caminho

De tudo o que vivi até chegar a UEFS, o que mais desejava era ter tempo. Tempo pra poder viver o espaço de trabalho com maior dedicação, me envolver em atividades que antes não havia experienciado, enfim, viver a universidade de um modo que ainda não tinha sido possível, nem na época de estudante da graduação ou pós-graduação, porque foram momentos concomitantes com atividades profissionais, ou mesmo, como docente no ensino superior, posto que por residir e trabalhar em municípios diferentes, o tempo era sempre um limitador.

Buscar participar de um grupo de pesquisa em que encontrasse afinidade foi uma das primeiras coisas que fiz na minha chegada à UEFS. Já sabia da existência de um Núcleo de Pesquisa que abordava a Pedagogia Universitária e que tinha muitos estudos em torno da temática, assim, procurei reconhecer os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos.

A identificação com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária – NEPPU/UEFS, especialmente por me reportar a todo o meu percurso formativo na docência universitária, deu continuidade as inquietações que tem movido os meus estudos ao longo de todos esses anos: a vida, a profissão, a formação. O estabelecimento desse vínculo tem proporcionado a partilha de percursos vivenciados, saberes construídos, o confronto de olhares e percepções, assim como a busca por uma compreensão do desenvolvimento profissional e da prática educativa do docente universitário.

A sintonia com o Núcleo culminou com o meu projeto de doutorado. Ingressei no Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia no ano de 2011 e em

fevereiro de 2015 defendi a tese intitulada “A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários”, estudo que nasceu em articulação com toda a minha itinerância formativa, mas que se desenhou, essencialmente, a partir da minha inserção no NEPPU/UEFS e buscou compreender o sentido atribuído por professores universitários, à experiência no contexto da docência, e as possíveis influências que estas exercem sobre o seu processo formativo.

Este estudo teve a finalidade de contribuir com a implementação da política de formação de professores da Universidade Estadual de Feira de Santana, o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE, no qual estive como coordenadora geral por cinco anos e ainda permaneço compondo a equipe pedagógica.

O ProFACE faz parte da política de desenvolvimento profissional e formação, para os docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana, é um programa da Pró-Reitoria de Graduação e realiza um trabalho voltado a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, dentro de contextos que sejam significativos para estes, além de contextualizar as práticas e potencializar as propostas de formação que já são desenvolvidas pelos diversos Departamentos e Colegiados, dando suporte pedagógico, em todos os aspectos que se façam necessários.

Com o meu retorno às atividades após o doutorado, no início de 2015, passei, também, a aspirar outras discussões no ensino da graduação, especialmente, no que se refere a uma maior aproximação com a escola e com a sala de aula na Educação Básica. Foi quando surgiu a oportunidade de assumir uma turma de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais. O trabalho com Estágio me reporta com muita força ao início da minha história e itinerância formativa. Acredito em uma formação inicial pautada pela investigação da realidade, mediante processos de aproximação e reflexão sobre esta. Acredito, sobretudo, em uma prática de formação inicial de professores em sintonia com a “vida real” da escola. Sentir, pensar e problematizar as necessidades formativas

desses dois lados — universidade e escola — são aspectos fundamentais para a minha prática docente.

Desde 2019 me aproximei do Programa Residência Pedagógica — PRP com a finalidade de compreender a proposta que tem a perspectiva de provocar uma revisão do atual modelo de estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura. Estou participando do Programa como coordenadora do Subprojeto de Pedagogia e buscando construir um entendimento da dinâmica do PRP à luz de uma concepção de formação que se constitua numa alternativa, numa possibilidade de criação de espaços de reflexão, partilha onde se aprenda também a conviver com a mudança, com o imprevisível, com a incerteza.

Em cursos de formação inicial é preciso criar as condições para que os estudantes, futuros professores, enfrentem a realidade com o olhar, a escuta e a ação alicerçados nas teorias apresentadas ao longo do curso, refletindo o que fazem a partir da prática que observam e intervêm de experiências que viveram e que vivem enquanto alunos, das concepções que carregam sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprenderam a desenvolver ao longo do curso, tudo em articulação com o contexto das políticas de formação de professores, a fim de avaliarem seu papel e sua atuação nesse processo.

No trabalho com Estágio ponto de partida é sempre a construção do olhar dos estudantes sobre o seu próprio processo formativo, pois é preciso perceber que a constituição desse docente vai se delineando a partir de um conjunto de saberes que é construído ao longo do curso, mas que só ganhará sentido quando estivermos conscientes da nossa própria história. A minha intenção é ajudá-los a ver além, perceber a importância do trabalho docente na instituição escolar, mas, sobretudo, como isso pode transformar a vida dos estudantes que encontrarão na escola e como suas próprias vidas podem ser transformadas nesta relação, assim como aconteceu comigo.

Rogers (2009) fala sobre o papel do professor na aprendizagem do aluno e diz que o professor precisa ser congruente, ou seja, tem de

ter consciência das atitudes que assume, pois: “A congruência significa que ele aceita seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com seus alunos” (p. 155). Além disso, ele diz algo que tem uma estreita relação com o que vivi e com o que busco

(...) a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta. (...) o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições da aprendizagem (ROGERS, 2009, p. 155).

Por esse caminho aprendi que para fazer uma educação de compromisso e qualidade é preciso uma revisão atenta de nossas falas e nossos atos. É preciso ter aquilo que Rogers (2009) chama de “congruência” e ao que chamo de coerência!

Ao possibilitar a aproximação do estudante ao campo do trabalho, não estamos apenas criando oportunidades de problematização do cotidiano escolar e dos demais elementos fundamentais do saber/fazer docente. Ao adentrar o campo do trabalho a construção de práticas transformadoras perpassa pela necessidade de perceber que é preciso construir uma postura diferenciada do docente frente às problemáticas presentes na sala de aula e na sociedade. É preciso construir posturas e habilidades que se relacionem a aspectos de ordem pessoal e subjetiva, visto que a coerência entre o discurso e as ações somente podem ser alcançados a partir de um processo reflexivo.

Viver a docência, de todas as formas possíveis para que possa continuar desafiando minha própria capacidade de aprender, todo dia, um pouco mais, é um “querer”. As oportunidades e acontecimentos que marcaram minha trajetória até aqui têm uma grande relevância para minha vida. As reflexões e conflitos vividos na experiência prática da sala de aula sejam na Educação Básica ou

no Ensino Superior e os desafios da profissão docente na sociedade atual, provocam ainda mais a minha disposição para as mudanças.

Até aqui, cheguei ao meu destino e faço minhas as palavras de Clarice Lispector, “meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu ponto de chegada”.

Referências

CUNHA, M. I. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. **Trabalho apresentado na 33a Reunião Anual da ANPED**, 2010.

LIMA, Ana Carla Ramalho E. Caminhos da Aprendizagem da Docência: Os Dilemas Profissionais dos Professores Iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos A. e D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas/SP: Papyrus, 2008. p.135-150.

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 1995.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. ed/reimpressão, 2009 480p Editora: Padrões Culturais Coleção: Tempo Social. Disponível em: <http://minhateca.com.br/Jessica.Maria.Gomes/Documentos/livros+em+pdf/livros/tornarse+pe+ssoa+-+Carl+Rogers,5996089.pdf>.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

“Lutar com palavras” pelas frestas da ação docente: memórias, identidades e práxis

Úrsula Cunha Anecleto

Desde criança, sempre fui apaixonada pela magia da palavra e a força de representação do signo linguístico. Nessa época, após a leitura de livros ou da escuta de histórias nos quase extintos LPs, gostava de repetir palavras enfáticas, principalmente as consideradas, por mim, mais complexas e com sonoridade agradável ou impactante. Desde cedo, já percebia o fascínio e o deslocamento que a literatura nos provocava/provoca, oportunizando ao seu leitor usufruir de diversas itinerâncias subjetivas e até mesmo objetivas em busca de outros e contemplativos lugares. Daí, criava neologismos para designar minhas bonecas ou outros brinquedos e ficava maravilhada com a ideia de ser Úrsula no reino das palavras, fazendo uma analogia à história de Monteiro Lobato: Emília no país da gramática, texto que li umas mil vezes e já fazia parte de minha memória.

Na adolescência foi a vez de lutar com palavras, drummondiano, e o princípio ser o verbo, bíblico, despertarem cada vez mais minha curiosidade e me levarem a uma epifania na escolha profissional: trabalhar com a palavra, com seus modos de aparentes significados e significâncias. O lutar com a palavra começou a constituir-se de maneira mais formal quando, recém egressa do Ensino Científico (denominação para o Ensino Médio, na época), ainda adolescente, na fila de inscrição para o vestibular na UEFS, não tinha certeza qual curso deveria escolher. No entanto, compreendia que, para meu futuro profissional, desejava estar constantemente no território das palavras.

Entretanto, faltando duas ou três pessoas a serem atendidas para chegar a minha vez de realizar a inscrição para a seleção do vestibular da UEFS, uma colega (também ainda sem muita certeza sobre a

profissão que teria para o resto da vida — o que nos parecia muito tempo, na época — e realmente o era) me sugeriu cursar Letras Vernáculas, pois estudaríamos literatura, disciplina que muito amávamos na escola e como bônus continuaríamos a ser colegas (fomos colegas durante toda a escolarização básica). E assim fomos nós: duas adolescentes super sonhadoras, que desejavam cada vez mais interagir com o mundo exterior e interior com/pela palavra, mas sem aprisioná-la ou fazê-la brilhar como ouro falso.

No entanto, embora tenhamos escolhido o curso de Letras, não tínhamos a intenção de sermos professoras, mas estudarmos sobre a língua/linguagem e promovermos diversos momentos sociointeracionais com a maior quantidade de pessoas possível para lutarmos com as palavras. Oriunda de uma família considerada classe média na época e sempre estudando em escola particular, ser professora não era uma profissão (embora reconhecidamente importante por toda a família) que se constituiria a primeira da lista para a escolha. Com isso, o meu primeiro chegar aqui profissional foi pela vertente do jornalismo: ainda aluna do terceiro semestre do curso de Letras Vernáculas, na UEFS, foi-me oportunizado o trabalho, inicialmente como estagiária e, um ano após, como funcionária (felicidade total!!!!), no extinto e saudoso Jornal Feira Hoje, em Feira de Santana.

Trabalhar no Jornal era uma grande realização para quem sempre quis lidar com a palavra: escrevia, reescrevia, ouvia, interpretava, opinava, resignava, lutava, falava; a partir de ações mediadas linguisticamente, fui construindo-me como ser do discurso, que procurava através de/por ações discursivas a oportunidade para explicar/compreender o mundo de forma reflexiva/crítica e, assim, mediar dissensos em diversas esferas públicas comunicacionais, mas de forma não ingênua e/ou impositiva. É verdade que em alguns momentos o processo interpretativo do texto, por ser uma ação ampla e contextualizada, foram compreendidos por mim por outras lentes que não os fatos. Passei por algumas saias justas logo no início do jornalismo, pois,

como pessoa que se propunha a lutar com palavras, não as vias sem esqueleto, carne e sangue.

Entretanto, apesar de o jornalismo ter sido meu primeiro movimento de lutar com palavras, de forma profissional, não durou por muito tempo; outras formas de colonização do mundo da vida ocorreram e, assim, após dois anos após a minha formatura no curso de Letras, comecei a construir meu caminho como professora de Língua Portuguesa. Nesse período, atuei em escolas públicas do estado, município (ambos a partir de aprovação em concursos públicos); em instituições particulares de nível médio (após aprovação em seleção para integrar o quadro docente). E, embora não tenha sido minha primeira ideia de efetivamente lutar com palavras, acabei gostando de voltar à escola, espaço que frequentei durante grande parte de minha vida como aluna, o que gerou uma certa sensação de pertencimento aquele local.

O fazer parte de uma instituição de ensino da esfera pública me motivou a refletir sobre o papel socioeducativo do professor (e da escola) que, além de mediar a construção de conhecimentos sistematizados sobre Língua Portuguesa (disciplina que lecionava), pode contribuir com a formação integral e humanista de seus alunos, levando-se em conta fatores subjetivos e emocionais, que os façam acreditar em si mesmos, entender-se como sujeitos de direitos (e de deveres); escutava dos próprios alunos episódios sobre preconceito racial e social; criminalidade (alguns envolvidos na ação criminosa e outros que conviviam com o crime em suas casas ou seus bairros); desemprego etc. e cada vez mais entendia o como os ombros do professor, voltando mais uma vez à poética drummondiana, suportam o mundo. Por isso, mais do que ministrar aulas sobre conteúdos da Língua Materna se tornou meu lutar com palavras na instituição; mas contribuir com esses sujeitos, em uma perspectiva de formação do sujeito pós-convencional, para que percebessem que, mesmo sofrendo dificuldades de diversas ordens naquele momento, inclusive quanto às práticas escolares, o conhecer pode possibilitar momentos de prazer, alegria,

pertencimento, inserção/inclusão, desbravamento, modificação do *status quo* social etc.

Era evidente que lutar com palavra — ou seja, o mover-me pela potência do signo linguístico — -naquele período nas instituições em que atuava deixou de ser uma abstração para se tornar um imperativo: lutava para, na escola pública de periferia onde lecionava, os alunos se constituírem enquanto sujeitos emancipados e críticos, através de palavras de estímulos, atividades pedagógicas de valorização de seus letramentos locais e situados para que pudessem dialogar, com igualdade de oportunidade, com letramentos da esfera escolar (um exemplo de ação pedagógica para potencializar esse empoderamento social que muito me emocionou foi a realização de aulas nas próprias comunidades dos alunos, em que a escola saiu de suas paredes e, como movimento de práticas de linguagem, evidenciou aos alunos como estavam imersos na cultura textual/discursiva e em práticas multiletradas e, por isso, não poderiam ser considerados sujeitos iletrados. A atividade reverberou em um livro com poemas escritos pelos alunos sobre seu lugar a partir de suas lentes!); de endurecimento discursivo em alguns momentos na sala de aula quando não estávamos conseguindo nos sintonizar nos mesmos propósitos educativos; de adquirir com recursos próprios materiais pedagógicos e tecnológicos para levar à sala de aula e, assim, oportunizar a esses alunos multiplicidade de atividades educativas e de práticas letradas para que andarilhassem, de forma autônoma, por outras esferas públicas comunicacionais.

A palavra (e a ação, tendo em vista que falar é também agir) que ao mesmo tempo me fazia refletir sobre o porquê de ainda acreditar na educação também me fortalecia ao ler nos textos e ouvir de alguns alunos como estavam conseguindo interagir com as propostas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa e significá-las perante os contextos de seus mundos da vida, problematizando, em muitos momentos, tradições sociais, culturais e educacionais. E, como um bônus dessas ações educativas que empreendia junto com alguns outros colegas e a

gestão da escola, sempre apoiando os projetos docentes, vi alguns alunos que não tinham traçado um plano de vida a curto, médio ou longo prazo repensarem sua situação e atuação no mundo: alguns viram a possibilidade de entrar na Universidade (tivemos alunos que foram aprovados em instituições particulares em Feira de Santana e cursaram a partir das políticas públicas de inserção de alunos nessas instituições), outros conseguiram empregos em locais que desejavam etc.

Ressalto aqui que professores que tive no Colégio Santo Antônio em Feira de Santana, onde realizei minha Educação Básica, docentes e maravilhosas aulas que frequentei no curso de Letras/UEFS e outras atuação em diversas áreas nessa IES (bolsista no Colegiado de Letras, participação, como voluntária, em projetos de pesquisa e de extensão de diversos professores, frequentadora mais do que assídua da biblioteca central — o melhor dos mundos na UEFS - etc.), minhas leituras de mundo e de teóricos mais da vertente sociointeracionista, o trabalho *in loco* nas escolas, conversas com minha mãe, também professora, contribuíram sobremaneira para a construção de muitas de minhas crenças e ações educacionais. Sobre isso, é importante destacar que nem sempre foram crenças pacíficas, constantes, únicas. Mas, muitas vezes, mal resolvidas, contraditórias, por se fazer, fluidas devido à própria natureza da construção de nossas identidades pessoal e profissional.

Então, começar o movimento de ampliação de lutar com palavra foi natural. Outros “aquis” foram se estabelecendo – cursos de especializações *lato sensu*, pós-graduações *strict sensu* (mestrado e doutorado), entre outras formações — me oportunizando uma reflexão mais epistemologicamente marcada sobre todo o lutar com palavras que vinha desenvolvendo como docente e pesquisadora e, assim, modificando algumas de minhas ideologias, posturas profissionais, ratificação de outras ações educativas e crenças sobre a educação, além de confirmar/reconfigurar outras formas de ver o mundo e os espaços sociais. Foi por essa itinerância que outro aqui se configura desde

2010: docente, pesquisadora, formadora em uma instituição de ensino superior.

“Lutar com palavras” para a construção da identidade profissional: itinerâncias e trânsitos

Inicialmente, “formei-me” docente de uma IES na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), minha primeira experiência na modalidade de ensino superior. Após ser aprovada no concurso público, fui lotada no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), na cidade de Seabra, local para o qual tinha corrido no concurso. Esse momento se constituiu em um novo lutar com palavras em minha, pois não tinha experiência ainda com práticas de ensinonessa etapa acadêmica, mas apenas algumas apostas enactantes de que perfil de egresso formar: sujeitos implicados com a docência e com uma postura crítica e emancipada frente ao mundo e ao próprio processo educacional.

Ainda não tinha uma concepção epistemológica da docência universitária, que só veio a se configurar (e continua se configurando, é claro!) muito tempo depois. Percebi que o professor universitário tem um papel extremamente complexo, que se situa em um devir constante na/para a construção colaborativa de conhecimento. Também, abarca múltiplas dimensões que perpassam pela profissional, envolvendo as aulas, pesquisa, extensão; administrativa: participação em diversas ações de gestão; pessoal: a satisfação com a carreira, com as atribuições que são inerentes a ela; a formativa: participação em projetos de formação permanente e continuidade de professores etc.

A dimensão pessoal foi um dos fatores que, inicialmente, provocaram maior impacto na decisão de ser docente em uma IES. As peregrinações que fazia de minha casa até o local de trabalho, cidades distantes uma da outra (Seabra é 360 km de Feira de Santana), ao mesmo tempo que me levaram a repensar em muitos momentos a minha escolha de estar na UNEB, também me

oportunizaram outros lutar com palavras: conversa com colegas viajantes no ônibus (como amava esse momento de interação! Até aliviava a tensão de uma viagem tão longa e os perigos inerentes de estar sempre em trânsito), que conhecia no momento da viagem; pedido ao motorista para dar uma paradinha mais perto de meu destino para não andar tanto até o centro da cidade, tendo em vista que meios de transporte eram precários na localidade; negociação de preço de pernoite nas pousadas locais e “ajustamento” com a gestão do Departamento da UNEB para um horário mais casadinho e assim viajar menos vezes até Seabra etc.

Essas itinerâncias se tornaram um grande momento formativo para compreender a UNEB, uma instituição que possui 24 campi e está presente em todos os territórios de identidade do estado da Bahia. Assim, ao visitar, para alguma ação pedagógica ou participação em eventos, os diferentes campi (conheci 10 – Salvador, Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Barreiras, Serrinha, Itaberaba, Conceição do Coite, Irecê e Seabra, onde atuei por diversos projetos formativos, a exemplo do PARFOR, Pró-letramento, UNEAD), percebia que práticas pedagógicas, atividades administrativas, organização do currículo, sentido da IES na região, entre outros aspectos, eram representados de forma muito diferente nessa rede que se pretende decolonizadora.

Não só a trajetória de casa para a UNEB Seabra – momento muito significativo para uma recém professora do nível superior, mas também de privação de contato com a família durante alguns dias, de cansaço por estar quase sempre, por quase 16 horas entre o trajeto de ida e de vinda da cidade, dentro de um transporte público intermunicipal –, como também a própria itinerância de sair da Educação Básica para o Ensino Universitário foram ações comunicativas importantes para a continuidade de minha multiformação profissional, pessoal e acadêmica, a partir da formação experiencial: resultado da autoformação e da formação em interação com colegas de trabalho, alunos, gestores do Departamento, sujeitos que conheci nas viagens, feiras livres que frequentei na cidade em que trabalhava, atendentes com os quais

conversei em restaurantes, nas pousadas, nas lojas etc., mas levando em conta meu mundo da vida e outros mundos sistêmicos pelos quais andarihlava.

Todas essas negociações discursivas — ou melhor, lutar com palavras — me fizeram conhecer por imersão o local onde trabalhava, os sujeitos com os quais interagia no espaço da IES, as culturas e os letramentos locais para, assim, desenvolver uma prática pedagógica mais colaborativa, situada, que atendesse ao sujeito local, sem esquecer, no entanto, que ele necessita conhecer/dialogar com/ressignificar o global, a partir de propostas de discurso pedagógico menos coloniais. Entretanto, pensar o futuro docente em primeiro plano e promover práticas pedagógicas e acadêmicas por essa visão intercultural e por uma perspectiva culturalmente sensível (noções empreendidas no mestrado em Crítica Cultura e no doutorado em Educação na linha de pesquisa Estudos Culturais) não era uma ação tão fácil e objetiva.

Muitas vezes, as acontecências não estavam a meu favor, pois o tempo depreendido na viagem e em minha atuação profissional na Educação Básica, em Feira de Santana (por três anos, mantive as atividades na IES e na escola pública); as atividades familiares e as religiosas me deixavam pouco tempo para o planejamento de aulas mais personalizadas de acordo às especificidades de algumas turmas, o que muito me incomodava. Mas não me faziam negligenciar o fazer docente e a organização de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que problematizassem pretensões de validade do discurso pedagógico e a reorganização de referências teórico-práticas, com vistas à construção do movimento de práxis científica.

Após três anos trabalhando na UNEB em Seabra e cumprido o estágio probatório, houve a oportunidade de relotação para o campus de Conceição do Coité, território do Sisal, cidade mais próxima de onde moro (Feira de Santana; agora, seriam 110 km) e com uma realidade social, movimentação no Departamento/campus e até mesmo situação climática bem diferente da experiência que tive anteriormente em Seabra, centro da Chapada

Diamantina. Em Coité — como carinhosamente é denominada a cidade — permaneci por sete anos (até maio de 2020). Ao chegar ao novo campus, fui compreender melhor a dinâmica do fazer docente universitário, pois agora, ao contrário do espaço anterior, estava em um local que tinha quatro cursos de graduação e três na modalidade PARFOR (em Seabra, contávamos apenas com dois cursos de graduação e dois na modalidade PARFOR), dois cursos de especialização *lato sensu* e, após quatro anos no campus, ocorreu a implantação de uma turma do mestrado interdepartamental em Educação e Diversidade (PPED), com sede no campus de Jacobina.

Antes de eu perceber, já estava lutando com palavras em diversos espaços do Departamento de Educação em Coité: docente do componente Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa; coordenadora de projetos de pesquisa e de Extensão com enfoques nos estudos sobre práticas de letramentos, dentre eles os digitais, na Educação Básica, multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos, Teoria do Agir Comunicativo; Tecnologias Digitais e Educação; orientação de bolsas de pesquisa e de extensão, sem contar os inúmeros TCC sobre essas temáticas, algumas não muito discutidas no campus, anteriormente; presentes em inúmeras comissões para vários assuntos e propósitos; professora orientadora do Programa Residência Pedagógica em sua primeira edição e, com a chegada do PPED, sem nenhum planejamento ou experiência anterior em Programa de Pós-Graduação *strict sensu*, fui convidada pela direção, recém credenciada ao programa, a assumir a vice-coordenação do PPED no campus e, um ano depois, a coordenação, a partir do processo de eleição, permanecendo durante 2 anos e 3 meses. Também, lecionei componentes disciplinares no PPED, orientei mestrandos, participei de grupos de pesquisa (ora como membro pesquisadora ora como líder coordenadora do grupo), participei de bancas de qualificação e de defesa, de reuniões na PPG, na CAPES, em associações e grupos específicos dos PPEs, sem contar o aumento no número de publicações científicas, a exemplo de artigos, capítulo de livro, livros etc.

As experiências em Conceição do Coité me fizeram viver e entender um pouco mais a Universidade. Tinha saído de um campus mais intimista, familiar, com produções caseiras no sentido mais lindo possível que esse termo possa denotar, para um campus mais efervescente, com maior espaço para a atuação e a construção de outro *ethos* docente com o qual não tinha dialogado anteriormente, mas que ampliara minha identidade profissional como professora de uma IES pública, democrática e inclusiva, pesquisadora/extensionista e acadêmica. Essas desafiadoras, emocionantes e importantes vivências em Coité me proporcionaram um lutar com palavras com reverberações diferentes.

A vontade de continuar na profissão docente na IES foi se fortaleceu e as possíveis dúvidas iniciais que apresentei nessa narrativa totalmente se dissiparam. Vários episódios se constituíram para essa construção de identidade profissional (mesmo entendendo que essa identidade é sempre um devir). No entanto, dentre as múltiplas cenas de letramento que poderia escolher, anoro-me neste momento o lutar com palavras como professora de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, primeira ação desenvolvida por mim na IES.

“Lutar com palavras” para a construção da práxis docente: Reflexões e trajetórias

Mesmo sem uma ampla concepção epistemológica sobre a docência no componente Estágio Supervisionado, etapa que vivenciei enquanto aluna da UEFS, no último semestre do curso de Letras Vernáculas, tinha a percepção de que essa área de conhecimento não se constitui apenas como uma ação da prática, mas sim por um movimento de práxis, reflexiva e crítica. Assim, contribuía para que alunos problematisassem suas pretensões de validade em relação a um tecnicismo docente, ancorado, de certa forma, em uma racionalidade instrumental, para uma pretensão de prática docente por uma racionalidade comunicativa.

Por essa perspectiva, o lutar com palavras representava a compreensão de que o Estágio, para além de um componente disciplinar, funda-se no processo de interação de conteúdos acadêmicos do curso de Letras à formação pessoal, social e profissional desses graduandos, professores em formação. Destacava, sempre, as contribuições que o momento formativo de Estágio oportunizava para o graduando, com a compreensão do universo da docência em uma situação de verossimilhança, a partir do diálogo, mesmo que aligeirado, com a cultura escolar, seus protocolos, realidades, carências, acontecimentos, superação, sucesso etc.; com os alunos, suas realidades, interesses e não interesses, seus contextos, emoções; gestores, burocracias, administração, reorganização etc.; famílias e comunidade ao entorno da escola, com suas participações, ausências, cobranças, distanciamentos etc., embora compreendêssemos que a escola é uma espaço de luta, de problematizações, de desafios etc.

Ao iniciar essas discussões, muitas vezes baseadas não apenas em textos acadêmicos, mas em outras linguagens, como vídeos, relatos de experiências, próprias atuações escolares, hipertextos, graduandos, por vezes, revisitavam suas concepções, perspectivas e conhecimentos em relação à ação docente; alguns até mesmo relatavam que não desejavam lutar com palavras na escola e iriam abdicar da docência devido à complexidade desse espaço, geralmente personificada pelo graduando na figura do aluno: queixas e mais queixas em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula, a não realização de tarefas, falta de interesse etc.. Outros se fortaleciam e abandonavam aquela postura realista ingênua e/ou otimismo ingênuo frente ao papel e às possibilidades de ação do professor, entendendo o contexto das vivências escolares com todas as suas contradições.

Durante os encontros de Estágio – tanto os que aconteciam na IES quanto os momentos de atuação do estudante nas escolas – era possível considerar esse movimento de práxis. Dessa forma, o lutar com palavras representou uma ação colaborativa, agora com vários outros atores, dentre eles os graduandos estagiários, que

textualizavam, a partir dos diversos dispositivos que utilizávamos no componente Estágio (diário de bordo, blogs, portfólios, carta pedagógica, rodas de conversa), os desafios e as conquistas em relação à construção de conhecimentos junto com os alunos da Educação Básica, bem como construir habilidades para a docência, assim como avaliar seu próprio progresso em relação ao conhecimento disciplinar, metodológico, tecnológicos, de teorias educacionais.

Esses movimentos eram problematizados através dos dispositivos para a socialização das vivências escolares utilizados no componente e já mencionados anteriormente. Dentre eles, aciono para representar uma das atuações de práxis na IES o trabalho com portfólios virtuais, a exemplo dos blogs educativos. O portfólio é um meio de organização sistematizada de materiais formativos e reflexivos, que possibilita ao estagiário expressar sua subjetividade, refletir sobre seu percurso formativo e sua atuação docente, além de apresentar as atividades realizadas durante o período de regência classe.

Como características, os portfólios apresentam-se como coletânea de trabalhos que demonstram a reflexão, o processo de aprendizagem, os dilemas e os avanços do estagiário, professor em formação. Esse meio reflexivo pode ser organizado tanto de forma impressa quanto virtual. Em uma itinerância de práxis de Estágio optamos pela construção do portfólio virtual, estruturado pelo gênero emergente blog educacional. A escolha por esse gênero se deu devido ao blog visibilizar o discurso dos estagiários, contribuindo para a construção e a reconstrução da identidade profissional e a reflexão sobre saberes e fazeres docentes, de forma colaborativa.

Os blogs, por representarem um espaço de trabalho on-line, ampliaram as possibilidades de aprendizagem de forma colaborativa, contribuíram para a autoavaliação do percurso formativo e pedagógico do estagiário, propiciaram o desenvolvimento pessoal e profissional do graduando. Além disso, representou um sistema aberto e adaptativo, com certas características, a exemplo da flexibilidade da ação comunicativa, adaptabilidade ao tipo temático e a integração entre os diversos sujeitos que se constituíram como autores.

Devido a essas potencialidades pedagógico-reflexivas, foi solicitada a construção de dois blogs educacionais, intitulados pelos graduandos estagiários de “Compartilhando Saberes” e “Trocando Ideias”; os blogs corresponderam às reflexões finais do componente Estágio Supervisionado. A turma era composta por 18 alunos, que foram organizados em nove duplas para a realização do estágio. Entretanto, alguns alunos optaram por escrever os textos a serem postados nos blogs de forma individual. A elaboração dos blogs e a postagem dos textos foram realizadas por duas alunas, que ficaram responsáveis em alimentar o blog durante o período da atividade. A escrita dos textos postados partiu de provocações realizadas em sala de aula pela professora do componente curricular em relação ao percurso de formação dos estagiários no componente, tanto no espaço tempo da sala de aula da IES quanto em relação aos momentos de regência de classe na Educação Básica pública, oportunizando, assim, a construção de identidades profissionais e a constituição do professor autor.

Nessa perspectiva, os blogs educacionais representaram uma esfera pública, acessível a todos os atores educacionais (professores estagiários, alunos das escolas-campo, professores supervisores de estágio, professor do componente curricular), o que favoreceu a partilha e a troca de experiências entre esses sujeitos. Os autores dos textos postados nos blogs apresentaram-se como construtores de seu próprio conhecimento, valorizando, assim, a aprendizagem centrada no estudante. Além disso, propiciou a reflexão desses alunos sobre os saberes docentes, a autoavaliação de sua prática pedagógica, o revisitar de seu percurso de formação, suas perspectivas educacionais e suas crenças sobre os fazeres docentes.

Nesse sentido, o lutar com palavras na práxis docente de Estágio Supervisionado representou um lócus para a reflexão sobre saberes que são implicados à atividade do professor (quais características são inerentes ao professor? como ser um “bom” professor? que estratégias utilizar para que os alunos se “interessem” pelo estudo? – eram questões acionadas nos

encontros formativos na IES e também nas reuniões com professores das escolas parceiras).

Nessa trajetória de construções discursivas (e de saberes), a figura do professor de Estágio na IES é cada vez mais latente, não como o sujeito que transmite conhecimentos engessados, apresenta modos de fazer para que os graduandos reproduzam passo a passo em sua ação docente na escola. Mas mediador e animador para construção da inteligência coletiva, que contribui com a organização de saberes disciplinares (muitas vezes uma lacuna de aprendizagem do futuro professor), curriculares que reverberam na gestão do conhecimento e de experiências, como resultados da própria ação docente.

Ao ministrar o componente Estágio, foi estabelecida uma comunidade de aprendizagem que foi possibilitado aprender em conjunto, constituindo, assim, uma rede de conhecimento,mas sem, contudo, desconsiderar as subjetividades dos alunos e as escolhas que os levaram a refletir sobre sua própria formação, levando-nos a entender que a identidade docente perpassa por uma estruturação dinâmica e paradoxal.

Por enquanto, nesse primeiro momento de instauração de sentido para o chegar até aqui, apresento-me, agora, como uma docente que está sempre aberta a novas interações e interatuações. E o meu aqui nesse momento é no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no retorno do ciclo do lutar com palavras, ainda enquanto aluna do curso de Letras Vernáculas. Nesse retorno, ansiosa por novas experimentações e novas lutascom palavra, que já foram iniciadas desde maio de 2020.

O estágio supervisionado enredando meu processo de aprender a ser professora: uma descoberta pela narrativa

Maria Cleonice Barbosa Braga

Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. Talvez, então, ressoem no fundo deste texto uma ou outra possibilidade para nossa ação como professores e professor
(VEIGA-NETO, 2003)

Antes de qualquer coisa quero falar do significado do 'aqui'. Sou professora de uma universidade estadual baiana e amo fazer o que faço. Tem muito na minha vida profissional hoje que me atinge negativamente. Mas como minha meta para esse texto é desenvolver uma narrativa sobre a docência, sobre minha prática nessa atividade específica, começo afirmando, sem vacilo, que essa é uma das partes que me preenche de forma ímpar. Quase sempre me realizo no ato de ensinar.

Quando concluo um encontro com meus alunos e percebo que consegui mexer com a forma deles pensarem algo sobre a interpretação do mundo, sobre o modo como veem os processos que constituem o pensamento, a ciência, a vida em sociedade, as diferentes culturas, me sinto intimamente tocada por uma sensação de realização momentânea com o que faço. Momentânea porque nem todas produzem esse efeito, pois que é preciso muita dedicação, estudo, motivação interna¹ para continuar desenvolvendo aulas que produzam esse efeito. E nem sempre

¹ Como motivação interna estou entendendo o envolvimento em determinada atividade por interesse próprio, por ela lhe proporcionar satisfação pessoal, embora esteja relacionada ao desenvolvimento profissional.

tenho tudo isso. Até porque entendo que, na nossa profissão, o êxito de uma aula depende do movimento de intenção e ação de todos/as os sujeitos nela envolvidos e ainda dos contextos em que se enreda o seu espaço em diferentes escalas e isso é complexo para a obtenção de resultados mais duradouros. Como nos lembra Vasconcelos (2011), existem fatores inerentes ao processo de aprendizagem ao qual o docente não tem possibilidades de interferência direta, haja vista serem aspectos ligados à subjetividade, como a capacidade sensório motora e o próprio querer. Nesse universo, naturalmente dinâmico, interacional, dialógico, o imprevisível, o não planejado, está sempre presente.

O início da minha relação com a docência deu-se por uma imposição da situação socioeconômica toda a minha infância e juventude. Precisava trabalhar e dentre os cursos que eram ofertados no período noturno optei pelo que me parecia oferecer perspectiva de uma maior identificação futura, o curso de magistério. Os outros eram nas áreas de exatas (contabilidade, administração) e saúde (enfermagem), que não me atraíam em nada, pelo contrário. Mas a ideia de ensinar estava longe de ser algo com o qual eu sonhara. Aliás, não havia sonhado com nenhuma profissão. Só queria continuar estudando para entrar na universidade e poder mudar a condição difícil que enfrentava. Não pensava ainda numa profissão.

E acabei cursando o Magistério. Quando iniciei minhas disciplinas didáticas, mais especificamente voltadas para os ensaios sobre como ensinar, percebi que me saía bem e comecei a me identificar. As professoras gostavam de como eu me portava nessas ações e conseguia, sem muito esforço, atingir os objetivos propostos por elas tirando sempre médias boas. Penso que isso me estimulou e fez com que pensasse, de fato, em ser professora.

O período era década a de 1980 quando o Ensino Médio em formato de curso técnico, no Acre, vivia um boom. Quem se via na condição de ter que batalhar desde muito cedo por uma vaga no mercado de trabalho, “optava” por se inserir num ensino que embora lhe deixasse mais distante da possibilidade de entrar numa

universidade pública, lhe daria mais oportunidades de qualificação para competir com um título de nível médio. Não havia muito a pensar. E foi nesse contexto que conquistei meu primeiro certificado voltado para a profissão docente, o de Magistério.

No mesmo ano em que conclui o curso técnico em Magistério fui aprovada no vestibular e ingressei no Ensino Superior para cursar uma graduação em Heveicultura, curso que formava técnico superior para orientar o cultivo da *Hevea Brasiliensis*, a seringueira, árvore da qual se extrai o látex para a produção da borracha. O Acre foi ocupado em função do extrativismo do referido produto que à época da Segunda Guerra Mundial foi produto de exportação para a produção de pneus. Era um retorno às origens de meu pai e às minhas origens. Não consegui concluir essa graduação porque ela exigia muitos conhecimentos da área de Química e Biologia e eu havia tido uma formação muito incipiente nessas áreas. Minhas professoras dessas áreas eram muito fracas, tinham muitas dificuldades para nos ensinar, principalmente a de Química. Além disso apenas no primeiro ano de Ensino Médio havia estudado essas disciplinas de formação geral. Depois fui para o Magistério e elas não existiam nessa modalidade.

A licenciatura em Geografia foi uma segunda opção porque não podia fazer Agronomia². Nem sabia o que era que iria fazer como atividade profissional. Na minha família fui a primeira a entrar numa universidade e não tive muitas possibilidades a nível institucional de conhecer as opções de graduação que existiam na Universidade Federal do Acre (UFAC). Gostava das imagens dos livros didáticos de Geografia, na época recheados de aspectos físicos da terra, como serras, rios, picos, vegetações exuberantes. Isso preenchia um imaginário de beleza natural diversificado e fortalecia um anseio por conhecer lugares diferentes, viajar. O

² Na Universidade Federal do Acre (UFAC) essa graduação ocorria em tempo integral, fato que afastava todos/as que precisassem trabalhar. Era curso para estudante profissional, de tempo integral. Além disso também exigia muitos conhecimentos na área de Química, na qual, como já mencionei, tinha deficiências básicas. Não podia pagar aulas particulares.

Acre está localizado no extremo oeste do Brasil e sempre foi considerado um lugar muito longínquo, distante dos centros mais importantes por onde o país se “desenvolveu”. Não tinha morros, nem serras, nem frio. Queria explorar aqueles lugares diferentes que estavam nas fotos do livro. Acho que os livros, as imagens, nos fazem sonhar, viajar por outros espaços, imaginar.

No segundo ano como licencianda fui convidada para fazer um teste para ensinar numa escola estadual do bairro, provisoriamente, como professora de uma turma de crianças de uma segunda série, hoje terceiro ano do Fundamental I. Experiência trabalhosa, mas recompensas inimagináveis. Acho que foi a partir dessa experiência que comecei a me enxergar realmente como professora e profissional do ensino. Perceber que somos parte fundamental de um processo tão importante como é o escolar nos seus primeiros aninhos, que somos o sujeito que direciona, facilita, organiza e intervém na conquista desse saber básico que é o de ler as primeiras palavras e depois as primeiras frases é incomensurável. A classe era de alfabetização pois a maioria dos estudantes não sabia ler. Chegavam ao segundo ano tendo sido aprovados num primeiro que representava a alfabetização de hoje. Muitos sabiam desenhar as letras e os fonemas de algumas. Poucos já liam palavras e conseguiam formar frases.

O método que utilizei foi o que lembrava, o silábico, a junção de pedacinhos de palavras que terminam por formar um sentido. Assim havia aprendido. Lembro que me “tomava a lição”, cobrindo parte das letras do alfabeto e pedindo que eu lesse as que iam ficando descobertas. As cartilhas também me ajudaram muito. No início era como adivinhação, os alunos decoravam os sons, associavam com outros que conheciam e falando o que pensavam. Depois comecei a entender que podia aproveitar ‘pedaços’ dos nomes deles para exercitar a família silábica que estava ensinando. Percebi que ficavam mais motivados quando aprendiam pedaços dos seus próprios nomes. Algumas atividades pensadas e desenvolvidas com meus alunos davam certo e continuava a fazer;

outras não funcionavam tão bem e eram descartadas logo após as primeiras tentativas.

Entretanto, avalio hoje que não tinha nenhuma teoria explícita para explicar isso. Estava apenas ensinando e, nesse processo, “saíam ideias da cabeça” que colocava em ação. Talvez tivessem relação com a forma como minha mãe nos ensinava a fazer coisas, como minha tia materna havia me ensinado a desenhar as letras no chão e, talvez, principalmente com a forma de ensinar da minha primeira professora, Nice. Ela ensinava pelo sistema silábico e como fui aluna de uma turma multisseriada, acabei por participar indiretamente da alfabetização de vários estudantes, meus colegas de sala.

Depois de uns cinco anos comecei a ensinar no atual Fundamental I a disciplina na qual estava me licenciando, Geografia. Foram 10 anos nessa área! Aprendi muito, percebo. Sobre Geografia, sobre como me relacionar com adolescentes, sobre a relação com os demais sujeitos da escola e da comunidade. Continuei por algum tempo com o ensino voltado para a memorização da Geografia da Terra. Era como eu havia aprendido na escola. Conduzir os estudantes a gravarem os mais diversos dados ligados a parte física dessa disciplina, geralmente contidas no livro didático, a repeti-los nas aulas de revisão e exercícios de fixação para, finalmente, comprovarem que haviam aprendido nas provas. Mas isso iria mudar muito.

Enquanto isso, pelo menos nos dois primeiros anos de faculdade, estudava muitos assuntos que quase nada me ajudavam a ensinar melhor. Era Geologia, Geomorfologia, Climatologia, Solos, tudo disciplinas da área da geografia física. Mas não questionava isso. Acho que também pensava, como aqueles que pensavam o currículo, que a formação docente precisava ser profunda, com conteúdos acadêmicos da área, complexos. Não era para aprender aqueles dados e informações do livro didático, tampouco para aprender a ensinar. Isso viria com o desenvolver a profissão. Como disse anos depois em minha tese de doutoramento (BRAGA, 2006) existem, na trajetória do ensino de Geografia no Brasil, especialmente a partir da década de 1970, pelo menos dois

grupos de tendências sempre em disputa, o das **geografias tradicionais** e o das **geografias críticas**. Eu me situava como uma docente que, embora insatisfeita, sem acreditar muito na relevância daquilo que ensinava e nem nos resultados formativos daquela metodologia, era claramente uma professora inspirada nas características de uma geografia tradicional com uma didática também tradicional. Isso foi mudando com as relações que fui travando pela vida com docentes diversos, em cursos diversos, com autores teóricos, de livros didáticos e paradidáticos, em encontros pelo Brasil, nos trabalhos. Nas palavras de Straforini (2004) é possível afirmar que

no Brasil, até a década de 80, tirando algumas experiências pontuais de propostas e práticas educacionais inovadoras, tínhamos majoritariamente uma Educação de base tradicional. A Geografia praticada nas universidades e faculdades encontrava no processo educacional sua base de fortalecimento, não havendo, assim, conflitos dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia que se produzia nas universidades com a que se ensinava nas escolas (STRAFORINI, 2004, p. 61).

Na última metade da licenciatura experienciei uma disciplina, *Geografia Agrária*, cujo docente me apresentou algumas leituras com uma visão crítica do espaço. Defendia os seringueiros, os indígenas e movimentos rurais contra a expansão pecuarista na Amazônia. Esse docente nos apresentou, através de alguns estudos do meio, o trabalho de Chico Mendes em Xapuri, Ac, e isso despertou outros sentidos para o trabalho com a Geografia. Ele foi um dos percursores na minha mudança de visão sobre a Geografia. Com ele comecei a perceber que existiam outras perspectivas de estudar o espaço que não apenas a perspectiva da física, natural.

Lembro que esse professor havia chegado de um curso de mestrado realizado em alguma região do Centro-sul do país e nessa interação formou-se uma rede de contatos entre universidades como a Universidade de São Paulo (USP) e a Federal de Minas

Gerais (UFMG), o que facilitava a expansão dessas discussões. Anos depois, no final da década de 80, esse movimento de intercâmbio para cursos de pós-graduação de professores da UFAC proporcionou a criação e implantação do primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* em ensino de Geografia. E eu estava lá. Já estava em mim a semente do desejo e da necessidade de conhecer mais, estudar mais.

Mas antes, no último ano da graduação, veio o estágio supervisionado. Como já ensinava, pedi a uma colega de trabalho que assinasse como minha regente e ficou assim. Eu já era professora, não precisava assistir aulas de outra docente que, provavelmente, ensinava da mesma forma que eu e vivia as mesmas dificuldades. Nem refleti muito sobre como essa fase poderia ser mais rica, potencialmente mais formativa; na verdade não sabia da existência de outros formatos de estágio. O que outros colegas diziam era que ninguém aprendia nada na disciplina que se constituía em algo burocrático. A professora não acompanhava, não questionava ou ia assistir os alunos. Era pedagoga e deixava claro que nada sabia de geografia. O que escrevi no relatório final nem sei se foi lido. Acho que nem nos foi devolvido. E essa é a experiência que me salta nesse momento para desenvolver nesse texto. Não sei muito bem por quê. Acho que nunca havia parado para refletir sobre a relação entre esse fato e a pesquisa desenvolvida em Estágio Supervisionado em Geografia a qual dediquei parte da minha vida no ensino superior. Agora me parece que essa escolha e envolvimento com o estágio no ensino superior tem uma ligação com essa ausência de aprendizado e de sentido em que se assenta a minha própria passagem por ele como estudante da licenciatura.

O ano foi 1998. Ingressei como docente na UEFS para ensinar a disciplina de Estágio Supervisionado. Como havia acabado de cursar Mestrado na área de Geografia Agrária, na UFS, pensava em concursar para alguma universidade, mas não exatamente na área de Prática de Ensino. Mesmo assim, me motivei para me jogar na experiência do concurso. Aprendi muito sobre ensino de geografia,

estágio supervisionado, políticas educacionais nacionais, dentre outras temáticas. Fui aprovada. Inicialmente me admirei do número de disciplinas que iria assumir, apenas duas. (!). Isso seria ótimo! No Estado, ensinava para 12, no mínimo. Não entendia muito das outras funções da universidade, pesquisa e extensão. Na UFAC, na época em que estudei, não havia discussão sobre pesquisa, tampouco sobre extensão. Até participei de um projeto como monitora de uma docente que coordenava uma ação extensionista de reformulação curricular das propostas de ensino para a rede estadual. Mas não tinha noção porque essa atividade se chamava extensão. Mas gostei do trabalho e isso me ajudou no planejamento e desenvolvimento do meu trabalho de ensinar estágio e metodologia do ensino na Licenciatura em Geografia. Mas não busquei compreender, pelo menos sistematicamente, as articulações daquele projeto com o papel da universidade. E foi um projeto muito importante para a Geografia do Acre e seu ensino na Educação Básica e que foi resultante de uma ação colaborativa entre UFAC e Secretaria de Educação do Acre, representados por docentes envolvidos com essa questão. Durante muito tempo quis desenvolver um trabalho nesse sentido de parceria e articulação com os professores de geografia em Feira de Santana, mas sempre esbarramos em problemáticas ligada a falta de tempo deles, principalmente tempo coletivo.

No ensino superior comecei a perceber uma trajetória que se afunilava ao tempo em que se aprofundava para o ensino, a educação, na interseção entre universidade e escola básica atravessadas pela geografia. Era a educação geográfica que pespontava como a área de meu presente e futuro de estudo e formação. Me sentia bem na condição de já haver vivenciado várias outras realidades escolares como docente e como membro de uma equipe técnica da Secretaria de Educação do Acre, onde discutimos com outros docentes a geografia ensinada, suas problemáticas diversas e tentávamos encaminhar orientações de melhorias para seu exercício nas escolas. Considero essa uma fase importante da minha formação porque tive a oportunidade de vivenciar contatos

com profissionais docentes de algumas universidades de outros estados brasileiros que iam para Rio Branco participar de eventos (seminários, palestras e assessorias) na minha área. E foram esses professores que me incentivaram a cursar um mestrado.

Em verdade nunca havia construído de forma racional uma relação entre o planejar e desenvolver uma investigação-ação no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia com a minha própria vivência como estudante dessa disciplina quase duas décadas depois³. É no movimento de reflexão que venho desenvolvendo na construção dessa narrativa que esta articulação está sendo pensada. Em parte, meus motivos para iniciar tal trabalho nessa problemática parece estar marcada pelo não querer repetir com meus orientandos a prática pouco significativa que havia sido o meu próprio estágio. Não negar o direito a esses estudantes de viverem um estágio potencialmente mais formativo, mais demarcador de uma formação reflexiva, problematizadora, investigativa daquilo que observariam, e que experienciariam nas escolas. Essa preocupação é que demarcou meu envolvimento.

Recentemente Dauanny, Lima e Pimenta (2019) organizaram uma revisão crítica contemplando parte significativa da produção teórica e prática acerca dos estágios na formação docente no Brasil e em outros países, como Portugal, evidenciando em suas conclusões o avanço desse campo nas últimas décadas. É bem nesse horizonte que analiso minha caminhada desde a graduação até esse momento como professora desse componente curricular. Registram essas autoras que a perspectiva técnica vem sendo revisada teoricamente e apontando para perspectivas mais críticas e reflexivas que se espelham numa concepção de campo de estágio e cotidiano docente como um espaço complexo, dinâmico, se contrapondo a identificação de espaço escolar e de sala de aula como dimensão previsível e passível de aplicação de

³ Fiz meu estágio obrigatório no ano de 1988 e comecei a ensinar esse componente em 1998. Entretanto, o projeto de pesquisa só foi elaborado após meu retorno do doutorado, mais especificamente em 2009.

procedimentos técnicos produzido à distância do movimento que lhe representa. Segundo elas, nesta perspectiva

[...] os futuros professores e os professores formadores da universidade têm oportunidade de se depararem com a complexidade que caracteriza os cotidianos das escolas, e isso faz surgir oportunidades de refletir criticamente sobre esta realidade, de entender os seus determinantes, de compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas e de construir alternativas para os problemas que aí se apresentam. É nesse sentido que o estágio é uma atividade curricular chave para a concretização de um modelo formativo que melhor prepare o futuro professor para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica (DAUANNY, LIMA e PIMENTA, 2019, p. 5).

Logo nos primeiros semestres na universidade percebi muitas limitações para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo para os estudantes frente ao estágio. Como disciplina estava localizada apenas no último semestre e essa organização demonstrava a mesma visão de quando eu era aluna de estágio, de uma atividade curricular finalizadora. Quanto a isso não havia nada a fazer. Assim, comecei procedendo orientada por contatos com outras docentes que já estavam a mais tempo nessa função. Discutia-se e lia-se um pouco sobre o que era essa disciplina, como era pensada pelos poucos teóricos que se dedicavam a estudá-la, sobre planejamento de ensino e sobre o formato do que seria a intervenção nas escolas. Era elaborado um planejamento que partia de algum conteúdo ou questão temática considerada relevante para os estudantes das escolas, preparado em cada encontro sempre recheado de atividades motivadoras e participativas, como jogos, dinâmicas diversas, pequenas gincanas, etc. Por último era organizado os recursos didáticos que seriam utilizados, como mapas, papéis diversos, globo terrestre, revistas, a depender do trabalho que seria desenvolvido. Finalmente os estagiários

desenvolviam um trabalho como um minicurso ou oficinas concentradas numa única semana.

Algumas questões me saltam a respeito desse período: como as temáticas desses trabalhos eram escolhidas? Eram relevantes para as escolas onde eram desenvolvidas? Sei que desenvolvia um contato com os professores dessas escolas, mas não me recordo mais se isso era algo que era identificado como necessidade de suas formações ou qual a articulação que tinha com seus currículos. Éramos três na subárea de Geografia e, eventualmente, eu já levantava a questão sobre a real função dessa prática tal como era desenvolvida. Depois criou-se um grupo que envolvia os docentes (ou eram apenas representantes?) de todas as subáreas do Departamento de Educação, e começou-se a debater o sentido do estágio naqueles tempos/espacos. Sabíamos que o trabalho era deficiente, limitado e debatia-se possibilidades de pensarmos outros formatos que proporcionassem a construção de sentidos mais próximos do que seria o campo de trabalho desses futuros docentes. Pelo menos era essa a minha preocupação maior.

Era possível? Não sabíamos. Mas esse foi o embrião para alguns avanços conquistados para esse componente curricular como, por exemplo, o estreitamento das relações com as escolas campos de estágio, a lei que assegura alguns direitos aos estagiários quando em ação nesses campos, a redução da quantidade de alunos por turma, dentre outras.

Orientando futuros docentes no estágio supervisionado vivi muitas aprendizagens, cometi muitos erros, refleti sobre meu trabalho, problematizei práticas e teorias, experienciei relações diversas com colegas da escola básica, estudantes, parceiros de trabalho da UEFS. Foi e ainda continua sendo uma vida com todas as suas contradições e complexidades. No percurso dessa trajetória foram várias as experiências que me tocaram. Muitas vezes fui arrebatada do meu universo de saberes construídos na interconexão de múltiplas vivências que foram se constituindo a partir dos significados por mim atribuídos a cada uma delas e ao seu conjunto (LARROSA, 2002). Mas, em outros momentos, essas

experiências foram mais suaves, mais sutis e demandaram tempo para serem compreendidas, percebidas e ressignificadas. Para essa narrativa, coloco em pauta a que considero ser, de certa forma, estruturante da minha identidade profissional e que se refere à prática numa pesquisa-ação no componente curricular estágio supervisionado e os processos de aprender e ensinar a docência.

Meu encontro com os conceitos de Donald Schön de *refletir na ação, sobre a ação e sobre-a-reflexão-na-ação* foi definidor da intenção de redesenhar a metodologia do estágio que tanto afligia a mim e a outros colegas de subárea. No processo de doutoramento, feito na Universidade Federal de São Carlos, SP, já havia conhecido leituras de alguns teóricos que defendiam uma formação docente mais contínua e dinâmica, voltada para a construção de uma autonomia profissional Francisco Imbernón (2009), embasada em saberes de origens e tempos diversos, inclusive da própria experiência de ensinar Maurice Tardif (2002), construída também na vivência reflexiva e dialógica com o próprio fazer profissional e pessoal, na perspectiva da emancipação humana Paulo Freire, dentre outros.

Foram perspectivas conceituais diversas como essas que me fortaleceram, ao retornar do doutoramento, no planejamento e na realização da mudança que até hoje sustenta a minha prática como docente. Juntamente com dois colegas construímos o Projeto intitulado a “Estágio supervisionado e pesquisa: possibilidades de produção de conhecimento na Licenciatura em Geografia da UEFS”. É difícil eleger uma experiência para narrar aqui, haja vista a forma processual como as problematizações e discussões iam sendo vividas. As reuniões da pesquisa eram espaços de partilha de ocorrências entre mim e os outros dois colegas. Os conteúdos eram as nossas aulas na universidade que haviam sido planejadas na perspectiva do desenvolvimento de um estágio e da própria formação como espaços de articulação teórico-prática.

O planejamento era coletivo desde o início. Em geral nos encontrávamos trabalhando o mesmo assunto, pelo menos no início dos semestres. De forma resumida, nossa reunião da investigação começava com a descrição do/s conteúdo/s ensinados na semana por

cada um/a, seguido da exposição das perspectivas do que havia sido percebido como mais marcante no período, como por exemplo, problemáticas ocorridas na condução do ensino, resistências apresentadas pelos alunos, tipos de aprendizagens e progressos já diagnosticados, dentre outros. As dúvidas povoavam esses momentos. Estávamos ensaiando, na prática, o rompimento com uma cultura acadêmica de décadas que estava entranhada em nós, que fez parte de nossas formações e isso gerava muita incerteza, hesitação sobre os próximos passos, se iríamos atingir os objetivos.

Numa das etapas do Estágio I, os estudantes vivenciavam a imersão nos campos, as escolas. A orientação teórica que nos norteava inclinava-se para um processo gradual de observação do espaço escolar e descrição dessas percepções. Na verdade, imaginava que eles iriam olhar aquele espaço, escrever sobre como o viam e problematizá-lo. Em outras palavras, iriam visualizá-lo e estranhá-lo, questioná-lo, interrogá-lo. Mas essas percepções estavam numa fase bastante primária, altamente condicionadas pela cultura de olhar como antigo aluno, viciado pela forma estudantil de enxergar aquele mundo. E isso eu só pude compreender após um aluno relatar⁴ que não via nada que poderia considerar como significativo na sua visão. “Eu fico lá, olho, olho e não vejo nada que me desperte para a elaboração de uma problematização. Tudo está normal. Do jeito que eu já sabia”. Isso me sacudiu um pouco. Naquele instante, minha primeira reação foi que eu não havia “explicado bem” porque aquele estudante não estava compreendendo o objetivo da prática proposta. Fui percebendo aos poucos que existia um hiato no nosso planejamento ou na minha ação entre como eu pensava que eles veriam a escola e como eles a enxergariam, de fato. Algo não estava tendo o resultado que esperava. E comecei a rever alguns fazeres com meus parceiros.

⁴ Uma das estratégias de acompanhamento dessas observações escolares era a escrita semanal de um diário reflexivo no qual os estagiários registravam o que “viam”, ou seja, a paisagem da escola, e como interpretavam ou questionavam essas percepções, situações iniciais, as dinâmicas dos movimentos nessa configuração territorial como licenciando de geografia.

Entretanto, vale a ressalva de que algumas reflexões acerca desse fato estão brotando agora, nessa narrativa. Foi a partir desse desafio em particular, em que fui motivada a refletir sobre uma experiência específica do meu itinerário profissional, que esses elementos começaram a emergir de forma articulada. E, ao formular essa interpretação, foi que a experiência ganhou novo sentido.

Nas semanas anteriores ao início desse processo de imersão dos estagiários nas escolas eu havia desenvolvido aulas sobre como as relações vividas no/com o espaço escolar marcam nossas concepções de docente, de escola e influenciam na formação de nossas representações sobre essa instituição, seu funcionamento e seus atores principais. Algumas estratégias didáticas que havia mobilizado para desenvolver essas aulas foram leituras e discussões de textos e relatos orais e escritos de partes das trajetórias escolares dos estagiários e reflexões coletivas sobre como essas trajetórias marcavam suas percepções e pensamentos sobre esse espaço e seus agentes. Também já havia trabalhado a interação deles com algumas perspectivas ou tendências de estágio. A que concebe estágio como observação e imitação da prática de um docente; às que se espelham na relação dialética entre teoria e prática e o defendem como uma iniciação a aprendizagem da práxis, da busca de entendimentos mais aprofundados visando a instrumentalização para a transformação da realidade (escola, sala de aula, ensino de geografia); e ainda o grupo que enxerga o estágio como teoria, iluminadora da prática que, por seu lado, pode ser vista como espaço inspirador de teorias. Todos esses conteúdos ensinados formavam o que, no meu entendimento, me permitia enviá-los ao espaço escolar com alguma segurança.

A orientação que serviria de apoio e direcionamento maior é que esse seria o estágio de observação, mas uma observação noutra perspectiva que não mais a de estudante da escola, e sim a de um futuro professor. O que isso significava para cada estagiário/a? Que questões formulariam a partir desse ato? O que lhes chamaria a atenção nesse cotidiano a partir dessa nova dimensão?

Todas as aulas desenvolvidas até aquele momento primavam por uma visão de escola e de estágio como espaços e tempos de aprender refletindo, observando, dialogando, investigando, buscando outras compreensões das realidades a partir da investigação. Sempre combatemos e procuramos ultrapassar a ideia de ir às escolas para ensinar o que foi aprendido de conteúdo (técnicas, conceitos, comportamentos, dados) na academia, de que o estágio se constituía no exercício de passar conhecimento. Com relação ao ensino de Geografia procuramos perseguir a formação de jovens mais protagonistas de seus espaços-mundos, de suas vidas. Para tanto investimos na formação de professores que se implicassem na busca de espaços escolares de pessoas mais humanas, mais abertos a aprendizagem como construção processual e histórica, empreendida a partir de movimentos e relações sociais diversa/os, incluindo o da própria investigação.

Mas, o desabafo do estudante que não conseguia problematizar me dizia que não seria tão simples como estava no planejamento. Estávamos enfrentando o nosso primeiro dilema e precisávamos refletir, estudar e tentar retornar a essa prática com mais sabedoria para 'tocarmos' aquele que havia expressado a sua falta de sentido para o que estávamos orientando. Até porque percebemos, no caminhar da investigação-ação, que havia outros estagiários que também apresentavam dificuldades semelhantes. Em texto publicado e apresentado num evento em Vitória da Conquista, (BRAGA e SANTOS, 2009) expusemos outros depoimentos sobre essa dificuldade. Iniciamos, em função desse diagnóstico, uma rotina de leituras que abordavam diversas experiências na pesquisa-ação articulada a formação docente. Buscávamos luz nos aprendizados de quem já havia registrado publicamente seus conhecimentos sobre práticas semelhantes, quem já tivesse algumas pistas sobre essa busca de construir um estágio como instância problematizadora e investigadora do espaço escolar e não apenas como imitação ou aplicabilidade de conhecimentos técnicos resultantes de experimentos exitosos. Nessa busca, trabalhamos alguns artigos e um livro de uma

professora que havia sistematizado e publicado as experiências de seus estagiários numa perspectiva de pesquisa em escolas do Paraná, também na área de Geografia⁵. Além disso, desenvolvemos atividades na qual os estagiários descreviam alguma situação observada nos campos e, juntos, íamos encaminhando problematizações que poderiam ser construídas a partir de tal narrativa. Essas duas atividades, uma voltada para o fortalecimento teórico e outra para o exercício do processo de problematização da realidade escolar foram as estratégias que planejamos e mobilizamos para fazer face àquele obstáculo.

Por que essa experiência me marca? Considero que com ela, associada a muitas outras nessa mesma direção, aprendi a ser uma docente e uma pessoa mais preocupada e implicada com a forma como observamos, como vemos e como aprendemos de formas e em tempos diferentes. Em função dela, passei a organizar muito mais cuidadosamente a minha prática docente no sentido de buscar entender essa/s forma/s e como potencializá-la, como proceder frente a tantos sujeitos com formas diferentes de ver o mundo, de entendê-lo e de representá-lo. Isso é muito difícil para o docente, haja vista que temos, como todos, a nossa própria perspectiva, a nossa própria lente de observar e de captar a realidade. Mas essa é uma parte importantíssima do processo de mediação da aprendizagem, tentar conhecer como o indivíduo apreende as coisas, os objetos, a escola, o ensino, à docência e, pela própria mediação, ir investindo na ampliação desses significados ou na resignificação deles.

Outro aprendizado que alio a essa vivência é a compreensão da construção processual e complexa do ensino. Cada vez mais me fortaleço na defesa de que ensinar é uma atividade que demanda um acompanhamento sistemático e comprometido com as formas como os estudantes organizam cognitivamente, intelectualmente suas aprendizagens e que, enquanto docentes, só podemos acompanhar

⁵ PASSINI, Elza Y. Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. São Paulo: Ed. Saraiva, 2007.

pelas expressões, pelas representações de seus pensamentos através da palavra ou da explicação oral, linguagens mais utilizadas na academia. Por isso valorizo muito a fala do aluno durante as aulas, em encontros de orientação, na saída das aulas. Crio um espaço de abertura entre mim e eles/as e isso rende bons resultados porque, em geral, se soltam mais na exposição de como pensam as coisas. Sinto que alguns perdem um pouco o receio de estarem interpretando algo de modo 'errado', principalmente aqueles dos semestres iniciais. Romper esse medo é fundamental para a aprendizagem deles porque é a partir do entendimento de como pensam que o docente pode estar re/organizando suas estratégias didáticas para facilitar uma ampliação ou reconstrução desse saber.

Também procuro estimular a expressão escrita, outra forma de manifestação do pensamento. Um problema nessa linguagem é a falta de prática de uma grande parte dos estudantes. Apesar de o componente de Estágio Supervisionado só ser iniciado no 5º semestre, é patente a pouca intimidade deles com essa cultura. É um trabalho árduo e lento o desenvolvimento do hábito de exercitar o pensar através da escrita. Mas muitos alcançam bons resultados publicando trabalho resultantes desse trabalho em estágio em eventos, revistas diversas, conseguindo ser aprovados em seleções de mestrado, tirando ótimas notas em redações de concursos.

Os encaminhamentos dessas e de várias outras aprendizagens, tanto nossas, quanto dos estagiários, foi organizada num material que intentamos publicar, mas que não foi aprovado. Mas, tem algumas reflexões mais específicas que foram publicadas em revistas nacionais⁶ e que ficam como material de memória desse

⁶ LOPES, W. F.; BRAGA, M. C. B.; RIBEIRO, S. L. As aulas dos estagiários de geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana: concepções e práticas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 8, p. 59, 2018

SILVA, M. G.; BRAGA, M. C. B. Eu, professor? Reflexões sobre o estágio supervisionado e o fortalecimento da identidade docente. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas. v. 6, p. 159-178, 2016.

trabalho que, com certeza, não foi encerrado na prática daqueles que participaram dessa experiência, pelo contrário. Enfim, percebo hoje, após todos os anos de prática mantido nessa intenção transformadora e criadora nos estágios.

As aprendizagens conquistadas nessa trajetória estão muito implicadas com o que sou hoje como docente. A forma como desenvolvo a interação com os estudantes, como me preocupo com suas aprendizagens, é constantemente refletida na busca de entendimento de suas percepções sobre os conteúdos ensinados, de seus processos cognitivos, de reinterpretações e construções de sentidos. Para mim, ensinar demanda aprender a ler os sinais de aprendizagem no olhar do aluno, me comunicar com ele através de uma expressão facial, um sorriso, um movimento de cabeça, é sentir junto com ele. E isso é vivência para a vida toda. Sempre estamos aprendendo ao dialogar com os estudantes nas mais diversas linguagens e isso é que ampara o processo de avaliar no sentido de identificar se estão entendendo, como estão significando o conteúdo para poder redimensioná-lo didaticamente. Observar, estudar, dialogar e narrar. São práticas que desenvolvo como parte de todo o meu trabalho como docente.

Mas tem um trabalho que, constato hoje, não realizamos e talvez tivesse ajudado nas nossas formações como formadores que é um investimento maior no apreender mais sobre a concepção de problematização. O que significa problematizar uma dada realidade espacial?

Considero, principalmente, que não investimos naquilo que poderia ter sido um diferencial na formação de um futuro docente de Geografia da escola básica. Trabalhar a investigação e o estudo da escola como espaço geográfico, utilizando os conceitos dessa

MARQUES, Leônidas de S.; BRAGA, M. C. B. Planejamento pedagógico e realidade curricular no estágio supervisionado em geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, p. 57-69, 2014.

SANTANA, Sandra de S.; BRAGA, M. C. B. O conceito de professor reflexivo na prática docente em geografia. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 4, p. 39/ n7-57, 2013.

ciência como os de paisagem, território, lugar, dentre outros. Houve uma turma em que ainda planejei o desenvolvimento dessa articulação, mas depois abandonei a abordagem nos semestres seguintes. Por que não continuei? Me pergunto até agora porque me parece que seria o verdadeiro casamento para o que empreendo na formação como docente. As leituras que tentei desenvolver com os estudantes foi complexa demais? Não conseguiram compreender. Ou foi minha mediação que não foi suficientemente eficiente para lhes ajudar nesse aprendizado?

Um pensamento que desenvolvi refletindo sobre aquela vivência é que eram necessários dois tipos de conhecimentos básicos para realizar essa interseção escola – análise geográfica: o domínio dos conceitos geográficos e sua transposição para a interpretação da comunidade escolar nas suas múltiplas relações (intraescolar, com a comunidade do bairro, com as diversas escalas institucionais). O espaço escolar, entendido a partir da ótica geográfica, é uma totalidade dinâmica, formada por objetos e ações, em movimento permanente (SANTOS, 1994). Seu processo de (re)construção histórica envolve relações da sociedade com ela mesma e com a natureza, através do trabalho nos processos de produção, uso e gestão dos recursos. No trabalho com os estagiários não percebi um domínio de apropriação desses conceitos num nível que lhes permitisse transpor de forma didática para a leitura e interpretação da escola. Em outras palavras, não bastava saber o conceito de território, de lugar, de paisagem, mas buscar entender as paisagens da escola, os lugares construídos, seus territórios. Em síntese, as relações humanas, sociais, locais e globais, visíveis e invisíveis, relações de filiação e (in)dependência que se processam e dão formas a esse espaço. Esse é um trabalho a ser realizado, uma articulação por fazer, um capítulo por escrever na minha trajetória docente.

Referências

- BRAGA, M. C. B.; SANTOS, F. de A. dos; **Estágio, pesquisa e produção de conhecimentos na formação inicial do docente em Geografia**. VIII COLÓQUIO DOMUSEU PEDAGÓGICO. UESB, Vitória da Conquista, p. 2381-2396, 2009.
- DAUANNY, E. B; LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor — uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Universidade Estadual de Minas Gerais. Ano 1, nº 3, p. 1-18, novembro/2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1994.
- STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002
- VEIGA-NETO. Cultura, culturas e educação. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, mai-ago, 2003. p.5-15.
- VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 20 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2011

“O seu olhar melhora o meu”¹: a experiência no PIBID a partir do olhar das bolsistas

Fani Quitéria Nascimento Rehem

Introdução

Sou professora que inicia sua jornada de formação no Curso de Magistério de segundo grau. Na experiência de estágio em uma turma da 4^a série, de uma escola pública estadual, eu fui convencida de que ali era um lugar que eu gostaria de estar. Ali se delineia meu interesse pela educação.

Na Universidade do Estado da Bahia UNEB, campus I, antiga FAEEBA, no curso de Pedagogia com habilitação pré-escolar², realizei minha graduação, curso vivido entre movimento estudantil, paradas para sobrevivência e retomada para concluir, em 1992.

A educação infantil entra na minha vida, a princípio, por acaso, pois a Universidade do Estado da Bahia-UNEB tinha 2 habilitações: educação pré-escolar e ensino fundamental. Na inscrição do vestibular optei por educação pré-escolar, sem maiores reflexões e, ao me aprofundar nos estudos sobre infância, tive certeza que essa seria a categoria geracional que gostaria de me debruçar como profissional.

Ser estudante de Pedagogia na UNEB, na década de 1980, tinha uma marca: era um curso majoritariamente de estudantes de escolas públicas. Eu entendi porque estava ali, após ter feito o Curso de Magistério, afinal ingressar numa universidade pública era para poucos/as. A experiência de estudar em uma cidade grande, longe da minha família (embora eu seja, originariamente, de Salvador e

¹ ANTUNES, Arnaldo. O seu olhar. In: NINGUÉM, 1995.

² Curso realizado anterior à LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que define a educação como primeira etapa da Educação Básica, construída de creches e pré-escolas.

tenha ido para Euclides da Cunha aos 12 anos, não me sentia como parte daquela cidade) em uma Universidade pública me exigiu assumir posições, tomar partido, ter lado. Por isso, o movimento estudantil passa a fazer parte do meu cotidiano e se configura como força importante da minha manutenção no curso. Me possibilitou olhar a sociedade, a escola pública a partir de outro horizonte.

Pouco antes da conclusão do curso, fui aprovada no Concurso para professor/a da Educação Básica do Estado da Bahia, através do qual assumi uma turma de educação infantil na periferia de Euclides da Cunha e algumas turmas do Curso de Magistério (na mesma escola onde concluí o curso de magistério), em diferentes disciplinas.

Ser professora de educação infantil na periferia da minha cidade era algo que sonhava a cada aula (na Universidade) de componentes voltados à educação infantil. Cada texto que lia, cada trabalho que apresentava, principalmente quando cursei os componentes específicos, eu me via fazendo aquilo numa sala de aula de crianças da escola pública. Essa era minha utopia: ir para locais em que eu pudesse fazer a diferença na vida dessas crianças e quando assumi o concurso, foi com surpresa que a coordenadora do Núcleo, vinculado à Secretaria de Educação do Estado, recebeu a minha escolha pela escola localizada no local mais pobre (naquela época), afinal eu era a única com nível superior daquelas aprovadas.

Foi uma grande experiência que, aliada à atuação no curso de magistério, me deu a convicção que ali se deu minha grande formação, aprendi sobre ser professora que forma professoras e professores. Ao mesmo tempo que dava aulas na educação infantil, formava professoras e professores para esta experiência. Esta inserção na Educação Básica, me manteve com os pés firmemente plantados no chão.

Em 1994, passo na seleção pública para professora substituta na UNEB, campus VII, Senhor do Bonfim; em 1995, sou aprovada como professora auxiliar deste campus. Lá trabalhei durante 12 anos, grande parte deste tempo morando na cidade, assumindo turmas de graduação, coordenando a Graduação, a Pós-Graduação

e turmas dos Programas de Formação da de professores da UNEB: Rede UNEB 2000³, PROESPE⁴.

Nestes programas, atuei como professora de Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica, que acompanhava as/os estudantes durante todo o curso, problematizando a práxis, essa dialética que compõe a formação de professores. Essa experiência é uma das mais importantes da minha trajetória, pois atuava com profissionais com muitos anos de trabalho, que naquele momento, repensavam o fazer pedagógico e o reconstruíam. Acompanhar, bem de perto, essa desconstrução e reconstrução me ensinou muito sobre o constante aprender do fazer pedagógico.

Em 2004, concluo o mestrado em Educação do convênio da UNEB com a Université Du Québec au Chicoutimi, com a dissertação intitulada “Criança é tudo de bom”: as representações sociais das professoras de educação infantil sobre infância (REHEM, 2004).

Em 2007, peço transferência para UEFS. Vir para UEFS foi me deparar com outra realidade: na UNEB o curso de Pedagogia era noturno, com estudantes trabalhador/as/es, em que a dinâmica ocorria neste turno. Na UEFS me deparo com estudantes mais jovens, mais disponíveis e com o curso funcionando em 2 turnos (e aos sábados, naquele período). Outra percepção que tive ao aqui chegar foi que alguns debates que já estavam avançados na UNEB ainda estavam iniciando aqui, a exemplo de estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

³ O Programa REDE UNEB 2000 é como ficou conhecido o Programa Intensivo de Graduação desenvolvido pela UNEB desde 1998, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia.

⁴ O Programa de Formação de Professores do Estado – PROESP – foi criado em 2004, a partir de um convênio celebrado entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com a interveniência do Instituto Anísio Teixeira – IAT, e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para desenvolver cursos de graduação para os professores que atuam na rede estadual de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio. Fonte: <https://portal.uneb.br/prograd/programas-especiais>

Em 2009, inicio o doutorado em Política Social na UnB, outro grande desafio, pois saí da área de educação e fui beber na fonte dos assistentes sociais, num programa multidisciplinar, com abordagem marxista. Um mergulho profundo e não sem dores sobre análises econômicas, sociais, de classe, no qual defendi a tese intitulada “*Coisa de pobre: a política de educação infantil em Feira de Santana (2001-2008)*”, (REHEM, 2013).

Em 2013, retorno à UEFS após o doutorado e, além das disciplinas Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, assumo a Coordenação do PIBID, grande experiência que marca uma aproximação com a escola básica, que eu almejava desde que aqui cheguei.

A interlocução entre a Universidade e a Educação Básica

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivos:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da

reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013).

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) iniciou em 2013 o projeto “Formação Docente na UEFS e a Integração com a Educação Básica” com 15 subprojetos, dentre estes, o subprojeto de Pedagogia intitulado “O que ensinar e porque ensinar na escola pública: a Língua Portuguesa como referência e a diversidade cultural como estratégia docente”, que se insere nesse contexto, objetivando:

Propiciar ações de formação que possibilitem ao licenciando em Pedagogia a experiência de mediar processos de aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública da rede estadual e municipal da cidade de Feira de Santana, com alunos [da educação infantil e]⁵ de diferentes séries do ensino fundamental que ainda não tenham consolidado a capacidade de ler e escrever, utilizando-se do tema da diversidade cultural como estratégia docente (UEFS, 2017).

Na perspectiva de garantir uma formação que tome a escola como espaço de socialização dos conhecimentos historicamente construídos e a entenda como lócus onde as “diferentes presenças se encontram” (GOMES, 2003), iniciamos o desenvolvimento do subprojeto Pedagogia Educação Infantil, enfatizando a necessidade de assegurar o acesso aos códigos da leitura e da escrita às diferentes crianças, elegendo a diversidade como estratégia docente.

Desenvolvemos ao longo dos 4 anos, em que fui Coordenadora de Subprojeto Pedagogia - Educação Infantil, diferentes ações de trabalho que enfatizavam a leitura e a escrita mediadas pelo prisma da diversidade. Conceito que aqui é defendido a partir de Gomes (2003, p. 72) como diferenças construídas histórica e socialmente que envolvem relações sociais e de poder. “Significa pensar a relação entre o eu e o outro”, envolve semelhanças e diferenças.

⁵ A educação infantil foi inserida no projeto posteriormente

No desenvolvimento do projeto a articulação com a escola básica é a grande conquista, pois estávamos diariamente no espaço da escola, através das bolsistas, através de formações que ocorriam com as professoras regentes das turmas de educação infantil, além das visitas que fazíamos para ouvir, observar, o que tinham a dizer. Essa relação colaborativa em que os diferentes sujeitos das diferentes instituições se articulam em busca de uma melhor compreensão da docência na educação infantil.

Feitura do projeto

Para desenvolver o projeto a partir dos objetivos acima, elegemos as ações brevemente descritas a seguir:

a) Reuniões quinzenais para planejar, organizar, elaborar materiais, socializar informações, partilhar experiências, dificuldades e anseios;

b) Grupo de estudos que ocorriam nestas reuniões quinzenais, para leitura e discussão de textos que tinham relação com a temática geral do projeto e/ou com demandas surgidas pelo cotidiano da escola;

c) Atividades semanais na escola: desenvolvimento das ações previstas no plano de trabalho, orientadas pela Coordenação e acompanhados pela Supervisão.

Neste período realizamos formações investindo nos processos de reflexão sobre as ações pedagógicas, que aqui são entendidas a partir de Pimenta e Lima (2008) como “as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas.” Buscávamos inserir as estudantes no cotidiano escolar possibilitando análises e interpretações desta realidade de forma aprofundada, acompanhadas, de um lado pela Universidade, representada pela figura da Coordenadora, e de outro, pela escola, na figura do Supervisor.

As estudantes ao se inserirem na realidade da docência observam, vivenciam os desafios, refletem, questionam, se

descontroem, se reconstroem e o mais importante, segundo falas delas em vários momentos: de forma coletiva.

O subprojeto de Pedagogia Educação Infantil que eu coordenei contava com 16 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), 2 Supervisoras e a cada final de ano letivo um relatório era elaborado pelas bolsistas de ID e pela Supervisora que geravam o relatório da Coordenação, que por sua vez, alimentava o Relatório geral do Projeto Institucional da UEFS. Neste relatório, as bolsistas apresentavam as atividades realizadas e as suas impressões sobre todo o processo. É a partir destes relatórios que apresento as descobertas das bolsistas de ID e das Supervisoras.

O subprojeto em destaque era desenvolvido em duas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Feira de Santana; cada escola tinha uma supervisora que acompanhava oito bolsistas. As ações do projeto eram planejadas no grupo maior com todas as envolvidas, depois organizado nos grupos por escola. Cada escola desenvolvia o projeto considerando a sua realidade, o espaço possibilitado pelas docentes das turmas de educação infantil, respeitando sempre a autonomia destes espaços em que nos inseríamos. As estudantes realizavam ações na escola durante 3 dias na semana, acompanhando as professoras regentes em sala de aula, coparticipando nas atividades planejadas pela professora, e em outros momentos realizando as atividades previstas no Plano de Trabalho, acompanhadas pelas professoras regentes e pela Supervisora.

Tínhamos o projeto maior, “O que ensinar e porque ensinar na escola pública: a Língua Portuguesa como referência e a diversidade cultural como estratégia docente” e os desdobramentos deste em planos de trabalho que desenvolvíamos durante o ano letivo. Dentre estes, o projeto “a construção do eu e a discussão de gênero na educação infantil”, em que discutíamos questões ligadas às relações étnico-raciais e às questões de gênero.

O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e

meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados. (FINCO E VIANA, 2009 p.271)

O desenvolvimento do referido projeto foi o maior impacto sobre as estudantes. Os relatos a cada reunião e no relatório final evidenciaram a emergência da temática na formação de professores e a necessidade de que tal formação desencadeie ações problematizadoras na Educação Básica, especialmente na educação infantil. Evidenciou-se a urgência de repensar os modelos que referenciam as relações sociais das crianças. A inclusão da temática foi um desafio, que demandou leituras, debates, aprofundamento para construir estratégias para discutir o tema com as crianças. A seguir algumas impressões das bolsistas sobre o projeto, constantes dos relatórios finais.

“Fez-me ver que não é normal uma criança negra, de cabelo crespo querer ser uma boneca de cabelo liso e pele branca. Que um menino pode brincar com uma menina sim, e que ele não irá ficar “afeminado”. Que não só existem histórias infantis de princesas brancas. Que menino pode sim brincar de boneca. E que menina pode querer ter um skate e jogar futebol. Mas, que eu tenho muito que aprender sobre diversidade, sobre a condição feminina e gênero”(ID, 15).

Gomes (2003) ao afirmar que a escola é o espaço cultural do encontro das diferentes presenças, questiona se essas diferenças são tratadas de forma adequada neste espaço e defende a necessidade de reflexão sobre as diferentes presenças que deve permear a formação e a prática das/dos educadoras/es e de todo/a interessado nos processos educativos.

A percepção das limitações pessoais no tratamento do tema apareceu em muitos momentos das formações. A percepção dos preconceitos elas identificaram que se revelam muitas vezes de forma sutil por elas, pelas professoras e, conseqüentemente, pelas crianças.

As descobertas do PIBID: repercussões para as estudantes e coordenadoras

Foi solicitado a elas que relatassem no relatório final o que era o PIBID para elas, quais as conquistas e as dificuldades encontradas no processo. O reconhecimento da importância do Programa para a formação é geral. Com a palavra, as bolsistas...

“(...) o PIBID foi de grande importância na minha formação enquanto futura professora, ao permitir o conhecimento ainda na graduação do cotidiano da escola pública e ao estimular desde o início da formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica” (B10).

“Fazer parte desse programa constituiu para mim muitas descobertas. Além da experiência formativa nesse percurso, consegui ter uma maior aproximação com determinados temas, tais como: Gênero, diversidade étnico racial, o brincar como garantia de um direito pela criança, entre outros que até então eram desconhecidos ou até mesmo pouco explorados na universidade, percebi assim, a urgência de serem discutidos esses temas, e a resistência de muitos professores para tal. Foram momentos de construções de conhecimentos múltiplos, invenções, reflexões, desconstruções de estereótipos e padrões tanto pessoal quanto do mundo, dificuldades e avanços para a minha maturidade acadêmica e social” (B8).

A importância das bolsas estudantis como estratégia de sobrevivência

O suporte financeiro foi relatado como fundamental para a permanência no curso, além de possibilitar que houvesse maior dedicação aos estudos:

“Dois dos principais motivos que me levaram a participar da seleção para ingressar no programa, foram as necessidades de ordem financeira e a urgência em ter experiência na área da docência” (B1).

“(...)a bolsa além de me possibilitar conciliar os estudos com os projetos, proporcionava momentos de estudos e debates de questões essenciais em tais momentos. Outro fator foi o financeiro, que é fundamental para minha permanência na universidade” (B11). O que me motivou a ingressar no PIBID foram às múltiplas possibilidades formativas, tanto teórica/práticas e financeiras principalmente garantidas pela bolsa, sobretudo pelo caráter da participação que os estudantes têm na escola que ocorre de forma integrada com profissionais das escolas parceiras em conjunto com os professores do programa, as contínuas formações que acontecem frequentemente das discussões de textos, debates e trocas de saberes, os quais abrangem as temáticas do projeto e outros assuntos considerados relevantes para o coordenador ou até mesmo do grupo em si, logo foram as junções desses elementos que despertou em mim a vontade de fazer parte do PIBID.(B2).

“Dois dos principais motivos que me levaram a participar da seleção para ingressar no programa, foram as necessidades de ordem financeira e a urgência em ter experiência na área da docência. A possibilidade de ter experiência sem ter que sacrificar a minha vida acadêmica foi mais um atrativo, tendo em vista que por conta da carga horária do PIBID eu não precisaria abrir mão das minhas optativas e nem assumir uma sala sozinha, pois teria o acompanhamento de uma docente em sala de aula” (B6).

A bolsa significou para muitas das bolsistas a permanência no curso, impedindo que houvesse evasão, pois, a presença na Universidade de estudantes filhas da classe trabalhadora, algumas delas como as primeiras de várias gerações a ingressar no ensino superior significa que a bolsa é um suporte financeiro fundamental para garantir a permanência delas na instituição. Chama atenção que sempre que se referem à bolsa como incentivo a se inscrever no Programa a necessidade da aprendizagem vem associada, denotando que, mesmo que a remuneração (que é de um valor baixo) tenha sido o incentivo, as aprendizagens possibilitadas pelo programa justificaram a escolha, conforme fala da bolsista:

“Dois dos principais motivos que me levaram a participar da seleção para ingressar no programa, foram as necessidades de ordem financeira e a urgência em ter experiência na área da docência. A possibilidade de ter

experiência sem ter que sacrificar a minha vida acadêmica foi mais um atrativo, tendo em vista que por conta da carga horária do PIBID eu não precisaria abrir mão das minhas optativas e nem assumir uma sala sozinha, pois teria o acompanhamento de uma docente em sala de aula” (B1).

A formação

As reuniões de estudo aparecem na maioria dos relatos indicando que esses encontros possibilitavam uma aprendizagem significativa, implicada com a prática:

“As reuniões semanais ou quinzenais me proporcionaram, uma construção profissional e enriquecedora, pois não apenas liamos textos, mas sim, refletíamos, problematizávamos e fazíamos associações com as nossas praticas pedagógicas no projeto” (B8).

“As reuniões do PIBID também foram essenciais tanto para o desenvolvimento do trabalho na escola como para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e professora, foi possível perceber como a gente pode discutir tudo com as crianças, como a criança aprende e, se ensinarmos com afeto e estivermos inseridas no debate fica muito mais prático trazer essas abordagens para sala de aula, até por que faz parte do cotidiano do brasileiro infelizmente o preconceito seja pela cor ou sexo, a repulsa ao outro por apresentar características menos comuns e etc., discutir gênero e diversidade com crianças era algo relativamente distante, como trabalhar algo tão complexo? As crianças entenderiam o que estamos falando? Curioso é saber que sim elas entendem e lastimável é perceber que sob influência elas também praticam” (B4).

“O caminho a percorrer é grande. Entretanto, o PIBID já abriu mais uma porta para o conhecimento, pois, me fez pensar fora da caixa” (B9).

“Algo que considero também relevante durante a minha estadia no programa é a respeito da diferença de estar em um estágio qualquer e o fato de ser bolsista do PIBID, no entanto, esse segundo acontecimento se constitui como algo que não é meramente solto e sem uma supervisão e coordenação, mas é um trabalho de fazer, compartilhar conhecimentos, tudo isso não se dá de forma aleatória, mas com um aprofundamento e concordância de todo o grupo” (B12).

A organização do programa prevendo os encontros de formação foi considerada pelas bolsistas como fundamental para maior compreensão da complexidade da realidade escolar.

A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres (GATTI, 2017, p.727).

A importância de uma sólida formação teórico prática na construção da profissionalidade docente pode ser vislumbrada nesta experiência do PIBID, pois ao tempo em que estão nas escolas envolvidas no cotidiano escolar, têm aulas na Universidade (dos componentes curriculares) e em reuniões de formação, momento em que trazem dúvidas, inquietações, constatações e provocam temas para aprofundamento teórico, conforme relata a bolsista:

“Através do programa pude construir diversos conhecimentos sobre a educação infantil, sobre o papel do professor, a importância da interação e mediação do docente no processo de a aprendizagem das crianças, e a relevância dos conhecimentos adquiridos nesta etapa de ensino para a vida escolar da criança... Mas, acredito que o maior ensinamento que eu pude retirar do PIBID foi perceber o que de fato é ser professor. Perceber o quanto é complexo, e o quanto exige de nós responsabilidade foi o maior ensinamento que pude retirar do PIBID” (B1).

Entraves

Algumas dificuldades foram relatadas pelas bolsistas, desde medo da violência social, representada por estereótipos que alguns bairros têm, passando pela dificuldade até reação negativa de alguns profissionais envolvidos no cotidiano escolar. Outro relato diz respeito às ameaças de finalização do programa que circulavam com bastante frequência.

“No início, o que me deixou um pouco desconfortável foram os trabalhos com projetos, pelo fato de estes serem desconhecidos por mim no campo prático, mas, isso foi superado com a ajuda das outras bolsistas. No que se refere a execução das atividades, o que se constituiu como um obstáculo foi a ausência de materiais adequados para o desenvolvimento de atividades relacionadas aos temas dos projetos, no entanto, isso foi superado ao longo da caminhada” (B1).

Nessa escola os professores não se importavam muito com o nosso debate, principalmente quando se tratava de gênero, mas ainda assim sei que ao trabalhar essas questões com as crianças inquietávamos e abalávamos as certezas que elas carregavam consigo, então o PIBID não é apenas uma formação para nós, mas servia também como uma formação continuada para os professores (B5).

Ainda que as professoras tivessem pouca abertura para tratar as questões de gênero e racial, elas eram muito boas ao trabalhar a leitura e a escrita e carregou muito do que aprendi com ela para a minha formação. Sabia como encantar os meninos com muita facilidade, amava a ludicidade e aí eu percebia a importância do lúdico para a formação das crianças (B3).

Ao iniciar no PIBID, fui direcionada a uma pré-escola municipal, onde para mim já foi o primeiro e grande desafio, me locomover para um bairro distante de onde morava, durante 3 dias na semana. A questão da distância para mim foi um empecilho pois não sou de Feira de Santana e não conhecia este bairro, apenas ouvia falar da violência presente neste (B9).

Esses entraves foram discutidos, problematizados e conjuntamente buscamos soluções possíveis. Mas lidar com as dificuldades que surgem no processo é recorrente, faz parte da construção do ser professor e demanda a construção de estratégias pedagógicas.

Considerações finais

Trazer as impressões das bolsistas para identificar o que em mim se faz importante no PIBID é afirmar que essa experiência me

constitui como professora que forma professores. A experiência de coordenar este grupo de 16 bolsistas de ID e 2 Supervisoras de ID, numa relação que envolveu a escola básica, de educação infantil, lugar a partir de onde falo como profissional é desenhar o meu retorno à escola básica.

Paulo Freire (1996) nos ensina que “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Formar professora é me reformar professora.

O estreitamento desta relação com a escola básica foi fundamental para meu entendimento/ressignificação do espaço da sala de aula, “do chão da escola” como as professoras da Educação Básica gostam de se referir às suas práticas e desta relação, iniciada no PIBID, surgiu um grupo de estudos em uma das pré-escolas que se mantém ativo e nos impulsiona a aprofundar nosso olhar, a teorizar sobre as práticas com as crianças e a educação infantil.

Pensar e narrar a minha trajetória ao longo destes 27 anos de atuação como professora da rede pública do Estado da Bahia, enfatizando a experiência do PIBID, em que transitei pelas diferentes etapas da Educação Básica e educação superior, é retomar imagens, lembranças, certezas, dúvidas, medos, alegrias, tristezas, realizações, dentre outras sensações/sentimentos/descobertas que compõem o ser professora comprometida com um projeto de educação, portanto de sociedade, que reconheça, inclua e garanta direitos aos diferentes sujeitos sociais.

Referências

BRASIL. MEC/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria 96 de 18 de julho de 2013.
FINCO, Daniela; VIANNA, Claudia. **Meninas e meninos na Educação Infantil**: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu* (33), julho-dezembro de 2009:265-283.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GOMES, Nilma Lino Gomes. Educação e Diversidade Étnicocultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel, BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

REHEM, Faní Quitéria Nascimento. **Coisa de pobre**: a política de educação infantil em Feira de Santana (2000-2008), Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2013.

REHEM, Faní Quitéria Nascimento. **Criança é tudo de bom**: as representações sociais das professoras de educação infantil sobre infância. Dissertação de Mestrado. Université Du Québec au Chicoutimi, 2004.

UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana. **Relatório Final de Atividades**. Ano Base: 2



**Narrar a docência com
a diversidade**

Trocas de peles de um corpo-território-docente

Eduardo Oliveira Miranda

Oxumarê apresenta-se como uma serpente que morde a sua própria cauda, formando assim um círculo fechado. Simbolizando a força vital do movimento e de tudo o que é alongado, ele sustenta a terra impedindo-a de desintegrar-se (VERGER, 1999, p. 231).

O convite do querido Fabrício chegou em um momento que me encontro com intensas trocas de peles, que mesmo com a pandemia tem proporcionado uma outra possibilidade de experimentar os encontros com distintas corporeidades. Sim, compreendo o campo das plataformas virtuais como um espaço de afetações, ressignificações e acesso às incompletudes culturais, sobretudo, que é justamente no isolamento social que consegui pensar o meu corpo-território (MIRANDA, 2020) por um outro tempo, uma outra lógica, um ritmo tecido por um cronograma que consegue atender aos meus desejos pessoais, mesmo estes estando em um campo de conflitos com a colonialidade.

Falar em trocas de peles perpassa pelo caminho epistemológico que tenho percorrido para (re)pensar, criar e problematizar as políticas educacionais para as relações étnico-raciais, de gênero, sexualidades e classe. Com isso, a minha trajetória (de)formativa se encruzilhou por veios anticoloniais, por casas de terreiro de candomblé, por movimento de feministas negras elésbicas, por rodas de conversações com LGBTQIA+ e demais redes que se articulam para exigir o direito à vida, difundir epistemologias subalternizadas e ao mesmo tempo propor metodologias e práticas que traga reflexões sobre as nossas existências, pois dialogar sobre opressões é uma questão que é

repercutida em qualquer componente curricular, em qualquer sala de aula da Educação Básica ou ensino superior.

Tais temáticas elencadas anteriormente chegam aos meus olhos por percursos que envolvem a minha condição discente na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde cursei a licenciatura em Geografia. Gosto de ratificar que a universidade é um espaço paradoxal que ao mesmo tempo que reforça uma estrutura colonial traz grupos insurgentes que se articulam para perspectivar outros currículos, outras narrativas, outros tentáculos contra epistemicidas. Sou filho de uma universidade pública que oportunizou os primeiros contatos com a diferença, com corporalidades que extrapolavam as possibilidades do meu universo de existências. Contudo, é preciso problematizar que, a minha, formação oficial na UEFS conduziu a uma outra visão de mundo, mas com ênfase ao capital, o que já garantiu reconstruir verdades totalizantes. As salas de aulas pelas quais caminhei na licenciatura pautavam lutas de classes e as cantinas e os espaços estudantis moldavam um mosaico interseccional com raça, gênero e sexualidades.

Nessas encruzilhas, sala de aula e espaços não formais dentro da UEFS, é que segui meus primeiros passos no campo da pesquisa científica, de forma autônoma, sem nenhum vínculo com grupos de pesquisas ou orientações oficiais, já que as minhas problemáticas extrapolavam os interesses da ciência geográfica reproduzida no período que realizei a licenciatura. Neste mesmo período, consegui um estágio extra curricular ofertado pela Secretaria de Educação do município de Feira de Santana, em uma escola pública em Bonfim de Feira, distrito feirense, cuja localidade teve a sua origem em um quilombo, o que justifica a intensa concentração de negros bem como a presença de elementos da matriz cultural africana e afro-brasileira nas práticas sociais dos moradores.

Na escola do distrito mencionado lecionei as disciplinas Geografia e História para cinco turmas, sendo duas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e três no Ensino Médio, todas no turno noturno. O corpo discente, em sua totalidade, agricultoras e sua maioria do sexo feminino. O comportamento das estudantes era

considerado hostil e até mesmo agressivo, o que acarretou a desistência de dois estagiários que me antecederam. Nas primeiras semanas encontrei resistência de ambos os lados: tanto minha com eles/elas quanto o contrário. Assustei-me com o comportamento, com os valores, com o vocabulário, com o gestual, enfim, com todo o conjunto que representava as subjetividades. Mesmo com tantos empecilhos decidi compreender aquela realidade, pois entendo que o trabalho pedagógico tem a função de (re)configurar as relações desencadeadas na escola.

Nesse movimento, desenvolvi metodologias de aproximação com a realidade dos educandos e educandas. Sondei com alguns colegas de trabalho os principais elementos culturais daquela localidade e nessa busca descobri que o candomblé tinha grande influência na vida estudantil. Levei essa questão para a sala de aula, de forma sutil e até mesmo disfarçada, retirando o foco da religião e valorizando outras características da cultura afro-brasileira. A partir dessa ação consegui destacar vários temas geradores que tinham ligação direta com a cultura local. Considero esta experiência como um marco transgressor para o meu trato com a Educação, posto se evidenciou nos cinco meses que transitei pela localidade que a docência é um ato de amor e também de posicionamento político e reverberou na construção do meu currículo profissional implicado nas Relações Étnico-Raciais. Se hoje respaldo a minha profissionalização por uma abordagem decolonial, é justamente por ter sido atravessado pelos discentes de Bonfim de Feira. Um atravessamento que deslocou meus medos, receio, certezas a trocar de peles e compreender que a minha incompletude cultural necessitava ter o contato com aquelas mulheres e homens para fissurar incômodos coloniais e tecer um corpo-território decolonial com implicação em horizontes que driblem as possibilidades universais do eurocentrismo.

Idas e vindas do distrito feirense iniciou um processo de escavação das contribuições afro-brasileiras na cidade de Feira de Santana e no meu próprio corpo-território. O espaço geográfico da referida cidade, antes compreendido apenas por materializações

eurocêntricas, pela urbanização exigida pela elite local, passou a ser tensionada pelos conhecimentos que a comunidade de Bonfim de Feira me ensinava. Por conta disso, ao desejar a feitura de um mestrado só consegui pensar na temática que fosse em busca dos saberes, valores e epistemologias negras feirenses. Dessa forma, ingressei na pós-graduação com um projeto sobre o bairro negro da Rua Nova e o Afoxé Pomba de Malê. Neste lócus fui convidado a mergulhar nas casas de candomblé para compreender elementos, símbolos, conhecimentos do repertório civilizatório que também contribuiu e ainda repercute a existência da Princesa do Sertão¹.

É nesse cenário que ao desterritorializar o meu corpo-território colonizado ao passo de ir em busca de uma constante decolonialidade, que chego à docência da UEFS. Decolonizar reverbera em tensionar as colonialidades do ser, saber e poder, as quais, desde a modernidade e fundação da América Latina determinam as regras e normas. Tais imposições são naturalmente difundidas em todas as veias da Universidade, algumas em proporções macro outras em nano ações estruturais, por exemplo: quadro docente branco e funcionários da limpeza negros e negras; áreas de ciências exatas composta majoritariamente por homens, brancos e heterossexuais, enquanto as ciências humanas policromatizadas por corpos negros, indígenas e alguns corpos dissidentes de gênero e sexualidade. Poderia elencar outros exemplos didáticos que envolve corporalidades, passaria horas pontuando. Mas, decidi suspender e pontuar como a colonialidade também se rege e se autoriza em formatar os documentos oficiais da instituição: currículos, ementas, planos de trabalhos, projetos pedagógicos fincados em repertórios teóricos eurocêntricos.

Apresentar este cenário das colonialidades, é oportuno para relacionar com a epígrafe que abre nossos diálogos. Escolher Oxumaré para dialogar sobre as trocas de peles tem uma provocação na filosofia Iorubá, para a qual Oxumaré representa um ciclo infinito de possibilidades. Dessa forma,

¹ Apelido comumente utilizado para se referir a cidade de Feira de Santana

trago como patrono das minhas trocas de peles, pela busca da ruptura com a colonialidade, um orixá que fecunda e ritualiza as nossas expansões cognitivas, que nos convida a encontrar na diferença o que a colonialidade silencia, soterra, apaga. É justamente na descoberta do que as caravelas encobriram que passei a visualizar na Universidade, sobretudo nos cursos das licenciaturas, como ainda estamos repercutindo o currículo, posturas, falas e políticas epistemicidas. Feira de Santana tem ancestralidade indígena, negra, trans, lésbica, dissidentes. Então, por qual motivo, ainda, reproduzimos oficialmente uma formação pedagógica branca, heterossexual, cristã e com limitações discursivas sobre lutas de classes?

Trocar de peles, sobretudo na abordagem decolonial, exige de todos que a lente de leitura de mundo traga a mescla das questões racial, de gênero, sexualidade, capital, entre outros marcadores que são imprescindíveis na constituição das colonialidades e das insurgências. Pensando nisso, busco neste texto apresentar que, inicialmente, o forjar do meu corpo-território docente está fortemente ligado às pautas raciais, as quais são de extrema relevância para nossas ações políticas e antirracistas. Contudo, a sala de aula da universidade também traz com muita carga o silenciamento das narrativas de gênero e sexualidades. Por conta disso, ao retornar para a UEFS na condição de professor efetivo, verifiquei que tivemos um considerável, ainda tímido, avanço nas pautas raciais. O mesmo não constatei no que se referente às questões de gênero e sexualidades.

Trocar de peles para além do Racial

Após verificar a invisibilidade/silenciamento das discussões de gênero e sexualidade, resolvi acessar as memórias guardadas na camada mais interna do meu corpo-território, o que leva para a minha passagem pela graduação da UEFS, onde ouvi: *“Quem já se viu um viado ser professor universitário”*. A fala aconteceu em meados de 2009, na UEFS, precisamente em um curso de formação de

professoras, no qual encontrava-me na formação inicial, primeira licenciatura, construindo a minha identidade docente, bem como, forjando a minha condição de homem cisgênero e gay. Recordo-me perfeitamente da situação, onde um professor estava a discutir questões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), eu sentado ao fundo com uma colega e quatro cadeiras à minha direita estava o colega que projetou a fala homofóbica.

A cena supracitada demarcou, a partir daquele dia, que o meu fazer docente não estava desarticulado da minha condição sexual, já que da mesma forma que o professor teve a sua corporeidade compreendida como um corpo gay e indesejado para a profissionalização docente, o mesmo seria posto à minha performance na condição de educador. Verifiquei que a *heteronormatividade compulsória* (RICH, 2010) é o que estabelece como o professor e a professora devem assumir os papéis no campo da educação. Portanto, a partir deste momento reforço que a minha contribuição para a documentação narrativa terá implicação do presente autor, posto que tenho propriedade e me autorizo a falar de corpo todo sobre a condição de umhomem, gay, docente, não branco, que educado pelos escritos da intelectual negra Conceição Evaristo, assumo ser um corpo-território “que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido”(EVARISTO, 2005, p. 6).

Acessar a universidade, permanecer e (des)construir conhecimentos perpassou por uma série de rupturas com a corporeidade que inicialmente alcançou a graduação. A todo tempo as minhas verdades eram contestadas. A noção de mundo entrou em colapso, se ruiu, desmanchando-se para compreender que a minha existência almejava perspectivar outras formas de sentir e desejar a construção das performances sociais que o meu corpo buscava para o forjar da sua humanização.

Traçar tais constatações desperta um olhar crítico para o currículo da escola e como está impregnado de hierarquizações e relações socioculturais calcadas em valores hegemônicos, que no campo do gênero e da sexualidade universalizam todas as particularidades a partir da heteronormatividade, pois o currículo

se produz por relações de poder, onde sobressai a determinação do sistema político heterossexual (CURIEL, 2013).

Tais evidências também imperam no fazer pedagógico de muitos cursos de formação de professores das universidades brasileiras. A escola e a universidade utilizam-se do mesmo viés padronizante no trato com as corporeidades que estão fora do campo da heteronormatividade. Por isso, a frase “*Quem já se viu um viado ser professor universitário*” nos provoca em afirmar como os discursos e o olhar sobre o outro reverberam um traço colonial e cisheteronormativo na constituição dos nossos valores socioculturais. Por estes veios, elegi para socializar com vocês uma prática educativa que desenvolvi no primeiro ano na condição de professor da UEFS. Criei a oficina *Corpo-território-LGBT+: potências de narrativas decoloniais na Formação Docente da UEFS*, cuja proposta aconteceu com um grupo de 10 estudantes matriculados nas mais variadas licenciaturas ofertadas pela UEFS, todos LGBT+, com carga horária de 16 horas, com os encontros distribuídos entre os dias 25 à 28 de março de 2019, no campus da UEFS.

Territórios de atravessamentos e afetos LGBT+ na UEFS

Nossos corpos precisam de mais oportunidades como essa, para continuarem re-existindo dentro dos seus respectivos territórios (Narrativa de um dos participantes da oficina que anotei em meus relatórios, mas não registrei a autoria).

Pensar a oficina *Corpo-território-LGBT+: potências de narrativas decoloniais na Formação Docente da UEFS* partiu de um grande desafio, do ponto de vista de ouvir discentes da graduação sobre as afetações no seu trânsito pela UEFS quanto por escolher uma perspectiva metodológica que exercita a minha implicação em todas as etapas deste fazer científico.

Pela primeira vez os participantes tiveram a oportunidade, dentro da universidade, em uma sala de aula de trocar experiências com apenas outros *corpos-territórios-LGBTs*. Nos primeiros contatos existia uma inquietação e apreensão do que faríamos, quais teorias

seriam discutidas, quais perspectivas dariam sentido aos encontros. Logo de início demarquei que as teorias acadêmicas não seriam protagonistas da oficina e que os conceitos seriam trabalhados por e a partir do nosso próprio corpo.

A racionalidade acadêmica paralisava a espontaneidade das pessoas participantes, mas em poucos minutos e depois de muito insistir que eles são produtores de conhecimentos começamos a ter maior entrega na articulação da oficina. A preocupação em estimular o *corpo-território-LGBT+* em se perceber protagonista e produtor/a do conhecimento parte da escolha pela decolonialidade com ênfase na perspectiva intercultural:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro — um pensamento crítico de/desde outro modo —, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Portanto, partir da interculturalidade para propor o *corpo-território-LGBT+* funciona como uma estratégia significativa pelo fato de convidar o corpo-LGBT+ a compreender que sua condição de subalternizado se deve ao processo colonial e das colonialidades. Segundo, por verificar que a condição de existência da diferença não pode ser pautada na universalização da heteronormatividade. E terceiro, que realinhar o protagonismo de quem narra a sua própria história, quem direciona as suas experiências põe o foco dos enredos nos corpos-periféricos.

Com isso, escolhi iniciar esta parte (in)conclusiva desta documentação narrativa com a epígrafe citada por compreender que as perspectivas *território de afetações* e o *território de atravessamentos* evidenciaram como é importante para o *corpo-território-LGBT+* ter o seu direito de viver na integridade a sua

condição humana. A sala de aula da formação de professores/as não pode mais legitimar o ciclo perverso de silenciamento e apagamentos das narrativas dos corpos que ultrapassam os moldes demarcados pela colonialidade. O tempo do agora é o tempo da diversidade e da diferença. A educação para a transformação e para a autonomia não se nutre apenas de questões de classe, mas também, precisa das interseccionalidades de gênero, sexualidade, raça e território para potencializar a emancipação humana.

Assim sendo, sala de aula da Educação Básica ou da Universidade, a comunidade acadêmica e escolar, é sim, um espaço que constrói conhecimento a partir da mediação de um *corpo-território-LGBT+*.

Nestes veios, a potência desta Oficina alicerçou os meus caminhos na continuidade das constantes trocas de peles e abriu as brechas para criar o projeto de pós doutorado intitulado Feminismo Negro Decolonial e a invenção do corpo-território-LGBT+ nas Licenciaturas da UEFS e da UFRJ, o qual está a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os caminhos ainda se mostram longos e árduos. Os obstáculos estão a todo tempo se articulando para impossibilitar os nossos avanços e tensionamentos. Contudo, nos valem das nossas ancestralidades negras, LGBT+ e subalternizadas para perspectivar outros horizontes que se infiltre nas colonialidades e as implodam por dentro.

Cicatriz é revolução

Implodir para fissurar Fissurar para sangrar Sangrar para talvez cicatrizar Cicatrizar para marcar

Marcar para não deixar apagar Apagar é coisa da heterossexualidade branca

Nosso povo goza é com a diferença

No gozo do diverso é que as encruzilhadas se apontam

Se revelam, mas sem deixar de ter neblina

Estamos na espreita Estamos te observando Estamos nos
aquilombando
Estamos aprendendo a nos amar
O amor é revolução, é quilombo, é proteção E o nosso corpo-
território
Tem sido nosso campo de decolonização
(Autor: Eduardo O. Miranda, 2020)

Referências

- CURIEL, Ochy. **La Nación Heterosexual**. Análisis del discurso jurídico y régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. Bogotá, D.C: Brecha lesbica y en la frontera, 2013.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005.
- MIRANDA, Eduardo O. **Corpo-território & Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. 1. ed. SALVADOR: EDUFBA, 2020.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lesbica. **Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**, Corrupio, 1999

Quando “Ciço” nos inspira: construindo docências entre o campo e o campus

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Certo vôlei
Cada pássaro, sabe a rota do retorno. Cada
pássaro, sabe a rota de si. Cada pássaro, na
rota, sabe-se pássaro.
Damário da Cruz¹

Introdução

Iniciei a formação docente na década de 80, em um curso de “Magistério do Segundo Grau”, com realidades sociais muito diferentes da minha, que ajudaram a delinear um perfil profissional que vejo reverberar nos dias atuais enquanto professora da carreira do ensino superior de uma instituição pública. A experiência de estágio neste Curso de Magistério me levou a dar aulas para uma turma de 23 mulheres semianalfabetas, todas empregadas domésticas, que compareciam à escola para aprender as letras em uma proposta do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), no turno noturno.

O Mobral foi a estratégia de alfabetização prevista no período do governo militar, que se apropriando do método Paulo Freire de alfabetizar, considerava ser possível desenvolver uma proposta pedagógica em uma pretensa perspectiva “desideologizada” (PAIVA, 2003; CAVALCANTE, 2007). Esta foi a primeira experiência de sala de aula que tive, e talvez a mais marcante para desenhar o percurso acadêmico que tracei ao longo deste percurso profissional. Ainda sem conhecer Paulo Freire, me deparei com um

¹ Segredo das Pipas, Salvador, EPP Publicações e Publicidade/ Banco Capital, 2003.

universo que pouco compreendia, mas que hoje me soa como um pano de fundo para minha formação como gente. Perceber a importância da leitura e da escrita para aquelas mulheres do mundo do trabalho e da vida difícil, foi por si só, uma oportunidade de formação docente implicada com a vida em sociedade (na sua versão diversa e desigual). Conviver com aquelas mulheres e encontrá-las ao final do dia com suas labutas diárias, dificuldades de estudo, condições precárias de vida e trabalho, foi o evento mais marcante na trajetória de transição para a vida adulta, ali me tornei uma pessoa de alma política. Ali me tornei uma professora.

Me formei em Serviço Social e Licenciatura em Pedagogia, ambas cursadas na primeira etapa da década de 80 do século XX. Hoje sou professora universitária nos cursos de formação docente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)², quando ingressei por concurso, no final da década de 90.

Na universidade, fui me embrenhando pelas idas a campo com as turmas de licenciatura e trazendo possibilidades de relações com a Extensão em processos de formação comunitária, foi quando me deparei com a possibilidade de ter a zona rural como *lócus* de interesse no meu trabalho dentro da academia. A mim, interessava atrelar o percurso de formação enquanto assistente social com trajetória nos trabalhos comunitários de base, ao meu encantamento desde sempre com o tema da educação popular. A extensão universitária parecia ser o caminho mais coerente.

Dentro desta perspectiva, foi através da extensão que encontrei a Equipe de Estudos e Educação Ambiental da UEFS (EEA), um cenário acadêmico com rica trajetória na extensão universitária e que acolheu minhas demandas de trabalho na relação universidade e comunidade externa em uma perspectiva de *práxis* pedagógica. Segundo Gramsci (1975), “A filosofia da práxis não

² “Instalada no Portal do Sertão, a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS nasceu como resultado de uma estratégia governamental com o objetivo de interiorizar a educação superior, até então, circunscrita à capital, Salvador.” (*site* da UEFS, 2020.) A Universidade Estadual de Feira de Santana situa-se a 118 km da capital do estado, Salvador-BA.

tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições” (GRAMSCI, 1975, p. 1.320), penso que adotar a *práxis* na análise e no percurso profissional, com as contradições que o mundo do trabalho anuncia, é um processo ininterrupto de se pensar a trajetória formativa na relação educação e sociedade e seus desafios frente às nuances do século XXI. Um processo ininterrupto, que se traduz na dinâmica do trabalho e formação de professores, assim como nos desafios do seu tempo.

Na tentativa de travar diálogos do ensino e extensão com cenários pedagógicos comunitários fora da escola e fora dos grandes centros urbanos, fui aderindo aos debates conceituais e políticos de temas “periféricos” no campo de pesquisa educacional, presentes nas realidades no meu trabalho, como por exemplo, a *Educação Popular, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Ambiental*. Tais temáticas, apesar de muitas vezes fragmentadas nos territórios da academia, se mantém articuladas e vivas nas dinâmicas socioculturais que estudamos (STRECK, 2013).

Se o ensino deflagrou propostas extensionistas, a extensão me colocou frente às demandas de pesquisa. Sempre que surgem as dúvidas, de como interpretar os fenômenos de pesquisa, retorno às âncoras conceituais, com enriquecimentos e provocações que tornam mais sensível os olhares sobre as dinâmicas em torno dos sujeitos, as armadilhas em torno das instituições, e aos despropósitos circundando as estruturas sociais. Segundo Bourdieu (2005) a suposta dicotomia *sociedade-sujeito* não está “no fenômeno”, mas antes nas leituras sobre ele (BOURDIEU, 2005). A formação ganha corpo nesta dinâmica dialógica entre pesquisa, ensino e extensão.

Faço a avaliação de que trabalhar com a Extensão universitária, colaborou muito para oxigenar a atuação docente na academia. A extensão sempre foi um veículo capaz de proporcionar as conexões de interesses de estudo e trazer dinamicidade entre o trabalho acadêmico e os territórios circundantes. Estes, me interessam desde os tempos da graduação

em Serviço Social e Pedagogia, nos tempos de lida com as entidades organizacionais, trabalhos comunitários, coletivos organizados e de educação popular, que tanto afetam a formação sóciopolítica e educacional de jovens e adultos no Brasil (PALUDO, 2005).

Penso que fiz da trilogia *ensino, pesquisa e extensão* um arcabouço necessário para formatar a vida acadêmica, tentando dialogar com as propostas socioeducacionais que permeiam a sociedade em suas irreverências, resistências e ousadias pedagógicas, a começar pela Educação Popular, muitas vezes desmerecida como campo de estudo no universo da formação em Pedagogia, assim como as pedagogias dela derivadas, como de movimentos sociais e organizações populares (ARROYO, 2012). Desta forma, neste texto, busco apresentara prática pedagógica na sala de aula com Educação do Campo e como esta, pode colaborar no processo de formação de professores e educadores populares.

Das docências

Sou professora do Departamento de Educação na Área de Prática de Ensino, vinculada à subárea de Didática. No campo docente da subárea, venho ministrando com certa regularidade na graduação, as disciplinas “Didática” para as diferentes licenciaturas da UEFS e a disciplina “Educação do Campo”, desde 2005, um componente obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia e optativo para os cursos de Agronomia e demais Licenciaturas.

As experiências junto às turmas de Didática são sempre muito enriquecidas pela própria possibilidade de lidar com territórios formativos diversos que nos imputa a responsabilidade de adentrar nas singularidades das áreas e nos provoca a pensar propostas didáticas que

correspondam às demandas das áreas específicas. Há a expectativa de que o trabalho da Didática contribua com a prática pedagógica docente na relação educação e escola, com todas as suas nuances. Um desafio por si só didático para esta disciplina, por vezes

bastante incompreendida no campo de estudo e atuação (CRUZ&ANDRÉ, 2014). Acredito que, apesar de incompreendida, a Didática na sua perspectiva “Fundamental”, pode ter um potencial formativo importante na trajetória dos cursos de licenciaturas.

Os cursos de licenciatura tradicionalmente trazem os sujeitos “das desigualdades brasileiras” para dentro da universidade pública, reconhecê-los no nosso trabalho é um desafio pedagógico sensível que demanda um olhar político, delicado, comprometido e carregado de empatia no processo de formação de professores, aliás um preceito da Didática Fundamental (CRUZ &ANDRÉ, 2014).

Com as políticas afirmativas a partir da primeira década dos anos 2000, a inserção de estudantes cotistas e sua diversidade sociocultural, econômica, étnica e racial adentrou no território da universidade pública com muito mais vigor, dando oportunidade e condições de acesso aos filhos da classe trabalhadora do país, com direito ao ensino superior. Estudos (ARROYO, 2012; GOMES, 2014) apontam para a relevância e o caráter transformador dos efeitos das políticas afirmativas no território da academia e seu intenso processo de democratização, demarcando de forma diferenciada, a dinâmica do ensino superior, no início deste século.

Esta diversidade de público (por vezes enlaçada por classe social, gênero, etnia, raça e território), ajuda muito a enriquecer o processo de formação docente como um todo, e traz questões relevantes para o trabalho com os temas dos componentes curriculares “Didática” e “Educação do Campo”, para este último, escolhi fazer a descrição detalhada, como objeto de discussão deste texto narrativo.

Como estratégia possível para dinamizar as interfaces temáticas e trazê-las para um perfil analítico academicamente consistente e direcionado, trago como pano de fundo neste perfil de trabalho acadêmico, o **território campo**, seus sujeitos sociais (infância, juventude, mulheres, educação de jovens e adultos), suas dinâmicas político pedagógicas em espaços de organização social junto aos movimentos sociais populares, suas condições de vida e

trabalho, suas relações com o ambiente rural, as políticas educacionais a ele atrelado (o território).

“Apresentar o campo” como objeto de estudo para estudantes de licenciatura da UEFS é um fenômeno interessante. A universidade estadual situada no interior da Bahia com significativa repercussão acadêmica no estado e região, tem na sua comunidade uma diversidade grande de estudantes dos municípios circunvizinhos, muitos deles com características rurais muito fortes. Grande parte deste público estudantil, tem suas origens (ou até mora) em contextos rurais, ou cidades pequenas, e/ou com famílias que ainda vivem do/no campo. É curioso perceber, como há um distanciamento dos contextos rurais do tema do campo na maior parte das narrativas dos estudantes no início dos trabalhos com a disciplina, e ainda mais interessante, observar como isto vai mudando, ao longo do semestre, com as discussões avançando e os estudos se materializando em experiências e memórias que passam a ganhar vida em sala de aula e nos discursos dos estudantes da licenciatura (assim como com os estudantes de Agronomia)¹.

O termo Educação do Campo advém de um longo processo de lutas sociais reivindicando um olhar de especificidade às realidades não urbanas e seus coletivos populacionais. Estas lutas travadas majoritariamente em territórios populares externos à processos de escolarização, alcançam a academia a partir do compromisso e envolvimento de muitos dos seus sujeitos que se implicam nas demandas da sociedade como pauta de militância e parte do trabalho acadêmico. O Movimento Por uma Educação do Campo traduz este percurso amplamente discutido ao longo das últimas décadas (MUNARIM, 2008) e ganha repercussão no processo de formação de professores nos últimos anos.

¹ Tema de trabalho apresentado no EPEN de 2018, juntos à estudantes do PPGE, que fizeram Tirocínio Docente na disciplina. MASCARENHAS L. M.; CAVALCANTE, L. O. H.. Revisitando A Educação Do Campo Na Licenciatura Em Pedagogia: Experiências No Tirocínio Docente. 2018 (Apresentação de Trabalho/Comunicação), que será transformado em capítulo de livro (ainda no prelo)

O final de segunda década do século XX tem sido emblemático para o debate do campo. Os anos de reconhecimento e política dos direitos sociais na redemocratização, não foram suficientes para imprimir a “cultura do direito no Brasil” (GOHN, 1999). A violência no campo, as atrocidades junto às comunidades indígenas e a criminalização dos movimentos sociais são sinais claros da indiferença da sociedade para com o cotidiano do campo e seus sujeitos, ao tempo que um grande interesse em naturalizar os abusivos avanços do agronegócio e sua bancada ruralista cada vez mais assumindo um patamar importante no congresso nacional e vida pública do país.²

A produção do agronegócio, da mineração e hidronegócio são plataformas de atuação do capital no campo. Atrelado a elas, encontramos o processo de fechamento de escolas cada vez mais intensificado, a reconfiguração do Ministério do Desenvolvimento Agrário em uma secretaria, o esvaziamento e empobrecimento das comunidades rurais e um descrédito nas políticas sociais capazes de veicular uma vida produtiva para a juventude fora do território urbano são alguns dos exemplos de “acontecimentos” que repercutiram em tempos de desmonte das conquistas sociais.

Face a tudo isto, discutir Educação do Campo como prática pedagógica é antes de tudo, conhecer o território nas suas perspectivas políticas, sociais, subjetivas entre sujeitos e coletivos nas suas dinâmicas organizacionais. Daí que a disciplina embora localizada no espectro da “Área de Prática de Ensino”, aborda questões que vão das Políticas

² ESTADÃO. POLÍTICA. Radiografia Eleitoral da Bancada Ruralista. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/legis-ativo/radiografia-eleitoral-da-bancada-ruralista/>. Acessado em 6 de fevereiro de 2020.

CONGRESSO EM FOCO. “Com 261 parlamentares, bancada ruralista declara apoio a Bolsonaro”. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/com-261-parlamentares-bancada-ruralista-declara-apoio-a-bolsonaro/>. Acessado em 6 de fevereiro de 2020.

REVISTA EXAME. “Bancada ruralista reduz no Congresso, mas promete representatividade”. 9 de outubro de 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/bancada-ruralista-reduz-no-congresso-mas-promete-representatividade/>. Acessado em: 6 de fevereiro de 2020.

Educacionais aos Fundamentos da Educação (para citar as Áreas do Departamento de Educação da UEFS).

Ainda na década de 80 do século passado, o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão nos apresentou à Ciço, no clássico livro “A Questão Política da Educação Popular” (1980). Ciço (ou Antônio Cícero de Sousa), um “lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sulde Minas Gerais” (p.10), que conversava com o autor sobre educação, a partir de uma perspectiva comunitária de inspiradora sabedoria. Segundo “Ciço”,

A gente manda os meninos pra escola. Quem é que não manda? Só mesmo um sujeito muito atrasado. Um que muda daqui pra lá a toda hora. Um outro que mora aí, pros fundos de um sertão, longe de tudo. A gente manda, todo mundo por aqui manda menino pro estudo. É longe, o senhor viu, mas manda. Podiam tá na roça com o pai, mas tão na escola. Mas quem é pobre e vive nessa descrença de trabalhar dum tanto, a gente crê e descrê. Menino desses pode crescer aí sem um estudozinho que seja, da escola? Não pode. Eu digo pro senhor, não pode. O meu saberzinho que já é muito pouco, veio de aprender com os antigos, mais que da escola; veio a poder de assunto, mais do que de estudo regular. Finado meu pai já dizia assim. Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Tá parecendo que não. E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: “O que é que a escola ensina, meu Deus?”. Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. [...] (BRANDÃO, 1980, prefácio,)

Naquela época, já se questionava o papel da escola e sua interlocução com as comunidades rurais. Anos mais tarde, na década de 90, narrativas como esta, foram agregadas às lutas dos movimentos sociais do campo. É importante sempre ressaltar, que o debate pedagógico presente no “Movimento de Articulação por uma Educação do Campo”, nasce, das lutas dentro da Questão Agrária e elas antecedem este movimento no final do século (CAVALCANTE, 2010).

As aulas na disciplina da Educação do Campo, são iniciadas com o texto de Ciço, na narrativa de Brandão. Ali já começamos o diálogo tentando aproximar os estudantes de uma realidade conhecida, muitas vezes experimentada, mas que após anos dentro da academia, ironicamente, parece ter sido sombreada por questões de outras relevâncias.

Conceição Paludo (2001), é a próxima referência a ser discutida junto à turma, neste período introdutório da disciplina. No livro, “Educação Popular em busca de alternativas. Uma leitura desde o Campo Democrático e Popular” (2001), a autora traz como eixo central do debate, a história do “popular” a partir de um olhar panorâmico do Brasil na Colônia, no Império e na República. Pelo texto de Paludo (2001) temos as coordenadas básicas para que didaticamente, seja desenhado um traçado dos séculos de história de um Brasil intoxicado pelas mazelas socioculturais, pautadas desde sempre pela “*ordem*” e seu contraponto teimoso, “*a desordem*”, no jogo complexo de poder que denunciava as contradições nos preceitos do projeto de Modernidade, junto ao tão sonhado projeto de “*Nação*”.

Para Paludo (2001), a compreensão na perspectiva histórica deste arranjo de sociedade desigual, passava por categorias importantes necessárias de serem apropriadas no debate das lutas sociais populares, são elas “*a subsistência*” e a “*resistência*”. Da Colônia, Império e República as questões sociais são implicadas nas tensas relações de poder que ironicamente sinalizam para um cenário de construção social que não deixou o seu povo “*descansar*”. De base teórica marxista, os estudos de Paludo (2001) mostram sensibilidade às questões da diversidade, tradições e culturas, mas concentra suas análises nas relações dos tensionamentos de classe que permeiam nossa realidade até os dias atuais. Importante ressaltar a analogia deste conteúdo junto a

propostas pedagógicas do Ensino Fundamental I, no campo de atuação da Pedagogia nas escolas³.

Assim, conceitos como “democracia”, “resistência”, “popular” e “povo” tornam-se palavras chaves e categorias teóricas de relevância que davam consistência aos já atuais debates da desigualdade social e diversidade cultural e étnica nos estudos com a Educação do Campo.

Ainda nesta primeira fase, acrescentando a possibilidade de interlocução com o debate do “popular” antecipado nas leituras de Paludo (2002), seguimos com o texto de Vera Silva Telles, “Direitos sociais, afinal do que se trata?” (1996). Neste texto, a autora analisa o final da década de 90, trazendo o conceito de “Democracia” e suas contradições na sociedade de economia neoliberal, para a qual, o significado de “Direitos Sociais” é percebido como uma retórica mais discursiva que concreta.

Apesar de antigo (mais de 20 anos), a referência deste texto prova-se cada vez mais atual, e pela lente de Telles (ano?) trabalhamos a partir de inspirações que vão de Rancière (2014) (Ódio à democracia) à Hannah Arendt (2000) (“A condição humana”) analisando a tensa história da desigualdade no confuso e perturbador projeto econômico neoliberal do século 20. Neste momento dos estudos com a disciplina de Educação do Campo, o desafio posto é o de provocar as reflexões em torno do debate da democracia restrita (FRIGOTTO, 2010) em uma sociedade que disputava a compreensão dos direitos sociais em territórios de desigualdade social.

Discutir “democracia” a partir dos condicionantes das relações econômicas, aponta para uma visão contraditória da sociedade brasileira, com uma realidade diversa e desequilibrada, entre leis, lutas sociais, cultura de direitos, política de direitos e suas pretensas garantias sob a lógica do neoliberalismo. Para Rancière,

³ Lembrando a relevância da formação em Pedagogia, responsável pelos primeiros conteúdos de História nas séries iniciais das escolas.

Democracia quer dizer precisamente o seguinte: as formas jurídico-políticas das constituições e das leis de Estado não repousam jamais sobre uma única mesma lógica. O que chamamos de “democracia representativa” é uma formamista uma forma de funcionamento do Estado, fundamentado inicialmente no privilégio das elites “naturais” e desviada aos poucos de sua função pelas lutas democráticas (RANCIÈRE, 2014, p.71).

No que concerne as lutas democráticas, os movimentos sociais adentram no debate via a condição de sujeitos que reivindicam seus direitos a partir da luta pela terra. Mais de uma vez nos deparamos com surpresa e encantamento com a força e a ousadia dos “sujeitos da desordem”, ou “sujeitos falantes” do Rancière (2014), na disputa por um lugar ao sol, desprezados pela visão hegemônica que os marginaliza até mesmo em contextos sociais dos “semelhantes” (quantos “Cifos” não se desbotaram das lembranças, nas famílias dos estudantes que ali estavam?).

O debate da Educação do Campo tem como desafio, compreender a bandeira da “unidade na diversidade” produzida pelos próprios sujeitos ao longo das discussões da Segunda Conferência em Educação do Campo, em Luziania, 2004, e este momento chega, com a ajuda de autores como Munarim (2008; 2016), e os marcos legais como o texto das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo (2002), Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em 2008, e o Decreto 7253 de 2010¹.

Para efeito de compreensão do tamanho da complexidade do termo “Educação do Campo”, é importante trazer as diversas experiências pedagógicas que submergem neste debate e que

¹ Ver normativas da Educação do Campo (2012)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96p. ISBN:978.85.7994.062-0. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf acessado em 04/02/2020.

inspiraram o Movimento de Articulação por uma Educação do Campo no final da década de 90 início dos anos 2000 (MUNARIM, 2008).

O ponto alto deste trabalho com as experiências fora da academia, é a concretude que a discussão toma quando os estudantes passam a conhecer as lutas sociais dos coletivos organizados e a ousadia nas propostas educacionais que tais práticas ensejam no desenho de Pedagogias “dos outros sujeitos” (ARROYO, 2012). O texto de Arroyo (2012) fundamenta o debate ao trazer para a dinâmica dos estudos, as referências das práticas que avançam nos territórios dos coletivos e ganham protagonismo com o avanço das lutas sociais e educacionais do final do século XX (MUNARIM, 2008; SOUZA, 2012). O que parecia até então “exótico” ou “marginal”, torna-se respeitado, como construção de projetos educacionais de intenção emancipatória, pelos coletivos e interlocutores do campo. Neste momento mais uma vez é possível estabelecer uma conexão viva com o tema da Educação de Jovens e Adultos e com Educação Popular.

A Educação de Jovens e Adultos é um tema que me interessa muito no processo de formação docente, seja no campo, seja na cidade. O acesso à leitura e à escrita, seus contornos, seus desafios, seu potencial de transformação na vida das pessoas, é uma pauta de relevância quando discutimos o impacto da educação nas condições subjetivas e objetivas de vida na sociedade. Percebo que de certa forma, encontro os rastros dessas histórias de vida no caminho das licenciaturas na universidade pública e, nesta perspectiva, o trabalho do professor se conecta com seu próprio processo formativo ao delinear uma de formação para o outro.

Discutindo a Educação Popular, Danilo Streck (2010), chama atenção para o universo das pedagogias invisibilizadas pelo projeto pedagógico hegemônico na relação educação e sociedade (STRECK, 2010). Nesta perspectiva, o “popular” é uma denominação baseada nas classes trabalhadoras, que para além da demarcação econômica, anunciam o seu espaço na sociedade com um referencial cultural, de autoria dos povos, suas diversidades e

suas leituras de vida e expressão, a partir de um espectro político que revigora o debate educacional.

As pedagogias invisibilizadas podem ser compreendidas como as pedagogias que estão na contra-corrente do que está posto, e muitas vezes não chegam a alcançar as referências no “latifúndio do saber”. (ARROYO, 2012)². São pedagogias de luta, que ensinam enquanto aprendem, na melhor perspectiva freireana que podemos experimentar.

Compreender este cenário socioeducacional que borbulha no mundo lá fora, parece pouco importante para o debate da formação de educadores na academia, e muitas vezes as conexões entre a escola e a vida das pessoas em suas potencialidades e limites, correm o risco de cair em ações acadêmicas pontuais de pouca consequência no debate da formação docente.

A segunda etapa da disciplina de Educação do Campo é então dedicada à apresentação desta diversidade pedagógica no campo, com as “experiências e legados” de coletivos e movimentos sociais, suas práticas e seus debates, que inspiraram a política de Educação do Campo e seus desdobramentos ao longo do final do século passado e ao final das duas últimas décadas. Tais práticas apresentam as pedagogias dos movimentos sociais: a experiência da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); a experiência do Conhecer Analisar e Transformar (CAT); a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e as experiências

² Arroyo denomina “latifúndio do saber” a hegemonia academicista que muitas vezes não tem como pauta a democratização e validação dos saberes do seu entorno.

das Comunidades Tradicionais³: Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola⁴.

Ressalta-se que durante o seminário da Diversidade Pedagógica do Campo, Paulo Freire surge como referência fundante de muitas das práticas pedagógicas citadas, o seu legado é um arremate que a própria turma realiza quando compreende os preceitos e a historicidade das dinâmicas dos movimentos sociais e sua relação com a educação popular de resistência.

A terceira etapa da disciplina, passa pelo debate das Classes e Escolas Multisseriadas, o fenômeno do fechamento das escolas e a implicação da formação em Pedagogia com o tema. Aborda-se neste momento os desafios da educação do campo na grande maioria dos cenários institucionais da zona rural e as dissintonias presentes nos cotidianos e realidades do campo, com o preconizado nas políticas. Segundo Janata e Ainhá (2015, p. 685)

As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759.

³ “Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária(...)”. (Artigo 3, da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto 6.040 de 07 de fevereiro de 2007) (CARTILHA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA. <https://www.passeidireto.com/arquivo/49154746/cartilha-diretrizes-educacao-quilombola>)

⁴ Neste momento riquíssimo da disciplina, diferentes abordagens teórico metodológicas surgem nas pesquisas realizadas pelos estudantes para compor o estudo da diversidade pedagógica do campo a ser apresentado no Seminário, tais como: a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia do Movimento, as Pedagogias Socialistas, a Pedagogia Freireana, as Pedagogias Decoloniais.

As escolas multisseriadas são analisadas a partir de dois focos: o político e o pedagógico, que apesar de implicados e correlacionados, obedecem a lógicas analíticas de escalas diferenciadas. No primeiro, como uma contradição que se instala enquanto instituição que ainda imprime ao campo uma condição possível de estudo e permanência das crianças e famílias e por isto deve ser analisada com cuidado no contexto das políticas neoliberais que consideram o aspecto econômico com sobreposição ao aspecto educacional. No segundo, como um desafio pedagógico para professores que assumem a unicidade em condições precárias e pouco valorizadas, ao tempo que sua complexidade não pode ser vista como responsabilidade única destes professores.

O objetivo desta etapa final da disciplina, é instrumentalizar os professores para os desafios da prática docente na zona rural que ainda não se percebe como protagonista do debate da educação do campo, mas que nas lutas diárias ainda conseguem imprimir as disputas em torno das suas condições de vida e permanência, como nos casos das comunidades que não permitiram ter suas escolas multisseriadas serem fechadas e se anunciam como sujeitos comunitários de luta, ainda que não no território dos movimentos sociais do campo.

Para os futuros professores, o domínio da história de lutas sociais, seus debates e suas conquistas legais⁵. Acredito que o domínio das leis que orientam os direitos dos povos do campo, é um recurso docente de extrema relevância que dá concretude ao debate dos direitos sociais do início da disciplina. A percepção de que os professores são também agentes de mudança social e podem trazer contribuições às lutas sociais (do campo e das cidades) é, nesta perspectiva, um dos pontos-chaves da formação docente. Ter compreensão do significado sociocultural que uma instituição escolar

⁵ Em 2013 com o crescente número de escolas do campo fechadas, foi sancionada a lei nº 12.960 de 27/03/2014 que “Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”.

representa para uma comunidade rural e conseguir abrir um debate sobre as orientações legais que protegem estas instituições dos processos de fechamentos abruptos e perversos, é uma estratégia formativa de suma importância para a educação do campo.

Falamos de estudantes de cursos de licenciaturas em uma universidade pública do interior do semiárido brasileiro, que na sua condição de estudantes de graduação, sentem dificuldades em compreender que os sujeitos das lutas do campo ou das periferias dos centros urbanos, dos cursos de educação de jovens e adultos (na sua condição de desigualdade, de diversidade e de lutas sociais), são, na verdade, retratos de realidades bem próximas e similares, com histórias familiares que dialogam, elucidam as duras circunstâncias de acesso e permanência no ensino superior sempre em busca de melhores condições de vida que a de muitos dos seus antecedentes familiares. Os “outros sujeitos” (ARROYO; 2012), na verdade falavam de si. Esta é uma reflexão muito interessante para os estudos com movimentos sociais, educação popular e educação do campo, porque ela suscita a relevância do debate “das especificidades dos sujeitos” para quem discute as estruturas da sociedade.

Ao analisar as questões sociais sob a perspectiva crítica, busco o esforço de também perceber a narrativa da diversidade se impondo como pauta dos sujeitos de luta⁶. Ressalto as contradições institucionais e estruturantes, que massacram os sujeitos e suas subjetividades, como na cena das mulheres do curso noturno do Mobral da minha década de 80, que percebia a vida

⁶ Para Streck, “Os trabalhos da ANPED na última década, via de regra, dão por assentado que a escola é um dos territórios da educação popular, e se discutem temas como a participação popular na escola, a aprendizagem, a interculturalidade, a violência, a negociação de identidades, o currículo, os ciclos e o fechamento de escolas rurais. O que distingue essas escolas é basicamente sua localização “nas classes populares” [...] A educação popular, por um lado, partilha as críticas à escola a partir de posições pós modernas; por outro lado, elas e distingue dessas na medida em que vê a sua reconstrução a partir das pedagogias dos oprimidos” (2013, p. 363).

escolar como uma água preciosa que viam escorrer pelos dedos das mãos. Muitos dos sujeitos presentes nos movimentos sociais do campo valorizam a educação escolar que os abandonou no meio do caminho. Muitos foram expulsos da escola, por não corresponderem ao tempo e espaço que não foi desenhado para eles, e neste caso, a buscam do lado de fora da escola, no mundo da vida e militância. Para Semeraro (2006, p. 380),

Isso significa que a escola, embora necessária, como mostra o interesse de Gramsci em recriá-la profundamente (cf. particularmente o Caderno 12), não é o único espaço para a formação de intelectuais. Para essa tarefa, contribuem também o partido, a fábrica, a igreja, a atividade política, a participação nas organizações, nos movimentos sociais e culturais etc.

Ao final do semestre, os estudantes analisam o percurso da disciplina no seu processo de formação, seja ele no curso de Licenciaturas em Pedagogia (disciplina obrigatória), seja ele nos cursos de Agronomia e ou demais licenciaturas (enquanto disciplina optativa).

As avaliações da disciplina quase sempre esbarram na reflexão de como o contexto do campo é mais próximo do que inicialmente se supunha. Seus desafios, suas realidades e suas complexidades são parte da vida da maioria dos sujeitos da universidade pública que cursam licenciatura. O curso de Pedagogia em sua essência, é permeado por histórias de vida difíceis, famílias que têm trajetórias de vida marcadas pela desigualdade e por circunstâncias de estudo pouco favoráveis. Muitos dos estudantes são oriundos de famílias da zona rural, que tem na sua linha do tempo, colocado a origem territorial como fator de pouca importância e memória nublada. Ao final do curso, fica mais evidente a relação com o contexto do campo, a identidade territorial é anunciada com altivez e responsabilidade e a condição social de sujeito da classe trabalhadora é menos constrangedora e mais corporificada.

Considerações finais

Décadas se passaram desde o episódio da turma de alfabetização nos idos anos 80, mas a imagem da escola noturna sempre volta, ora como passado, ora como um presente que quase não se atualiza.

Para tamanha responsabilidade frente ao processo formativo de professores, nunca estamos suficientemente prontos e quando estamos atentos, podemos olhar ao redor e aprender a escutar um pouco melhor a diversidade de vozes e olhares que surgem no contexto da academia, como espaço formativo ininterrupto nas relações com o outro/a que vão editando a sua forma de ver o mundo e nossa própria vida.

Os sujeitos de luta dos movimentos sociais trazem para o debate formativo, uma inspiração conceitual e política que, guardando as devidas proporções, colaboram com amadurecimento político dos estudantes em tempos de conclusão de suas graduações. Para os estudantes de Pedagogia, este é um momento importante, o último semestre letivo até sua formatura, e a experiência de estudar “o outro”, aquele que do lado de fora da academia, ajudou a construir a política educacional que edita os currículos acadêmicos, ou ainda, aqueles que na luta pela terra, adicionam a luta pela educação e inclusive editam pedagogias.

Buscar na educação o processo contra hegemônico da formação, adotando o tema da “exclusão” e desigualdade social como pano de fundo dos debates na formação de educadores, percebendo a importância de desmistificar os movimentos sociais, vê-los como sujeitos educadores em contextos territoriais conflitantes e enriquecidos na relação campo/cidade, foram estratégias docente, só possível por ser retroalimentada pelos trabalhos de pesquisa e extensão ao longo do meu percurso acadêmico e de formação intelectual.

Posso afirmar, a partir da experiência com este debate na graduação, que o curso se encerra com interesses didáticos, pedagógicos e de pesquisa no tema, e retoma ao final, a mensagem

de Ciço (BRANDÃO, 1980) ... *a educação que é “a sua”, precisa saber ser a nossa também.*

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Vozes LTDA. 2012.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10^o ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000

BOURDIEU, P. **Esboço de uma autoanálise**. São Paulo. Companhia das Letras. 2005

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **A Questão Política da Educação Popular**, 2 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 7 a 10.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 18, p. 549-564; 2010 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300008&lng=pt&nrm=iso

CRUZ, Damário. **Segredo das Pipas**. Salvador, EPP Publicações e Publicidade/ BancoCapital, 2003.

CRUZ Giseli Barreto da; ANDRÉ Marli; Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.30 | n.04 | p.181-203 | Outubro-Dezembro 2014.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. Gentili, Pablo & Silva, Tadeu Tomaz (orgs). 13^o edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2010

GOHN, Maria Glória. **Teoria dos movimentos sociais**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

JANATA, Natacha Eugênia. ANHAIA, Edson Marcos de Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n.3, p. 685-704, jul./set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. 35ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. 2008. Disponível em <https://anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB Uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707/694>

PAIVA, Vanilda. **História da Educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003

PALUDO, Conceição. Educação popular – dialogando com redes latino-americanas (2000- 2003). In: CEAAL. **Educação popular na América Latina**: desafios e perspectivas. Brasília:UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**. Uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre, RS. Tomo Editorial. 2001

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. **Cad.CEDES** [online]. 2006, vol.26, n.70, pp.373-391. ISSN 0101-3262. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300006>.

STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: **Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva**. Petrópolis RJ. Editora Vozes. 2013. ISBN 9788532646385

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.** vol.33 no.120 Campinas

July/Sept. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300006&script=sci_arttext&tlng=pt.

Acessado em 27 de maio de 2020

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à Democracia**. 1 ed. São Paulo. Boitempo Editorial. 2014. UEFS. Nossa História. Disponível em <http://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>

Acessado em 12 de novembro de 2020.

TELLES, Vera da Silva 1996 Questão social: afinal do que se trata? São Paulo em Perspectiva, São Paulo, **Fundação Seade**, v. 10, n. 4, out-dez.

Meu caminhar - as experiências de formação e atuação profissional: interfaces com a diversidade e a educação inclusiva

Lucimêre Rodrigues de Souza

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.
Theodor W. Adorno (1995)

Minha caminhada tem marcas das adversidades comumente vividas pelos grupos socioeconomicamente desfavorecidos. Obviamente que os aprendizados, as dificuldades vividas, os valores assimilados no ambiente familiar compõem a minha subjetividade.

Antes de narrar minhas experiências como docente da Universidade Estadual de Feira de Santana, farei um breve preâmbulo sobre a minha “origem”, a qual diz muito do que sou, do meu compromisso profissional, da minha defesa por uma Educação Inclusiva, como uma proposta acolhedora da diversidade humana.

Nasci na roça. Dos onze filhos que meus pais tiveram, sete sobreviveram, sendo eu a caçula. Era a saga de tantos nordestinos ir para o Sul/Sudeste, “fugindo” das secas recorrentes, em busca da sobrevivência. Minhas três irmãs foram pouco a pouco morar em São Paulo, o meu irmão mais velho foi o primeiro. Lembro de ouvir meus pais afirmarem que só permitiram porque a madrinha prometeu apoiá-la nos estudos. O dia da partida era sempre muito difícil, e a saudade passou a habitar em nossa casa e em nossos corações.

Nas escolas que havia onde eu morava as classes eram seriadas e o ensino só era ofertado até a quarta série. E ainda assim, as professoras, sendo leigas, afastavam-se das escolas para cursar o HAPROL (Habilitação de Professores Leigos da Zona Rural), um dos programas de formação de professores na ditadura militar, geralmente oferecido no segundo semestre. A prefeitura não se

responsabilizava pela substituição dos docentes, por isso éramos obrigados (as) a repetir o ano. Eu já ia repetir pelo terceiro ano consecutivo, quando uma prima, professora, falou com meus pais que eu podia ficar na casa dela, na cidade (Ribeira do Pombal), pois sabia que eu “gostava muito de estudar”. Assim, também ajudaria na atenção as três filhas pequenas enquanto ela trabalhasse. Essa oportunidade foi, talvez, a única, pois possibilitou minha escolarização até o ensino médio.

Meu pai nasceu em 1918 e minha mãe em 1927. Nesse período, o acesso à educação na zona rural era para poucos, conforme registros históricos. Ouvia meus pais contarem que tinha um senhor que dava aulas particulares no quintal de sua casa, em um lugarejo distante. Eles não tinham condição de pagar. Minha mãe conta, até hoje, que chorava pedindo a sua mãe para ir à escola, mas na realidade, não existiam escolas para todos (as), principalmente, na roça. Sendo a educação um direito social negado às minorias, as mulheres ainda eram alvo do machismo: “mulher não deveria ir à escola, porque, ao aprender a ler e escrever, ia fazer carta para namorado.”

Meus pais atribuíam valor imensurável à escola, costumavam afirmar: - *Se vocês não forem para a escola, não serão alguém na vida*”. Aí está outro fator que foi determinante no meu interesse pelos estudos. Imbuídos dessa crença, compareciam a todas as reuniões da escola (quando meu pai estava trabalhando, era minha mãe quem ia) e sempre queriam saber se estávamos nos comportando bem, fazendo os deveres, passando nas provas. Chegavam em casa radiantes após cada reunião, mostrando os boletins e nunca traziam queixas.

Na travessia pela Educação Básica acabei cursando o magistério, era a melhor opção para se conseguir um emprego. Na realidade, a experiência como estagiária no curso de magistério foi muito importante na constituição da minha identidade docente. A experiência profissional teve início logo após a conclusão do magistério, quando fui convidada pelo diretor do CEB (Colégio Evência Brito) para lecionar Língua Portuguesa, o mesmo colégio onde estudei da 5ª série ao magistério. Durante três anos - de 1995 a 1997 - lecionei para turmas de 5ª, 6ª e 7ª séries, e assumi turmas

no magistério. Foram experiências extremamente significativas, que resultaram em muitos aprendizados nesse limiar da docência.

Eu não conseguia me desligar do sonho de poder dar seguimento aos estudos no ensino superior. Na minha cidade ainda não existia nenhuma faculdade, sequer cursos de pré-vestibular. A primeira instituição de ensino superior foi criada na primeira década do século XXI. Mesmo que tenha discordâncias em relação à mercantilização do ensino superior no Brasil, pela disseminação de faculdades privadas, as quais não propiciam a mesma qualidade da formação que as universidades públicas, para muitos, pode significar uma oportunidade única de participação social.

No final de 1997, meu irmão, que havia passado a morar em Feira, me convidou para eu ficar na casa dele, assim eu poderia tentar o vestibular. Não cabia em mim tanta alegria! Fizentão o vestibular e fui aprovada para cursar Pedagogia. Quem me deu a notícia foi meu irmão mesmo e eu relutei em acreditar: “será que sou eu mesma”? “Você conferiu o número da minha identidade?” “Será que não é outra pessoa com o mesmo nome que o meu?” Meu irmão ria e disse que eu deveria comparecer à UEFS na semana seguinte para a matrícula.

Vim para Feira. Realizei um grande sonho. Durante a trajetória no curso de Pedagogia (atravessado por greves a cada semestre), preocupava-me diante da necessidade de arrumar um emprego, por isso fiz concurso público para a Prefeitura Municipal no final de 1989. Em 1991/1992 prestei mais dois concursos para a rede estadual. Terminado o curso de Pedagogia, passei a trabalhar nos três turnos, em classes dos anos iniciais do ensino fundamental e como alfabetizadora em uma classe de jovens e adultos; no magistério, atuei como docente e coordenadora. Nunca tive dúvidas quanto à minha profissão, em cada experiência formativa e profissional, sentia que a minha identidade docente se afirmava.

Ter cursado Pedagogia, na UEFS, significou muito para minha vida. Para a maioria da população que vive na zona rural, onde a escolarização é mais atingida pela precariedade das políticas públicas, como as educacionais, o acesso e permanência no ensino

superior pode assumir muitos contornos: pode contribuir para a formação de consciência crítica, para a formação profissional e para a possibilidade de participação social.

O desejo de aprender foi o que sempre me motivou a investir na minha formação, o exercício da docência fomentava tal necessidade. Por isso, na minha vida de estudante na universidade, fui estagiária do Projeto *Transformando a Educação no Primeiro Grau (TRANSE)*, que visava à formação continuada de professores (as) da rede pública de ensino, e contava com docentes da UEFS como formadores, envolvendo professores de vários municípios. Também participei de todos os encontros do *Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)*, como monitora, supervisora e oficinaira, e fui membro do Núcleo de Leitura. A participação no PROLER e neste núcleo trouxe tantas contribuições para a minha atuação profissional. A leitura é atividade transversal na minha prática pedagógica na Educação Básica e no ensino superior.

Com a criação do Núcleo de Alfabetização, as experiências formativas neste campo foram desvinculadas do TRANSE, então, passei a ser membro desse núcleo. Nesses espaços construí saberes profícuos à minha prática pedagógica, destaco a influência de professoras que são referências para mim, pois me estimularam com seus exemplos e me propiciaram oportunidades de participação nos grupos de estudos e pesquisas mencionados, e em eventos voltados à formação continuada.

Meus processos de escolarização no ensino superior não foram sequenciados, em função da necessidade de trabalhar. Na verdade, mesmo após a conclusão de curso de Pedagogia no ano de 1992, continuei a participar dos grupos na UEFS, sentia a necessidade de estar junto a pessoas que se tornaram referências, me inspiravam, fortaleciam meu compromisso político com a educação.

Cursei Especialização em Supervisão Escolar, um trajeto formativo que contribuiu para minhas atividades de formação continuada e em experiências de gestão pedagógica como Especialista em Educação, nomeada por meio de concurso público

realizado pela Prefeitura Municipal de Feira de Santana, sendo este um espaço de atuação profissional de muitos significados.

Decidi, por motivos pessoais e profissionais, concorrer à seleção para professor substituto da UEFS, no ano de 2004. Esta decisão foi construída paulatinamente, assim, após quase quinze anos de trabalho, apresentei o pedido de exoneração à Secretaria Municipal de Educação, pois me incomodava muito com as descontinuidades das propostas educacionais, cada vez que mudava de gestão, sobretudo, pela influência de interesses político-partidários que incidia na interrupção dos projetos.

Assim, decidi que ia envidar esforços para ingressar na docência universitária. Ao ser aprovada na seleção (UEFS), assumi as turmas¹, mas permaneci poucos meses, até realizar concurso público para professor assistente, no componente Pesquisa e Estágio na UNEB, em 2005. Fui aprovada em primeiro lugar e logo fui convocada. A experiência como docente da UNEB – Campus XIII / Itaberaba (a partir de março/2005) foi de grande importância: destaco minha inserção nas atividades do componente Pesquisa e Estágio.

A abordagem do Estágio como pesquisa aprofundou meus referenciais políticos e conceituais sobre a prática pedagógica. O olhar para a diversidade cruzava as itinerâncias dessa experiência com repercussão nos projetos de estágio e na prática pedagógica dos estudantes. Nesse campus, em parceria com uma colega, implantamos o NEPED – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Diversidade, espaço onde foi possível realizar, sobretudo, atividades de extensão, com a finalidade de formação continuada dos profissionais da educação e de outras áreas, no município de Itaberaba e adjacências.

No segundo semestre de 2009 fui removida para a UEFS, onde dei continuidade à atuação como professora de Estágio. Inicialmente, surpreendi-me com a abordagem do Estágio, que não

¹ Essa experiência na docência, apesar de a ter assumido em tempo tão restrito, foi extremamente significativa, construí vínculos com meus/minhas alunos (as), oriundos do processo formativo e das relações que estabelecemos. Por essa razão, não foi fácil pedir a rescisão do contrato.

tinha ainda se consolidado como campo de pesquisa. Neste sentido, o Estágio é concebido como campo de conhecimento, de aprendizagem da profissão.

Vale ressaltar que meus estudos e experiência na UNEB constituíram-se em um referencial basilar, que me possibilitou dar continuidade à concepção e prática pedagógica de Estágio como pesquisa nas atividades com o componente de Estágio Supervisionado na UEFS. O curso de Mestrado em Educação Especial (1989-2002) foi crucial na minha vida pessoal e profissional, trouxe desdobramentos políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos.

Percebi, assim, a invisibilidade social diante da população com deficiência e o legado de visões preconceituosas produzidas pelo modelo biomédico, que concebe a deficiência como incapacidade, doença, limitação, um problema individual.

Nesse contexto, foi muito importante conhecer postulados de Vygotsky (1989) sobre a deficiência como um campo da diversidade humana. É importante mencionar o valor que as formulações desse autor assumiram na minha atuação profissional na Educação Básica, na coordenação da Divisão da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, e no Atendimento Educacional Especializado, no Centro de Apoio Pedagógico (CAP).

Considerando as percepções pautadas no preconceito, para este autor, as principais limitações não são ocasionadas pelas deficiências em si, sejam elas de natureza física, intelectual ou sensorial, mas, principalmente, são produzidas pelo entorno social. Tal concepção se associa à do modelo social, que denuncia a existência de barreiras que obstam a participação social deste segmento (VALLE; CONNOR). O Mestrado significou, então, um “divisor de águas”, com implicações diretas nas minhas experiências com a pesquisa, na atuação profissional e na mobilização pelo direito à Educação Inclusiva.

O Doutorado (2013-2016) também foi um percurso formativo de muitos desdobramentos, quando optei pela abordagem da Teoria

Crítica da Sociedade como base teórica da pesquisa que realizei sobre a *Atuação Representativa nos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do estado da Bahia (COEDE), e no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Feira de Santana (CMPcD)*.

Vale dizer que meu caminhar até a Teoria Crítica da Sociedade (em processo), sobretudo a partir Adorno foi iniciado pelo questionamento em torno de discussões, pesquisas e práticas pedagógicas que carecem de contextualização, pois culpabilizam pelo fracasso e atribuíam a responsabilidade aos professores, gestores, estudantes e suas famílias. Outras vezes, delegavam/delegam a especialistas o papel que é da escola, o que confirma a formação heterônoma para atuar com a diversidade.

Inquietava-me as percepções que desconsideravam as determinações sociais, políticas e econômicas, fazendo apologia ao retorno da Educação Especial, um fato que se coloca agora em pauta, devido à política de educação especial segregacionista como um retrocesso que o governo Bolsonaro pretende implantar. Em vez de propiciar as condições efetivas para a garantia do direito à Educação Inclusiva como uma Educação Para Todos, a intenção é o retorno ao modelo discriminatório, o que vai acentuar a exclusão da população com deficiência.

Sem desconsiderar a importância de outros referenciais, encontrei na Teoria Crítica da Sociedade uma abordagem crítica de análise, que considera a relação indivíduo-sociedade, volta-se à reflexão sobre a formação cultural pautada na lógica instrumental, que prioriza os meios em detrimento dos fins. Os aspectos técnico-instrumentais vêm assumindo proeminência nos processos de formação, obliterando a autonomia docente e a prática pedagógica inclusiva. Os referenciais da Teoria mencionada têm contribuído muito para minha atuação profissional, pois, embora os autores não tenham se debruçado diretamente sobre a temática da Educação Inclusiva, as reflexões que realizam mostram a atualidade das problemáticas que persistem na sociedade vigente. Também é importante ressaltar que, no âmbito educacional, Adorno (1995) valoriza uma formação humana e política, chama a atenção para a

tendência da nossa sociedade para a desumanização, sobre mecanismos usados para a produção da frieza, indiferença, individualismo, competição, preconceito e discriminação. Ainda que seja muito difícil qualquer mudança na sociedade administrada, considera que é papel precípua da educação evitar a barbárie: “para que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995).

Minha atuação profissional na UEFS (a partir do segundo semestre de 2009), está ligada a experiências no ensino, pesquisa, extensão e gestão. Na atividade de ensino, lecionei vários componentes, faço destaque para aqueles que dediquei mais tempo: como professora de Estágio Supervisionado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, de Didática, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas. Todos os temas de estudo são entremeados pela discussão sobre a diversidade no contexto da sala de aula, dos espaços escolares e da universidade.

Deste modo, as discussões a respeito do projeto de estágio, as reflexões sobre as práticas pedagógicas, a avaliação, as atitudes dos docentes frente às diferenças socioculturais dos estudantes e aqueles em situação de inclusão (os que têm deficiência, transtorno do espectro autista, problemas de aprendizagem etc.), foram/tem sido objeto de reflexão em todos os componentes. É importante mencionar que o projeto de Estágio, em cada semestre, foi resultante do diálogo com os professores e professoras das escolas campo do estágio, os licenciandos estagiários e a professora de estágio.

Tal proposta foi bastante desafiadora, em função do tempo de realização do estágio e da necessidade de orientar e acompanhar os projetos, e para manter a relação do Estágio como pesquisa. Concluído o momento da prática pedagógica dos estagiários nas escolas, a elaboração do memorial ou do artigo sobre as experiências também requeriam orientação. Outra ação avaliada pelas turmas pela sua relevância, foi a sequência de cinco Encontros de Estágio, momentos ricos de compartilhamento e valorização das experiências dos estagiários.

A experiência com o ensino de Didática tem relação direta com a minha trajetória de formação e atuação profissional. Ao tomar

como objeto o “ensino e suas relações”, pude aprofundar a compreensão, a partir de cada semestre e em cada turma, com estudantes de diferentes licenciaturas, sobre a complexidade do fenômeno educacional, e estabelecer relações com as variáveis do processo educativo (ZABALA, 2008) e com a prática pedagógica voltada para a diversidade.

No decorrer da minha prática docente, realizei discussões e estudos sobre aspectos conceituais do campo da Didática: as correntes filosóficas, as abordagens ou tendências, os paradigmas que orientam as concepções e práticas pedagógicas; estudo sobre o currículo e as relações de poder, identidade e a diversidade sociocultural; planejamento e seus tipos: projeto político-pedagógico, sequências e projetos didáticos e o plano de aula, a avaliação. A metodologia pautou-se no estabelecimento de relações contextualizadas das práticas pedagógicas, assim como em atividades de elaboração, que foram compartilhadas durante as aulas. A avaliação tomou por base a concepção de avaliação formativa, processual, a partir de trabalhos desenvolvidos e apresentados pelos estudantes, bem como atividades escritas em grupo e individual.

Sinto-me, também, bastante implicada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se direciona para um contingente significativo de pessoas atingidas por processos excludentes, a exemplo das que vivem no campo, trabalhadores, adolescentes, idosos, mulheres, indígenas, ciganos, cujas demandas, associadas à luta pela sobrevivência, são menosprezadas pelo Estado. A abordagem do componente envolveu a aspectos históricos e sujeitos da EJA, a legislação, propostas pedagógicas, planejamento, currículo, projetos pedagógicos voltados para mulheres presidiárias, dentre outros.

Como procedimentos metodológicos, a prioridade foi dada às aulas expositivas participadas, à socialização dos estudos, à elaboração prática, o compartilhamento de cinco obras de Paulo Freire: O Ato de ler, Pedagogia da autonomia, Pedagogia da esperança, Educação e mudança, Educação e conscientização e

Método Paulo Freire, de Carlos Rodrigues Brandão. Este foi um dos momentos mais marcantes do componente, pela contextualização das obras à realidade política, social, econômica e cultural brasileira pelos estudantes.

O componente cuja ementa tem a Educação Especial e a Educação Inclusiva como objeto dirige a discussão sobre o preconceito social e suas manifestações; a história do movimento político de pessoas com deficiência, que se desencadeou no final da década de 1970 e início de 1980, tendo como reivindicação primeira, o reconhecimento da existência deste segmento social, totalmente invisibilizado pela sociedade (CRESPO, 2011); estudo sobre as políticas atuais de inclusão escolar e a relação com o Estado neoliberal e a desigualdade social; a história da deficiência e a produção das representações caritativas, assistencialistas e segregacionistas que traduzem a exclusão social deste grupo; os desdobramentos da normalidade, os modelos biomédico e social; a relação entre: deficiência/pobreza/desenvolvimento; deficiência e ambiente; deficiência e diversidade (2012); a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE); Educação Inclusiva e o papel da escola, da família e dos gestores governamentais; o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); a Tecnologia como campo de saber e contribuição para a inclusão; estudo sobre especificidades: deficiências sensoriais, intelectual e problemas de aprendizagem.

É válido esclarecer que a análise busca nomear os limites e as possibilidades para a educação inclusiva na sociedade atual, a partir da identificação das barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais derivadas do preconceito social. Tais barreiras impedem e/ou dificultam a convivência e a realização da experiência, que significa “*pensar*”, nos termos de Adorno (1995).

A metodologia inclui aulas expositivas participadas, projeção e análise de filmes, avaliações individuais e em grupo, visita a instituições especializadas, com apresentação de relatório e compartilhamento das experiências. É muito interessante verificar

a mudança de concepção dos estudantes e seus relatos sobre a importância da disciplina, que se surpreendem com a abordagem, tendo construído preconceitos anteriores como reflexo das representações sociais em torno da diferença/deficiência.

No decorrer dos estudos e da pesquisa a concepção de Educação para a emancipação tem sido fundamental para pensar a formação docente, as barreiras atitudinais derivadas do preconceito social, a ausência de condições objetivas para a inclusão, a minimização do papel do Estado, as ações realizadas no campo da Educação Inclusiva.

A criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial - GEPEE (2002), em parceria com colegas, após a conclusão do mestrado, constituiu-se em um espaço extremamente relevante para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, bem como para atividades ligadas à inclusão dos estudantes com deficiência, como: elaboração da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, criação do GPT (Grupo Permanente de Trabalho) para ações em torno da Política, mais recentemente, a criação do Núcleo de Acessibilidade (NAU/UEFS), e a realização de vários eventos direcionados à formação docente, a exemplo do V Congresso Baiano de Educação Inclusiva (2017), que reuniu pesquisadores e docentes de diversas localidades.

O NAU foi criado em abril de 2017, pela Portaria de Nº 629, como uma ação prevista na Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS (2012). Está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), e tem por objetivo acolher e desenvolver ações articuladas com as diversas instâncias da universidade, no sentido da formação profissional, da estruturação física, material, equipamentos e pessoal especializado para propiciar suporte aos estudantes que possuem deficiências e outras especificidades, bem como aos servidores docentes e técnico-administrativos, orientando e acompanhando o processo inclusivo.

Trata-se de um grupo composto por representantes de diversas instâncias da UEFS. Na mesma data de criação do NAU, foi publicado meu nome para a coordenação, indicação feita pelos

meus pares. Como naquele momento não existia ainda espaço físico para as instalações do Núcleo, o que somente foi possível em janeiro de 2019, o grupo fazia reuniões em outros espaços disponíveis, dedicando-se ao planejamento de ações e ao apoio pedagógico a estudantes e servidores que buscavam/buscam o NAU para apresentar suas demandas.

É importante destacar a ação realizada pelo NAU em alguns colegiados, a fim de discutir e encaminhar propostas pedagógicas direcionadas ao direito à permanência com participação e aprendizagem de estudantes com deficiências. Vale mencionar, também, a existência de obstáculos à participação dos docentes nas ações formativas de natureza inclusiva, a exemplo da presença restrita dos professores nos encontros realizados no Período Letivo Extraordinário(PLE), em parceria com a Pró-Reitoria de Políticas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) e o Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPP) vinculado a esta instância.

Considerando que as barreiras atitudinais parecem ser as que mais impactam os estudantes nos seus processos de participação e aprendizado, a formação dos profissionais constitui-se em um desafio a ser enfrentado e requer, como ponto de partida, a reflexão sobre os motivos da ausência dos docentes em atividades formativas. Ainda no plano da formação, conseguimos ofertar cursos de Libras para duas turmas durante o PLE, quando foi possível contar com uma participação qualificada de professores e técnicos administrativos.

O NAU vem se estruturando e assumindo, progressivamente, o papel de acolher e apoiar pedagogicamente, estudantes e servidores da UEFS, além do movimento voltado para o desenvolvimento de projetos no âmbito da acessibilidade em todas as suas dimensões, em conformidade com a concepção de *desenho universal* da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pela ONU em 2007 e ratificada no Brasil como emenda Constitucional em 2008:

[...] significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico (2011, Art. 2, p. 5).

No campo da acessibilidade, é importante enfatizar a proposta do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), ainda pouco conhecida no Brasil, a qual se constitui em um caminho de grande relevo para a inclusão educacional, pois visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, conforme preconiza Zerbato (2013, p. 53) o DUA:

[...] pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender. Além disso, consiste num suporte para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que visem a acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos ou soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras [...].

A proposta do DUA é um dos objetivos precípuos do NAU, a serem perseguidos mediante processos de formação para os servidores da UEFS, uma ação já em desenvolvimento e que precisa se consolidar de modo sistemático e contínuo.

Atualmente (2017-2020), como atividade de pesquisa, coordeno a reaplicação da pesquisa *“Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade”*, sob a coordenação nacional e internacional do Professor Dr. José Leon Crochick, aposentado pela USP, atualmente, Professor convidado pela UNIFESP. Apesar dos desafios enfrentados, como os vividos durante a pandemia do novo coronavírus, trata-se de uma pesquisa que vem propiciando um conjunto de experiências muito importantes, como o conhecimento e a interação participativa em vários contextos onde o projeto é reaplicado por pesquisadores de outras universidades brasileiras e de quatro universidade de países estrangeiros (Portugal, México, Argentina e Espanha).

Não vivi nenhuma experiência pessoal direta com a violência, mas as motivações crescentes da sociedade contemporânea para a violência social, e que se refletem nas instituições educacionais são indicadores de condições objetivas que tendem para a intensificação de processos desumanizantes. Por isso, as formulações adornianas são extremamente relevantes para a análise e avaliação de propostas e práticas pedagógicas que obstam a realização de uma educação crítica, política e humana. Ao refletir sobre a concepção ou os fins da educação, Adorno (1995, p. 141-142) afirma:

Evidentemente, não a assim modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja características, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

A violência escolar, conforme dados das pesquisas realizadas nas diferentes localidades, nas formas de preconceito e bullying, demandam propostas de formação que façam enfrentamento às suas manifestações nos contextos escolares (CROCHICK e CROCHICK, 2017), no intuito de impedir a barbárie, ainda que seja muito difícil mudar os pressupostos sociais, econômicos, políticos e culturais vigentes (ADORNO, 1995).

Dentre os vários objetivos da pesquisa, faço a coordenação do *Programa de Extensão Observatório de Educação: violência, inclusão e direitos humanos*, aprovado pela Resolução CONSEPE 055/2020, uma ação ligada à pesquisa, com a finalidade de desenvolver ações formativas para enfrentamento à violência escolar, nas escolas participantes da pesquisa, bem como poderá envolver outras interessadas. O Observatório visa articular ações com o GEPEE, o NAU, outros núcleos e instâncias da universidade.

À guisa de conclusão

Em cada experiência realizada, seja no campo da formação docente, na pesquisa, na extensão, bem como na atuação profissional, venho construindo saberes que se (re)fazem permanentemente na práxis. É importante destacar a presença de “conflitos” vividos por estudantes quando suas especificidades não são levadas em conta. São momentos de muito aprendizado e reflexão que me ocorrem ao perceber como é “natural” a presença da diversidade cotidiana da prática pedagógica em cada turma, em cada semestre. Daí a necessidade de formação contínua, autônoma, capaz de problematizar a ação em um questionamento reconstrutivo, tomando por base a análise sobre a participação e aprendizagem dos estudantes. Embora seja tendência da atualidade a realização de vivências, muito mais do que de experiências, de acordo com a concepção de Adorno (1995), é necessário fazer resistência aos processos de formação e às propostas pedagógicas que dão proeminência aos aspectos técnicos e instrumentais. Também é necessário resistir às condições que vem precarizando o trabalho docente, com a sobrecarga de atividades que impostas cotidianamente aos professores.

Por essa razão, há muito desafio para que ocorra o exercício permanente da reflexão, pois lidar com as diferenças humanas requer análise, problematização e investigação, uma formação docente para a autonomia. Contudo, a necessidade de contribuir para uma formação política e humana se confirma em cada ação e no direito à educação como um direito inalienável.

O alcance de uma Educação Para Todos necessita de mudanças nos pressupostos sociais e políticos contrários a esse direito. O direito à diversidade necessita de uma transformação das concepções e práticas homogeneizadoras, da ideia de uma “preparação” definitiva para lidar com as diferenças humanas. Requer um processo mobilizatório voltado para uma cultura que possibilite a livre manifestação da diversidade. A Educação Inclusiva é uma proposta que visa a autonomia docente,

compromisso político e ético; a defesa desse direito significa, pois, lutar contra o preconceito, a discriminação pela marginalização ou segregação, ou de qualquer forma de violência. Defender a Educação Inclusiva é o mesmo que defender a vida (CROCHÍK, 2015). Tem como princípio, lutar contra a barbárie, “para que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995).

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- ADORNO, T. W. Educação: para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- ADORNO, T. W. (1950/1989). **Introduction to “The authoritarian personality”**. In S. E. Bonner & D. M. Kellner, *Critical theory and society: a reader*. Nova Iorque: Routledge.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007): Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Decreto legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. — 4. ed., rev. e atual. — Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.
- CRESPO, A. M. M. (2009). **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Letras Humanas, Universidade do Estado de São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <http://teses.usp.br/disponiveis/8/8138/tde-28052010-134630/pt-br.php>. Acesso em: 18 dez.2012.

Crochick, J. L., & Crochick, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar**: uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamim Editorial, 2017.

CROCHICK, José Leon. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. p. 23-51.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tradução Lic. Ma. Del Carmen P. Fernandez. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989, v. 5.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. PortoAlegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, 2018. Disponível: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso: 5 dez. 2020.

O devir reflexivo na caminhada docente universitária

Zenilda Fonseca de Jesus Souza

Escrever sobre a consigna: “como cheguei até aqui”, primeiramente provocou em mim a necessidade de compreender o que significa, nessa frase, a palavra “aqui”, iniciando assim, um processo de reflexão na tentativa de encontrar um ponto de partida. É exatamente esse o objetivo da consiga, pensei! Como cheguei até a docência universitária, mas a chegada não se apresenta de forma solitária, vazia de sentidos, mas sim, com a presenças de pessoas, objetos, sentimentos, tristezas, alegrias, conquistas e inumeráveis outros tantos adjetivos, que muitas vezes não consegui nomear.

Confesso, é um exercício que requer cuidado com as esferas demarcadas pelas marcas da subjetividade de minha existência, mas necessário para poder eleger na minha trajetória pessoal que caminhou lado a lado com a chegada na docência universitária, os momentos de tomada de consciência dos nomes, dos momentos, das pessoas que foram partícipes do vir a ser, que continuam fazendo parte da minha VIDA, na, com a experiência na docência universitária.

Com base nessa compreensão, fui tecendo minhas reflexões e registrando o que brotava de minhas memórias as lembranças mais marcantes nessa relação de abertura com o mundo de ensinar e aprender para tornar-me professora.

Nesse sentido, optei por começar pelas lembranças dos tempos mais remotos de minha vida. Lembro-me da primeira Escola que frequentei aos três anos de idade: Escola Rural de Baixa do Palmeira, distrito do município de Sapeaçu-Bahia, onde residia e minha mãe e alguns familiares residem. Cursei, nessa Escola, o que hoje no Sistema de Ensino Brasileiro é denominado de Educação Infantil.

Conta, minha mãe, que eu gostava de ir para a escola, me comportava bem com os colegas e professores, fazia as tarefas de casa com entusiasmo e não aceitava deixar nada sem responder.

Gostava de brincar de amarelinha, pega-pega, brincadeira de roda, mas gostava, também, de ajudar nas tarefas de casa e estar sempre junto dos meus irmãos mais novos e mais velhos que eu para ajudar em qualquer necessidade que evidenciava, desde as escolares, a resolução dos conflitos de criança.

Ao concluir a Alfabetização, passei a estudar na escola Edgar Nascimento Borges, também em Baixa do Palmeira, apenas um pouco mais distante da minha residência. Cursei, nessa escola, da 1ª a 4ª série com a mesma professora. Naquela época, era muito comum uma professora acompanhar o processo formativo dos alunos do início da 1ª até concluir a 4ª série, vale informar que não se tratava de classe multisseriada. A professora era cuidadosa e comprometida com sua profissão.

Tive, nessa trajetória – da 5ª a 8ª série – que estudar em Sapeaçu, no Centro Educacional Cenecista de Sapeaçu, Escola Pública considerada de referência no município na época, por possuir bons professores e boa estrutura física. A mudança de Escola aconteceu em função de que, em Baixa do Palmeira, só havia escolas até a 4ª série. A escola era vista como boa, mas nem sempre foram doces as lembranças de meus professores. Alguns me causavam medo, pavor, principalmente, quando falavam sobre o vestibular, principalmente que era difícil a aprovação.

Uma lembrança desagradável que se faz presente em minha memória de longa duração, e que, com certeza contribuiu com o processo de formação de minha identidade docente, refere-se à minha experiência com o registro da palavra “ÚLTIMO” numa atividade, na classe, na aula de português na segunda série do que hoje corresponde ao terceiro ano de ensino fundamental. Escrevi essa palavra faltando a letra “L” e a professora, ao conferir meu caderno, fez um círculo com caneta vermelha, bem grande ao seu redor, e me pediu que fosse até o quadro e a reescrevesse corretamente com a presença da letra “L”.

Atendi à solicitação da professora e vários colegas riram da situação. Até hoje não esqueço da cena vivida. Na docência universitária, busco dialogar com os estudantes, na tentativa de

compreender suas dificuldades e pensar em situações didáticas para colocar em prática níveis de ajuda que contribuam com seu processo na construção do conhecimento, de modo que não fiquem expostos diante do grupo do qual fazem parte. Por isso, jamais internalizei a prática da segregação, exposição de fragilidades e exclusão como a professora da segunda série fez comigo.

Ao completar 15 anos de idade, minha família considerou importante matricular-me numa Escola particular, na cidade de Cruz das Almas, Bahia, coincidentemente, cidade onde nasci, pois em Sapeaçu não havia Escola que oferecesse o Científico, curso que garantiria a conclusão do 2º grau, mas tinha como meta principal, preparar os alunos para o ingresso na Universidade.

A cidade de Cruz das Almas fica distante de Baixa do Palmeira, distrito de Sapeaçu, onde residia, aproximadamente, 20km. Enfrentei muitas dificuldades relacionadas ao deslocamento, para estudar em Cruz, como costumamos nos referir a esse município. Lembro-me de que só tinha um transporte que fazia o percurso no horário que ia para a Escola e que, se por algum motivo, perdesse o ônibus, ficava sem ir para a escola, mas minha mãe sempre priorizou o horário de acordar para esperar o ônibus. Acordava às 04:00h da manhã, pois o ônibus passava às 05:00h. Apesar das dificuldades em relação ao deslocamento para estudar sempre chegava na escola disposta para aprender, pois sentia-me feliz em fazer parte da classe que estudava e de conviver e aprender novos conhecimentos com os professores.

O primeiro ano do científico cursei no Colégio Acadêmico; o segundo e o terceiro, no Colégio Cruz das Almas, devido à melhor localização na cidade e pela avaliação de boa qualidade de ensino.

Em 1990, por opção, ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, no curso de Pedagogia, fui aprovada no vestibular, na primeira tentativa, o que deixou minha família e eu felizes, com a conquista. A escolha pela Pedagogia se deu pelas minhas vivências da infância, pois como informei no início dessa narrativa desde criança gostava de ensinar meus irmãos às tarefas escolares. Além disso, quando tinha quatorze anos de idade implorei

para minha mãe autorizar que eu ajudasse em alguns horários do turno oposto à minha aula, uma professora que trabalhava numa creche que ficava perto de casa. Com a autorização de minha mãe, trabalhei por dois anos, de forma voluntária, na creche ajudando no trabalho com crianças de três anos de idade. Cada dia ficava encantada com as crianças, com as músicas, brincadeiras e perceber como se desenvolviam me fazia muito feliz.

Em muitos momentos, em nome da construção de novos conhecimentos, abduci de viver a vida social. Noites em claro, quantas ausências da família, quantos almoços sem degustação, quantos papéis amassados quando a ideia não brotava. Enfim, o sonho foi ganhando forma e o anseio que antes era o de entrar na universidade, havia se tornado realidade.

Durante meu processo de formação no curso de Pedagogia, na UEFS, sempre refleti sobre o comprometimento com a prática pedagógica, na busca da compreensão das diferentes realidades, das diversidades dos alunos, de não os ignorar; ao contrário, de respeitá-los tanto nos aspectos estritamente didáticos quanto nos da relação interpessoal. Os componentes curriculares de Psicologia (Introdução à psicologia, psicologia da educação e psicologia social) ajudaram-me significativamente para a tomada de consciência de que as diferenças e especificidades das pessoas devem ser consideradas e respeitadas no contexto da prática pedagógica.

Tive diversos professores na UEFS que contribuíram com a construção da minha história e sempre os terei na lembrança, pois com eles aprendi e aceitei desafios de fazer a diferença, de transpor limites e sei que parte de mim é reflexo deles, questionando, inquietando, instigando, DEFENDENDO, buscando como afirma Paulo Freire, compreender o espaço pedagógico como um texto que precisa ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.

O curso de Pedagogia me envolveu de tal forma que, a cada disciplina, eu me via mais perto da vida acadêmica. Assumi a representação discente junto ao Colegiado do Curso e ao Departamento de Educação da UEFS, do primeiro ao último semestre do curso de Pedagogia, na Universidade. Essas

experiências deram-me uma nova dimensão da vida acadêmica, pois nestas duas representações, eu via os embates vividos entre as diversas correntes de pensamentos, existentes naquela Instituição. Eu participava das reuniões, juntamente com os professores e professoras do Departamento de Educação e autoridades acadêmicas constituídas na UEFS (Diretor de Departamento, Coordenador de Colegiado de Curso), com o poder de voto nas decisões acadêmicas mais importantes desses fóruns.

Habitar na profissão docente, tendo vivenciado a experiência na representação estudantil enquanto estudante de Pedagogia, me faz confirmar o quanto as trocas entre categorias diferentes dentro da Universidade contribuem para que esta se torne, de fato INSTITUIÇÃO que nos agrega valores como respeito na construção do processo individual e coletivo de cada sujeito envolvido nos âmbitos que constituem a UNIVERSIDADE.

Nesse contexto, na minha prática docente, vivencio como membro do grupo de estudos e pesquisas em educação especial/GEPEE a concretização de estudos, projetos de pesquisa e extensão que envolvem a participação de professores do Departamento de Educação da UEFS e outras IES, de professores da Educação Básica do município de Feira de Santana, estudantes de Licenciaturas da UEFS e da pós-graduação *latu e stricto sensu* da UEFS e de outras IES, nesse compromisso de construção de conhecimentos colaborativos e parcerias que fortaleçam cada vez mais a Educação Inclusiva.

Tive a oportunidade, já em fase final do curso de Pedagogia na UEFS, de participar de um processo seletivo para ingressar no projeto de Extensão intitulado: “Projeto Transformando a Educação no Primeiro Grau” (TRANSE), vinculado à Pró-Reitoria de extensão/PROEX, formado, na maioria, por professoras dos cursos de Licenciatura da UEFS. Ingressei como estagiária/bolsista do TRANSE, na área de Estudos Sociais. Foi um período de grande importância em meu processo formativo devido ao contato com as ações formativas, os professores formadores, as problemáticas discutidas que, também, me oportunizou participar de discussões

no âmbito da pesquisa. Essa experiência na extensão impactou a minha formação de modo a se tornar uma das ações de meu trabalho como docente ao ingressar no ensino superior no campus XVI da UNEB em Irecê, percurso que narrarei mais adiante.

O projeto reunia professoras e estagiários de várias áreas de conhecimento (História, Geografia, Matemática, Alfabetização, Língua Portuguesa, Biologia, etc.) e as professoras que participavam da formação proposta pelo TRANSE eram oriundas de dezenas de municípios circunvizinhos a Feira de Santana, com o objetivo de buscar novos conhecimentos para melhorar suas práticas pedagógicas.

Foram muitas as aprendizagens com minha experiência no Projeto de extensão TRANSE, dentre elas, o registro de algumas: participação nos grupos de estudos de temas na área de educação que seriam trabalhados com os professores, professoras, diretores e coordenadores pedagógicos nos municípios que o TRANSE desenvolvia atividades, com a presença de todas as professoras do projeto e das estagiárias vinculadas às áreas de conhecimento integrantes do projeto, ampliando e aprofundando, assim, os estudos que realizava em sala de aula no processo de formação no curso de Pedagogia na UEFS, planejamento didático para ser colocado em prática em cursos de formação de professores nos municípios, com a supervisão do (a) professora responsável pelo estagiário no projeto, oportunizando a minha experiência na formação inicial docente promovendo integração entre os conhecimentos que adquiria na Universidade e a Educação Básica.

Tenho boas lembranças dos professores responsáveis pelo projeto e gratidão pela oportunidade do aprendizado construído. Em 1994, após conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, iniciei um trabalho de observação, na Clínica Infância, Terapia e Educação/INFANTE – Feira de Santana/Bahia, na área de Educação Especial, principalmente, com crianças com deficiência mental. O trabalho de observação era uma exigência da direção da Clínica para uma

possível ocupação de uma vaga que existia para coordenadora pedagógica da Instituição.

Trabalhar na área de educação especial ou com temáticas que tinham relação com esse enfoque sempre foi um desejo que estava presente dentro de mim enquanto estudante de Pedagogia e por isso, fui participando de cursos de formação continuada nessa área com o objetivo de qualificar-me para uma futura atuação como docente do ensino superior.

Após o término do período de observação, na clínica Infante, o qual durou aproximadamente 03 meses, fui contratada como Coordenadora Pedagógica dessa Instituição, e comecei a desenvolver situações didáticas que favorecessem mudanças no planejamento de atividades voltadas para o trabalho na área de estimulação sensorio-motora e reabilitação.

Algumas atividades passaram a fazer parte do trabalho no setor de reabilitação da Clínica INFANTE depois que assumi a coordenação: atendimentos aos pais e ou responsáveis para escutar de forma sensível e cuidadosa suas compreensões sobre os diagnósticos de seus filhos, levantamento das “patologias atendidas na clínica”, quantidade de atendimentos atendidos pelos pacientes e quais atendimentos realizavam, pois na clínica eram várias áreas multidisciplinares desenvolvidas: musicoterapia, terapia ocupacional, fisioterapia, pedagogia, psicologia, psicopedagogia, psiquiatria, serviço social, psicanálise, atividades de dança, karatê e equoterapia.

Outras ações também foram colocadas em prática frente à coordenação pedagógica da Clínica INFANTE: elaboração de planos de atendimentos juntamente com as professoras, que eram chamadas de reabilitadoras para realizarem atendimentos individuais ou em grupo com os pacientes de acordo com as necessidades dos mesmos, estudos de caso com a presença das reabilitadoras, coordenadora pedagógica e profissional de psicologia de situações vividas dentro do próprio setor de reabilitação, elaboração de relatórios sobre os planos de atendimentos pedagógicos elaborados e colocados em prática para

discussão de mudanças que contribuíssem com a evolução do paciente atendido.

Escola de pais com a presença da coordenação pedagógica, da profissional da área de psicologia e dos pais dos pacientes da clínica para estudo sobre as necessidades de seus filhos foi um projeto que teve grande relevância na Clínica, pois orientações sobre como proceder no ambiente familiar e espaço de trocas de experiências entre os pais, reunião pedagógicas com os pais juntamente com as reabilitadoras para discussão dos planos de trabalho, sobre evolução dos pacientes e recomendações, encaminhamentos elaborados conjuntamente com os participantes da reunião, foram se consolidando a cada encontro.

Esta experiência, como coordenadora do Setor de Reabilitação foi, para mim, desafiadora e fascinante, pois, enquanto estudante de Pedagogia, sonhava em realizar um trabalho capaz de mudar a realidade dos educandos, no tocante à reprovação, dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar. Este sentimento se fortalecia a cada leitura, a cada reflexão acerca dos princípios e métodos de educação, e à análise da relação teoria e prática pedagógica.

A inquietação com a área de Educação Especial se fazia presente na sala de aula, quando era estudante do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, nos diálogos com os professores, pois não tive o privilégio de cursar nenhuma disciplina, nessa área, devido à inexistência de componentes dessa natureza nos cursos de formação de professores, na época. Mesmo assim, escrevi o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia/TCC-Monografia, intitulado “O processo de aquisição da leitura de crianças com deficiência mental leve”.

Ao assumir a Coordenação do Setor de Reabilitação da Clínica INFANTE, passei a orientar as professoras, no sentido de possibilitarem à criança sua interação com o objeto de estudo, por meio da experiência, vendo, tocando, sentindo, manipulando, aproveitando as atividades do dia-a-dia para o aprendizado e criando situações de aprendizagem para o ato da leitura e da escrita.

A necessidade de oferecer às crianças com necessidades educacionais especiais um atendimento educacional que contribuísse cada vez mais para o desenvolvimento de suas potencialidades, principalmente àquelas crianças que evidenciavam evolução na linguagem oral e escrita, concentração, percepção e coordenação motora, fortaleceu meu desejo para fazer um curso de especialização em Alfabetização, em 1995, na UEFS, fundamentado na concepção construtivista de educação.

Esse curso possibilitou-me atuar de maneira diferente junto às crianças com déficit intelectual, pelo conhecimento sobre os modos como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita. Mediante essa concepção, resultados positivos foram alcançados: algumas crianças, com as quais trabalhava, avançaram no nível de escrita.

Na continuidade da trajetória, a ausência de respostas diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, que a mim eram encaminhadas para avaliação pedagógica na coordenação da Clínica INFANTE, conduziu-me a buscar conhecimentos relacionados com o processo de aprender do sujeito, na tentativa de compreender os mecanismos facilitadores e dificultadores presentes nesse processo.

Fazia-se urgente, buscar outra formação que me possibilitasse conhecer o sujeito cognoscente, enquanto ser constituído de múltiplas dimensões. Diante disso, a tomada de consciência: a Pedagogia não mais respondia às minhas inquietações. Iniciei, em 1997, na Universidade Católica do Salvador/UCSAL, a formação em Psicopedagogia, fundamentada na Epistemologia Convergente de Jorge Visca. Este paradigma consiste na assimilação recíproca de contribuições da Psicanálise, da Escola Piagetiana e da Psicologia Social.

Os postulados básicos da Epistemologia Convergente ampliaram minha visão do ser cognoscente, pois exigiu muitas reflexões, leituras e aprofundamento das teorias relacionadas com as ações de aprender e ensinar, não apenas no sentido da prática didático-pedagógica, mas no substrato epistemológico que delas se origina para a formação do sujeito que aprende.

Na atuação da psicopedagogia clínica vinha me deparando, constantemente, com crianças que frequentavam escolas regulares, encaminhadas para avaliação psicopedagógica, com diagnósticos escolares que apontavam para a incapacidade das mesmas de aprender e de continuar evoluindo em áreas específicas de aprendizagem sistemática.

Algumas destas crianças, submetidas à avaliação psicopedagógica, não apresentaram dificuldades de aprendizagem, ou seja, o diagnóstico psicopedagógico não confirmava os resultados do diagnóstico escolar, nem do consequente prognóstico apresentado.

Nesse sentido, com vistas a compreender essa problemática que envolve a suspeita diagnóstica da escola e o diagnóstico clínico, há dezoito anos, concluí o curso de mestrado em Educação Especial, na Universidade Estadual de Feira de Santana, através do Convênio com o Centro de Estudos Latino-americanos para Educação Especial/CELAEE-Cuba, o qual integrou-se a essa caminhada, pois julguei oportuno o momento para buscar uma resposta a essa problemática, com a qual vinha sendo, permanentemente confrontada, pois, quando colocada frente à frente com esta situação, percebia que seria uma contribuição valiosa propor aos professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental um modelo de diagnóstico psicopedagógico para a identificação das necessidades educacionais de seus alunos, pois poderiam, a partir das indicações apresentadas, mudar, teórica e metodologicamente, a prática de diagnóstico escolar, tornando seus resultados mais próximos da realidade.

Apresentei, em julho de 2002, ao Programa de Mestrado em Educação Especial UEFS/CELEE-CUBA, a dissertação intitulada: "Diagnóstico psicopedagógico para identificação das necessidades educativas dos alunos: um enfoque curricular", sob a orientação do professor Dr. Santiago Antonio Borges Rodrigues – CELAEE/Cuba e da professora Dra. Jacy Célia da Franca Soares – UFBA/Brasil. Experiência que muito me enriqueceu, pois possibilitou-me um contato com competentes pesquisadores em Educação Especial e

Psicopedagogia. Os resultados da pesquisa apontaram as dificuldades dos docentes para atuar com alunos que apresentavam obstáculos em seu processo de aprendizagem, na aquisição ou no uso da leitura e/ou escrita.

Paralelo ao início de minha formação do mestrado em educação especial, realizei concurso para docente do ensino superior na Universidade do Estado da Bahia/UNEB, no qual fui aprovada, assumindo em julho de 2000 a vaga para docente universitária no campus XVI em Irecê-Bahia, conquistando assim o objetivo de trabalhar na universidade pública e assim chegar à docência no ensino superior na área de educação especial.

Quero registrar, nessa narrativa, um pouco da minha experiência como docente na Universidade do Estado da Bahia/CAMPUS XVI em Irecê na área de Educação Especial durante os cinco anos que trabalhei, pois depois desse período fui transferida para Serrinha/CAMPUS XI; foram significativas as aprendizagens vivenciadas no ensino superior na UNEB.

Os estudantes passaram a produzir monografias para conclusão do curso de Pedagogia com objetos voltados para a educação especial, passei a orientar esses trabalhos de conclusão de curso, fortalecimento que foi possível também ser percebido na extensão universitária através de vários trabalhos que realizei com participação dos estudantes do Campus XVI e da comunidade da microrregião de Irecê, envolvendo temas diversos como: dificuldades de aprendizagem e aprendizagem; hiperatividade, uma visão multidisciplinar; visão tátil: a importância do sistema braile no processo de inclusão da pessoa com deficiência visual; deficiência auditiva: do diagnóstico à inclusão social; síndrome de Down: “ser diferente é normal”.

A participação dos estudantes em eventos na área de educação especial se tornou realidade no próprio município de Irecê e em outros estados brasileiros, estudante que cursou o componente curricular Educação Especial no Campus XVI que ministrei, assumiu vaga de docente na Educação especial no próprio Campus XVI mediante concurso público realizado pela UNEB.

Ao trabalhar em Serrinha, por um período de aproximadamente dois anos, CAMPUS XI da UNEB as experiências na Educação Especial, componente que trabalhava, não foram diferentes das vivenciadas em Irecê, estudantes definiam objetos na área de Educação Especial para produção de seus trabalhos de conclusão de curso e em sala de aula as narrativas se voltavam para o investimento da formação para compreender e contribuir com as intervenções na prática dos estudantes que vivenciavam o trabalho na área de educação especial na Educação Básica.

Os estudantes apresentavam relatos de experiência a partir de suas práticas em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais e estabeleciam relação entre o que estavam estudando na área de educação especial componente curricular que eu ministrava com suas práticas em sala de aula e eu aprofundava essas experiências a partir de orientações de como oferecer níveis de ajuda através do planejamento de atividades que pudessem contribuir com a evolução da aprendizagem da criança.

Lembro-me de um relato de uma estudante do curso de Pedagogia com uma criança que pela primeira vez estava sendo sua aluna na segunda série do ensino fundamental, dizia que a mesma ainda não escrevia alfabeticamente, que trocava as letras, rejeitava participar de atividades de grupo na classe e preferia passar maior parte da aula desenhando.

Com base nas narrativas da estudante de Pedagogia sobre sua aluna, sugeri que fizesse um levantamento de suas dificuldades no que se referia ao desenvolvimento fonológico: se a criança tinha dificuldades para lembrar as letras do alfabeto, dificuldade com sequências, recontos, dificuldades em encontrar palavras no texto, leitura e escrita com substituições de fonemas/grafemas.

Sugeri também que realizasse esse levantamento e o registro sobre as estratégias utilizadas pela criança, através da utilização de textos curtos, verificasse o tipo de letra que melhor fosse compreendido pela estudante, assim como utilizasse histórias e textos com rimas, para a partir daí elaborar as intervenções didáticas de acordo com a real necessidade educacional da criança.

Nunca esquecerei a alegria da estudante de Pedagogia ao chegar na sala de aula na presença de todos seus colegas e dizer: “hoje eu consigo adaptar as atividades que trabalho na minha classe de modo que todos os meus alunos aprendam, pois consigo olhar para cada um deles a partir de suas especificidades e obtive essa aprendizagem na universidade, na disciplina de educação especial”.

Em 2007, fui transferida para o Departamento de Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana, onde atuo como docente na área de prática educativa. Tenho atuado como professora das disciplinas Práticas pedagógicas em Experiências Educacionais Escolares, Práticas Pedagógicas em experiências educacionais não escolares e Didática.

Nos cursos de formação de professores, reflexões e debates sobre a prática pedagógica e sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, se fazem presentes e são impulsionadoras para a realização de pesquisas no Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial/GEPEE, pois tenho observado de maneira inquietante, as diversas realidades apresentadas pelos estudantes cursistas sobre o processo de inclusão e sobre as dificuldades que os docentes enfrentam, na prática, com alunos que apresentam obstáculos específicos de aprendizagem.

Na atuação com o componente curricular Didática, nos cursos de licenciatura da UEFES, a exemplo do curso de Letras (com inglês, francês, espanhol ou vernáculos), tenho priorizado a realização de trabalho de campo em grupo, para fins de observação e realização de entrevista acerca da prática pedagógica na Educação Básica, com docentes que atuam no ensino fundamental II ou no ensino médio, seguimentos que provavelmente os estudantes passarão a assumir após conclusão do curso na universidade. Essa atividade tem oportunizado aos estudantes o contato direto com espaços educativos para que possam perceber a dinâmica da escola e dos sujeitos que a constituem, bem como, articular o conhecimento teórico com as questões práticas vividas cotidianamente pelos profissionais da escola.

Para que os estudantes possam realizar o trabalho de campo, primeiramente estudam e aprofundam nas aulas de Didática, na Universidade, sobre temáticas voltadas para o campo do planejamento de ensino e elaboração de instrumentos como observação e entrevista. Os grupos são atendidos em horários agendados para dialogarmos sobre a construção desses instrumentos, elaboração de questões, definições de aspectos para observar como: estrutura física da escola, aspectos pedagógicos/relação professor-aluno e aluno-aluno; atividade desenvolvida; recursos didáticos utilizados e avaliação realizada.

Para realização do trabalho de campo são encaminhados ofícios para a direção da instituição onde essa atividade será realizada e após autorização por parte dos diretores e dos docentes que serão observados, os estudantes realizam a observação e a entrevista na série, dia e horários que foram definidos previamente no contato com a diretora da instituição.

Os dados do trabalho de campo são analisados pelos estudantes e registrados por meio de relatório e socializado na sala de aula com a presença de todos os estudantes da turma. Tem sido rico o compartilhamento das diferentes experiências de trabalho de campo entre os estudantes do curso de letras, pois refletem sobre problemáticas educacionais que têm se tornado objetos de trabalhos de conclusão de curso dos estudantes.

Com base na atividade de trabalho de campo que venho realizando no componente curricular de Didática na UEFS, estudantes do curso de letras que cursaram esse componente apresentaram o trabalho intitulado: “Reflexões sobre a dinâmica da sala de aula a partir de atividade teórico-prática no componente curricular didática” na modalidade de comunicação oral, sob minha orientação no Encontro Baiano de Letras/EBEL. Também apresentaram o trabalho intitulado: “Adoecimento da docência: como as doenças psicológicas têm afetado a docência no atual quadro clínico brasileiro”, na XVI Semana de Letras da UEFS, na modalidade de comunicação oral sob minha orientação.

Os estudantes dão retornos sobre o quanto o trabalho de campo que realizam no componente curricular didática, tem contribuído para a aproximação entre a Universidade e a Educação Básica. Nesse contexto, na UEFS, participei da implantação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial-GEPEE-UEFS, vale informar que no período da implantação do grupo de pesquisa, ainda não era docente na Universidade Estadual de Feira de Santana, participei também da implantação do curso de Especialização em Educação Especial da UEFS, do qual fui docente da disciplina Prática Educativa em Educação Especial e vice-coordenadora da 3ª turma ofertada. O grupo realiza pesquisas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como membro permanente do GEPEE, participei de uma Comissão Permanente de Trabalho para implantar ações relacionadas à Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS. Comissão constituída com a participação de vários docentes de diversos cursos da UEFS e a presença de técnico-administrativo da instituição.

Na docência universitária na UEFS através das atividades desenvolvidas no GEPEE por meio de estudos, discussões com os membros do grupo que trabalham na Educação Básica, das orientações de monografia dos estudantes do curso de Pedagogia do Departamento de Educação com objetos na área de educação especial, das narrativas dos estudantes nas aulas de didática, dos contatos com escolas públicas para discussões sobre princípios que fundamentam a educação inclusiva, observei a carência dos docentes no desenvolvimento de propostas de adequações curriculares para a prática pedagógica com alunos com dislexia, evidenciando a necessidade de investimento na construção de bases teóricas e práticas que possibilitem mediações no contexto escolar, em atenção às necessidades educacionais dos alunos.

Constatei que os docentes apresentam algumas dificuldades para lidar com os alunos com diagnóstico de dislexia, como por exemplo: no campo das adaptações curriculares não há preocupação com as especificidades e/ou diferenças apresentadas

pelos alunos no que se refere à leitura à escrita, nas diversas temáticas trabalhadas na sala de aula, não são pensados os critérios para a realização de atividades em atenção às reais necessidades educacionais dos alunos com dislexia, o quê, como e que formas de organização do ensino são mais eficientes para a aprendizagem e o quê, como e quando avaliar se afastam das propostas de atividades colocadas em prática.

Ao trabalhar nas aulas de didática com a temática sobre planejamento nos cursos de licenciatura na UEFS, estou sempre tentando mostrar para os estudantes as interfaces entre a Didática e a educação inclusiva, trabalhando com temáticas dessas áreas e priorizo a solicitação de planejamento e apresentação de planos de aula ou sequência didática que contemplem essa articulação. Atendo aos estudantes na própria Universidade em horários agendados de acordo com nossas disponibilidades, fora do horário estabelecido pela instituição para as aulas de didática e assim os planos de aulas são produzidos pelos estudantes para posterior apresentação nas aulas de didática com a presença de todos integrantes da turma.

Quero destacar nessa documentação narrativa a experiência de me reinventar na docência universitária no contexto da pandemia do Covid-19, pois a suspensão das aulas presenciais na Universidade em março de 2020, foi e está sendo necessário enfrentar desafios impostos pela pandemia diante da luta pela vida.

Confesso que, inicialmente, tive medo e grandes preocupações: como utilizar os dispositivos digitais? Como planejar para trabalhar com educação on-line? E os estudantes, como reagirão a esse novo cenário de participação nas aulas? mas fui participando de cursos, webinários e esse universo do mundo remoto, da educação on-line está sendo desnudado e trazendo alternativas para realização de atividades que podem ser trabalhadas mesmo diante do imperativo do contexto da pandemia.

Tive a oportunidade de ofertar juntamente com Profa. Dra. Ana Verena Paim e Profa. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo, no período letivo extraordinário da UEFS, através da plataforma

google meet, o curso: “Ateliê didático: pensando o ensino sob múltiplas linguagens”o qual mediado pelas tecnologias digitais e das ferramentas de educação on-line objetivou criar possibilidades para os licenciandos expressarem compreensões sobre o ensino e compartilhá-las, de modo que fosse construído uma comunidade de aprendizagem em rede, ampliando saberes, experiências e, potencializando o processo formacional de maneira coletiva.

Como resultado da avaliação do curso, destaco a demonstração de fácil interação entre os licenciandos de diferentes cursos (cinco licenciaturas), para realização de atividades grupais assíncronas e síncronas, a valorização do uso no desenvolvimento das múltiplas linguagens, pelos licenciandos, nas questões do ensino e da formação de professores; o aprofundamento de estudos sobre saberes didáticos e pedagógicos, bem como sobre os princípios que fundamentam a Educação Inclusiva e o papel do profissional docente nestas questões.

Outra experiência docente que vivenciei no período letivo extraordinário da UEFS, a qual foi ofertada pelo GEPEE através de rodas de conversas sobre “Violência escolar, bullying e preconceito e doenças crônicas: implicações no contexto da escola” teve como objetivos: analisar questões relativas à violência escolar, por meio do bullying e dos impactos no contexto escolar e compreender as implicações do câncer, diabetes, hipertensão, obesidade, doença falciforme e outras doenças crônicas no contexto escolar. A atividade foi desenvolvida através do google meet com a participação de estudantes de diferentes cursos de licenciatura da UEFS, membros do GEPEE e profissionais de outras IES. Com essa atividade partilhamos as ações de pesquisas desenvolvidas no contexto universitário, em especial do no GEPEE/UEFS e discutimos estratégias a serem desenvolvidas no contexto escolar voltadas às dimensões, educação e saúde e a violência escolar, por meio do bullying.

Nessa direção, no tecer da minha trajetória na docência universitária na UEFS, busco articular o ensino com a pesquisa sem perder de vista discussões sobre a inclusão de alunos com

necessidades educacionais especiais na escola regular e possibilitar reflexões que possam contribuir para a viabilização concreta de políticas de formação docente, que dimensione a inclusão escolar como um conceito que deve ser situado no contexto social e político atual, pois acredito no papel da educação como uma instância que possibilita o exercício da reflexão, indispensável para a construção de uma lógica social que oportunize a experiência com a diferença, característica inerente à espécie humana.

Formação, experiência política com a diversidade e práticas educativas

Fábio Dantas de Souza Silva

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou eu...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...
(Fernando Pessoa)

Formação e aprendizagens na docência superior

Sou Fábio Dantas, professor da Universidade Estadual de Feira de Santana, vinculado ao Departamento de Educação. Atualmente, ministro as disciplinas Currículo e Política e Gestão Educacional. Eu faço essa apresentação constantemente, seja para os estudantes ou mesmo em outros espaços sociais, mas uma simples apresentação não consegue explicitar os processos formativos realizados para se constituir enquanto professor de uma Instituição Pública de Ensino Superior.

Desse modo, problematizar a caminhada de formação realizada é, na verdade, algo interessante e desafiador, pois conforme a epígrafe de Fernando Pessoa, sou resultado de tudo aquilo que fiz e o que não fiz. Assim, ser professor foi uma escolha que iniciou na aprovação do vestibular para pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia – Campus XI. Ressalto que no primeiro momento a escolha do curso foi por ser o único da cidade de Serrinha, mas após vivenciar o processo de discussão e construção do conhecimento sobre as questões educacionais e perceber a verdadeira função do educador, o Curso de Pedagogia tornou-se uma escolha e a profissão professor uma opção político-pedagógica.

A vivência na universidade possibilitou transformações profundas na compreensão da sociedade. Ler textos das diversas

disciplinas e áreas de conhecimentos fortaleciam a busca de ser um sujeito da história e o trabalho como professor na escola pública ou na Universidade pública seria a materialização desse objetivo de poder contribuir com a sociedade. Foram muitas passagens importantes na construção do ser educador, mas gostaria de registrar o aprendizado nas disciplinas Didática e Política Educacional, e a inserção no Diretório Acadêmico - DA do Curso de Pedagogia. Assim, o primeiro passo para me tornar professor foi a escolha do curso de Pedagogia, foi a partir dessas vivências formativas que a identidade de ser professor e pesquisador foi sendo desejada e construída.

Outra experiência importante e que ajudou no que sou hoje, no que me transformei, foi o trabalho realizado na Coordenação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Essa experiência possibilitou compreender a luta de vários movimentos sociais do campo que atuam no Estado da Bahia. Essa vivência, sem sombra de dúvidas, me instigou a conhecer as propostas pedagógicas dos movimentos sociais do campo, mais especificamente as do MST, por conta da materialização de diversas práticas educativas e pela própria defesa da sua pedagogia, que Roseli Caldart (2004) chama de “Pedagogia do MST”, tornando-se objeto de estudo do Mestrado e Doutorado, realizado no Programa de Pós-Graduação da UFBA.

Esse contato com os movimentos sociais do campo possibilitou-me a entender o campo de estudo da Educação do Campo e isso contribuiu de forma decisiva na minha formação pessoal e profissional. A identificação com o campo de estudo da Educação do Campo foi de imediato, pois nasci e cresci em cidades do interior (Euclides da Cunha, Monte Santo e Serrinha), na perspectiva de Eli da Veiga (2002) “cidades imaginárias”, pelo fato de terem mais características rurais do que propriamente a concepção de Cidade, e por toda a minha família de pai e mãe terem origem rural. Desse modo, a discussão sobre Educação do campo foi/é uma discussão da minha origem e por isso a defesa do direito à educação para esses sujeitos tem me mobilizado enquanto professor pesquisador.

O trabalho no PRONERA como Coordenador de projetos de formação, como o Pedagogia da Terra que tinha como objetivo a formação de educadores e educadoras do campo, foi fundamental para a minha formação enquanto professor, pois o acompanhamento das experiências formativas que ocorriam entre educadores e estudantes eram diferentes da experiência formativa vivenciada por mim na Universidade. Eram turmas e professores com histórias nos movimentos sociais, com compromisso político de transformar a sociedade e para isso defendiam a socialização do conhecimento científico, a diversidade estava presente em todos os espaços do Curso, os educandos traziam pautas dos movimentos sociais do campo, do movimento negro, do movimento das mulheres e esse caldo cultural e de lutas sociais iam construindo as práticas educativas. Desse modo, as aprendizagens vivenciadas nesse processo carreguei/carrego nas minhas práticas educativas enquanto professor da Universidade.

Entretanto, antes de falar da experiência enquanto professor, preciso destacar a continuidade da minha formação nos programas de mestrado e doutorado que foi, justamente, resultado dessa experiência. Desse modo, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, em 2007, possibilitou a minha formação inicial como pesquisador. A formação de pesquisador é uma necessidade para o docente que se coloca como produtor de conhecimento e tem a sua prática educativa como objeto de pesquisa e de reflexão. Assim, o desejo e o interesse em ser professor do ensino superior foram instigados desde a vivência como estudante do Curso de Pedagogia, sendo fortalecidos após o processo formativo obtido no mestrado. Em busca desse objetivo e antes mesmo de terminar a pesquisa de mestrado, no final de 2007, fiz a seleção e consegui ser aprovado para professor substituto da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEMS.

O meu ingresso como docente no ensino superior ocorreu no início de 2008, ministrando a disciplina Didática. A docência no ensino superior tem sido extremamente significativa para o meu processo de formação, buscando exercer uma prática educativa na perspectiva

dialógica. Essa prática dialógica defendida por Paulo Freire tem como princípio o respeito ao outro, o respeito às diferenças e a compreensão de que aprendemos, sobretudo, em coletividade.

O trabalho como professor da disciplina Didática possibilitou discutir e vivenciar o processo de formação de professores das mais diferentes áreas do conhecimento. Como professor substituto, também trabalhei com as disciplinas Educação de Jovens e Adultos e Estágio Supervisionado. Como afirma Paulo Freire (2006, p.23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, e é com essa perspectiva que observo as minhas experiências como professor desta instituição.

E na atividade de ensinar aparecem, também, o desejo e a necessidade de continuar pesquisando, pois, a atividade docente requer um processo contínuo de estudo e pesquisa. Assim, em 2009, escrevi um projeto de doutorado para o Programa de Pós-Graduação da UFBA. O interesse foi estudar a formação dos Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e dos educadores do Movimento CETA, egressos do Curso Pedagoga Terra (PRONERA/UNEB).

Em 2010, iniciei o curso de doutorado. Nesse mesmo ano, surgiu a possibilidade de participar do concurso para a disciplina de Currículo na UEFS. Prestei o concurso e fui aprovado e, com isso, começou uma nova fase na minha vida profissional e pessoal. Assim, em fevereiro de 2011, já sendo aluno do doutorado no Programa de Pós-Graduação da UFBA, e professor concursado da UEFS, vi-me na contingência de realizar duas atividades: ser professor e ser pesquisador.

Ressalto que a identidade de professor pesquisador foi sendo construída ao longo do processo de formação de ser professor e de ser pesquisador. Compreendo, conforme Kourganoff (1990), que a atividade de ensino e a atividade de pesquisa são distintas, pois cada uma delas requer um tempo específico e trabalhos específicos. Hoje, a partir desse processo formativo dialético, coloco-me como um intelectual orgânico, na perspectiva gramsciana, que ensina,

pesquisa e milita em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora.

Em 2014, realizei a defesa do doutorado, cumprindo assim mais uma etapa extremamente importante da minha formação. A pesquisa realizada sobre formação de educadores do campo se constituiu como mais um trabalho que visa contribuir com a conquista de direitos dos sujeitos que moram e vivem no campo brasileiro.

As atividades como docente da UEFS, posso afirmar, têm sido muito gratificantes e enriquecedoras, pois, a cada semestre trabalhando com as turmas de Pedagogia e de outros cursos da Licenciatura, fica a certeza de que tenho muito a aprender, mas também a contribuir com os futuros professores e professoras que atuam ou irão atuar na Educação Básica, sobretudo, nas escolas públicas.

O trabalho do professor não se resume apenas à sala de aula, mas ocorre também em outros espaços, como nos grupos de pesquisa, nas atividades de extensão, nas atividades administrativas, na participação do sindicato, tudo isso vai formando-nos e reafirmando a identidade de ser professor. A prática docente apreendida, a partir desses espaços formativos, vai se materializando na sala de aula com os estudantes desde o compromisso político com uma formação crítica, a defesa da prática social como ponto de partida e de chegada de toda ação formativa realizada nos componentes curriculares.

Esses 12 anos de UEFS foram marcados por desafios, insegurança, pesquisas e diálogos sobre formação, políticas, avaliação, currículo e aprendizagens. Nesse período temos várias situações que me marcaram como professor e revelam os desafios e os processos de aprendizagens. Dentre as experiências, destaco três para serem comentadas nesse momento e que são fundamentais para a minha atividade como docente no ensino superior. A primeira foi a experiência de ser professor no Curso de Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o qual me possibilitou ter contato com professores e professoras que já atuavam na docência, com muitos anos de trabalho e experiências educativas, isso gerava em mim uma insegurança no início, pois fazia a seguinte pergunta: como vou

ensinar alguém que já tem 20 anos de profissão? A partir da concepção freiriana da prática dialógica e o respeito aos saberes do educando, o qual a troca de experiências era a nossa metodologia de trabalho foi possível responder à pergunta. Foi possível fortalecer a ideia de articulação da teoria e prática nas ações pedagógicas e isso se constituiu como uma das aprendizagens mais significativas nas turmas que eu lecionei.

Dentre os trabalhos realizados com as várias turmas, os Projetos de Estágios para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental se constituíram como a materialização desse processo dialógico e dialético realizado. Os diagnósticos realizados pelos estudantes sobre a turma que realizaria os estágios ajudavam na problematização do processo de aprendizagem, das políticas educacionais implementadas nos municípios, pois os estudantes em sua grande maioria eram de cidades circunvizinhas de Feira de Santana, e a própria formação dos professores como elemento fundamental para a realização de uma prática educativa consistente e que possibilitasse o objetivo de garantir o direito à educação de crianças da classe trabalhadora. Eram momentos de pensar a educação como possibilidade de transformação da sociedade e como nós professores no trabalho coletivo poderíamos contribuir com esse processo e que para isso ocorrer era necessário compreender a educação, como nos ensina Michael Apple (1989; 2006), inserida nos contextos sociais, políticos, econômicos. Aprendi e ensinei muito nas produções desses projetos de Estágios.

A segunda experiência, que na verdade ocorre constantemente nas disciplinas em que eu ministro, está relacionada ao debate sobre educação do campo, pois é o momento de vários estudantes de origem rural reconhecerem suas histórias, suas dificuldades de acesso do direito à educação e, assim como eu me identifiquei com o campo de estudo, observo que ocorre o mesmo com esses estudantes e isso tem resultado em orientações monográficas com o tema educação do campo como objeto de estudo.

Como já mencionado anteriormente, a experiência vivenciada no PRONERA foi essencial para me constituir enquanto professor e

pesquisador. Foi no PRONERA que eu aprendi a importância dos movimentos sociais do campo e a luta pelo direito à educação do campo, pois foi a partir dessa vivência que o campo de estudo da educação do campo se tornou objeto de estudo, como já explicado anteriormente, e se tornou também objeto da minha prática docente.

Atualmente, ministro o componente curricular Currículo e Políticas e Gestão Educacional para os Cursos de Licenciatura da UEFS. Nesses componentes curriculares tenho desenvolvido discussões sobre o campo de estudo do Currículo e do campo de estudo da Política Educacional e, nesses trabalhos o campo de estudo da Educação do Campo é sempre transversalizado, como forma de apresentar a história, as concepções e as contradições das políticas educacionais para os sujeitos que vivem, moram e constroem suas histórias no campo. Assim, ao adotar essa prática educativa, observo que para muitos estudantes dos Cursos Licenciaturas da UEFS esse debate da educação do campo é uma novidade, mesmo para aqueles que estudaram na Educação Básica nas escolas do campo, isso se explica pelo silenciamento histórico e a negação do direito à educação aos sujeitos do campo.

Desse modo, a primeira tarefa é historiar as políticas educacionais e políticas de currículo para os sujeitos que vivem na zona rural, buscando compreender os objetivos e as contradições do paradigma da Educação Rural e do paradigma da Educação do Campo, o papel dos movimentos sociais do campo na defesa de uma concepção de educação vinculada à cultura, ao trabalho e às realidades dos sujeitos do campo. Para que esse estudo ocorra é preciso apresentar as contribuições dos autores como Miguel Arroyo (2011), Roseli Caldart (2004), Maria da Glória Gohn (2004), dentre outros autores clássicos que ajudaram/ajudam a compreender a sociedade brasileira e as suas contradições impostas pelo modo de produção capitalista.

Assim sendo, no primeiro momento é o estranhamento pelo desconhecimento do tema, mas à medida que os estudos vão avançando os estudantes começam a compreender as experiências escolares vivenciadas nas escolas do campo, ou relatam as histórias dos

seus pais sobre as dificuldades e a negação de terem acesso à educação. É a partir desse contexto que já ouvi dos/das estudantes os seguintes relatos: “Professor, eu tinha que caminhar 15 quilômetros pra chegar na escola”; “Professor, eu estudei numa turma Multisseriada e nunca ouvi sobre isso na Universidade”; “Só estudei até a 4ª série na roça e tive que sair pra cidade”; “Só consegui estudar depois de adulta por que na roça não tinha escola”; “meu pai me falou que acordava muito cedo para chegar na escola por que era muito distante”; “Professor, meus pais são da zona rural e não conseguiram estudar”.

Esses relatos materializam o debate teórico sobre educação do campo, apontam a necessidade de ampliar as políticas educacionais para os sujeitos do campo, como forma de garantir o acesso à educação, bem como discutirmos qual educação é defendida e de que forma a luta coletiva tem conseguido modificar, de forma lenta, a realidade desse contexto político. Além disso, os/as estudantes refletem sobre a necessidade de relacionar a sua área de formação com as concepções da Educação do Campo, mesmo não tendo pesquisas sobre as práticas educativas desses estudantes em outros espaços, como forma de saber se a teoria tem instrumentalizado a prática efetivamente, considero essas possibilidades de reflexões e problematizações das suas práticas, inserindo a educação do campo como elemento importante na sua prática educativa, como uma contribuição importante do meu fazer educativo que tem a educação do campo como objeto de estudo e de prática educativa.

A terceira experiência que eu gostaria de pontuar foram as atuações enquanto Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no período de 2016 a 2017 e, da Residência Pedagógica, no período de 2018 a 2019. Destaco que esses programas me levaram a participar efetivamente do cotidiano das escolas públicas, pois ao acompanhar as atividades dos estudantes nas escolas, tínhamos uma oportunidade de discutir os problemas e as possibilidades de trabalhos, aprendizagens dos alunos. O nosso objetivo era o trabalho com a leitura e as relações étnico-raciais, e foram desenvolvidas várias atividades com os estudantes das escolas, debates, formações com

os/as estudantes da UEFS e dos professores das escolas públicas vinculadas ao projeto.

Foi uma oportunidade de conhecer de perto as realidades das escolas públicas de Feira de Santana, de conhecer o público que frequenta, as carências das escolas relacionadas a infraestrutura, a falta de materiais didáticos e pedagógicos e, sobretudo, ausência de políticas educacionais por parte do Município no acompanhamento e desenvolvimento das atividades nas escolas. Tenho muitas experiências formativas para narrar sobre esse período enquanto coordenador desses dois Programas de formação Inicial dos/das estudantes de Pedagogia, entretanto, vou deixar essas narrativas para outro texto e ressaltar que levo dessas experiências para as minhas práticas pedagógicas o conhecimento da realidade das escolas públicas de Feira de Santana e isso foi/é fundamental para o trabalho que venho realizando enquanto professor das disciplinas de Currículo e Política e Gestão Educacional.

Desse modo, a partir dessas três experiências relatadas, de forma resumida, da primeira sobre a compreensão de que se aprende ao ensinar e ensina ao aprender na turma de Estágio para professoras, da segunda da necessidade de trabalhar a diversidade a partir da educação do campo e, da terceira, o conhecimento das escolas públicas a partir dos programas PIBID e Residência que eu construo a minha prática educativa, que pauta o meu trabalho desenvolvido nas disciplinas ministradas. Desse modo, como forma de exemplificar melhor o trabalho realizado, passarei a relatar a experiência enquanto professor de Currículo do Curso de Pedagogia desenvolvido no último semestre.

Aprendizagens construídas na disciplina Currículo

Nesse período como professor da UEFS tenho aprendido que cada semestre é único. Cada turma é única. Cada aula é única. É nesse contexto de desafios e especificidade de cada turma que vamos buscando construir estratégias de aprendizagens, formas de avaliação e a própria forma de se relacionar com os diferentes

estudantes, sempre com o objetivo de contribuir no processo formativo de futuros professores e professoras, na perspectiva de uma formação crítica e que contribua na luta por uma educação pública, de qualidade, laica, para os sujeitos do campo e da cidade.

Desse modo, apresentarei a experiência desenvolvida no componente curricular EDU281 – Currículo ofertada para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, no semestre 2019.2 O referido componente curricular é ofertado no quarto semestre do curso e é inserido no quadro de disciplinas obrigatórias para os/as estudantes. A turma 2019.2 era composta por 35 estudantes mulheres e, na sua grande maioria, mulheres negras da classe trabalhadora.

O semestre 2019.2 teve início em outubro de 2019 e foi finalizado em março de 2020, ressaltando que o final da disciplina foi realizado de forma diferente por conta da pandemia da COVID-19, tendo que realizar a última atividade de forma remota. Destaco que os trabalhos não foram afetados, pois a carga horária já tinha sido realizada quase na sua totalidade. Desse modo, o relato dessa experiência com a turma 2019.2 vai ser a partir das anotações realizadas após as aulas e de avaliações e sinais de leitura que as estudantes realizaram no decorrer do semestre.

Nessa direção, passarei a descrever os objetivos da disciplina e a forma como é organizado o trabalho. Desse modo, os objetivos elencados para o trabalho na disciplina são a compreensão das concepções, da história e das teorias de currículo, além de *“Compreender o processo de planejamento e avaliação curricular, bem como as implicações na organização do trabalho pedagógico da escola; discutir a organização curricular para as escolas do campo; conhecer e analisar as propostas oficiais para o currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.”*

Assim, como forma de atingir esses objetivos, o trabalho da disciplina é organizado em três momentos. O primeiro momento é trabalhado a história e o campo de estudo do currículo, buscando compreender as diferentes teorias que formam esse campo de estudo tão complexo, por isso estudamos a partir de autores como Tomaz Tadeu da Silva (2010), Michael Apple (2006), Sacristán

(1998), Bourdieu(2008), Arroyo (2011; 2012), Gomes (2011), dentre outros, como forma de trabalhar as teorias tradicionais, críticas e pós-crítica, dando ênfase a teoria crítica como forma de compreender a educação e suas questões econômicas, filosóficas, culturais que estão inseridas.

Dentre as atividades realizadas nesse primeiro momento da disciplina, destaco, a partir das sinalizações das estudantes, o trabalho com o texto de Bourdieu “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, tem sido o momento das estudantes se aproximarem da contribuição teórica de Bourdieu e, problematizar a função social da escola e como conteúdos, histórias, culturas são trabalhadas e outras são silenciadas. É um texto que problematiza a organização social e como a classe trabalhadora tem dificuldades de acessar esse capital cultural, e buscamos compreender as intencionalidades das políticas de currículo.

Uma atividade destacada, pelas estudantes, como importante foi uma situação-problema que envolvia a dificuldade de uma criança com dificuldades de aprendizagem na escola, e tínhamos que analisar essa situação-problema a partir da teoria de Bourdieu. Para as estudantes essa atividade possibilitou a materialização dos conceitos trabalhados e a problematização de conceitos como desigualdade social, meritocracia, direito à educação, capital cultural, dentre outros conceitos e temas discutidos.

Outra atividade sinalizada pelas estudantes como importante e por mim, também, sobretudo pelo acompanhamento do processo de aprendizagem, foi a leitura e discussão do artigo de Arroyo (2012), “Outros sujeitos, outras pedagogias”. Esse texto possibilitou reflexões sobre os movimentos sociais e como esses sujeitos coletivos portadores de conhecimentos, valores, culturas e projetos de emancipação contribuem na construção de outras pedagogias. A partir dessa discussão problematizamos o papel da universidade e como esta tem se modificado com a chegada de sujeitos da classe trabalhadora que sempre foi excluída desses espaços. Também observamos como esses sujeitos problematizam os currículos, os

conhecimentos, as histórias que são defendidas tanto nas escolas como nas universidades.

Após compreender o campo de estudo do currículo com suas disputas, tivemos o segundo momento da disciplina que eu considero de extrema importância, pois é o momento de se trabalhar as histórias, narrativas, culturas dos sujeitos que foram silenciadas, negadas, esquecidas nos currículos. Por isso, trabalhamos com seminários os seguintes temas: currículo e relações étnico-raciais; currículo e relações de gênero; currículo e sexualidade; currículo e educação especial; currículo e educação do campo. Considerei como o ponto alto da disciplina, pois teve o envolvimento das estudantes com os temas e apresentações com leituras e problematizações das práticas educativas e da própria formação dos educadores e educadoras.

Os seminários foram construídos a partir de orientações como estudar “a história do conceito; Lutas dos movimentos sociais para inserir o debate na sociedade e no currículo; Base legal: o que diz a LDB sobre o tema? Quais são as práticas pedagógicas defendidas? Quais práticas pedagógicas são contrárias a construção da identidade política? O que diz a BNCC?”. Assim sendo, foi um trabalho que buscamos a todo momento relacionar os estudos com as práticas escolares e como essas narrativas podem ser implementadas nas escolas, nos currículos e na formação de educadores.

Ressalto que várias estudantes se identificaram com o debate e já escolheram como objeto de estudo para a produção do trabalho monográfico, seja da relações étnico-raciais, educação do campo, educação especial, educação gênero e sexualidade. Foi o momento de exemplificar esse silenciamento dessas narrativas a partir das experiências enquanto estudante da Educação Básica e, como professoras/estagiárias que observam a carência do livro didático e da própria disponibilidade de algumas escolas em problematizar os atuais currículos.

O texto de Nilma Lino Gomes (2007), diversidade e currículo, se constituiu como um disparador para as discussões e as problematizações dos temas dos seminários. Desse modo, a partir da

leitura do texto buscamos responder algumas questões colocadas pela autora, tais como: *“Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente, nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?”*

Essas questões direcionaram os estudos e reflexões e como o currículo é um espaço de tensões, contradições e de possibilidades. Compreender como as narrativas e histórias de vários grupos sociais foram silenciadas na implantação de currículos homogêneos, na apresentação de uma história única a partir da lógica da classe dominante. Desse modo, entender que a valorização da cultura branca, heteronormativo, masculina e da cidade é, na verdade, uma opção política e, por isso, é necessário construir outros currículos que valorize as histórias, culturas, saberes desses outros sujeitos.

Na produção dos seminários, as estudantes sinalizaram que a leitura e o fichamento de pelo menos dois textos sobre a temática ajudaram a organizar melhor as apresentações e compreensão dos temas. Outra sinalização foi a necessidade de indicar um texto base para a turma ler antes das apresentações. Observei que dá mais trabalho para as estudantes, pois existe uma carga de leitura, mas o resultado foi muito interessante, pois as discussões foram realizadas a partir de pesquisas, leituras e problematizações das práticas, não ficando simplesmente no relato sem reflexão.

O terceiro momento foi o debate sobre as formas de organização do currículo, um estudo sobre o currículo por projetos, por problemas por temas geradores, além de uma discussão sobre a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Foram debates importantes na tentativa de compreender o processo de organização do conhecimento e sua sistematização a partir dos Currículos. O debate sobre interdisciplinaridade foi de extrema importância e de dificuldade para o entendimento das estudantes.

A dificuldade de compreender como esse conceito da interdisciplinaridade se materializa nos currículos que são organizados por disciplinas e que as áreas não dialogam, dificultando essa materialização nas escolas.

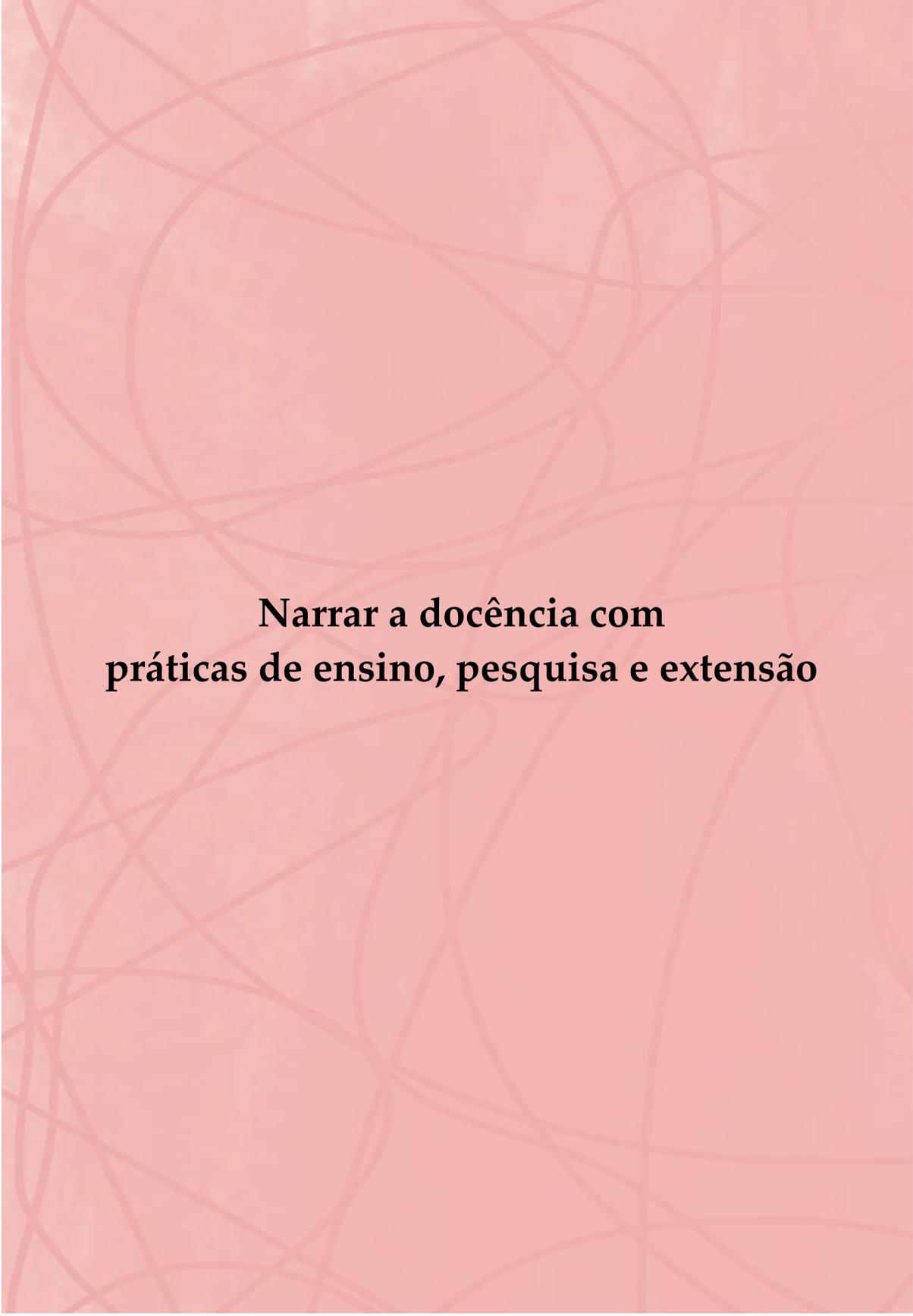
A disciplina foi finalizada sem os últimos dois encontros, mas conseguimos realizar uma discussão a partir da utilização do Instagram. As alunas fizeram uma conta com o nome da disciplina Currículo e adicionamos toda a turma nessa conta, marcamos o nosso encontro na hora e dia da aula. Desse modo, realizei duas lives para a turma. Era um momento de muita insegurança, incertezas sobre o que estava ocorrendo no mundo em decorrência da pandemia do COVID-19.

No que concerne aos encontros virtuais realizados, foram momentos de dificuldade na utilização desses recursos tecnológicos e de muita diferença por conta da ausência da presença física. A forma de interação foi comprometida, mas conseguimos a partir das dicas das estudantes nos comunicar e realizar o nosso último debate. Não tivemos o tempo para realizar a avaliação conjunta da disciplina, por isso solicitei que enviasse por e-mail as considerações sobre o trabalho realizado no semestre. Desse modo, os relatos destacados nesse referido texto se deram justamente pela leitura dessas avaliações.

A escrita desse relato foi uma atividade instigante e desafiadora, pois é o momento de problematizar a nossa prática e perceber quais experiências nos formaram e como estão presentes nas atividades realizadas enquanto professor do ensino superior. Dessa forma, relatando, de forma resumida, essa experiência na disciplina currículo me fez compreender o porquê das escolhas de textos, autores e temas para serem discutidos com as estudantes. Como bem nos lembra Arroyo (2011), o currículo é um território em disputa, por isso saber de que lado você está na história é fundamental na organização da sua prática educativa. Assim, compreender que você ensina e aprende, a defesa da diversidade e a defesa de uma educação pública de qualidade tem me constituído enquanto professor. *“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...”*

Referências

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008. 560p.
- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VEIGA, José Eli. **Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula**. São Paulo, Editores Associados, 2002.



**Narrar a docência com
práticas de ensino, pesquisa e extensão**

A arquiteta da docência universitária

Marinalva Lopes Ribeiro

Saudosa Memória Memória é coisa recente. Até
ontem, quem lembrava?
A coisa veio antes, ou, antes, foi a palavra? Ao perder
a lembrança, grande coisa não se perde.
Nuvens, são sempre brancas. O mar? Continua verde.
Paulo Leminski

Como diz o poeta Paulo Leminski, “Ao perder a lembrança, grande coisa não se perde”. Evidentemente, as experiências que irei narrar neste texto, são partes da minha existência que não esqueci, aquelas que me marcaram e me fizeram/fazem refletir. Desta forma, vou pular muitas passagens da minha trajetória profissional, atendo-me apenas àquelas situações que mais deram sentido à minha existência e que me possibilitaram chegar até aqui.

Da régua T ao verbo professorar

Nunca sonhei em ser professora. Gostava de desenhar, de pintar, de fazer casinhas.

Cadernos de desenho, lápis de cor e livros de história eram meus companheiros.

Sim. Queria ser arquiteta. À medida que os anos passavam, desenhava rostos, casas, fazia caricaturas, paisagens, ensaiava algumas aquarelas. Mas, não poderia esquecer que a minha família não tinha condições de me manter na Bahia, como era chamada à época a cidade de Salvador e que, portanto, seria impossível estudar Arquitetura.

Tal certeza me ocorreu precisamente aos 14 anos, quando iniciei a docência. Eu necessitava muito trabalhar para ajudar na

manutenção da casa. A minha mãe não tinha como sustentar a mim e ao meu irmão menor com as poucas encomendas de costura que conseguia arrematar. As contas a pagar eram muito maiores. Assim, uma amiga de infância me trouxe o convite da proprietária de uma escola particular para trabalhar com crianças da turma de alfabetização. Aceitei o desafio que me pareceu muito grande, e era. Mas, coragem não me faltou, desde aquela época, para os enfrentamentos que a vida me preparava. E, com um misto de orgulho e medo, apresentei-me à Escola 7 de Setembro, onde trabalhei durante 6 anos, no turno matutino. As tardes eram dedicadas aos estudos. Assim, concluí o Curso Ginásial (que equivale ao Ensino Fundamental II) e adentrei no Curso Normal (um curso que preparava para o exercício do magistério primário).

Eu nem preciso dizer que alfabetizava, durante aqueles anos, como eu tinha sido alfabetizada. As letras tipo bastão, bem traçadas no quadro de giz. Primeiro, as vogais, depois as consoantes e, em seguida, o alfabeto por inteiro. Posteriormente, as famílias silábicas: a família do B, a família do D, do C... As palavras, meio sem sentido, eram formadas de forma sonora: ba+ba formava baba. Não importava o seu significado: astúcia, lábia, saliva? E, com tais palavras, se formavam as frases e os textos.

A leitura era tomada de um a um, junto à carteira da professora. A Matemática também era ensinada de forma semelhante. Quando eu percebia que as crianças estavam cansadas, buscava uma brincadeira, um jogo, cantava uma música folclórica, inventava um desenho para que fosse completado ou colorido por elas, alguma atividade lúdica para descontraí-las. Tinha a hora de contar histórias, atividade que eu fazia de forma dramatizada, imitando a voz dos personagens para dar um pouco de magia aos contos, enquanto os educandos suspiravam de medo da bruxa ou torciam pelo lobo mal. Eu era uma criança com mais idade em meio àqueles pequenos de seis anos que alfabetizava a cada ano.

Na escola, não havia qualquer orientação às “professoras” como eu. Nenhuma reunião de planejamento, de acompanhamento ou de avaliação das atividades desenvolvidas durante a semana ou

o mês. Nenhum livro ou apostila com os ensinamentos didáticos. E eu recorria aos aprendizados que recebera da Escola Dominical da Igreja Presbiteriana, a qual frequentava aos domingos.

A proprietária da escola gostava do meu trabalho e a cada ano eu tinha o meu emprego garantido, mesmo sem receber pelo menos a metade de um salário mínimo, nem ter carteira assinada. Primava pela caligrafia que usava para traçar as letras no quadro de giz e nos cadernos que levava para casa, onde preparava as atividades semanais para as crianças. Não dispunha de mimeógrafos, nem de cartilhas com folhas de atividades para os aprendizes. Era tudo feito à mão: desenhos, palavras, espaços para serem preenchidos pelos alfabetizando, consignas, tudo.

As festas natalinas e de São João eram ensaiadas com esmero. A minha turma sempre “fazia bonito” nas apresentações dos cânticos e das quadrilhas juninas. As provas e as atividades realizadas pelas crianças no semestre eram entregues aos pais que as folheavam com orgulho pelo avanço no processo de aprendizagem dos filhos. Ninguém fracassava, pois eu ficava com as crianças que apresentavam dificuldades depois da hora estabelecida para o encerramento das aulas.

Mas, eu não estava satisfeita. Aquele mundo me parecia pequeno demais. Desse modo, no final do Curso Normal, fiz concurso para a rede pública estadual e fui aprovada no 15º lugar para ser professora primária. Por causa de tal classificação, poderia fazer opção pela cidade e a escola onde iria atuar. Logo, oficialmente, seria professora, pensava. E receberia um salário digno. Teria meus direitos, refletia eu de forma ingênua. Mas, efetivamente, eu subira socialmente, embora não quisesse usar o anel de professora que recebera de uma prima, e nem participado da festa de formatura. Contudo, estava claro para mim que aquele degrau importante que subira era fundamental para outros lances na vida.

Assim sendo, no mesmo ano, no mês do meu aniversário, eu já estava na Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana. Fazia parte da primeira turma do curso de Letras Vernáculas. Embora não fosse meu sonho ser professora de português, era a

única opção oferecida pela Faculdade e eu estava muito orgulhosa em ser incluída nessa turma, depois de um exame vestibular que cobrara até teste psicológico e, se não me falha a memória, entrevista! Trabalhei durante um ano na Escola 15 de Novembro, em frente à minha casa. Depois, orgulhosa com o convite da diretora da Escola Erasmo Braga, fui juntar-me à equipe de professoras do curso noturno para aplicarmos o método Paulo Freire. Seus livros, à época, eram proibidos e, portanto, lidos às escondidas. Mas, planejávamos, com base nos seus ensinamentos, as atividades a serem desenvolvidas com trabalhadores e trabalhadoras, em sua maioria domésticas e vendedores ambulantes. Esta foi uma experiência marcante, pela reflexão que era proporcionada àqueles sujeitos sobre seu papel de cidadãos na sociedade, a leitura do mundo e as possibilidades de transformá-lo.

Os croquis da supervisão educacional

Abdiquei de tal escola, pois estava prestes a concluir meus estudos na faculdade e havia sido aprovada na seleção para o curso de supervisora educacional na UFBA, curso realizado mediante um convênio MAC-USAID para preparar as equipes de professores, administrativas e pedagógicas para as escolas polivalentes que seriam implantadas no Estado da Bahia.

Em dois anos daquela licenciatura curta, realizada em tempo integral, na Faculdade de Educação, em Salvador, estava “pronta” para atuar como supervisora educacional da Escola Polivalente de Gandu. Descobri que a arquiteta ficara para trás. Nascia ali a professora que amava a educação e que ia vendo a teoria se transformar em realidade com o meu trabalho em parceria com a equipe designada para atuar naquele município.

Gandu, situada no Sul da Bahia, parecia muito distante de Feira de Santana. A BR 101 que conduz a essa região, ainda estava em obras. Assim, tínhamos que fazer uma longa viagem, saindo de Feira de Santana a Salvador, para depois, passando por Cachoeira, seguir pelas estradas sem pavimentação, durante 9 horas de

viagem para vencer aqueles 220 km. Muitas vezes, o ônibus atolava e ficávamos presos sem condições de continuar a jornada. A empresa de ônibus se chamava Santa Efigênia. Lembro ainda do odor de suor das poltronas e da fumaça de cigarro de alguns passageiros. O estômago ficava embrulhado durante o trajeto.

Foi preciso casar para me mudar para Gandu, em 1972. Meu esposo, técnico em Contabilidade, também havia feito a seleção e cursado Técnicas Comerciais para trabalhar em uma das quatro oficinas destinadas a aulas práticas que a escola dispunha.

Não posso deixar de ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 havia sido sancionada e o que preconizada já acontecia na escola polivalente: dispúnhamos de uma equipe composta por um diretor e vice, uma orientadora e uma supervisora educacional, professores de todas as áreas do conhecimento, além das áreas técnicas (Educação para o Lar, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Artes Industriais) que tiveram formação específica e recebiam um salário invejável, em troca de 40 horas semanais de dedicação exclusiva ao trabalho.

Vale destacar que o currículo era composto por aulas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Educação Física e Iniciação Profissional. Esta parte do currículo começava na quinta série, quando os alunos cursavam um semestre de Educação para o Lar e Técnicas Agrícolas. Na sexta série, eles cursavam mais duas áreas técnicas: Técnicas Comerciais e Artes industriais. Tanto as aulas de Ciências, quanto aquelas de iniciação para o trabalho eram ministradas a grupos de vinte alunos, em laboratórios devidamente equipados e conduzidos por dois professores simultaneamente. No início da sétima série, os alunos faziam opção por uma das áreas técnicas e ali permaneciam durante dois anos, de onde saíam com a preconizada Iniciação Profissional.

Ademais, liderados pela direção e pela equipe pedagógica, fizemos o projeto político pedagógico com a participação de um Conselho Comunitário, um conselho de pais, mestres e alunos, de modo que a cada seis meses realizávamos reuniões com diversas autoridades da cidade, como o juiz, o padre, um representante da

área de educação e um representante da administração pública, para discutirmos as questões relativas à educação no município.

Outras reuniões eram realizadas com a participação dos professores, da orientadora, da supervisora educacional e dos alunos, quando estes se autoavaliavam e avaliavam o trabalho dos professores. Eram momentos tensos, aqueles, mas que propiciavam o aprendizado do respeito mútuo, da escuta ativa, da cidadania, da avaliação dos professores e da autoavaliação.

Na condição de supervisora educacional, a mim cabia, também, a função de coordenar o planejamento das escolas, de modo que houvesse uma articulação com o planejamento da escola polivalente e que os alunos não sentissem dificuldade ao se inserirem nesse espaço pois, como preconizava a Lei, o ensino deveria estar articulado da primeira à oitava séries. Assim, a cada unidade, nos reuníamos com as diretoras de cada escola da cidade, momento em que buscávamos realizar o desenvolvimento profissional de tais gestoras, estudando textos e discutindo temas referentes ao currículo, ao planejamento, dentre outros.

Todos os alunos eram escutados pela orientadora educacional. Quando havia problemas de comportamento ou de aprendizagem, tanto os pais quanto a equipe de professores envolvida com a situação, eram chamados, com a qual se discutia a melhor maneira de ajudar os educandos.

Formávamos uma verdadeira família, a “família do Poli”. Aliás, essa ideia de família existia entre os próprios professores que moravam no mesmo prédio, saíam juntos, comiam juntos e partilhavam suas dúvidas, suas alegrias. Éramos jovens, muitos dos quais deixaram a capital do estado para se instalar naquela cidade, longe de entes queridos, da praia e dos bens culturais que uma cidade grande oferece. Alguns casaram por lá. Mas, a grande parte sentia necessidade de viajar para rever seus parentes, amigos e amores pelo menos uma vez ao mês. Aos poucos, aqueles que tinham alguém com influência política na família, conseguiam a almejada transferência.

Estávamos em plena ditadura militar e, mesmo sem perceber, vivíamos um ensino preconizado fora do nosso país e embasado na

racionalidade técnica, na qual os professores eram especialistas nos diversos campos do conhecimento, além de estudarem conteúdos pedagógicos que apoiavam a sua prática.

A supervisora, como o próprio nome insinua, olhava tudo. Mas, estava longe de vigiar e punir os professores. Talvez essa função não estivesse explícita nos manuais, ou talvez não combinasse com o meu perfil. Olhava que a filha do prefeito e a filha do juiz, os filhos dos cacauicultores da região e dos grandes comerciantes estudavam na mesma sala que os filhos dos camponeses. Plantavam na mesma horta, jogavam o mesmo tipo de esporte, participavam do mesmo campeonato. Olhava, também, aqueles professores criativos e os incentivava. Olhava aqueles que não se saíam bem com a docência e lhes dava a mão, dialogando com eles, orientando-os pedagogicamente, sugerindo a melhor maneira de ministrarem as suas aulas, de modo a promover a melhoria da aprendizagem dos educandos. Na verdade, vestíamos a camisa do Poli. Participávamos das apresentações culturais e dos campeonatos esportivos na quadra de esporte. Vibrávamos pelos nossos times preferidos. As arquibancadas ficavam repletas de torcedores quando nossos times disputavam com os times de outras escolas.

Aquele Conselho Comunitário tinha o controle dos gestos de cada um de nós. Lembro-me de uma colega de Português que, num final de semana, em um barzinho, entre uma cerveja e outra, cantava a paródia do hino ufanista do regime militar: “Eu te amo, meu Brasil, eu te amo. Meu coração é verde, amarelo, branco, azul-anil” da seguinte maneira: “Maconha no Brasil foi liberada, lá, lá...” No primeiro dia da semana, o diretor da escola fora chamado para ser informado sobre o descontentamento de líderes da cidade sobre aquele comportamento. Verdadeiramente, éramos vigiados pela comunidade em nossa maneira de nos vestir e de nos portar, situação que estamos revisitando na atualidade, em que o governo, condenando o pluralismo de ideias, quer determinar a neutralidade política e ideológica dos professores em sala de aula.

Meu esposo, colega de trabalho, vez por outra me perguntava se eu não queria seguir o meu desejo inicial de cursar arquitetura. Mas, cada vez mais fui me distanciando daquele sonho juvenil. Mesmo assim, projetei casas de amigos e para os caseiros de fazendas.

Na busca para concluir a licenciatura plena em Pedagogia, matriculei-me na atual UESC, situada entre Itabuna e Ilhéus. Buscava os componentes curriculares ofertados no período de férias, ou no turno noturno. Neste último caso, viajava na Santa Mônica malcheirosa e chegava em casa tarde da noite.

Permaneci em Gandu por 4 anos. Depois, consegui transferência para o Colégio Polivalente de Feira de Santana, onde trabalhei mais quatro anos. Nesse período, nasceu o meu primeiro filho, Yuri. Em 1980 fui convidada para atuar na Escola Técnica Áureo Filho, onde desenvolvi uma outra experiência de trabalho, agora com o ensino técnico profissionalizante.

A equipe de professores que atuava nas áreas técnicas, também recebera formação específica pelo CETEBA, em Salvador. Mas, confesso que tive dificuldades em liderar aquele grupo. Tínhamos reuniões semanais de atividades complementares (AC), para as quais eu escolhia textos sobre planejamento, aprendizagem, avaliação, dentre outros temas relativos à docência para estudarmos e debatermos, preocupada com o desenvolvimento profissional daqueles professores. Vez por outra, chamava algum professor para discutir com ele o desenvolvimento do seu planejamento, ou a avaliação da aprendizagem. Mas, eu não estava satisfeita com os resultados. Embora houvesse criado vínculos e desenvolvido atividades interessantes, não me sentia mais desafiada a continuar naquela escola. Aproveitava o meu tempo para estudar todos os livros que podia comprar sobre educação.

Do tubo extensível à docência universitária

Foi a partir do estudo de muitos teóricos, que me preparei para o exercício da docência na UEFS, onde ingressei mediante concurso público, em 1982. À época, não se exigia o mestrado,

nem mesmo especialização nos concursos. Assim, fiz prova escrita e dei a aula didática baseada na minha longa experiência e no domínio dos conteúdos adquiridos nos livros da área da educação que devorava com avidez.

Sempre com o desejo de crescer profissionalmente, fui selecionada, em 1986, para ingresso no mestrado em educação da UFBA. Não preciso expressar a minha alegria ao ser escolhida em meio a mais de uma centena de candidatos. Meu maior desafio foi a prova de Inglês. Eram três textos para traduzir e eu me pus a consultar o dicionário e a traduzir frase por frase. Conhecia bem a estrutura da língua, mas não dominava a técnica necessária para a leitura e tradução de um texto estrangeiro. Quando estava desenvolvendo esse penoso trabalho, a fiscal avisou: - “Faltam 15 minutos para a entrega da prova”. Minhas pernas começaram a tremer. Eu nem havia começado a responder a prova! Mas, sem conhecer derrota, lutei até o último minuto. Li os textos e consegui demonstrar a compreensão geral sobre o conteúdo, de acordo com o meu entendimento, sendo aprovada naquela seleção.

Nem o governo do estado, nem a UEFS me liberaram para cursar o Mestrado, de modo que eu corria entre aulas na UEFS, aulas em Salvador e a supervisão educacional na Escola Técnica Áureo de Oliveira Filho. E, logo no segundo semestre do curso, engravidei do meu filho Uyatã.

Além do mais, foi nesse período que desenvolvi o maior projeto arquitetônico: a minha casa: a casa para receber o meu bebê. Acompanhei todos os detalhes da construção, comprei pisos do artista plástico e ceramista Francisco Brennand, montei painéis artísticos, acompanhei o projeto e a instalação das esquadrias e, ao tempo que a obra finalizava, eu ficava satisfeita com cada elogio que recebia. O sonho se tornara realidade. Mas, tinha certeza que daquele momento em diante iria arquitetar com mais detalhes as minhas aulas na graduação. Iria arquitetar como melhor contribuir para a formação dos professores para atuarem na Escola Básica. No curso de Letras e de Pedagogia, onde trabalhava com metodologia da Língua Portuguesa e Didática da Comunicação e Expressão,

sempre iniciava as aulas lendo um texto, ou realizando uma atividade corporal com o uso de músicas, para integrar os estudantes entre si, integrar a dimensão cognitiva com a dimensão afetiva e a corporal à mental.

Os meus filhos cresciam e me cobravam a leitura de histórias todas as noites. Assim, a coleção de Monteiro Lobato, *As Mil e Uma Noites*, Andersen, Perrault, dentre outros tantos livros, eram lidos, capítulo por capítulo. E fiquei pensando que outras crianças precisavam experimentar a riqueza da literatura infanto-juvenil. Assim, mesmo depois de haver concluído o mestrado, matriculei-me na PUC de Minas Gerais para cursar Especialização em Literatura Infantil e Juvenil. O curso, realizado nas férias de janeiro e julho, em tempo integral, durante dois anos, me proporcionou conhecer muitos professores e escritores renomados, conversar com eles, aprender a teoria da literatura e a prática do teatro. Ia soltando o meu corpo e alargando os meus horizontes.

No ano de 1991, tive a ideia de realizar com os estudantes o que denominei “Feira de Literatura Infantil”. No início, era pedido aos estudantes para escolherem um tema, um livro por equipe e realizarem a divulgação literária entre as colegas, de forma criativa, dramatizando o texto. O resultado foi além das nossas expectativas. As estudantes se empolgavam e preparavam belos cenários, fantasias, música, som, iluminação e, juntas, realizamos dez Feiras com os mais variados temas: “Conto de fadas”, “A Bahia também conta história”, “Um dia no sítio do Pica-Pau amarelo”, dentre outros.

No início, a Feira era apresentada na sala de aula, depois no anfiteatro da UEFS, posteriormente em duas sessões, porque as filas de expectadores eram enormes. Várias estudantes levavam suas turmas de alunos e seus familiares para participar das palestras, feira de livros, recital de poesias. Na Feira intitulada: “A Bahia também conta histórias”, cujo objetivo foi propiciar a divulgação da literatura infantil e juvenil produzida por autores baianos, tivemos, além da dramatização de diversos contos, brincadeiras, danças, comidas típicas baianas e uma roda de conversa com as escritoras baianas: Gláucia Lemos, Maria Antonia e Ayêska.

A décima e última, intitulada: “Cidadania”, tema da X Jornada Universitária da UEFS, foi realizada no CUCA. Em sua abertura, as estudantes fizeram uma retrospectiva das nove Feiras anteriores. Os contos selecionados tinham relação com a formação do cidadão, como por exemplo: “Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro”, de Sylvia Orthof. Esta Feira foi encerrada com a participação especial do PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), que nos brindou com a presença do escritor Rogério Andrade Barbosa, o qual participara, em várias regiões do Brasil, de programas de incentivo à leitura, proferindo palestras, ministrando cursos e conversando com crianças e jovens através do projeto do PROLER: O escritor na cidade.

Cada Feira era filmada e também divulgada pelo jornal Feira Hoje, além das emissoras de rádio locais. As estudantes tomavam as fitas K-7 emprestado para seus familiares e colegas assistirem e, aos poucos, me contavam, empolgadas, que estavam realizando Feiras de Literatura nas escolas onde trabalhavam com os seus alunos. Estavam formando leitores. Hoje, muitas dessas ex-estudantes de Pedagogia e de Letras Vernáculas são doutoras e docentes da UEFS, onde participam de projetos de pesquisa e de práticas leitoras.

Em relação à extensão, precisaria de muitas laudas para narrar minha experiência com o TRANSE-ESCOLA, projeto alocado na Pró-Reitoria de Extensão, do qual participei durante 10 anos, chegando a ser sua coordenadora até afastar-me para o doutorado. Era um projeto interdisciplinar, portanto, tínhamos professores e estagiários dos diversos cursos de licenciatura da UEFS que se reuniam semanalmente para planejar ações de formação para professores de vários municípios nas proximidades de Feira de Santana.

A UEFS firmara convênios com tais municípios e, portanto, nós nos dirigíamos para uma cidade a cada quinzena ou diretores de escolas e coordenadores pedagógicos passavam o dia em Feira de Santana, recebiam formação e repassavam para os docentes. Realizamos muitos projetos interdisciplinares com tais docentes,

mas confesso que é difícil o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Certa vez, realizamos um projeto interdisciplinar, cujo mote foi a pipa. A Matemática trabalhou as figuras geométricas, os cálculos de cada uma delas. A Língua Portuguesa voltou-se para a leitura de poemas e sobre os vários sinônimos desse termo (raia, pandorga, papagaio, cafifa, pepeta), e assim por diante. Em nossa visita às escolas, os professores estavam em pleno desenvolvimento daquele projeto. Imagine a minha sensação de fracasso quando, em uma escola que funcionava em uma casa alugada pela prefeitura, onde os cômodos exíguos estavam apinhados de crianças que mal podiam se locomover, uma professora desenvolvia o tal projeto. Sem ter papel de seda apropriado para a construção do brinquedo, a docente fazia com os alunos pipas com folhas de revistas, pesadas, sem nenhuma condição de cumprir o objetivo relacionado ao estudo do ar, à arte e à ludicidade. Não aguentando ficar naquele recinto, saí para chorar copiosamente ao ver, na prática, o quanto é difícil pensar a escola fora da realidade da própria escola e por outros sujeitos que se julgam detentores do conhecimento. Apesar dessa frustração, no município de Coração de Maria, chegamos a assessorar a construção do Projeto Político Pedagógico de 4 Escolas Municipais, onde os projetos eram gestados pelas próprias equipes.

Em 2000, iniciei o doutorado, para concluí-lo em 2004. Durante esses anos, participamos de aulas na UEFs, com uma equipe de professores canadenses, e tivemos outro período com aulas na cidade de Sherbrooke, onde se situa a Université de Sherbrooke. Aprender Francês era exigência do programa para a participação nas aulas, escrita dos trabalhos e para a defesa da tese. Por esse motivo, os doutorandos fizeram uma greve que durou três meses, até que a universidade concordou em contratar uma tradutora para nos acompanhar no “exame de síntese” e na defesa, além de garantir que os nossos textos estivessem inteligíveis.

Foi um tempo desafiador, esse. Deixei marido e filho mais velho no Brasil e fui enfrentar outro país com Uyatã, que tinha apenas 14 anos. Ele, matriculado em uma escola de língua francesa, passava

o dia longe de mim. E eu, enfiada no meu *bureau* ficava na universidade, muitas vezes, até uma hora da manhã. A cultura diferente era um desafio a ser vencido. A frieza do meu orientador era, cada vez mais, incontornável. Era necessário marcar com sua secretária um encontro, com pelo menos duas semanas de antecedência. Ele sempre demorava em ler o meu texto e dar retorno. Desse modo, foi preciso muita coragem para tomar a decisão de escrever uma carta à coordenação, pedindo que ele fosse substituído por outro orientador, no que fui atendida, motivo pelo qual pude defender a minha tese em curto espaço de tempo.

O pós-doutoramento foi na UNISINOS, Rio Grande do Sul, tendo como supervisora Maria Isabel da Cunha, com quem aprendi a orientar. A sua marca, além do batom vermelho, é o comprometimento, a amizade, o cuidado, o diálogo, a leveza. Fiz parte do seu grupo de pesquisa durante anos, até que se aposentou da UNISINOS e retornou para a UFPel, como professora visitante.

De volta para a UEFS, participei da elaboração do projeto para a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação, onde tive oportunidade de ministrar alguns componentes curriculares e de orientar mais de uma dúzia de investigações.

Nos últimos anos, na graduação, tive uma aluna que trabalhava como gari, na prefeitura de uma cidade próxima, e iniciava sua jornada às quatro horas da manhã. Ela havia feito o concurso da prefeitura, precisava do emprego para se manter e não queria abandonar o curso. Chegava sempre atrasada, mas esforçava-se para acompanhar seus estudos universitários com dignidade.

De outra feita, deparei-me com uma estudante que era doméstica em Salvador para onde viajava todo final de semana para trabalhar, a fim de se manter nos estudos. Eu notava que o perfil das estudantes de Pedagogia havia mudado. Percebia que muita gente das camadas populares estava adentrando à universidade. Portanto, eu tinha o compromisso em acolhê-las e engajá-las naquele espaço formativo, para que tivessem sucesso em seu aprendizado.

Mais recentemente, outra estudante, cuja presença foi marcante, cursava Letras Vernáculas. Às vezes chegava atrasada e,

sem ser notada pelos colegas, prostrava-se na carteira onde se mantinha por longo tempo, sem participar das aulas. Eu a observava a miúdo: jovem negra, pele acetinada, cabelos encaracolados, olhos amendoados. Resolvi abordá-la ao final da aula. Não conseguira dormir durante a noite, a família morava em outra cidade, ficava hospedada na residência universitária e sofria de depressão. Aquela cena se repetia dia após dia. Sempre dialogava com ela depois das aulas. Telefonei para a diretora do Colegiado, que a convenceu a buscar ajuda em uma clínica do CAPS. Ao final do semestre, ela apresentou um belo trabalho, gravado em vídeo, juntamente com a equipe que a acolhera. Mas, durante as férias soube que uma jovem havia tentado suicídio na residência universitária. Perguntei o nome. Era ela. Deve ter tido sérias dificuldades para tomar aquela decisão. Fiquei pensando sobre a necessidade de a universidade desenvolver estratégias voltadas para a prevenção do suicídio entre os universitários. Pus-me a refletir que a universidade necessita, além de ampliar a matrícula, incluindo as camadas da população que estavam ausentes desse ambiente elitista, que é a educação superior, desenvolver programas que promovam o engajamento de tais sujeitos para que sejam bem sucedidos.

Nesse sentido, a minha docência, ultimamente, tem sido marcada pelo ensino com pesquisa. Tanto os estudantes de Letras, quanto os de Pedagogia têm tido a oportunidade de melhorar o seu desempenho acadêmico mediante o questionamento sobre algum problema que encontram na realidade escolar.

Como professora de Didática, tenho percebido que os estudantes apresentam pouca intimidade com a produção de textos acadêmicos, o que depende da leitura compreensiva e crítica e da orientação de um docente sensível à essa problemática. Assim, nesse componente, tenho buscado relacionar a teoria com a prática da investigação para que os graduandos aprendam a questionar a realidade. Se o tema é avaliação da aprendizagem, por exemplo, depois de analisarmos e discutirmos determinados textos teóricos, os estudantes são estimulados a analisar depoimentos escritos de

colegas de turmas de outros semestres, sobre a prática da avaliação na universidade. Estabelecem comparações entre o que os teóricos ajuízam sobre a avaliação da aprendizagem e a experiência que os estudantes vivem na realidade, levando a discussão para o coletivo.

Outra maneira de praticar o ensino com pesquisa tem sido mediante visitas às escolas públicas, observando as crianças ou adolescentes em sala de aula ou no pátio, conversando com eles ou entrevistando professores e gestores. Durante as visitas, realizadas em duplas ou trios, registram aspectos que lhes tocam naquela realidade. Esse tema vai ser estudado com base em teóricos especialistas sobre o tema, como: relação professor-alunos, planejamento, avaliação da aprendizagem, projeto político pedagógico, dentre outros. Com a minha orientação, criam um instrumento para a produção dos dados, retornam ao campo e, depois de analisarem os achados, escrevem um artigo ou resumo expandido sobre a questão que estudaram.

Nessa forma de ensinar e aprender, os graduandos vão ganhando autonomia e ensaiando escrever os textos que voltam diversas vezes para a docente contribuir, analisando com a equipe, propondo modificações. Às vezes o tempo é curto para todo o processo de escrita e reescrita que se torna doloroso para muitos discentes. Mas, a experiência desafiadora, tanto para mim quanto para eles, tem valido a pena. Os resultados, na maioria das vezes, têm sido comunicados em eventos científicos. Assim, muitos me ligam para informar o fato e agradecer. Ou mesmo quando os encontro, me fazem saber o quanto fui importante em suas vidas, o quanto aprenderam comigo.

Presentemente, senhora de mim, posso escolher continuar docente da UEMS como voluntária, com responsabilidade acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação. Continuo professorando, querendo conviver com os colegas e com os jovens, trocando experiências, ensinando e aprendendo. Continuo engajada nas pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU). Continuo ideando sonhos junto aos muitos orientandos e

orientandas, arquitetando projetos de pesquisa e vendo, como edifícios do saber, frutos da curiosidade e do questionamento, cada projeto tornando-se realidade. Agora, com eles, prédios cada vez mais amplos são edificadas, onde se possa abrigar muitos sonhos de transformação desta realidade caótica em que vive a educação pública em nosso país.

Com blocos de papel sulfite, lápis e borracha em mãos, nos encontramos a cada semana para a pesquisa orientada, momento em que traçamos cada croqui. Ora, é o caminho da identidade docente que é projetada, ora a compreensão dos motivos pelos quais os estudantes universitários evadem, vai para a prancheta. Em outro momento, da pasta A3 retiramos o projeto para engajar os acadêmicos. Extraímos do tubo extensível, o projeto voltado para criar um clima na sala de aula que motive os educandos. Ou apresentamos o projeto voltado para a leitura compreensiva e crítica no Curso de Pedagogia. Com o compasso, vamos traçando objetivos, estabelecendo metas e vendo cada edificação sair do papel e tornar-se realidade.

Os projetos levam a marca de encontros de orientação recheados de cuidado, afetividade e de diálogo. A maioria, acontece na UEFS. Outros, no gabinete de estudos em minha própria residência, encontros que duram horas, atravessam o dia, quando a necessidade é premente, como no momento da organização dos dados para a análise.

Optei por uma orientação sistemática e individualizada. Um jeito de possibilitar um diálogo afetivo, de gerar empatia, de quebrar as arestas do formalismo. As críticas, realizadas sempre no sentido construtivo, muitas vezes são bem recebidas, outras amargadas pelos interlocutores. Mas, sempre me coloco ao lado do outro, ouvidos atentos, escuta sensível, respeito.

No intuito de formar novos pesquisadores, não tenho medido esforços para construir, a quatro mãos, trabalhos completos de investigação. Até aqui, todas as dissertações orientadas tiveram a empiria. E, com este objetivo, busco primar para que os mestrandos ganhem autonomia, principalmente no processo metodológico do

seu trabalho. Se souberem desenvolver a problematização do tema até a definição do problema de pesquisa, penso eu, já é meio caminho andado. Outra tarefa que me parece árdua, é organizar os achados, articulá-los em dimensões ou categorias. Na minha época de estudante, eu recortava as entrevistas já impressas e ia colando em papel metro, formando quadros gigantescos para ajudar a visualização das categorias que iam surgindo. Mas, nesse tempo passado, eu nem dispunha de um computador, lá se vão mais de trinta anos! À vista de tal dificuldade, tenho usado com eles a estratégia de fazer desenhos, mapas, figuras para que visualizem as relações que existem entre as porções do texto, buscando descortinar sentidos e realizar as inferências interpretativas.

Muitas coisas me tocaram durante esses anos. Em cada escola, uma experiência nova, um novo grupo de professores. Em cada turma da graduação e da pós-graduação, um desafio diferente. Mas, uma coisa que guardo em meu coração é a sensação de dever cumprido. Acho que a responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes, o trato com cada um deles, o trato com a educação como um bem público é o legado que deixo na minha história de vida.

Hoje, com serenidade, percebo que exagerei nas cobranças. Exagerei em relação ao número de atividades impostas aos estudantes. Nunca relaxei em relação aos horários e, muitas vezes, sem exercer a empatia, registrava as faltas. Certamente, muitos abandonaram o componente curricular por conta disso. Mas, aos poucos, fui escutando as dificuldades de cada um, de cada uma e aprendi a flexibilizar um pouco, a humanizar a minha docência.

Sei que cometi muitos erros, muitos deles sem ter consciência. Mas, não me envergonho de tê-los cometido. Se me dessem oportunidade de repará-los, certamente eu faria tudo melhor, com a experiência que adquiri nestes mais de cinquenta e um anos de docência na educação pública. Mas a vida se vai num piscar de olhos... Agora, já aposentada, o meu corpo dá os primeiros sinais de cansaço, embora me sinta ainda com os meus 14 anos, quando a docência bateu à minha porta.

Uma Trajetória em Registros: marcas das Itinerâncias Formativas

Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima

Toda pessoa sempre é as marcas das lições
diárias de outras tantas pessoas.
Gonzaguinha

A docência como profissão: escolha ou encontro?

Ser docente ou tornar-se docente? Confesso que quando ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana para cursar licenciatura em Pedagogia, não estava claro para mim, naquele momento, que a escolha que havia feito era para ser docente. Ao longo da trajetória formativa muitas vezes somos provocados a pensar sobre o porquê da escolha pelo curso. Nas primeiras respostas eu afirmava que queria ser jornalista. Tal escolha estava ligada a ideia de manter-me informada, inteirada e participando da vida social e política no país, mas não havia ainda consolidado um senso crítico, o desejo/aspiração era algo incipiente. Assim, aos poucos fui me envolvendo no curso de Pedagogia, fui tecendo relações afetivas, políticas, acadêmicas que me fizeram gostar e decidir ficar no curso. E, hoje, afirmo, fiz uma boa escolha!

Lembro que costumava dizer que a escolha pela docência aconteceu casualmente, mesmo tendo a mãe como primeira professora, ainda na zona rural, não tenho certeza se essa foi efetivamente o mote/referência pela escolha. Afirmava ser casualmente, pois não tinha na memória marcas ou registros que me associava a profissão como algo desejado. Mas, aos poucos fui percebendo que somos o somatório das “marcas das lições diárias de outras tantas pessoas” como afirma Gonzaguinha em sua canção “Caminhos do coração”.

A opção em fazer Pedagogia na graduação aconteceu sem muito planejamento. A ofertado curso de Pedagogia era recente na instituição, e não possuía, naquele momento, muitas informações sobre o perfil da profissão e o campo de atuação do Pedagogo. Mas, aprovada no vestibular e já cursando, fui aos poucos me envolvendo nas oportunidades formativas para além do espaço da sala de aula. Como estudante de graduação me envolvi no projeto de extensão “Alfabetização dos funcionários terceirizados”; participei de seleção de bolsa para atuar na CEDITER – Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra, na oportunidade me envolvi com os movimentos sociais na luta pela terra, além do envolvimento com o movimento estudantil, assim foi aos poucos me identificando com as possibilidades de atuação do pedagogo, reconhecendo a potencialidade formativa do curso e os saberes necessários para ser professora. Durante a graduação tive poucas oportunidades de vivenciar a docência, mas reconhecia a necessidade de dominar múltiplos saberes: didáticos, técnicos, humanos, éticos, instrucionais, literários, políticos. Para o exercício da profissão professor não basta dominar os conteúdos da(s) disciplina(s), faz-se necessário uma gama de saberes que circunda o cotidiano da profissão. Dominar os conteúdos é fundamental, mas não suficiente para exercer com competência a docência.

A Educação Básica foi meu primeiro chão. Chão nesse texto tem o significado de lugar de iniciação à docência, lugar de atuação, de encontro, de aprender a ser professora. Ao concluir a graduação/formação inicial, finalizamos uma etapa do processo formativo, mas ser professor requer uma formação contínua. Ao adentrar o espaço da sala de aula muitos desafios nos são apresentados e, cabe a nós, a busca e o estudo contínuos. É importante salientar que ao concluir a graduação já estava aprovada em concurso público para atuar no curso de Magistério para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, atuei na Educação Básica por 9 anos, sendo um ano na Rede Cooperativa e 8 anos na Rede Estadual de Ensino. Tive a oportunidade e o desafio de lecionar disciplinas as mais variadas, mas a maior concentração

ocorreu nas disciplinas específicas do currículo do magistério. Atuar no curso de magistério em cidade do interior foi um grande diferencial. Muitos alunos optavam pelo curso de magistério, em primeiro lugar por ser a única opção profissional no município e em segundo lugar por compreender que tal escolha asseguraria uma imediata inserção no mundo do trabalho. E durante muito tempo essa lógica funcionou. A finalização do ensino médio era comemorada pelas famílias com muitas pompas e honrarias. Ser professor(a) era título e também valorização social.

O chão das escolas, no plural, pois aprendi muito nas itinerâncias de acompanhamento dos estágios supervisionados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, significou lugar/lugares de muitas aprendizagens, de inquietações, descobertas, afetos, militâncias e desejos. Posso afirmar que na Educação Básica meu encontro com a docência foi batizado. Como não tinha o magistério como formação básica (ensino médio/acadêmico), atuar como docente no curso preparatório para os anos iniciais foi um encontro de afetos, de aprendizagens e compromisso social. Rememorando nesse texto como cheguei até aqui, revivo as inúmeras situações de pertencimentos e aprendizagens que as vivências nos acompanhamentos dos estágios supervisionados me proporcionaram. Conhecer os modos de vidas, as expectativas, os dilemas e as superações enfrentados pelos alunos da Educação Básica acionaram em mim, o desejo e a necessidade de continuar estudando e buscando aperfeiçoar a minha formação.

O encontro com a docência nos revela muitas lacunas na formação, assim, continuar estudando foi a escolha mais sábia. Nomino de lacunas as dificuldades encontradas e a não “certeza” do *modus operandi* frente às situações apresentadas. Pois, o diploma de graduação nos autoriza/credencia a entrada no mundo do trabalho, mas o diploma sozinho não realiza o trabalho, é preciso um intenso processo de formação (auto/hetero/eco-formação), pois o dia a dia da cultura escolar nos impõe aprendizagens singulares. Cada escola uma realidade diferente; um público diferente; expectativas e construções próprias que precisam ser

protagonizadas pelos sujeitos nas suas individualidades. O cotidiano escolar é desvelador de muitos desafios e, portanto, a necessidade de novas buscas se impõe.

Vivenciando o cotidiano escolar fui percebendo aos poucos a necessidade de aprofundamento teórico, de reflexões sobre a transposição didática dos saberes apreendidos na academia e a articulação com as demandas e expectativas dos grupos/alunos. Atuar em curso de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental impôs a mim a necessária formação continuada e, conseqüentemente, não perder o vínculo com a universidade. Sempre compreendi que a academia é um espaço fomentador de debates, reflexões, estudos e pesquisas, assim continuei participando de muitos episódios de formação continuada. Quero destacar um evento que teve grande impacto em toda a minha prática docente quer seja na Educação Básica, quer seja na docência no Ensino Superior. Refiro-me ao evento do PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura, criado em 1992 e coordenado pela Fundação Biblioteca Nacional – Ministério da Cultura. “O PROLER tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas. Bem como tornar a prática de leitura mais presente no cotidiano escolar com vistas a formar cidadãos leitores. A escola e a biblioteca são, nesse processo, instituições imprescindíveis e complementares”.

Costumo dizer que a participação no PROLER foi um divisor de águas na minha prática pedagógica. Os eventos do PROLER reuniam contadores de histórias, escritores, mediadores de leitura que apresentavam a leitura e a literatura numa perspectiva estética e como defende Antônio Candido (2011), a literatura como direito universal. O repertório literário compartilhado, as possibilidades e potencialidades da leitura numa perspectiva crítica, estética, prazerosa, formativa foi algo que redefiniu a minha forma de pensar e utilizar o texto literário na sala de aula.

O encontro com o PROLER se deu quando era professora da Educação Básica e foi possível iniciar as práticas de leitura numa

perspectiva estética ainda atuando com alunos que exerceriam sua docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que desenvolvo/estudo/pratico hoje no ensino, pesquisa e na extensão no ensino superior tem marcas e contribuições que foram iniciadas ainda no chão da Educação Básica.

Levar a literatura para o espaço da sala de aula como ampliação de repertório literário e, em algumas situações, como aproximação/apresentação de obras literárias foi uma estratégia criada para cumprir um dos objetivos basilares da formação de professores, que é a formação de professores leitores. Criamos no planejamento didático o momento de leitura e ou contação de histórias como estratégia de socialização de obras da literatura infantil. Já naquele momento avaliamos a importância de apresentar os acervos literários disponíveis na biblioteca escolar e que eram pouco conhecidos. Tal prática acompanha o meu fazer didático-pedagógico também quando ingresso no ensino superior.

Como cheguei até aqui: início da docência

O estar professora sempre me colocou na condição de aprendente e foi com essa sensação de continuar peregrinando na autoformação que ousei-me fazer o concurso para o ensino superior. Acreditava que a academia era o espaço por excelência de pesquisa, aprofundamento, estudo e inovação. Minha escolha para concurso foi a área de Prática de ensino, pois já trilhava esse caminho no curso de formação de professores na Educação Básica. Chegar à Universidade na condição de docente foi algo desafiador. Chamo de desafiador o novo lugar de atuação, pois não somos “ensinados” a ser professor universitário, chegamos à academia, no meu caso especificamente, apenas com a pós-graduação *lato sensu* (especialização em Alfabetização) e, passo a atuar na condição de docente para colegas da Educação Básica, muitos com tempo de formação e prática pedagógica muito superior à minha. Senti-me desafiada a enveredar para novos estudos, pois não tinha nenhuma experiência anterior como docente do ensino superior. Toda a

minha trajetória tinha sido construída na Educação Básica como docente e formadora em serviço. Portanto, ocupar o lugar de docente de um curso de graduação em Pedagogia era inovador, mas também desafiador.

Minha iniciação como docente do ensino superior aconteceu na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mais precisamente no campus XVII – Bom Jesus da Lapa. Saliento que foi nessa instituição que aprendi muito das vivências acadêmicas (burocráticas, técnicas e formativas) e que sou muito grata. Recém chegada à UNEB fui me inserindo não apenas nas atividades de ensino, a extensão universitária se configurou como espaço formativo e de devolutiva das demandas sociais apresentadas pela comunidade local. Assim, reconhecia que ocupando o lugar de docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - *campus* XVII – Bom Jesus da Lapa – curso que tinha sido minha formação inicial (UEFS) e ao qual fiz, quando discente, muitos enfrentamentos, era o momento de ressignificar. Era a oportunidade de vivenciar no curso e com os discentes outras perspectivas formativas. O encontro com a docência superior e as demandas apresentadas pelo município me fizeram compreender a importância do trabalho para além da sala de aula. Assim, me inseri logo nas atividades extensionistas, como coordenadora ou como membro de equipe. Como coordenadora criamos um Grupo de Estudos sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil e Anos Iniciais e como membro integrei o Curso de formação continuada de professores do quilombo Mangal/Barro Vermelho, situado no município Sítio do Mato - BA. Foram experiências de grande significado para meu processo formativo como docente, pois as escutas e os dilemas da profissão professor se anunciavam e as estratégias ou táticas como defende Michel de Certeau(2007), precisavam ser tecidas diuturnamente.

Ainda atuando no *campus* XVII da UNEB, algumas atividades docentes foram marcantes na minha itinerância formativa. Fui coordenadora dos Cursos Concomitantes de Ensino Médio e Magistério do Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária – PRONERA. É importante salientar as muitas aprendizagens geradas pelas parcerias entre a universidade e os movimentos sociais. Os tempos, as concepções, os modos de fazer são diferentes e, como acadêmicos precisamos nos desfazer de muitas “certezas” e aprender a enxergar pelo olhar do outro, diferente de nós, nos saberes, nas labutas, nas expectativas frente ao saber formal. E o PRONERA me ajudou a enxergar mais longe. O PRONERA tem seu nascedouro em 1998 fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social e, se constituiu em uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária. A UNEB, em Bom Jesus da Lapa assumiu, em parceria com os movimentos sociais, a coordenação do curso para finalização da Educação Básica e, posteriormente, aprovou o primeiro curso superior em Pedagogia da Terra da região oeste da Bahia. Na condição de coordenadora do curso do ensino médio inúmeras foram as oportunidades de debates calorosos, reflexões político-pedagógicas e de visitas às muitas comunidades rurais no município de Bom Jesus da Lapa e cidades vizinhas a fim de acompanhar as práticas de estágio e as vivências formativas e, assim, estreitar as relações formais e políticas com os sujeitos envolvidos.

Muitos foram os desafios enfrentados na coordenação desse curso. O curso era desenvolvido na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Com tempo escola e tempo comunidade. Mas, como o funcionamento do curso estava vinculado a liberação das verbas federais, muitas ações planejadas eram comprometidas e ou retardadas na sua execução. Dentre os principais desafios aponto: 1) o não cumprimento do calendário de descentralização das verbas, impactando no tempo de efetivação das atividades e de finalização do curso; 2) as condições inadequadas das estradas causando dificuldades para visitas regulares às comunidades; 3) conciliação entre o calendário das manifestações e lutas dos militantes/estudantes e o cumprimento das atividades escolares/formais. Portanto, reafirmo que as andanças e itinerâncias formativas foram fundantes para a constituição da profissional que

sou hoje. Aprender a olhar a partir da perspectiva do outro tornou-me mais sensível, mais atenta e mais comprometida com as mudanças sociais.

Outra experiência docente marcante vivenciada no *campus* XVII foi a atuação no curso de Pedagogia – Rede UNEB 2000. O programa Rede UNEB 2000 surgiu para atender as exigências legais com a aprovação da LDB n. 9.394/96 em que os profissionais que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisavam ter como formação mínima o curso superior. Frente a essa exigência, a UNEB criou o Programa Intensivo de Graduação, nominado de Programa Rede UNEB 2000 e estabeleceu parcerias com as prefeituras municipais de várias regiões do estado da Bahia. Eu atuei no município de Jaborandi, distante 164 km de Bom Jesus da Lapa, com as disciplinas Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica 1 e 2. Tais disciplinas tinham a ementa voltada para teorização, análise e acompanhamento das práticas docentes. Como o curso era exclusivamente para professores no exercício da profissão, todas as disciplinas buscavam saber mais sobre as práticas dos professores, escutar seus dilemas, suas dificuldades, seus desejos e assim, refletir juntos sobre essas práticas, tecer ou forjar novas perspectivas de docência. No meu caso específico, com caráter de acompanhamento, passei a visitar as escolas, conhecer as suas singularidades profissionais, as condições de trabalho, as dificuldades acadêmicas e os anseios por superação. É importante salientar que o meu objeto de pesquisa do mestrado surgiu justamente das minhas itinerâncias formativas em Jaborandi. Produzi a dissertação intitulada “Nas malhas da leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi – Bahia”, sob a orientação da professora dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc – UNEB, em 2008.

Na docência dos componentes Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica 1 e 2 implementei a socialização da leitura literária com intuito de repertoriar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as experiências e práticas de leitura. Todas as

aulas eram iniciadas com a apresentação/leitura/indicação de uma obra literária. O acervo socializado era composto por obras variadas da literatura, tanto voltado para o público infantil e infanto-juvenil quanto para adultos. O objetivo era mobilizar os acervos pessoais (bibliotecas físicas e acervos orais) e provocá-los a remexer os acervos disponíveis nas bibliotecas ou salas de leitura das escolas e os provoqueei a visitar e mapear o acervo disponível na biblioteca pública municipal. A experiência desenvolvida foi extremamente importante para os professores repensarem sobre as práticas de leitura implementadas na escola e sobre as suas próprias concepções de leitura. Depois de aproximadamente quinze anos após a realização desse trabalho ainda hoje recebo notícias, fotos, comentários sobre as propostas e projetos de leitura por eles coordenados.

Como afirma Gonzaguinha “E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá... E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente... É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”, nesses fragmentos da canção Caminhos do coração, muito do que somos, do que aprendemos e, também do que desejamos ser, está entrelaçado e marcado pelas diferentes e múltiplas tessituras da vida pessoal/profissional/social. Portanto, narrar sobre a trajetória docente formativa é uma oportunidade e um espaço de rememoração, reflexão e reconceptualização do saber, do saber fazer e do saber ser. Esse movimento ininterrupto é potencializador de mudanças e novas narrativas.

Como cheguei até aqui: itinerâncias da docência

... O mundo é isso – revelou. – Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais... Galeano (1997, p. 13)

Sendo desafiada a pensar como cheguei até aqui, diante de tantas lembranças, afirmo, sem dúvida, que cheguei até aqui porque me deparei com muitas fogueiras, muitos fogos diferentes. Tive a oportunidade de conhecer os brilhos próprios de docentes que marcam positivamente a minha trajetória pessoal e formativa. Docentes como Maria Helena da Rocha Besnosik (Malena) e Elói Barreto de Jesus, foram decisivos em “incendiar a vida com tamanha vontade” (GALEANO, 1997, p.13) que me senti provocada a não passar pela UEFS despercebidamente.

É importante salientar que no período que cursei a graduação, as oportunidades de vivências com a pesquisa eram quase inexistentes. No quadro de docente do departamento de Educação da UEFS a presença de professores com doutorado também era muito pequena. Isso impactou em ter saído da graduação sem muita *expertise* para desenvolver o viés pesquisador. Mas, com a oferta de um curso *lato sensu* em Alfabetização, meu vínculo com a UEFS não foi rompido, permaneci como estudante por mais dois anos.

A docência na Educação Básica, rede pública estadual, durou 8 anos. Em 2000 fiz o concurso para a UNEB e, em 2001 fui convocada a assumir a vaga como docente do ensino superior. Como afirmei anteriormente, novos voos, novos desafios e muitas responsabilidades, afinal, na docência superior somos corresponsáveis na formação dos novos docentes que atuarão na Educação Básica. E, como conhecia o chão da escola básica, entendia ser a oportunidade de refletir juntos sobre as perspectivas e necessidades de potencializar esse espaço.

Como afirmei acima, minha itinerância na docência superior se inicia na UNEB – *campus* XVII – Bom Jesus da Lapa, aproximadamente 760 km distante de casa. Um misto de medo (estradas perigosas) com a ansiedade de atuar na formação de novos professores. Os anos de docência em Bom Jesus da Lapa merecem uma escrita exclusiva e não me deterei aqui para além do que já mencionei. Mas, preciso deixar impresso que as aprendizagens iniciais da docência superior foram apreendidas no tempo/espaço/formação que estive no *campus* XVII. Entretanto,

para efeito dessa documentação narrativa, vou optar em trazer para o seio desse texto a minha atuação docente na UEFS.

A experiência formativa na docência superior que trago para compartilhar é o trabalho desenvolvido com a formação de mediadores de leitura. Como docente da área de Prática de Ensino, e atuando basicamente com o componente curricular Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, venho investindo na formação de repertório literário dos/das estudantes da Pedagogia que atuarão prioritariamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal escolha reside na percepção do parco repertório literário que os/as estudantes demonstram/relatam apropriação. E, entendendo que só podemos formar leitores se efetivamente formos leitores, então, venho assumindo o desafio de incluir nas práticas pedagógicas a aproximação e a oferta de estratégias formativas de mediadores de leitura.

O componente de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental é muito fecundo para refletir sobre os desafios que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, venho investindo na escrita dos memoriais formativos com foco nas memórias de leitura. Conhecer sobre os processos de aprendizagens e referências leitoras ao longo da vida estudantil e familiar contribuem para rememorar e melhor situar o lugar do aluno leitor. Pensar sobre as marcas deixadas, sobre as experiências tecidas e guardadas quando o assunto é o processo de formação leitora vem corroborando para o acadêmico identificar suas memórias de leitura. As memórias de leitura são importantes pois, se a literatura é um direito universal como defende Antônio Cândido (2011) em seu artigo *O direito à literatura* e a apropriação/domínio da leitura um direito de aprendizagem do aluno do ensino fundamental e de todo cidadão, cabe ao estudante de graduação em Pedagogia que terá como um dos *locus* de atuação os anos iniciais do ensino fundamental, refletir sobre estratégias/práticas que potencialize a formação desse aluno leitor.

Mas, como tornar o aluno leitor se o professor não for um leitor? Como assegurar a ampliação do repertório literário se o

professor não tiver um repertório literário a socializar? Como garantir o domínio do letramento literário se o professor não se reconhece leitor? Essas são algumas perguntas que orientam o planejamento do componente Estágio Supervisionado no bloco de conteúdos que transversaliza a apropriação da leitura e da escrita como saberes inerentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre as experiências que venho desenvolvendo no tocante a formação de leitor e que socializarei aqui é a atividade nominada: “A mala da leitura”. Essa atividade objetiva criar a oportunidade de os estudantes fazerem a indicação/divulgação literária de um livro de literatura, podendo ser da mala de leitura ou de seu próprio repertório leitor. O estudante precisa escolher previamente obra, planejar a apresentação de forma criativa, criar estratégias que possibilite/mobilize o envolvimento dos demais membros da turma, bem como criar um ambiente favorável para apresentá-la. O momento da divulgação literária tem sido extremamente bem acolhido pelos graduandos. Os registros de avaliação da atividade revelam o quanto eles ampliam os acervos pessoais, ou como nomina Graça Paulino (2001), suas bibliotecas pessoais. Ao longo do semestre letivo os alunos não leem apenas as obras para divulgação literária, muitos tomam de empréstimos os livros da mala de leitura e, aos poucos, vão redescobrando (pois muitos afirmam que liam mais obras literárias antes de adentrar o espaço da academia) a prática da leitura como uma experiência estética, lúdica, prazerosa e formativa. Os relatos confirmam que manusear, trocar obras literárias e estratégias de aproximação do livro como objeto cultural tem contribuído de forma significativa para ampliação do repertório literário e, mais do que isso, tem ampliado a concepção de leitura, de leitor e do papel do professor como mediador de leitura.

Pensar o papel do professor como mediador de leitura é assumir não apenas o lugar de responsável pela circulação das obras e ampliação do repertório social e culturalmente construído, mas assumir o lugar político de democratização do acesso ao saber historicamente produzido, de assegurar direitos, portanto um

lugar de resistência. Se a literatura é um direito universal e se a literatura humaniza como defende Cândido (2011), quando a escola não garante acesso a esse bem cultural, não assegura práticas pedagógicas de vivências com o texto literário, a escola sonega saber, e efetivamente, não cumpre seu papel social. A escola perde seu princípio basilar de atuar como agência de letramento como define Kleiman (1995).

Outra experiência importante do meu processo formativo como docente do ensino superior tem sido a oportunidade de além de vivenciar o tripé — ensino, pesquisa e extensão, ocupar também a gestão universitária. Faço tal consideração por hoje ocupar o cargo de Pró-Reitora de Extensão, da universidade que foi minha base de formação. Ser gestora de uma universidade pública é uma responsabilidade imensa. Responsabilidade de cuidar e zelar das pessoas que compõem a instituição; responsabilidade de gerir com competência o bem público; responsabilidade de defender que a universidade pública seja efetivamente pública, gratuita, democrática, inclusiva; responsabilidade de estabelecer com a comunidade externa uma relação de aproximação, escuta e respeito, enfim, são muitos os desafios e as responsabilidades quando entendemos que gerir um bem público perpassa pela concepção de sociedade, de universidade, de democracia. Assim, passo agora a relatar, mesmo que brevemente, os desafios de ocupar a gestão de uma universidade pública.

Como cheguei até aqui: alguns registros do lugar de gestor(a)

A possibilidade de arriscar é que nos faz homens
Damário Dacruz (2012)

A UEFS foi a minha primeira casa. Iniciei minha trajetória no ensino superior como graduanda em Licenciatura em Pedagogia, em 1988, na UEFS. De lá para cá foram muitas andanças, muitas itinerâncias e muitas travessias. Chego em 2008 na UEFS trazendo na bagagem 8 anos de experiência na Educação Básica na rede

estadual de ensino da Bahia e 8 anos de experiência no Ensino Superior na UNEB. Com pouco tempo de chegada à UEFS, fui convidada a assumir a Coordenação de Extensão na Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, quando a Pró-Reitora era a professora Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik. Tamanho foi meu susto ao receber tal convite. Mesmo tendo a extensão como um lugar decisivo no meu processo formativo, não me sentia com competência para tal função. Mas, ancorada no que disse o poeta Damário Dacruz, é “a possibilidade de arriscar é que nos faz homens”, que resolvi assumir o desafio. Foram 5 anos atuando como Coordenadora de Extensão. Experiência que marcou profundamente a minha vida pessoal e profissional.

Atuar na extensão universitária me possibilitou não apenas participar intensamente da construção das políticas institucionais da UEFS, mas integrar os estudos e debates no cenário nacional sobre as definições de políticas e concepções da extensão universitária no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). Participei de inúmeros encontros regionais e nacionais que tematizavam sobre as políticas, concepções, indicadores e papel da extensão universitária no seio da universidade, nas interações com a sociedade e na vida acadêmica e profissional dos estudantes e egressos da academia.

Internamente na PROEX/UEFS participei de momentos de extrema importância na consolidação de uma nova concepção de extensão universitária. O conceito de extensão vem sendo reformulado numa tentativa de ampliar a concepção e a representação do papel da extensão na vida da comunidade universitária. Desse modo, o FORPROEX (2012) assim definiu: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. Essa nova concepção ganha fôlego na luta pela valorização e visibilização das ações extensionistas como

espaços significativos na formação acadêmica, social, cultural, política e humana dos envolvidos.

Nesse cenário, não apenas o conceito de extensão sofreu alteração e consolidação do seu significado. Intensificou a luta pelo lugar da extensão no currículo dos graduandos. Inicia-se assim um forte e caloroso debate sobre a Curricularização ou creditação da extensão. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, a extensão universitária passa a ser obrigatória em todos os currículos da graduação com um percentual de 10% das cargas horárias dos cursos. Segundo Gadotti (2017), “a curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa”.

Mas, internamente havia muitos outros desafios. O primeiro deles era e ainda é garantir nos debates acadêmicos o reconhecimento do papel formativo que a extensão universitária tem na vida dos sujeitos envolvidos. Ainda é possível encontrar no ambiente universitário estudantes e professores que nunca desenvolveram nenhuma ação de extensão fora dos muros da universidade. É possível ainda encontrar professores que defendem que a extensão tem um significado menor na formação dos envolvidos porque nas agências de fomento a extensão não é priorizada, ou seja, um dos grandes desafios é o fortalecimento da concepção de extensão e a luta por financiamento. E não menos importante, o desafio da extensão é a institucionalização dos procedimentos, normas, regras e resoluções que versam sobre a extensão universitária.

Como gestora atuando na Extensão Universitária um dos maiores aprendizados tem sido acompanhar a trajetória de consolidação, de valorização e de reconhecimento do papel formativo, acadêmico, político e humano que as vivências extensionistas possibilitam. Portanto, para além de tratar de regulamentos, instruções, resoluções, o nosso papel e investimento tem sido na visibilização das relações tecidas e nas ações realizadas

entre a universidade e as comunidades parceiras. E para ilustrar o papel formativo da extensão universitária na UEFS, apresentarei a FLIFS – Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana como uma ação/política de fomento e formação de uma sociedade leitora.

A FLIFS teve sua origem em 2008, nominada de Feira do Livro. Surgiu como uma ação inusitada, ousada e experimental, sonhada por alguns educadores e gestores que entendia que Feira de Santana carecia de um evento que aproximasse a sociedade aos livros e às diversas práticas culturais de leitura. Portanto, se configura como uma iniciativa exitosa, de grande potencial formativo, educativo e cultural que corrobora para formação de uma sociedade leitora. Ao longo da sua existência eu assumi a coordenação geral do evento por 4 edições. Cada oportunidade mais desafiadora do que a outra. Oferecer à comunidade um evento que agrega pessoas de todas faixas etárias, de interesse diversos, com expectativas e desejos singulares, sem dúvida, não é tarefa fácil, mas acostumamos a dizer que a Feira do Livro nasceu bem desenhada e com os objetivos bem definidos. O primeiro é o princípio democrático de acesso. A FLIFS foi pensada para acontecer em espaço aberto, de ampla circulação, assegurando que toda a comunidade pudesse acessar a sua programação e interagir com as diversas práticas culturais de leitura.

O evento foi se consolidando e os seus objetivos sendo reafirmados: 1) Mobilizar a comunidade feirense para a importância da leitura como elemento facilitador da compreensão do mundo e da participação de todos e de cada um de nós na construção coletiva da cidadania; 2) Consolidar a Feira do Livro/Festival Literário e Cultural na agenda sociocultural do município de Feira de Santana e do Portal do Sertão como evento permanente de formação do leitor; 3) Despertar as instâncias públicas, privadas e filantrópicas para a importância de se implementar políticas leitoras na comunidade; 4) Possibilitar a interação do leitor com as diversas formas de linguagem e assim incentivar o prazer pela leitura, despertando e aguçando a

curiosidade leitora de cada ser; 5) Oportunizar as diversas escolas um espaço propício para socialização e trocas de vivências leitoras e contato com as múltiplas linguagens; 6) Possibilitar o acesso de comunidades excluídas ao universo da leitura e das diversas atividades culturais, bem como Valorizar os artistas da comunidade e regiões circunvizinhas com a divulgação dos seus trabalhos. Portanto, a Feira do Livro/FLIFS, nasce grande, ousada, inclusiva, democrática e sensível à formação de novos leitores.

É salutar dizer que a FLIFS ocupa um lugar importante na luta por definição de políticas públicas de acesso à leitura e a formação de leitores. E, mais do que isso, que a FLIFS não é apenas um evento anual, ele se configura como um momento de culminância de ações e práticas leitoras desenvolvidas nas instituições formais e não-formais de ensino ao longo do ano e que compreende o espaço do evento como espaço fecundo de socialização e visibilidade das suas ações, de seus projetos. Para nós que organizamos o evento, as nossas maiores lutas e defesas tem sido fazer com que a FLIFS integre e se consolide no calendário educacional e cultural da cidade, pois ela representa a maior ação formativa de formação de leitores no município de Feira de Santana. E, fazer parte dessa história, é uma forma de dizer: *“Não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar. Mas com a dor dos deserdados e o sonho escuro da criança que dorme com fome, aprendi que o mundo não é só meu. Mas sobretudo aprendi que na verdade o que importa antes que a vida apodreça, é trabalhar na mudança do que é preciso mudar, cada um na sua vez, cada qual no seu lugar”* Thiago de Mello.

E assim, chego até aqui sabendo que ainda tenho muito o que aprender. Sabendo que as inquietações são forças motrizes para continuar alcançando voos e novas paragens.

Referências

CANDIDO, Antônio. Direito à Literatura. In.: **Vários escritos**. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2011.

DACRUZ, Damário. **Todo risco**: o ofício da paixão. Salvador: Fundação Pedro Calmon:Livro.com. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: Para quê? Acesso: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre – L&PM, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MELLO, Thiago. **Um jeito novo de caminhar**. Acesso: <https://blog.globaleditora.com.br/joias-da-global/thiago-de-mello-um-jeito-novo-de-caminhar-para-sempre/>

PAULINO, Graça. et al. **Tipos de textos**: modos de leitura - Belo Horizonte: FormatoEditorial, 2001.

A arte de bordar a docência na formação de professores(as) que ensinam matemática naUEFS

Flávia Cristina de Macêdo Santana

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever – como agora faço – a história.
Magda Soares

Como tudo começou...

O tecer da minha renda começou a ser bordado antes dos seis anos, quando minha mãe iniciou o processo de alfabetização com os filhos. Fazíamos jogos, cartazes coloridos com sequências numéricas, outros com as letras do alfabeto, sílabas e palavras como se fossem peças de um grande tear. Aos seis anos, ingressei na Escola Nossa Senhora da Conceição, em Feira de Santana/Bahia, quando tive a oportunidade de cursar o antigo pré-primário. Tenho boas lembranças desse período. Lembro-me das professoras Angélica, Fátima e Edna, egressas das turmas de magistério do Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), que me ensinaram diferentes pontos e fizeram parte da minha história. Elas não se limitaram a apenas ensinar conteúdos necessários para ampliar o bordado, mas princípios para a constituição de uma mulher rendeira imersa em uma sociedade plural e diversa.

Durante esse período, fui aprendendo novos adornos e já demonstrava determinação para a conquista dos meus objetivos

delineados para essa fase da vida. O pespontar de novos caminhos me fizeram participar ativamente das atividades, em sala de aula, propostas no ensino fundamental séries iniciais. O convívio com diferentes bordados produzidos pelos meus colegas e a forma como dialogávamos me levaram a assumir a liderança da turma em diferentes momentos da vida escolar. Ainda nesse período, experienciei novos trajetos e costumava ajudar as professoras em processos de iniciação à docência (como monitora da turma). Engraçado isso! O jogo de luz e sombra que constituiu os bordados que construí na infância continuam tão presentes hoje! Esse alinhavo potencializou o rebordar da minha história de vida, e, hoje, num exercício que me permite criar novos matizados, passa a ser referência para o diálogo com novos-sujeitos-bordadeiros em formação.

Ao tecer novos caminhos durante o ensino fundamental para as séries finais, tive a oportunidade de experimentar um ensino público de qualidade no Colégio Polivalente de Feira de Santana. Essa instituição foi uma grande referência para a formação da professora que sou hoje. Quanto aos professores? Sempre tive uma boa relação com eles, inclusive, muitos são meus amigos pessoais. Mas, foi Alberto, meu professor de matemática da sexta série, hoje sétimo ano, que me desafiou e me mostrou a possibilidade de aprofundar meus conhecimentos na área. Ele provocava e instigava a buscar novas estratégias para a resolução de problemas. Como você pensou? Há outro caminho para a resolução dessa equação? Desde então, passei a buscar novos pontos, selecionar novos enfeites e criar novos adornos sempre com o apoio incondicional dos diferentes professores de matemática que fizeram parte do mosaico da minha vida. Além disso, durante esse período, comecei a vivenciar outra experiência de liderança no denominado Grêmio estudantil, onde assumi a presidência. O Grêmio se constituiu um espaço e lugar, onde eu e meus colegas experienciamos, ensinamos e aprendemos pontos de bordados entrelaçados por ações políticas e sociais sempre pautadas nos princípios da ética e do respeito mútuo.

Continuei meus bordados, no Ensino Médio, no Centro de Assistência Social Santo Antônio (ECASSA), escola da rede pública

estadual, também localizada no município de Feirade Santana, no interior da Bahia. Nesta instituição, aprendi que princípios como interatividade, corresponsabilidade, disponibilidade eram chaves para a minha formação. Ser professora não significa apenas dominar conceitos, conteúdos dos conhecimentos específicos e pedagógicos da área, mas sim, experienciar um repertório de atividades contextualizadas, considerando os diferentes saberes mobilizados, e articuladas com as demandas do contexto escolar.

Durante os três anos em que desenvolvi novos pontos para atuar no magistério, fui tecendo colaborativamente pontos e contrapontos em uma turma, formada por 30 mulheres *já empoderadas* para a época. Desafiei o enunciado¹ de que a mulher deveria ser “bela, recatada e do lar”, para continuar bordando novos itinerários. Nessa instituição escolar, as mulheres rendeiras passaram a construir novas peças, matizadas por conflitos e atravessadas por relações de poder. O ato de bordar e tricotar transformou o espaço escolar e possibilitou matizar questões políticas, sociais, culturais, éticas e religiosas (escola sob a égide da Igreja Católica) que atravessaram os muros da escola.

Após terminar os estudos na ECASSA, assumindo a posição de professora do ensino fundamental para as séries iniciais, percebi que precisava continuar traçando novos caminhos, por que o discurso da sociedade não legitimava a habilitação do(a) professor(a) para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. O discurso da sociedade era que o sujeito só se constituía professor se ampliasse seus estudos e realizasse uma formação em nível superior. Isso me desafiou e provocou inquietações. E continuei a bordar o ser. Mas, o que ser? Os esboços não me conduziam a esse

¹ Para Foucault (2016, p. 96), “o enunciado aparece como elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; (...) como um átomo do discurso”. O enunciado, portanto, tem uma singularidade datada já que não é fechada em si mesma, pois mantém relação com outros enunciados. Um enunciado, segundo Foucault (2016), não deve ser confundido como uma proposição ou uma frase, apesar de poder ser representado por ambos.

caminho. Várias tentativas! Mas, o ser professora era o delineamento possível para quem fez o magistério. Com uma linha crua passei a ministrar aulas particulares enquanto aguardava o resultado do vestibular. Fiz uma faixa, coloquei na porta da minha casa e passei a divulgar o trabalho de acompanhamento pedagógico para as séries iniciais, na época denominado Banca. Logo no início da divulgação, fui abordada por uma senhora que solicitou informações sobre o curso. Para minha surpresa, as perguntas não estavam relacionadas à proposta de trabalho, mas a minha formação. “Você é formada em quê? Você tem curso universitário?”. Que angústia! O resultado do vestibular ainda não tinha saído. Era como se a formação no magistério não significasse nada, mas para mim tinha um significado grandioso. Era o meu bordado! Eu estava começando a tecer uma bela história de iniciação à docência.

Com a arte do bordado, a alquimia se transforma e acontece: passei no vestibular! Finalmente ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como estudante do curso de Licenciatura em Matemática, cheia de sonhos e expectativas; novos amigos, novos professores, um novo mundo. Passei a desenhar ponto por ponto em novo relevo marcado por números, linhas tenuosas da geometria, letras da álgebra articuladas com o desenvolvimento probabilístico. Qual seria a perspectiva de concluir esse bordado em quatro anos? Muitos nós foram desfeitos. Um novo tecido se constituiu. Precisei além de bordar, costurar os primeiros passos para a docência e iniciar a construção de um significativo mosaico. Estudava muito para dar conta dos contornos propostos na graduação. Trabalhos, seminários, provas e provas!

Hoje, ao analisar os adereços que compunham o projeto político do curso (PPC), vejo as lacunas que existiam na proposta de formação de professores para ensinar matemática naquela época. Infelizmente, as disciplinas de conhecimento específico, as quais abordavam uma matemática voltada para o ensino superior, com traços do Bacharelado, não legitimavam os conhecimentos da matemática escolar, não havia articulação e parceria entre os

diferentes componentes da matriz curricular, e nem entre universidade e escola. Os discursos que atravessavam a formação evidenciavam “um duelo” entre os componentes de conhecimento pedagógico e específico. O efeito do bordado proposto era um discurso voltado para a aprendizagem de conteúdos de matemática por meio de atividades exaustivas (imensas listas de exercícios) e avaliações voltadas para a cobrança de demonstrações sem articulação com possíveis abordagens para a Educação Básica.

A própria matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática nos levava a refletir sobre os distintos saberes e os efeitos causados por cada componente. Apenas os componentes de Fundamentos da Matemática I e II mostravam um bordado com conteúdos do Ensino Médio, mas não articulavam com as experiências vividas pelos estudantes nas etapas anteriores, fato ainda muito presente nos cursos de licenciatura. Os componentes de Álgebra Elementar I e II, Álgebra Linear I e II, Cálculo I, II, III e IV, Geometria Analítica e Análise eram marcados pela exposição de definições, demonstrações, exemplos e exercícios que se constituíam como regime de verdade nesses componentes, bem como, pela exigência do rigor dessa área de conhecimento, em bases que, na realidade, os alunos não tinham.

Terminei a graduação e, no ano seguinte, comecei a ampliar o bordado... a Especialização em Educação Matemática, na UEFS, tema que sempre despertou em mim um interesse particular. O curso, na verdade, não era um curso em Educação Matemática; contornava uma característica que se assemelhava mais à Matemática pura. O efeito disso?! Continuávamos sem conseguir bordar a parceria entre universidade e escola. Os bordados produzidos no contexto escolar não eram reconhecidos, e nós estudantes não conseguíamos mover os bordados da especialização e personalizar os conhecimentos matemáticos no contexto escolar. Selecionada para integrar a primeira turma, fui uma estudante atuante, que lutava, também, para a melhoria do curso. Naquela ocasião, tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa que investigava a geometria nas séries finais do Ensino Fundamental,

mas não consegui criar uma peça articulada com minha trajetória profissional. Hoje, certamente, o bordado seria outro, matizado de diferentes cores e formas. Para construir esse bordado precisaria articular a geometria trabalhada na universidade e a geometria trabalhada no contexto escolar.

Finalizando a especialização e lecionando na escola particular, tive dificuldades para conciliar os estudos e a formação. A escola particular não reconhecia ou não legitimava a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional². Mas consegui produzir um novo adorno! Fui tracejando novos caminhos para lecionar no Ensino Superior e continuar investindo em minha formação. Muitos desafios! Muita aprendizagem! Há vinte e dois anos estou bordando a docência na formação de professores que ensinam matemática.

Alinhando ensino, pesquisa e extensão

Durante o período em que fiz o curso de Licenciatura em Matemática, várias oportunidades de trabalho surgiram. Continuei a costurar novos sonhos e a bordar novas histórias, agora voltadas à vida profissional, em paralelo à graduação. Continuei ministrando aulas particulares de reforço pedagógico, agora de matemática e, no meio do curso, fui contratada para trabalhar em uma escola particular de grande porte. Essa primeira experiência em sala de aula foi desafiadora, pois passei a lecionar e a desatar os nós relacionados ao ensino de Geometria, disciplina pouco trabalhada na Universidade, como já citei. Para desatar esses nós, tive que ter muita paciência para não deformar o bordado ou partir as linhas. Em muitos momentos, pedi ajuda a colegas e professores da universidade.

Passei a estudar muito e a tentar observar como eram elaborados os contornos geométricos nos livros didáticos. Não tínhamos acesso à

² Segundo Diniz-Pereira (2010), a ideia de desenvolvimento profissional está associada ao trabalho docente, o que possibilita conceber o ambiente de trabalho como um contexto propício à mobilização de saberes e práticas que repercutem na formação.

internet na época. Tudo era muito difícil! O que tínhamos era as bibliotecas da universidade ou a municipal, onde eu costumava me reunir com colegas para estudar e planejar atividades. Mas, foram os cinco anos de experiência ensinando geometria para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na escola particular, que me fizeram desatar os nós no verso do bordado. Lembro-me com muita alegria que carregava uma mala que batizei de 'mala mágica' para as aulas de geometria. Nesta mala tinha uma corda de treze nós (fazendo alusão a corda utilizada pelos Egípcios para demarcar as terras as margens do Rio Nilo e introduzir as discussões sobre o Teorema de Pitágoras), régua, compassos, transferidores, materiais manipuláveis (sucata, canudos, palitos de picolé...), jogos relacionados aos conhecimentos geométricos. Que lembrança gostosa! Quando não levava a minha mala mágica para a sala de aula, os estudantes sentiam falta! Que delícia!

Em paralelo, assumi a posição de professora substituta na UEFS, lecionando as disciplinas de Metodologia e Estágio Curricular Supervisionado em Matemática. A experiência docente no Ensino Superior revelou um novo contexto e a possibilidade de contribuir com a melhoria da educação pública. Todos os momentos vividos em sala de aula, ministrando aulas nos cursos do Ensino Fundamental e Médio, foram fundamentais e se constituíram em parâmetros para conduzir as atividades de estágio. Quantos desafios! Quantas tensões! Fui caminhando por linhas sinuosas, mas tentando pontilhar novos trajetos entrelaçados pelas experiências anteriores, no magistério, no apoio pedagógico, nos processos de iniciação à docência, na graduação. Essas experiências me constituíram em um processo de (re)existência. Hoje, avalio e percebo que esse contexto me fez crescer profissionalmente. Interessante, como incorporamos o discurso³ de que para ensinar, basta conhecer o conteúdo específico. Os enganos

³ O termo discurso não é apenas uma simples combinação de palavras que descrevem as coisas do mundo; eles aconstituem, pois são "[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (FOUCAULT, 2016, p. 60).

que fui cometendo nesse sentido foram sendo superados durante o processo de avaliação e replanejamento dos componentes, no decorrer dos semestres letivos. Os bordados que tive que modificar e criar novos contornos para ampliar minha rede. A atuação como professora substituta foi uma experiência ímpar na minha vida profissional. Nesse momento, diria que foi uma experiência enriquecedora, também angustiante. Deparei-me com alunos prestes a adquirirem um diploma, um documento que os habilitavam para o exercício de uma função e que necessitavam de orientações profissionais.

Além das disciplinas já citadas, também desenvolvi atividades docentes no curso de Licenciatura em Pedagogia – habilitação para as séries iniciais. Neste curso, lecionei a disciplina Ensino de Matemática, na UEFS e também na Rede UNEB 2000, nas cidades de Rui Barbosa, Mundo Novo, Santa Bárbara, Maracás e Ipirá, em que uma das preocupações era oportunizar uma formação sólida aos professores das séries iniciais no sentido de adquirirem e se apropriarem da linguagem matemática. Quanto desafio! A maioria dos estudantes escolheu a Licenciatura em Pedagogia para fugir da matemática. E agora, o que fazer para mostrar a esse grupo que a matemática pode ser aprendida por todos? Que a matemática está presente em nosso dia a dia? Realizei diferentes experimentos e implementei diferentes projetos, inclusive com a participação de alguns filhos das estudantes que levavam para sala, porque não tinham com quem deixar. Em muitos momentos, as crianças pediam para participar das atividades e aproveitava esses momentos para sinalizar possibilidades e estratégias diferentes para ensinar matemática nas séries iniciais. Lembro-me de uma oficina realizada com estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia que tematizava a matemática e a culinária. Sinteticamente, realizamos os seguintes passos:

- 1) Problematizamos situações em que precisávamos montar um cardápio de lanches para serem vendidos na escola;
- 2) Fizemos uma lista de compras e realizamos a pesquisa de preços em três supermercados da região;

3) Compramos os produtos mais em conta e organizamos uma oficina;

4) Durante a oficina, foi apresentado um vídeo que tinha por objetivo problematizar a relação existente entre matemática e culinária. Houve uma participação intensa dos estudantes no debate gerado após a mostra de vídeo. Em seguida, analisamos as receitas propostas, a cada receita, realizamos a leitura e investigamos as ideias matemáticas presentes. Foram feitas uma torta salgada, uma torta doce e uma sobremesa, ao tempo em que abordávamos conteúdos matemáticos, a exemplo de números e operações, medidas, frações, sistema monetário, questões de estatística... E as receitas? Eram da mamãe! Sempre tive habilidades culinárias e por incrível que pareça, foi na disciplina de Educação para o lar ofertada no Colégio Polivalente que comecei a transformar tudo que aprendia em algo para o meu processo de formação e profissionalização. Tudo que aprendia na disciplina fazia para vender: bonecas, chocolates, tortas, pinturas. Quantas saudades! Esta disciplina, assim como as disciplinas de Técnicas Comerciais, Educação Agrícola e Artes Industriais auxiliavam os estudantes de baixa renda a pensar um caminho do empreendedorismo. A experiência realizada com as estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia foi tematizada a partir do que denominamos de Modelagem Matemática, compreendida como um ambiente de aprendizagem em que mobilizamos questões da realidade (BARBOSA, 2009). Foi uma loucura gostosa! Três turnos de trabalho problematizando, comendo os quitutes, socializando os resultados das questões de análise e sistematizando os conteúdos matemáticos.

Com a conclusão da especialização e a inserção definitiva, no Ensino Superior, como formadora, passei a me dedicar aos estudos sobre a formação inicial do professor que ensina matemática, especificamente dando ênfase ao estágio. Neste bordado à mão, queria investigar como as atividades de estágio poderiam contribuir para a formação de futuros professores. Inicialmente, comecei a desenvolver estudos individuais, adquirindo livros e acompanhando o que era publicado nos anais de eventos da área de

Educação e de Educação Matemática. Durante esse período, dediquei-me ao bordado da formação inicial, vivenciei experiências que me levaram a casear, aplicar, pespontar, modelar novas propostas para o bordado da minha vida profissional que teriam efeitos na formação de outros sujeitos.

Nesse período, não me limitava apenas a assumir uma posição de quem ensina, mas assumia posições distintas. Em muitas vezes, colocava-me na posição de aprendiz, porque também aprendemos a todo o momento. Quantos desafios para alinhar uma nova rede. Durante anos desenvolvi um trabalho solitário. Quanta aprendizagem! Vivenciei momentos riquíssimos e desafiadores! Não sabia como desenvolver um bordado que realmente contribuísse para a formação dos tantos estudantes que passaram pelo meu convívio. Foram diferentes tentativas, elaboração de projetos, oficinas, minicursos, seminários, até conseguirmos uma melhor sintonia e ressonância entre o trabalho proposto! Mas foi a partir do momento que estreitamos os laços com as escolas da rede pública e com os diferentes sujeitos que participam de todo processo que tive a certeza que nada poderia ser feito sem o diálogo constante com a Educação Básica. Foram anos intensos! O que mais incomodava era quando o estudante em formação não reconhecia que a escola também era um espaço de formação, sentia-me só construindo um bordado para que os estudantes escolhessem o que mais interessava!

Trabalhar com os componentes de Estágio Supervisionado têm sido um desafio constante, a cada semestre, novas demandas são postas. Constantemente, na dinâmica da formação, eu e os estudantes costumamos analisar e refletir sobre as experiências vivenciadas pelo convívio com os diferentes sujeitos que participam do contexto escolar. Realizamos novos combinados e acordamos que a tríade observação, coparticipação e regência não seriam apenas etapas para a realização dos estágios regulados por uma série de legislações que conduzem a obrigatoriedade para todos os cursos de licenciatura. Iriamos experienciar linhas tortuosas e coloridas para realmente, vivenciarmos as atividades de estágio.

Passamos a tomar o estágio como objeto de pesquisa, estudo, análise e de interpretação crítica que pode propiciar aos futuros professores, em consonância com os estudos de Pimenta e Lima (2017). Nesta perspectiva, defendemos que o futuro professor que ensina matemática pode se constituir um profissional crítico-reflexivo e pesquisador que imerso em um campo formativo tem a possibilidade de bordar sua identidade profissional.

Pensado no estágio como um componente propício para a realização de pesquisas, voltamos nossos olhares para as produções realizadas durante o curso e para a construção de Matérias Curriculares Educativas (MCE), que visam à aprendizagem tanto do estudante quanto do professor. Passamos a registrar todas as etapas da pesquisa e a socializar relatórios, narrativas, relatos de experiências construídos em parcerias com os agentes envolvidos em diferentes eventos da área de Educação Matemática.

Mas, a experiência de estágio ganhou outro olhar após o mestrado e doutorado. Além disso, a minha participação no Grupo Observatório de Educação Matemática (OEM), projeto de extensão cadastrado na UFBA em parceria com a UEFS que tive a oportunidade de participar durante o doutorado. A experiência vivenciada no grupo colaborativo em paralelo ao desenvolvimento da pesquisa intitulada “Aprendizagem dos professores de matemática com materiais curriculares educativos”, trouxe outra perspectiva em que trabalhamos colaborativamente com pesquisadores, estudantes da graduação e pós-graduação da UFBA e da UEFS, professores que ensinam matemática na Educação Básica e superior. Percorri a BR 324, duas ou três vezes, ida e volta, todas as semanas, desenvolvendo a pesquisa e participando do grupo Observatório de Educação Matemática (OEM). O que ficou dessa experiência? Muita aprendizagem! Não vivemos só! Não sabemos nada! Um título é muito pouco para o que precisamos de fato aprender! Somos eternos aprendizes e seres inconclusos, como diz Paulo Freire.

A minha participação durante os quatros anos de estudos e elaboração de materiais curriculares educativos, constituiu-se em uma experiência enriquecedora e contribuiu tanto para o meu

crescimento pessoal como profissional. A relação que se estabeleceu nesse grupo foi de parceria e colaboração. Aprendemos uns com os outros e percebemos que todos estão no mesmo patamar enquanto pesquisadores. Em muitos momentos, aprendemos com os professores da Educação Básica questões que o discurso científico não nos mostra.

Três anos após a conclusão do doutorado, senti a necessidade de criar novos bordados. Como docente do curso de Licenciatura em Matemática, há vinte e dois anos, do qual sou egressa, percebi que as mudanças se fazem necessárias. A convivência com os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática e a participação em diferentes projetos de formação, levaram-me a perceber a necessidade de aprofundar os estudos sobre a formação inicial e continuada. A instituição já tinha uma política de oferta de Programas de monitoria e de Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), inclusive envolvendo estudantes de matemática, mas foi com a proposta de adesão da instituição para a oferta do Programa Residência Pedagógica (PRP) que despertou um interesse particular e assumi a coordenação do subprojeto de matemática. Dediquei-me de corpo e alma! A relação de parceria construída entre os preceptores (professores da Educação Básica), os estudantes, a escola foi o diferencial. A proposta colaborativa que tanto defendo foi um dos princípios centrais. Neste período, tive a oportunidade de contribuir para a construção do projeto institucional do Programa e subverter a proposta atravessada pelo discurso da reformulação dos estágios, e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para a construção da renda do subprojeto de matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) utilizei a agulha e o fio para dar o tom colaborativo do bordado que foi tecido. Considerei experiências anteriores vivenciadas por mim tanto na extensão, ao participar do OEM, como da pesquisa ao desenvolver uma tese tendo o trabalho colaborativo como objeto de estudo, para construir o mosaico da formação junto com e estudantes/residentes envolvidos no subprojeto. Compreendo que o *trabalho colaborativo* se

constitui um tipo de prática pedagógica em que os membros se engajam voluntariamente, a fim de atingir um objetivo comum (SANTANA; BARBOSA, 2018). Para os autores, a responsabilidade por tais funções compete a todos os participantes e, por essa razão, é possível falarmos em “aprendizagem mútua” e em “ensino mútuo”. As ações que foram desenvolvidas priorizaram a articulação de práticas coletivas centradas no estudo, na reflexão e na investigação relacionadas ao ensino de Matemática, nos termos postos por Ferreira e Miorim (2011), Fiorentini (2013), Santana e Barbosa (2018).

Entre as ações, eu e os residentes, em parceria com os preceptores, passamos a refletir sobre o planejamento e a implementação de propostas inovadoras relacionadas ao ensino de Matemática. Além de mobilizar e refletir sobre aspectos relacionados à gestão curricular e à interação social entre os sujeitos envolvidos que serviram como base para a organização das atividades propostas para a regência. A etapa de formação foi marcada por estudos e palestras que versavam sobre formação de professores que ensinam matemática, desenvolvimento profissional, identidade profissional, gestão de sala de aula, comunicação, a elaboração e construção de tarefas (exercícios, problemas, exploração e investigação) inovadoras, entre outros. Pensa que foi fácil? Não! Não foi! Trabalhar na perspectiva colaborativa exige esforço conjunto, engajamento, corresponsabilidade e parceria. O excesso de burocracia e o preenchimento de n fichas como ato regulatório foi um dos grandes desafios e, muitas vezes, tentava minar a proposta colaborativa. Apesar disso, os preceptores e os residentes foram sempre muito presentes e participaram ativamente de todo processo.

Segui bordando e tecendo o momento de ambientação que foi marcado pela realização de encontros com os gestores, coordenadores, preceptores, professores colaboradores (outros professores da instituição da rede pública que colaboraram com as atividades desenvolvidas no âmbito escolar) e residentes, observações do ambiente escolar e imersão em sala de aula (aulas de matemática). A proposta de integração com toda a comunidade

escolar completou a peça domosaico. A partir desse momento, a escola, realmente, transformou-se em um espaço formativo, em que as ações foram tecidas, planejadas e implementadas com o apoio de toda a comunidade. Um dos maiores desafios foi realizar as reuniões semanais com todos os estudantes e preceptores envolvidos. Mas, conseguimos! Acordamos diferentes combinados de modo a garantir a participação de todos. Defendi até o fim que precisávamos trabalhar em parceria com os professores na busca de um objetivo comum.

Após essas etapas, foram realizados encontros conjuntos para a análise dos resultados observados pelos trinta residentes, distribuídos em três escolas públicas, sob a supervisão de três preceptores, durante o período de ambientação, seguidos de estudos, análise, investigação e produção de materiais que foram utilizados nas etapas seguintes. Essas experiências deram origem a vários relatos que foram socializados pelos preceptores e residentes em eventos regionais e nacionais.

Motivada pelo que vivenciamos durante esse processo de iniciação à docência desenvolvi um projeto de pesquisa que tomou a Residência Pedagógica como objeto de estudo durante o *Pós-doc*. Deixei o acompanhamento do subprojeto de matemática com o coração partido, em função da necessidade de afastamento para a realização do *Pós-doc*, mas com a certeza de que ensinei e aprendi pontos e contrapontos tecidos a partir do diálogo constante entre universidade e escola, entre os diferentes componentes do curso, entre os diferentes sujeitos. Bordei uma nova história na formação de professores de matemática no âmbito da UEFS e deixei a linha para que outros colegas completassem o bordado! Tenho a certeza de que cumprir minha missão enquanto formadora.

Hoje, precisamos juntos tecer novos contornos e colaborar para construção de um novobordado em que universidade e escola possam trabalhar colaborativamente em uma proposta de formação reconhecida e legitimada pela comunidade. Precisamos pontilhar articulações entre os diferentes componentes e vislumbrar uma nova malha para a formação de professores que

ensinam matemática, tomando como referência os bordados elaborados na instituição escola.

(Re) modelando o bordando durante a Pandemia da Covid-19

Findo o doutorado, passei a integrar a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS e o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A minha participação nesses programas, ministrando aulas, participando de exames de qualificação, de defesa e de outras tantas atividades me fizeram refletir sobre a verdadeira posição do sujeito pesquisador.

Mas, foi durante a pandemia da Covid-19 que vivenciei um dos maiores desafios da minha vida profissional. Quantos desafios para alinhar uma nova rede, construir um novo bordado e agora virtual. De repente o mundo parou! A *Organização Mundial da Saúde (OMS)*, no dia 11 de março de 2020, declarou pandemia mundial! Estamos imersos em uma crise sanitária, guerra química ou em uma terceira guerra mundial?! Não sei! Só sei que foi assim! Aulas foram suspensas! Comércio fechado! Pessoas enlouquecendo! Auxílio emergencial! Desemprego! Trabalho triplicado! *Homeschooling!* Atividades domésticas, filhos, marido, trabalho, trabalho, trabalho! O corpo já está pedindo socorro! Passamos a tecer um bordado solitário, isolado e em distanciamento social. Não seguimos mais a avenida Transnordestina, sentido Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Estamos trabalhando menos?! Não! Nunca trabalhei tanto! Manhã, tarde e noite, sem hora para acabar. Horas e horas exaustivas em uma relação mulher e máquina!

Mas voltando um pouco no tempo, exatamente no dia 16 de março de 2020, iniciei o semestre letivo da Pós-Graduação, na disciplina de *Formação de professor, profissionalidade docente e currículo*. Tive o prazer de conhecer presencialmente Mayara, Lilian, Geruza, Thissiane, Conceição, Aline, Larissa, Camila, Fernanda, Edna. A

turma formada por dez mulheres guerreiras, mães, mulheres, professoras que, em meio a um turbilhão de emoções e tensões no início da pandemia, seguiram comigo bordando uma bela colcha de retalhos. Já havia burburinhos de que as atividades seriam suspensas, mas, mesmo com tantas incertezas combinamos nos unir informalmente para estudar, debater, conversar, nos ajudar para não sermos vítimas do isolamento. Quanta aprendizagem! Tivemos momentos riquíssimos e desafiadores! Não sabíamos como desenvolver um bordado virtual! Foram diferentes tentativas via *Skype*, *Zoom*, até conseguirmos uma melhor interação no *Google Meet!* Internet lenta, algumas com câmeras fechadas e microfones. Mas foram dez encontros intensos, com a presença constante das dez guerreiras dialogando pelo *chat* ou pelo microfone. O que mais incomodava era quando todas as câmaras estavam desligadas, sentia-me só...sertaneja tecendo uma renda, sozinha!

Comecei a campanha #nãodeixesua professorasó#. Realizamos novos combinados e acordamos que cuidaríamos uma das outras. De março a maio tivemos encontros maravilhosos, recheados de documentos oficiais, artigos, *lives* e filmes (Como estrelas na terra, Sociedade dos poetas mortos, O substituto, Entre os muros da escola, O aluno: uma lição de vida) tematizando problemas relacionados à Educação. Em paralelo, tínhamos seminários quinzenais do grupo de pesquisa que contava com a participação de diferentes pesquisadores do Brasil. Momentos de socialização de pesquisas que certamente ajudaram as meninas a bordarem pontos diversos. O que fica de tudo isso? A certeza que cumprir minha missão como educadora!

Em paralelo, senti a necessidade de produzir novos adornos. No início do ano, nem sabia que era um *Drive*, como criar um grupo no e-mail. Fui aprendendo, ponto a ponto, a lidar com as novas tecnologias digitais. Passei a fazer diferentes cursos envolvendo tecnologias e *games!* Aprendi a lidar com diferentes aplicativos, a usar diferentes plataformas, mas não consegui produzir vídeo aulas. Não deu! Precisava ver gente! Falar com gente! Viver com gente! Essa relação mulher e máquina é fria! Kkkk.

Considerando o imenso mundo digital, ainda estou iniciando o bordado, nesta nova era! Mas disposta a aprender, porque sei que o caminho ainda é longo e a missão é grandiosa! Agora, preciso pensar em como contribuir para a arte de bordar a docência na formação de professores(as) que ensinam matemática. Como lidar com as novas demandas da Educação Básica aliadas ao mundo digital? Ocorreu sim uma fratura, uma descontinuidade, uma ruptura em todo processo. Mas, em consonância com os argumentos foucaultianos, criou-se a possibilidade de analisar práticas pelas quais os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos (FOUCAULT, 2018).

A descoberta de novos pontos para criar novos contornos

Retomando ao objetivo proposto para a apresentação dessa narrativa, vejo que o bordado tecido apresenta uma trama vivida por mim mesma, ser assujeitado por diferentes discursos, mas que se constituiu professora que ensina matemática. Porém, embora essa trama seja inconclusa, ela não foi tecida sem lutas e conflitos. Conflito no sentido de afrontamento entre linhas de força que carregam diferentes orientações. Segundo Foucault (2018) *essas linhas que fixam os jogos de poder e as configurações de saber que nascem do dispositivo, mas que também o condicionam, ou seja, estabelecem estratégicas relações de força, sustentando tipos de saber ao mesmo tempo em que são sustentadas por ele.*

Os efeitos disso refletem que a variedade das atividades e emoções vividas no cotidiano não se deixam apreender em tópicos, por mais que tentemos circunscrevê-los, descrevê-los e elaborá-los. Faltam a esses relatos muitas das circunstâncias humanas que me tornaram o que hoje sou e vivo. Mas, talvez essas circunstâncias humanas não estejam sob apreciação. Se estivessem, o relato teria outro teor: eu teria falado da minha filha, da minha família, dos meus pais, dos colegas de profissão, das minhas dificuldades em sala de aula, dos meus alunos. Pouco disso tudo foi aqui

comentado. Mas, certamente os bordados tecidos serão remodelados e (re)significados.

Para finalizar essa narrativa, poderia dizer que esta colcha de fuxico, bordada por diferentes pessoas, atravessada por diferentes discursos, e marcada por diferentes *posições de sujeito*, encaminhou-me para outros lugares e despertou algumas inquietudes e desejos. Chego à conclusão que nunca estaremos prontos. Só tenho a agradecer a Deus pela bela trajetória e a todas e todos que ajudaram a construir esse mosaico de retalhos na construção da minha história. E o que fica dessa experiência? O sonho de que o bordado pode ser tecido no seu tempo e nas devidas proporções. Essa renda-resultado que me constitui em cada cor, em cada ponto e cada matiz.

Referências

BARBOSA, J. C. Integrando Modelagem Matemática nas práticas pedagógicas. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, n. 26, p. 17-25, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. **Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, A. C.; MIORIM, M. A. Collaborative work and the professional development of mathematics teachers: analysis of a Brazilian experience. In: BEDNARZ, N; FIORENTINI, D.; FIORENTINI, Dario. A Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**. Costa Rica, ano 8, n. 11, pp 61-82, 2013.

FIORENTINI, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: **Seminário Práticas Profissionais dos professores de Matemática**. Lisboa. 2013.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Anais do Seminário Práticas Profissionais dos professores de Matemática, Lisboa, p. 01 - 26, 2013

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L.. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? In: 38ª Reunião Científica da ANPED, 38, 2017, São Luis. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 4-8, out. 2017.

SANTANA, F. C de M; BARBOSA. J. C. As relações pedagógicas em um trabalho colaborativo envolvendo professores de matemática: do conflito à gestão. In: CYRINO, M. C. de C. T. **Temáticas emergentes de pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática: desafios e perspectivas**. Brasília, DF: SBEM, 2018.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**. Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991, p. 34 (Coleção Educação Contemporânea. Série memória da educação).

Itinerâncias acadêmicas na formação de uma professora: mãos que nos conduzem ao “aqui”

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo

Mãos que conduzem...

Para responder ao questionamento “Como cheguei até aqui?”, afirmo que essa trajetória não inicia em mim e não foi planejada. Ela começa em três mulheres fortes que são minha base: Minha avó, minha mãe e minha irmã. As duas primeiras já não fazem parte do nosso convívio físico, mas influenciam, por meio dos valores que deixaram, as minhas decisões. Minha irmã, professora da Educação Básica, é minha companheira de debate semanal, às vezes diário, sobre educação. É ela que mantém muitas vezes meu olhar atento ao chão da escola, ao que acontece na Educação Básica por dentro, para além dos relatos dos estágios e das leituras/estudos da área. Passamos horas discutindo temas diversos, passando desde questões simples de metodologia da matemática para questões da diversidade na escola, seja pelo ambiente da Sala de Recurso Multifuncional, do papel da gestão escolar e de redes de ensino, das políticas públicas educacionais e da formação dos professores que atuam na Educação Básica.

De duas mulheres que estudaram somente o primário (Ensino Fundamental I, nos dias de hoje), veio o amor pela leitura e o entendimento de que a educação é o melhor caminho de superação de dificuldades, de independência e de mudança de vida, algo que elas buscaram e conseguiram, dentro das possibilidades apresentadas à época por meio de muito trabalho no Circo, no Parque de Diversões e posteriormente como artesãs, mas também do casamento. Pelas histórias que contavam, elas atuavam nas peças teatrais (o circo era o teatro), e nas atividades de bastidores de música, recados no serviço de autofalante e nas atividades de bastidores. Ao sair do circo, as

habilidades manuais de costura foram o sustento, sendo ampliadas para confecção de bichos de pelúcia, culinária para festas (bolos e doces) e pintura de tecidos e vidros.

Minha mãe era apaixonada pela escola e relatava episódios que hoje sabemos ser de uma educação tradicional, rígida e de punição, mas que ela entendia como “cuidado da professora”. Relatava com tristeza não ter sido aprovada em exame de Admissão ao Ginásio ao errar apenas uma questão da arguição: “quanto é 0 vezes 5?”, falava com orgulho nunca ter sido alvo da palmatória porque sempre acertava a tabuada. Hoje, ao lembrar dessas histórias, consigo perceber o preconceito com a “aluna do circo”, de colegas e professores, da ausência de documentação escolar que não era emitida a tempo da mudança do circo de cidade (problema que perdura até os dias de hoje na educação escolar itinerante, mesmo com legislação que garante o direito a essa documentação de forma rápida a essa população), a reprovação constante e repetência pela ausência desses documentos e a consequente evasão. Todos esses temas estão presentes hoje na minha temática central de pesquisa Avaliação Educacional e Políticas Públicas (Evasão, Repetência, Ações Afirmativas, Avaliação Educacional) e ainda em discussões nas minhas turmas de Estágio, e só agora, nesse exato momento, me dei conta disso. Nunca vivi a experiência do circo ou da itinerância. Minha avó e mãe, saíram da itinerância antes do meu nascimento. Talvez por isso, não me sinto à vontade para abordar o tema, de ocupar um lugar de fala que era delas, que me influenciou, mas que não é meu. Acompanho sempre o debate, políticas, legislação, dificuldades, mas não me atendo a ele como profissional. Torno um interesse pessoal e registro sempre, para lembrar minhas origens e mostrar o orgulho que tenho dessas trajetórias de vida. É uma forma de honrá-las.

Crescemos, eu e minha irmã, ouvindo as histórias de vida dessas mulheres, acompanhada de frases como “Estudem, porque é o único bem que posso deixar para vocês!”; “Estudem para ter

uma profissão e não depender de homem nenhum.”; “Meu sonho era ter estudado e ser professora.”

Embaladas por essas histórias, sempre entrecortadas com muito humor, mesmo as mais difíceis, ser professora foi uma opção quase que natural para mim. Fiz magistério e sempre fui apaixonada por Matemática, resultado do incentivo de três professores que tive ao longo da Educação Básica.

O sonho delas era ter filhas professoras, o meu passou a ser professora de matemática. Fazer universidade era algo que não estava no horizonte, por não entendermos o significado disso. Não sabíamos a diferença entre ser professora, com formação em magistério, ou ser professora licenciada. Mas, uma coisa era certeza para minha mãe: universidade era estudar mais e isso era importante.

Entrei na UEFs, pela primeira vez, levada por uma professora de História no curso de Magistério, que nos inscreveu na I Jornada de Extensão da UEFs e I Jornada de Filosofia. Nesse evento, conheci a universidade e estava acontecendo a inscrição do vestibular. Participei do evento e, ao término, Professor Eliab Barbosa, que conheci no evento, veio me perguntar para qual curso faria o vestibular. Disse que não havia pensado em me inscrever. Ele me disse que não iria permitir isso. Que tinha que me inscrever e que pagaria minha inscrição. Não aceitei, voltei para casa e quando contei a minha mãe, ela disse: “Se um professor falou isso, você vai voltar lá e fazer a inscrição.” Me deu o valor e voltei para a UEFs, realizei minha inscrição, fiz o vestibular e tinha plena certeza que não passaria. Na verdade, queria mesmo era trabalhar e sair de casa, ser independente. Do alto dos meus imaturos 16 anos de idade, achava que era simples assim.

Voltei à UEFs para me inscrever na II Jornada de Filosofia e encontrei mais uma vez o referido professor. Ele me disse que o resultado do vestibular iria sair naquele momento. Muito emocionado, me informou que havia sido aprovada. Passei a ser a aluna mais nova da UEFs, em 1995, aos 16 anos, no curso de Licenciatura em Matemática, escolhido por dois motivos: pela habilidade na resolução de problemas matemáticos que dividia

orgulhosamente com meu pai em casa e pela paixão à área nutrida por três professores da Educação Básica, que ao perceberem minhas habilidades na disciplina me incentivavam, levavam exercícios somente para mim, me desafiavam a resolver problemas.

O Curso de Licenciatura em Matemática não foi fácil, para uma estudante que fez magistério na escola pública. Mas, sempre encarei como um desafio cada disciplina e fui me reinventando, com apoio de colegas e professores, sempre estudando muito. Mas, permanecia a vontade de ser professora do Fundamental I. Encontrei no caminho da graduação, professores que me incentivaram e efetivamente cuidaram de minha formação. Cada um deles, em momentos diferentes e situações diversas, foram me encaminhando numa formação diferenciada, seja na minha formação matemática ou na minha formação de extensão. É interessante perceber que na universidade, a inserção na vida acadêmica para além da sala de aula é essencial à formação. Os professores foram de disciplinas importantes no curso, coordenadores de projeto e o maior impacto deles em minha vida aconteceu para além das experiências do “ensino da matéria”, das posturas em relação à turma, aos conselhos e orientações constantes, ao apresentar um mundo que eu não conhecia, ao apontar caminhos e direcionar. Essa foi a maior lição que aprendi com cada um deles e levo isso, com toda certeza, para minha prática docente. Registro em especial o Professor Carloman Carlos Borges (in memoriam), com quem aprendi dentre tantas coisas, a entrelaçar a Matemática com outras áreas, a olhar sempre a história para entender o presente a articular o futuro e a respeitar os limites e individualidades de cada um, e de que forma isso se articula com o coletivo.

Fui uma das primeiras bolsistas de extensão, no Projeto CAT, e terminei o curso no tempo regular, semestralizada. Me formei, fui acolhida pelo MOC com um emprego, entrei na especialização, fui aprovada/convocada no concurso para a Educação Básica e casei, no ano de 1999. Ainda no decorrer desse ano, a UEFS abriu Concurso Público e Seleção Pública, com suas últimas vagas para professora auxiliar, sem exigência de Especialização. Confesso

que isso não estava em meu horizonte. Nunca pensei em ser professora de Ensino Superior. Era algo realmente muito distante para mim. Me inscrevi, mais uma vez incentivada por meus professores Carloman e Hildete, dois personagens que são hoje, ícones, pela dedicação que tiveram na qualificação do curso: Hildete em um processo de organização administrativa e de incentivo constante aos estudantes, buscando sempre o que pudesse qualificar o curso na UEFSe Carloman no incentivo à Pós-graduação, à qualificação, à leitura. Me inscrevi, por obediência, confesso. Minha mãe me disse a mesma frase da época do vestibular. Numa época em que eventos eram raros, pesquisa no curso, escrever e publicar, algo quase inexistente, fiz um concurso quase sem títulos para pontuar (era etapa apenas classificatória). Fui aprovada no concurso público do DEDU, em quarto lugar e na seleção pública em primeiro lugar, sendo convocada para a seleção de imediato, pelo DEXA.

Assim, iniciei minha trajetória no Ensino Superior, algo inimaginável, mas que me apaixonei completamente. Em casa, uma festa! Minha mãe chorava, minha avó, meu pai, meu marido. Não era algo palpável para nosso contexto! Ser professora da UEFS, passou a ser uma extensão do meu nome, para meus pais: “Lore, Professora da UEFS.”

Em dezembro desse mesmo ano, fiz seleção para Mestrado em Matemática da UNB, mas não concluí o processo, pois minha mãe foi diagnosticada com um câncer agressivo e em estado terminal, falecendo três meses após o diagnóstico. A pós-graduação entra em standby na minha vida a partir desse evento.

Continuei minhas atividades como Professora da Educação Básica e da UEFS, na extensão pelo CAT, agora como coordenadora da área de Matemática, e em 2001, fiz concurso para a UESB de Jequié, sendo aprovada e convocada de imediato. Pedi rescisão do contrato de substituta e me dividi entre Jequié e Feira de Santana, grávida de minha primeira filha. Após três meses nessas idas e vindas semanais (de quarta a sábado em Jequié e de Domingo a terça em FSA), saiu minha convocação na UEFS para o Concurso de

1999. Pedi exoneração na UESB e passei a ser professora concursada da UEFS, no Departamento de Educação, atuando em dois departamentos: DEXA e DEDU, uma vez que minhas turmas de substituta estavam sem professor desde a rescisão do meu contrato. Esse regime de colaboração perdurou por quase quatro anos.

Somente em 2005, pela necessidade de qualificar minha formação para o Ensino Superior e incentivada pelas políticas institucionais de qualificação do corpo docente, iniciei uma seleção no mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade na UEFS, após 30 dias do parto de meu segundo filho.

Nesse período me desliguei do CAT, em definitivo, fiz o mestrado com afastamento somente no segundo ano, atuei como coordenadora do PROFORMA de Matemática, coordenadora do TOPA/UEFS, me envolvi em diversas atividades administrativas e de comissões (coordenação de área, coordenadora de extensão do DEDU), além da coordenação conjunta do Projeto LAMULI, com financiamento da CAPES. A Coordenação da Área de Prática em especial, com seus cerca de 60 professores na época, se tornou um marco da minha entrada no mundo administrativo institucional e me permitiu olhar a universidade por meio de sua organização em resoluções e normativas. Nossa área é um micro mundo da organização da UEFS, pois abrange professores das diversas áreas e cursos, representando um pouco a organização dos departamentos da UEFS. Essa diversidade de formação garante uma multiplicidade de olhares para cada problema, proposta e enfrentamento a ser realizado. É interessante como nossa formação inicial molda nossa percepção, e é possível ter um perfil demarcado dos licenciados em cada área, que nos acompanha nas discussões da área, sempre. A coordenação da área de Prática de Ensino, foi meu estágio para outros desafios de gestão queviriam.

Em 2010, incentivada principalmente por colegas e amigos da Instituição, iniciei meu processo de aproximação do Doutorado na UFBA, como aluna especial e sendo aprovada nos Programas de Ensino, Filosofia e História das Ciências e de Educação, declinando da vaga em Educação, uma vez que teria o mesmo orientador e em

Educação outros colegas do Grupo de Pesquisa poderiam ocupar a vaga, pois haviam sido aprovados na seleção. Entre o processo do resultado e do início do doutorado, perdi minha avó e Professor Carloman, duas das maiores referências da minha vida.

De 2011 a 2014, minha formação como pesquisadora foi construída em colaboração com colegas de turma e do Grupo de Pesquisa, mas principalmente do orientador e de amigas, que faziam o doutorado no mesmo momento, que estabeleceram uma rede de apoio ao longo do processo, no qual me descobri encantada com uma nova possibilidade de estudos e pesquisas que vinculavam a Matemática com Políticas Públicas Educacionais, especialmente no campo da Avaliação em Larga Escala.

Retorno do Doutorado e, sou surpreendida com um convite inusitado, de uma pessoa que era uma colega do departamento e com a qual não tinha qualquer convivência, pois a chegada dela coincidiu com meu afastamento. Ao aceitar o convite, única e exclusivamente, pensando no meu papel como professora de universidade pública, da qual a gestão faz parte das atribuições, passei quatro anos em um intenso aprendizado do funcionamento da universidade, do conhecimento das nuances dos processos administrativos e como cada ação impacta nos processos pedagógicos da graduação. Aprendi a ouvir, conheci uma universidade que não é possível conhecer no espaço de um departamento, a entender o funcionamento diversificado de cada setor e, mais importante, construí relacionamentos e tenho afetos que levarei por toda a vida.

Com o final do mandato em 2019, retorno para o Departamento e começo efetivamente o processo de aprendizagem e minha consolidação como pesquisadora, com minha entrada no PPGE/UEFS, sem abrir mão do Ensino de Graduação e da Extensão, meus pontos fortes e que me moldam a cada dia, me qualificam.

Abro aqui um pequeno parêntese para falar do PPGE. Pequeno, apenas pelo tempo de inserção na pós... É interessante discutir como a pós-graduação nos qualifica, como estudante, mas principalmente como professora. O aprofundamento nas

discussões em cada aula/orientação me impulsiona a estudar constantemente e a manutenção qualificada desse espaço em termos formais, nos impele a produção. Me vejo em um momento de definição da professora pesquisadora ainda, da consolidação de uma linha de pesquisa, do fortalecimento de uma produção acadêmica e isso retroalimenta minha atuação como professora/orientadora na graduação, pois a partir das experiências trazidas no convívio com os mestrandos, que estão em outros espaços educativos diariamente e o aprofundamento nos estudos para qualificar o debate, eu mantenho o meu processo de formação qualificado e atualizado. E isso tem sido uma experiência interessante e aprazível.

Nos caminhos do Ensino...

São muitas as experiências como docente da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Médio) e do Ensino Superior, atuando inicialmente nos Cursos de Engenharia e de Física como disciplina de Geometria Analítica e, posteriormente com a Prática de Ensino de Matemática (Metodologias e Estágio), nos cursos de Pedagogia e Matemática.

Elejo dentre as experiências pedagógicas, a vivência nas turmas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da UEFB. Divididas em quatro disciplinas, uma por semestre, o componente curricular do estágio obrigatório se organiza com as duas primeiras disciplinas dedicadas ao Ensino Fundamental e as duas últimas ao Ensino Médio, tendo a mesma organização, a partir das especificidades de cada nível de ensino.

As experiências com os alunos no decorrer da atuação com os estágios, foi delineando meu fazer docente, para atendimento das necessidades de formação dos estudantes, mas principalmente da relação e diálogo com a Educação Básica. Atuar com os estágios nas licenciaturas, consiste num trabalho de articulação entre a profissionalização docente, as diretrizes na Educação Básica, das políticas e legislações do nível de ensino e do currículo de

Matemática, dos conteúdos específicos de Matemática e das metodologias, estratégias e possibilidades de ensino que favoreçam a aprendizagem, levando-se em consideração os aspectos diversos que permeiam o chão da escola. Nesse sentido, o planejamento de cada disciplina prevê o atendimento da DCN 02/2015, que não difere em grande monta ao já estabelecido para essa fase da formação na DCN 01 e 02/2002:

I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura; III- coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articule com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de Educação Básica, desenvolvendo projetos compartilhados; projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação; VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores. (BRASIL, 2015, p. 5)

Assim, o planejamento da disciplina é estruturado em duas ações paralelas, sendo a primeira fase dedicada aos estudos de legislações e políticas públicas educacionais referentes à Educação Básica e ao nível de ensino, incluindo as específicas de Matemática,

ao tempo em que estabeleço em visita às escolas públicas, as articulações com os gestores (direção, vice-direção, coordenação geral e ou coordenação de área) e professores de Matemática de diversas escolas, levando em consideração para esse mapeamento e definição das turmas, fatores que envolvem o acolhimento da escola à proposta de estágio e ao perfil de cada estudante, incluindo a adequação aos horários de aulas, trabalho e deslocamento.

O diálogo inicial com a escola ocorre com apresentação e entrega de documento detalhando as etapas formais do estágio e nos colocando à disposição para possíveis ações diversificadas, para além da inserção do estagiário em sala de aula, de acordo com o planejamento e demandas apresentadas pela gestão escolar. Tais demandas da escola são discutidas com a turma, que planeja em conjunto ações por escola ou coletivas (faço a ponte entre as propostas e o representante da escola) e novamente retornamos à escola para apresentação da proposta e definição de professores e turmas que acolherão o estagiário.

Na segunda fase, definido o campo de estágio da turma (em média três/quatro estagiários por escola), passamos ao planejamento das ações, sejam de entrevistas, observações, coparticipações, planos de aula, elaboração de projetos, já com a ida os alunos ao campo de estágio, para elaboração das atividades de acordo com o que é observado e discutido com os professores supervisores, os alunos e a comunidade escolar.

A terceira fase, que ocorre quase que em paralelo à segunda fase, trata da Matemática para o ensino, dos conteúdos específicos em articulação com as estratégias e temas transversais que, geralmente emergem das observações do campo escolar, trazidas pelos alunos. Muitas vezes, temas essenciais, mas que estão ausentes na formação ao longo do curso, dominam nossas discussões e promovemos rodas de conversa, na qual convidamos um especialista, como é o caso da Educação Inclusiva, das Relações Étnico-Raciais, dos Transtornos Emocionais.

No decorrer do processo, o diálogo com a escola, via professor supervisor, que acompanha e avalia o estagiário em todas as ações

do ambiente escolar, é essencial para a adequação das ações e o diálogo com os estagiários em sala de aula, retroalimentando constantemente as discussões em torno da formação do professor de Matemática, sejam nos aspectos políticos, éticos, de gestão, de ensino, de aprendizagem e dos diversos momentos e situações que acontecem na comunidade escolar.

É importante ressaltar que, nos últimos anos, a discussão da perspectiva política e ética do trabalho docente, em especial do papel do professor de matemática na Educação Básica, tem se tornado elemento central, sobrepondo inclusive, a discussão principal que muitas vezes permeia as disciplinas de estágio especificamente das metodologias de ensino em matemática, indicando a necessidade de inserção e aprofundamento desses temas na formação de professores das áreas específicas.

...da extensão

O meu fazer docente está intimamente ligado à extensão. Entender o que é extensão, ainda enquanto estudante, participar e hoje coordenar um projeto de extensão, influenciou meu olhar para os muros além da universidade, minha visão de mundo e, principalmente o pensar constante para o contexto social, econômico e político no qual atuamos e no qual os professores em formação estarão inseridos enquanto profissionais.

Nesse sentido, entendo a extensão na concepção estabelecida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), a saber:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. Assim definida, a Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural,

científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social. (FORPROEX, 2012, p. 28)

Na perspectiva de troca de saberes constante com a comunidade, que embasa meu fazer extensionista, procuro trazer para os estudantes e professores com quem atuo, seja nas ações extensionistas, seja no estágio, os conceitos matemáticos numa perspectiva crítica, pensando e repensando seu papel social, político e econômico (SKOVSMOSE, 2006).

A experiência inicial de extensão no CAT, a convivência com os Movimentos Sociais por meio das articulações do MOC nos diversos municípios do semiárido e, especificamente nas escolas do campo, moldaram meu fazer docente num processo de aprendizagem com as comunidades, seu olhar, os usos e o papel da Matemática no cotidiano e em seus diversos contextos. Mas também me forçavam a refletir as relações de poder daqueles que usam o conhecimento matemático formal, acadêmico, como ferramenta de dominação, ignorando o saber e fazer matemática próprio dessas comunidades, conforme ressalta Freire

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1983, p. 36)

Longe do CAT, mas moldada por essa experiência, percebo a comunidade escolar, no campo ou na cidade, com suas especificidades, suas políticas públicas, que alcançam (ou não), gestão, professores, alunos, funcionários e pais. Essa percepção, permite uma

mobilização de conceitos e conhecimentos, na formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, para além da metodologia para o ensino e uma troca de saberes com a comunidade escolar e seu cotidiano e isso se reflete na minha atuação. Não é possível atuar na formação de professores, sem fincar os pés no chão da escola, sem ouvir, discutir e aprender pela experiência com professores da Educação Básica, sem compreender o contexto daquela comunidade escolar pelo olhar de seus funcionários, além da vida diária e familiar dos estudantes e como essa vida diária influencia nas escolhas para o ensino e nas possibilidades de aprendizagem, no nosso caso específico da Matemática.

Nessa perspectiva da extensão, o LAMULI em Matemática é hoje o espaço de pensar e repensar o ensino de Matemática e suas diversas interações com os temas transversais, por meio do trabalho em parceria com colegas, professores da Universidade e da Educação Básica, mas principalmente com estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática e de Pedagogia constituindo-se em um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) sendo um espaço de criação e investigação (LORENZATO, 2006 ; TURRIONE, 2006) mas principalmente um local de interlocução da universidade com a comunidade.

...da pesquisa

A pesquisa se apresenta na minha trajetória, sempre articulada com o ensino e a extensão e a formação continuada na pós-graduação. Entendo na perspectiva acadêmica, ter uma trajetória de pesquisadora iniciante, com orientações de graduação e em diversos temas que aliam ensino de Matemática e temas transversais e/ou diversidade. O fazer docente como pesquisadora, ainda pulverizado em diversos temas (Ensino de Matemática para pessoas com deficiência, Matemática e extensão, Matemática e Relações étnico-raciais), se delinea atualmente na consolidação de duas grandes: as políticas públicas educacionais, com destaque para a avaliação em larga escala e o ensino de Matemática.

O fortalecimento da discussão nessa temática ocorre nesse momento, pela minha inserção como professora na pós-graduação, com todas as possibilidades advindas da atuação no ensino e das orientações.

Na expectativa de preencher lacunas no campo de Avaliação Educacional e Educação Matemática, o recente projeto de pesquisa aprovado na instituição, consiste em investigar quais os usos dados aos resultados, especificamente no Ensino de Matemática, das avaliações educacionais de escolas municipais e estaduais de Feira de Santana. Com bolsistas de IC e orientandos de graduação e pós-graduação, mapeamos e estudamos os principais referenciais teóricos na área de Avaliação Educacional, Políticas Públicas Educacionais, e suas possíveis intersecções com a Matemática. Investigamos como se dá a participação da Educação Básica nas diversas Políticas públicas implementadas a partir de resultados de avaliações, quais as concepções de professores de matemática e gestores quanto as avaliações e quais as discussões, análise e ações a partir dessa participação e posteriormente de seus resultados, no âmbito da gestão escolar, entendendo-se essa gestão participativa que envolve, professores, coordenadores, direção.

A concepção de avaliação que aqui se defende consiste em três partes complementares: o diagnóstico, a tomada de decisão e a melhoria do processo. Nessa perspectiva, não há avaliação se for realizado apenas um diagnóstico eficaz, com indicadores de qualidade fidedignos, ou ainda se, de posse desse diagnóstico, as decisões forem tomadas de acordo com interesses que gerem políticas de governo e, ainda pior, de caráter unilateral.

Para Afonso (2001), o professor é o principal articulador desse processo, pois é ele que funciona como o elo entre todos os envolvidos, sendo essencial, nesse sentido, que sua formação permita o desempenho dessa função. A articulação adequada e negociada entre os atores do processo afasta consideravelmente o risco de uso indevido dos resultados das avaliações em larga escala como, por exemplo, o de que a escola trabalhe em função das habilidades e competências exigidas em uma determinada avaliação.

Nessa perspectiva, como pesquisadora, mais uma vez me volto para o diálogo com a Educação Básica, busco articular a extensão com a pesquisa por meio do desenvolvimento de ações que favoreçam o empoderamento da escola, quanto às políticas de avaliação e ainda, articulo com as ações de ensino ao estabelecer nas disciplinas de estágio, nos estudos de legislações por exemplo, os descritores das avaliações em larga escala e suas relações com o currículo de Matemática.

A partir da investigação, estabeleceremos um mapeamento do uso dos resultados das avaliações educacionais, seu impacto na tomada de decisão para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, principalmente em Matemática, assim como, as estratégias e limitações encontradas por gestores e professores de matemática na compreensão e uso dos resultados apresentados. A pretensão é de que os resultados tragam a possibilidade de se gerar conhecimento não apenas sobre o assunto, mas também sobre os modos de se conhecer o assunto.

... e da gestão

Como colocado na introdução do texto, a atuação na gestão é parte importante da minha trajetória e talvez a que me permita um olhar macro para questões em que muitas vezes nosso olhar é restrito à nossa atuação. O fazer docente em uma autarquia como a UEFS, tem como característica assumir mesmo que eventualmente atuação no administrativo, seja por meio de um parecer em um processo à assunção de cargos em setores institucionais.

Nesse sentido, gerenciar a Graduação da UEFS com seus atuais 31 cursos de oferta regular e 9 turmas de Programas Especiais (PARFOR e UAB), além dos Programas de Formação de Professores (PIBID, Residência Pedagógica, Bolsa Monitoria e PET Saúde), se constituiu um desafio e superação diária, cujos resultados obtidos só foram possíveis pela dedicação, responsabilidade e parceria estabelecidas com todos os Coordenadores de Curso e de Programas, Funcionários da

PROGRAD e setores da UEFS, além e principalmente, da confiança depositada pela Administração Superior.

Ressalto nesse processo, além do profundo processo de aprendizagem sobre gestão pública, o entendimento da perspectiva institucional nas discussões e decisões necessárias ao funcionamento de uma instituição de ensino superior, com impactos administrativos, pedagógicos e sociais sobre toda uma comunidade interna e externa.

Dentre os momentos na gestão, destaco o trabalho realizado com os cursos de Licenciatura da UEFS, para atendimento das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (DCN), estabelecida pela Resolução CNE/CP 02/2015, que tem profunda relação com minha trajetória profissional no tocante a Formação de Professores – específico de Matemática – ampliada para todas as Licenciaturas da UEFS, em virtude da função desenvolvida como Coordenadora de Graduação¹.

A atuação na gestão, me permite enquanto professora, colaborar de forma mais qualificada em debates nas quais atuo como conselheira/representante (Colegiados, Departamento, Área e Comissões), auxiliar discentes e colegas em aspectos administrativos que impactam em nossas vidas acadêmicas, mas principalmente me permite olhar para a Instituição como parte de uma engrenagem que move a Educação Pública e Gratuita de qualidade e socialmente referenciada.

Nesse contexto administrativo, ainda que de forma tímida, foi possível e necessário, manter as atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação acadêmica, além da garantia de publicações e participação em eventos acadêmicos voltados para minha atuação profissional.

¹ Para conhecer essa experiência ver: ARAUJO, Maria de Lourdes H. S. MUSSI, Amali de A. OLIVEIRA, João Danilo B. POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A TRAJETÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2015 NA UEFS. Formação em Movimento. v. 1 n. 2 (2019). RJ. Disponível em <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/526/825> >

Considerações

Retomando a pergunta disparadora “Como cheguei até aqui?”, finalizo a narrativa na qual apresento minha trajetória de vida, mas principalmente enquanto profissional na Educação, entendendo que o “aqui” é um lugar de constante aprendizagem, que reflete principalmente as mãos que me auxiliaram ao longo do caminho. Sem essas mãos, o “aqui” não seria um lugar de memórias que me encham de emoção, mas que sobretudo me colocam sempre na posição de olhar para o outro e de usar as minhas mãos como elo nessa corrente que me colocou neste lugar e que é, enquanto professora, referencial, seja ele com aspectos positivos ou negativos, para outros que “aqui” chegarão.

Muitas são as inquietações que me move, em especial no tocante a experiência pedagógica ressaltada nesse texto como a principal, que trata do ensino de graduação nas turmas de estágio. O delinear das atividades nas disciplinas de estágio e as discussões que cada turma promove, aprofundam temas pertinentes à formação de professores que exigem constante atualização e estudo do que influencia o fazer docente. Um indicador de sucesso desse trabalho pautado na coletividade e articulado com a escola, se apresenta pela permanência de contato e aproximação entre os discentes, mesmo após sua formatura e os colegas que atuam na Educação Básica. O diálogo, mesmo após o término do componente continua em ações formais (Grupos de pesquisa, eventos, reuniões) ou informais.

Essa experiência, alimenta ainda minhas ações de extensão, de pesquisa e delinea meus estudos e as orientações de graduação e pós-graduação aos quais me dedico.

Ser professora que forma professores em uma instituição pública e gratuita, é um lugar de privilégio e o reconheço como tal, fazendo aquilo que me foi ensinado e que me moldou através dos espaços formativos, nos exemplos que vivenciei e que expressam que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a sua prática” (Freire, 2003, p. 61).

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, ano 22,n.75, p. 15-32, ago. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo:Paz e Terra, 2003.

LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos. In: LORENZATO, Sergio. **Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-37.

TURRIONI, A. M. S.; PEREZ, G. Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. In: LORENZATO, Sérgio. **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 57- 76.

SKOVSMOSE, Olé; ALRO, Helle. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução de Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Nas trilhas da aprendizagem na docência universitária: das práticas às experiências

Fabrcio Oliveira da Silva

 Não há enganar. Os acontecimentos que
 recaem sobre ti, por muito desagradáveis que
 sejam, são necessrios para que aprendas
 aquilo que precisas aprender.
 Cada passo que ds   necessrio para chegar
 ao local
 que escolheste.

Richard Bach (1984, p. 171.)

Das histrias de vida às profissionais: aprendizagens experienciais

Houve momentos em minha trajetria de vida e formao, que eu acreditei ter me enganado, sobretudo por escolher fazer licenciatura. Acredito que a ideia de ter me enganado foi porque eu acreditava que para ser professor bastava saber algo para ensinar. Até entao, a minha ideia de ser professor se resumia a isso, a saber um cont udo, para transmitir aos alunos, que para mim, significava ensinar. Nessa direo, ser professor era uma ideia que passava por minha cabea, mas eu não tinha noo do que era ser professor e de como essa profisso   tão encantadora. Nesse sentido, fui me tornando professor pelas acontecncias da vida, nos acontecimentos formativos vividos pela entrada na docncia. Assim sendo, cada passo que fui dando, foi me constituindo no docente que hoje sou e que continuo sendo, a cada dia, pois fao e me refaço no movimento experiencial das travessias de ser professor universitrio, em particular, da Universidade Estadual de Feira de Santana.

A fim de demarcar o ponto de partida dessa escrita, tomo a entrada na profissão, no ano de 1998 como referência para evidenciar o modo como a docência foi e tem me atravessado. Com isso, não quero dizer que a formação inicial não tenha um valor grande e seja o grande ponto de reflexão para que eu me veja na docência hoje. Ter feito o curso de Licenciatura em Letras na UEFS, na década de 90, tem um relevante significado na construção da minha identidade pessoal e, sobretudo, profissional, pois foi esse o grande ponto de partida para que eu pudesse chegar até aqui. Nesse período, ser estudante de licenciatura significa muito, pois a UEFS era a única instituição da cidade a ofertar o ensino superior. Fazer Licenciatura significava uma possibilidade certa de emprego nas escolas da cidade. Eu, particularmente, vivia intensamente a minha formação, participando de projetos de pesquisa, na iniciação científica, de extensão, pois realizava monitorias e sempre me envolvia com eventos acadêmicos em que a docência fosse a centralidade. Assim sendo, a minha formação contribuiu muito para a minha imersão e proximidade com a profissão docente, desenvolvendo, inclusive, paixões pela formação, logo pelo curso de Letras da UEFS. É nesse momento que meu amor, paixão e dedicação à universidade crescem, tornando a UEFS e o curso de Letras como fundantes na minha vida estudantil.

No entanto, para revelar e desvelar as minhas itinerâncias na docência, elejo o percurso de entrada na profissão como o ponto de partida para refletir sobre como cheguei até, aqui, um professor universitário, que ama o que faz e que vive a docência como filosofia de vida.

Dito isso, revelo ao leitor que a minha primeira experiência na profissão docente foi numa escola pública estadual, num bairro periférico de Feira de Santana. Foi, de cara, um grande desafio, assumir aulas no noturno, para estudante da EJA. Digo desafio, pois eu ainda estava em franca formação e assumir uma turma no noturno, de estudantes de EJA se colocou em minha travessia como uma experiência desafiadora, uma vez que eu não tinha ideia de que a docência ia além de transmitir conhecimentos. A turma era

composta por jovens que se encontravam na faixa de 18 a 30 anos. A maioria, homem, com histórico de abandono escolar, quando não, de muita retenção. Assim, para aqueles jovens, a escola não representava muito, a não ser um espaço, como eles diziam, chato, mas que permitia a eles conseguirem alguma coisa na vida, como, por exemplo, trabalhar em poucas empresas e oficinas, que exigiam que eles tivessem, pelo menos, matriculados e com frequência na escola. Assim sendo, o grande objetivo deles era ter o atestado de matrícula e a frequência para trabalharem. Estudar e aprender eram verbos que estavam em segundo plano.

É nesse cenário, que eu estava, bastante incipiente, tentando ensinar Língua Portuguesa. O grande conflito, que eu estabelecia comigo mesmo, era o de querer ensinar gramática, na crença de que os estudantes precisavam dela para falar e escrever bem. Mas, aí se iniciaram as aprendizagens que a própria docência foi me possibilitando, provocadas por questionamentos que, tanto eu como os estudantes, me faziam. Assim sendo, era comum ao preparar minhas aulas, baseadas numa tradição de ensino, eu me perguntar: Para que ensinar gramática? Porque os alunos precisavam entender a língua para fazer “bom uso” dela? Como as leituras, textos e materiais que eu usava nas aulas dialogavam com a realidade desses sujeitos? Nesse ponto da narrativa, o leitor pode querer saber, quais materiais eram esses? Que textos o professor selecionava para trabalhar com os estudantes? Em que se baseava a seleção de material?

Respondendo à época, eu sempre dizia, que era o material que estava no plano de curso da disciplina. Eram textos que eu conhecia, que tinha lido no curso de licenciatura e que, portanto, deveria ensinar a partir deles.

Nessa lógica, e dada a minha inexperiência com o ensino, o foco das aulas estava todo voltado para as minhas necessidades de ensinar a partir da minha vivência de mundo e a partir do meu conhecimento. Os estudantes pouco importavam nesse contexto. A primeira atuação na docência ocorreu exatamente durante um ano, mesmo porque eu estava substituindo uma professora efetiva, que

estava em licença. Nessa lógica, seria um período curto de atuação. Mas o que me fez deixar a escola foram as reclamações dos estudantes, pois eles não viam sentido algum naquilo que eu ensinava. E as reclamações, geralmente, eram baseadas em queixas dos estudantes que diziam não entender o que eu ensinava, pois aquela língua não era a língua deles. Que eles não iam usar aquilo na vida e que nem estavam interessados em aprender. E eu, de modo insistente, trabalhando uma gramática normativa, prescritiva, na crença de que era necessário para os estudantes aprenderem a falar e a escrever melhor.

Esse primeiro ano de experiência com a profissão docente serviu para que eu pudesse perceber que o ensino precisava fazer sentido para os estudantes. Precisava, de alguma forma, ter um valor para eles. Confesso que o sentimento que me invadiu nesse primeiro ano de experiência foi o de frustração, de angústia e de fracasso. Mas, foi um ano importante para provocar em mim mobilizações de estudos e querer aproximar o meu ensino das expectativas dos estudantes. É nessa direção que eu passo a, nas experiências seguintes, dialogar com os estudantes, escutar suas perspectivas, interesses e motivações na escola. Eu passo a prestar atenção naquilo que eu ensino, mas sobretudo naquilo que eu preciso ensinar. E esse aquilo é ensino da língua numa perspectiva funcional para o estudante. Numa língua que faça sentido pra ele, ainda que não seja a língua padrão.

Dessa experiência, adentro um outro momento de minha profissão, que foi ser professora da rede privada de ensino. Nessa fase, eu parecia ter me encontrado com a docência. Continuava ávido por ensinar gramática e literatura, mas a gramática em que eu acreditava e a literatura que se resumia ao meu repertório de estudos feitos na universidade. Vivi bons anos, trabalhando com estudantes do ensino médio, estudando muito e crendo que o bom ensino era aquele que esgotava o conteúdo programático do componente. Mas, a essa altura, eu já estava mobilizado pela experiência do primeiro ano de docência na escola pública, em que a necessidade de dialogar com os estudantes e de ensinar aquilo

que tinha sentido para eles era uma realidade. A diferença é que na década de 90 os estudantes da escola privada desejavam aprender conteúdo gramatical sob pretexto de precisar disso para o concurso vestibular. Assim, sendo, eu mergulho de volta num ensino gramatical, em que os exemplos eram retirados da literatura clássica, de uma norma extremamente padrão de linguagem. O desafio da docência, para mim, nesse momento, era saber bem a gramática e poder ensinar as mais variadas regras. Baseado nessa concepção, numa falsa crença de ser um bom professor, eu acreditava que era essencial saber bem a gramática normativa para demonstrar conhecimento aos estudantes. Nessa situação, eu acreditava que era preciso dominar todas as regras da gramática e evidenciar muito conhecimento na área. O foco das aulas e das avaliações era o conteúdo. A realidade dos estudantes, mais uma vez, foi abandonada.

Motivado a querer avançar na pós-graduação, me mudo no ano de 2000 para a cidade de São Paulo, onde realizei o Mestrado em Letras na USP. Nesse período, estava desejoso por continuar os estudos no campo da linguística, mas já articulando discussões com o ensino de língua materna. Nesse mesmo período da minha vida, obtive outras experiências na docência, tanto na rede pública, como na privada em São Paulo. Mas as minhas perspectivas de ensino continuavam as mesmas, focando as questões gramaticais como centrais para o desenvolvimento de competências linguísticas. Destaco, contudo, uma experiência numa escola municipal na qual os estudantes me coloram em xeque. Explico isso com um pouco de detalhe, pois essa experiência foi tão marcante e intensa que gerou um primeiro documento de minha experiência, intitulado: *“Experiência do ser professor: aprendizagens constitutivas no cotidiano escolar”*, publicado no observatório da profissão docente.¹

¹ O observatório da profissão docente é um dos resultados da pesquisa Profissão Docente na Bahia, desenvolvida pelo grupo Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. O texto integrou etapa de documentação narrativa de experiências pedagógicas desenvolvida com professores coordenadores pedagógicos da rede municipal de Salvador e com integrantes do

A turma era composta com mais ou menos vinte e cinco estudantes, em sua maioria senhoras, e alguns senhores também, que trabalhavam como domésticas, pedreiros, pintores, carpinteiros etc., e uns jovens que vendiam doces nos ônibus e metrô da cidade. Naquele fatídico dia, a minha primeira aula na escola começou as sete da noite e seriam duas aulas geminadas, com duração de quarenta minutos cada. Pois bem, eu todo cheio das teorias linguísticas, e sem conhecer qual o perfil da turma, preparei uma aula sobre conjunções. Assim, montei todo o esquema para apresentar aos estudantes o conceito, classificação e as caracterizações das conjunções coordenativas, utilizando, como exemplo, os textos clássicos das literaturas brasileira e portuguesa. Envaidecido por ser mestrando da USP, e na crença de conhecer os conceitos centrais da linguística, quase que ritualisticamente, começo a aula.

Logo após os ritos iniciais da aula, volto para o quadro negro e começo a escrever pontos a serem desenvolvidos. Vou priorizando os textos clássicos, cultos, a norma padrão, ancorado na gramática normativa como elemento fundante da boa aula de português. Neste ínterim, tanto falo, quanto escrevo frases complexas, esdrúxulas, falando sobre o que eram as conjunções aditivas, adversativas, conclusivas, alternativas e as explicativas. Esforçava-me para dar os exemplos mais difíceis, como modo de mostrar a minha “sapiência” para aqueles estudantes, que não falavam nada e se mantinham em completo silêncio. Talvez, eles tivessem diante de um alienígena, de algum ET que não era, mesmo, do mundo deles.

Foi quebrando o silêncio sepulcral, que alguns jovens pediram a palavra e em tom bem incisivo, me questionaram, perguntando o que eu estava fazendo ali, o que estava querendo com aquela coisa chata. E no meio da reclamação, um rapaz se levantou, confirmando a reclamação da turma, voltou-se para mim e, em alto e bom tom disse: - *Cê tá tirano nós aqui véi. Chega aí todo falano esses negócio qui agente nun intendi nada, com essa cara de retardado, todo*

grupo de pesquisa DIVERSO. O texto na íntegra pode ser acessado por meio do endereço: <http://gpdiverso.uneb.br/novo>.

quereno se mostrar prá nós aqui, com essa conversa imbolada de cunjunção de diversativa, de aditiva. Ninguém quer saber desse bagui aqui não, véi. Enquanto o estudante falava, todos os outros acenavam em aprovação a ele, confirmando estarem do seu lado, reprovando toda a minha aula, e o meu trabalho educativo ali. Isso me fez sentir, num primeiro momento, triste, apreensivo, mal, mas foram esses sentimentos que me despertaram outros, como o sentimento de ser desafiado, de ser convocado a fazer o meu papel educativo valer a pena, e esse papel era o de ensinar àqueles jovens uma língua que tivesse sentido para seus cotidianos, para as suas existências como falantes e usuários da língua.

A atitude do estudante e de seus colegas me fez repensar o que eu estava desenvolvendo enquanto perspectiva de ensino. Eu me angustiei por algum tempo, e fui em busca de desenvolver outras travessias formativas que pudessem apresentar outras possibilidades. Foi aí que eu passei a olhar a necessidade do estudante, da escola, suas perspectivas, seus anseios, desejos, seus objetivos. Nessa inquietação, passei a escutar os estudantes, a ouvir suas narrativas, a querer saber das realidades e motivações de cada um e passar a ensinar o que fazia sentido. Consegui, por algum tempo, trabalhar um ensino que fosse mais focado nas necessidades dos estudantes, trabalhando uma língua funcional, uma língua que possibilitasse o desenvolvimento deles de modo a encontrarem o sentido de estudar Língua Portuguesa na escola. Foi o primeiro momento em que a gramática sumiu, e passei a ensinar a fazer coisas docotidiano do trabalho deles, como preencher fichas técnicas de visita domiciliar, a escrever bilhetes, cartas, ensinar a escrever currículos, etc. Bem, essa história foi muito interessante e mais detalhada, mas, para esse momento foi apenas uma passagem para que eu pudesse evidenciar as acontecências de meu percurso até chegar na docência universitária. Se desejar conhecer mais detalhes, visite o site do Diverso e veja o texto no observatório. Sem dúvida foi uma experiência que me reorganizou na profissão.

Dito isso, eu passei a querer me aproximar de estudos sobre cotidiano escolar, de narrativas de vida, de formação e de atuação profissional. Assim, ainda em São Paulo, termino o mestrado e desejo fazer o doutorado, mas não queria mais em Letras. Eu desejava Educação. Confesso que, ainda aqui, meu entendimento era que a Licenciatura em Letras não era da área de educação. Puro engano. Entre os anos de 2003 a 2006 vivi uma docência implicada com o cotidiano dos estudantes, da vida como elemento central para entender a linguagem. Esse era o ponto de partida para eu enveredar pela literatura, e pela linguística também, mas agora com processos de contextualização mais evidentes.

Desejoso por retornar para a Bahia, em 2006 eu prestei seleção para ser professor substituto na UEFS, no DLA. Estando nessa função até os anos de 2010, esses foram os primeiros quatro anos de imersão na docência universitária, ainda aprendendo a conviver com outra realidade formativa. Mas, mesmo já motivado pela ideia do cotidiano, de um funcionalismo nas perspectivas de ensino, me vi trabalhando com Filologia Românica, retornando às velhas teorias linguísticas, me deixando inquieto, pois não conseguia, ainda, fazer boas relações da Filologia com o ensino mais funcional.

Após essa experiência em 2010 eu presto concurso para a Universidade do Estado da Bahia e passo a trabalhar com disciplinas do campo da educação. Foram os primeiros momentos para trabalhar didática, metodologias de ensino, práticas pedagógicas e estágio supervisionado. No município de Irecê, no campus XVI da UNEB começo a enveredar por leituras, estudos e, principalmente, por um ensino voltado para a formação do educador. Temas surgem e me interessam muito, como a identidade docente, a aprendizagem experiencial, o cotidiano escolar e as pesquisas (auto)biográficas. São temáticas que emergem de leituras que faço, de diálogos com colegas professores e, sobretudo, pela imersão em eventos da área da educação. Passo a vivenciar congressos, fóruns, simpósios, seminários em que essas temáticas estavam presentes. Esse cenário de atuação profissional foi se alargando, me possibilitando conhecer e viver experiências

outras da formação de professores, como as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Nesse programa farei a minha primeira paragem para relatar a docência universitária, focando o que dele emergiu para prosseguimento de estudos edesenvolvimento profissional docente.

A experiência com o PIBID, de 2012 a 2014, me leva junto para a escola com os licenciandos em franca formação inicial. Isso faz com que eu, na condição de professor de Prática Pedagógica e de Didática da UNEB passe a viver e a conviver com os desafios que professores da Educação Básica têm para ensinar na escola. É um momento em que os maiores desafios dos professores é o de manter os estudantes motivados nas aulas, em franca concorrência com as tecnologias. É vivendo a escola pública em Irecê, conhecendo essa realidade por dentro, em um outro contexto que não era mais o que vivi em São Paulo no início dos anos 2000, que passo a trazer para as minhas aulas temas como: ensino com pesquisa na escola, os games no ensino de língua materna, as tecnologias na relação professor e aluno, o cotidiano escolar na formação de professores etc.

Assim, fui tecendo o ensino na universidade a partir das demandas que o próprio PIBID ia revelando, mesmo porque a maioria das minhas alunas eram pibidianas e, elas próprias, mobilizavam minhas aulas com questionamentos de situações que vivenciavam na escola, principalmente frente ao desafio de ensinar com as tecnologias. Era comum elas relatarem que os estudantes da escola básica estavam desmotivados, não prestavam a atenção, não queriam a aula, e sim o celular, o jogo, a tecnologia como sua maior aliada. É aí que percebo a importância das narrativas, de se escutar os estudantes e de se pensar um modo de que essa escuta seja feita, também, amparada pelos recursos tecnológicos. Assim sendo, desenvolvo com as estudantes uma estratégia de criação de um blog, por meio do qual as crianças poderiam narrar suas histórias de vida e de interesse escolar, e de trocar experiências sobre jogos que tinham como base as questões inerentes ao ensino de linguagem.

É aí que as aulas passam a ser mais interativas, em que as crianças vão produzindo jogos, como o jogo do milhão, mas on-line,

criado por elas, pelas vivências e experiências de seu cotidiano. O celular passa a figurar como um dispositivo que integra o espaço de sala de aula, e as crianças poderiam acessar e buscar informações que auxiliassem no conteúdo da sala de aula. A produção textual passou a ser feita em ambientes virtuais, em que o celular das crianças e dos pais passaram a figurar como dispositivos que possibilitassem tanto ler como produzir pequenos textos. Do celular, as crianças foram desenvolvendo nos computadores da escola, a partir de aplicativos, produção de Histórias em Quadrinhos em que as histórias deles iam sendo contadas e, junto com as histórias, as questões de ensino apareciam. Assim sendo, os estudantes iam criando histórias envolvendo as questões da língua, dos jogos, mesclando seus interesses, suas realidades com as questões de aprendizagem que iam tendo na escola. Nessa lógica, criavam histórias envolvendo a matemática, as ciências, a história, a língua, a arte, etc. Isso fez despertar o interesse dos estudantes, a motivação e a criação de um ensino que passasse a ter significativo para eles.

Toda essa dinâmica de criação de estratégias para desenvolver o interesse, a atenção das crianças, foi tecido na dinâmica das ações do PIBID, em reuniões de planejamento e de ação na escola, mas foi também criada nas acontecimentos das aulas de Didática e Prática Pedagógicas, que passaram a ser desenvolvidas com a mobilização de situações e vivências do cotidiano das escolas da cidade. Essa foi uma experiência que me fez perceber que na condição de formador de professores eu precisava considerar os desafios e dilemas da escola, para trabalhar as questões inerentes à Didática e Práticas Pedagógicas. Assim sendo, as discussões sobre teorias pedagógicas, currículo, planejamento e avaliação educacional, relação professor e aluno foram sendo tecidas à luz das vivências dos licenciandos nas realidades educacionais em que estavam desenvolvendo o PIBID. Para a turma que não fazia o PIBID essas discussões passaram a fazer sentido pelo trabalho que os estudantes realizavam em outras escolas, algumas privadas, da cidade.

O cotidiano escolar emerge como força motriz para que a minha prática na docência universitária passasse a considerar a

problemática da atuação profissional como elemento central das discussões que eu ia tecendo em sala de aula. Nessa direção, passei a entender que na condição de formador de professores é vital desenvolver reflexões sobre a formação balizados pelas vivências e experiências que as próprias licenciandas desenvolvem na escola. É com esse espírito que chego a relatar e documentar uma experiência na docência que teci na UEFS, a largo do semestre 2019.2. Na seção seguinte, narro como a produção de cenas pedagógicas para o ensino de química se constitui nas travessias do cotidiano da docência universitária em estreita relação com o cotidiano escolar. Assim como entendi, pela experiência da docência na Educação Básica, que o ensino de língua portuguesa precisa considerar a funcionalidade de tal ensino a partir dos contextos dos estudantes, o fiz também no componente Didática, considerando os contextos dos licenciandos com quem trabalho, bem como as realidades dos alunos da escola básica com quem esses futuros professores lidarão.

Docência na UEFS: implicações das aprendizagens experienciais do ensino de Didática em química

Na veia da construção de aprendizagens no campo da didática, que tenho logrado na docência universitária no âmbito de minha atuação na UEFS, a ação colaborativa e dialógica que tenho tecido com os estudantes, resultante de um planejamento construído nos desafios de pensar a docência a partir do cotidiano escolar, tem me possibilitado desenvolver diferentes modos de uma aprendizagem experiencial que se fundamenta na lógica de práticas que regulam as relações na universidade. Isso implica desenvolver na docência universitária, experiências de ensino que dialoguem diretamente com as vivências que fui tendo ao longo de minha atuação profissional, sobretudo as com o ensino na EJA, em São Paulo, já relatadas aqui.

Nessa parte do relato, dedico-me a narrar como a prática com o ensino de Didática para o curso de química tem gerado

experiência do ser professor. Assim sendo, a partir de uma prática desenvolvida no semestre 2019.2, explicito caracterizações do componente curricular e de ações que foram desenvolvidas ao longo da produção de cenas pedagógicas. Trago para a cena alguns relatos dos estudantes, que foram gravados no encontro final da disciplina, por meio de dispositivo de web conferência, tendo em vista a impossibilidade do encontro presencial pelo contexto da pandemia do COVID19. Assim sendo, nesse relato evidenciam-se particularidades da produção de cenas pedagógicas que se efetivaram por outros formatos, considerando a necessidade de isolamento social, mas com potencial de criatividade e inventividade produzido pelos estudantes, frente ao desafio que, tanto eu como eles, precisamos superar para possibilitar a realização das cenas pedagógicas.

Assim sendo, a experiência selecionada para esse relato decorre de uma prática de ensino intitulada de cenas pedagógicas desenvolvidas no curso de Química. O relato traz para a cena as aprendizagens experienciais que estudantes do curso de Licenciatura em Química desenvolveram ao longo dos estudos do componente curricular EDU – 425 – Didática. Trata-se de um componente curricular ofertado pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS a estudantes do curso noturno de Licenciatura em Química, vinculado ao Departamento de Ciências Exatas. O foco analítico se visibiliza em dois aspectos centrais: no modo como as aulas de química para a Educação Básica foram planejadas e realizadas pelos licenciandos a partir dos conhecimentos tecidos nas aulas de Didática, bem como nos relatos orais que os estudantes teceram sobre as cenas, desenvolvidas no final da disciplina, de modo remoto, intituladas de cenas pedagógicas. O principal objetivo da experiência foi o de compreender como a produção de tais cenas possibilitou aos licenciandos aprendizagens experienciais sobre conhecimentos didáticos para a promoção do ensino de química.

A dinâmica da realização das cenas envolveu a produção de oficinas para demonstração de como os conteúdos de química seriam

ensinados por eles na escola básica. As cenas, bem como as reflexões dos estudantes sobre as mesmas, foram gravadas em vídeo, utilizando-se o dispositivo Team Link², que possibilitou, remotamente, a socialização das cenas e relatos, devido ao contexto de isolamento social gerado pela prevenção de contágio do COVID 19.

EDU 425 - Didática é um componente curricular ofertado a estudantes que estão no quarto semestre, logo sem realização, pela atual matriz curricular em que o curso se assenta, de estágios supervisionados, uma vez que o primeiro estágio só acontece a partir do quinto semestre. Assim sendo, Didática é o primeiro componente da formação inicial na Licenciatura em Química da UEFS que focaliza discussões sobre a docência, seus objetivos, e, sobretudo, sobre os planejamentos e ações educativas que os estudantes desenvolvem na profissão docente. É, também, em Didática, que se desenvolvem discussões sobre as teorias educacionais, passando pelas reflexões sobre princípios pedagógicos desenvolvidos na relação professor e aluno, bem como da relação professor a as ações didático-pedagógicas que são tecidas nas ações de planejamento e de execução de práticas educativas.

Esse é um componente curricular com carga horária de 60 horas, distribuídas em 15 semanas letivas, nas quais se desenvolvem, em cada uma, 04 horas aulas. O curso de Licenciatura em Química é ofertado no turno noturno, o que já apresenta uma particularidade e uma peculiaridade, no que concerne às condições de desenvolvimento do componente, uma vez que, a maioria dos estudantes trabalha no diurno em empresas, lojas e outros estabelecimentos que requerem deles uma jornada de trabalho de oito horas diárias, fato que justifica a pouca condição de alguns estudantes desenvolverem atividades práticas em espaços educativos durante os turnos matutino e vespertino. No entanto, há estudantes que já atuam como auxiliares de professores

² Team Link é um aplicativo empresarial do Office 365 que permite realizar reuniões virtuais, além de trocar mensagens, anexar arquivos, enviar imagens e mais. O app é voltado para o trabalho remoto.

nos anos iniciais, em escolas de bairro, da rede privada, por terem feito o curso de habilitação ao magistério na década de 90. Há, também, ainda que poucos, estudantes que estão realizando uma segunda formação. Possuem um curso superior em outra área e agora estão realizando licenciatura.

A turma possuiu um total de 23 estudantes matriculados. No entanto, concluíram todas as atividades realizadas na disciplina 18 estudantes, que foram os participantes da prática aqui relatada. Os discentes foram divididos em dupla, com a proposição inicial, de planejamentos das cenas, de desenvolverem uma sequência didática, considerando um conteúdo de química a ser ministrado em um dos anos do Ensino Médio, e a partir disso, criarem uma cena pedagógica, que deveria durar de 30 a 40 minutos, a partir da qual, por amostragem, algumas ações da sequência didática fossem trabalhadas e demonstradas em sala de aula. Esclareço que a cena pedagógica, assim denominada, se caracterizava por uma ação pedagógica planejada na sequência didática, por meio da qual o estudante precisava evidenciar aspectos centrais discutidos no componente curricular, sobretudo com foco em práticas educativas e relação entre professor e estudante.

A ideia inicial a de que os estudantes pudessem criar, evidenciar e refletir em torno de estratégias de ensinagem (ANASTASIOU 2007) a fim de elucidar os modos próprios como cada estudante estava aprendendo e apreendendo os conteúdos discutidos ao largo do que se estudou em Didática. A princípio, as cenas pedagógicas seriam desenvolvidas em sala, presencialmente, entre os colegas, com vistas a criar, após cada realização de cena, uma roda de conversa em torno dos aspectos relevantes e a serem melhorados na prática de cada dupla, principalmente com o objetivo de sistematizar as aprendizagens experienciais logradas no conjunto das ações metodológicas que se desenvolveram ao longo do semestre letivo.

Até chegar às cenas pedagógicas, um grande percurso foi trilhado, semanalmente, no componente curricular. Inicialmente, na primeira parte do componente, a turma se dedicou a ler textos e

materiais do referencial bibliográfico básico. Após as leituras, realizamos apresentações orais, também em duplas, nas quais os estudantes foram criando sistematizações a partir de um roteiro de leitura produzidos em sala. Nesse roteiro, os estudantes foram orientados a discutirem conceitos centrais, sobretudo a compararem os marcos teóricos de diferentes autores do referencial da disciplina, tecendo considerações sobre avanços e limitações que encontravam nos textos. Nessa fase, o objetivo era o de possibilitar um processo de leitura e de ancoragem dos principais fundamentos da Didática, partindo das proposições de Vera Candau (2014) com a obra *Didática em questão*, transversalizando discussões com foco nas tessituras de perspectivas da pedagogia tradicional, crítica e pós-crítica.

Nesse cenário, as questões e ponderações surgiam considerando a contribuição das diferentes pedagogias ao largo da história, desaguando nas pedagógicas críticas, em que o marco para se pensar a alteridade, as identidades e as diferenças marcam os princípios de uma pedagogia que traz para o centro da ação pedagógica o estudante e do professor como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. Todo esse debate foi sendo construído pelas próprias mobilizações que os estudantes fizeram, ao considerar suas histórias de vidas, percursos de formação, escolarização e condição familiar como motes para discutir o papel da escola, do ensino, do currículo e, sobretudo, da formação. Os conteúdos de química aparecem como elementos necessários para se produzir um ensino a partir das realidades dos estudantes da escola básica.

São dessas percepções, que os estudantes foram engendrando modos próprios de trabalhar os conceitos de química, considerando a realidade educacional, as identidades e necessidades dos discentes da Educação Básica. Para os estudantes, pensar o ensino de química desconectado dessa realidade seria produzir um equívoco pedagógico. De igual modo, segundo eles, seria continuar na crença de que para ensinar química basta saber o conteúdo de química. Com as discussões sobre as várias tendências pedagógicas, os licenciandos foram se apropriando e desenvolvendo concepções de ensino que

levam em consideração o sujeito aprendente, sua identidade e sua condição de aprendizagem.

De certo modo, as reflexões que os estudantes iam tecendo ao largo das aulas favoreceu uma produção dialógica em que se foi, problematizando o papel do professor frente aos desafios de ensinar química na contemporaneidade, principalmente em se levando em consideração as significações do ensino para estudantes da Educação Básica. Tais discussões fizeram os licenciandos problematizarem as práticas educativas do ensino de química a partir das reais necessidades dos estudantes da Educação Básica, bem como do valor contributivo que tal ensino gera.

Por meio dos roteiros, essas discussões foram ganhando potência reflexiva, por parte dos licenciandos. A condição de compreender processos de ensino frente a uma literatura que traz para à baila a complexidade da ação de ensinar ganha assento nas ideias dos estudantes, que passam a desenvolver seus pensamentos sobre o ensino a partir de uma base teórica, de ancoragem em autores que tratam da pedagogia crítica, das teorias curriculares numa perspectiva pós-crítica. A potência reflexiva advém da condição do estudante desenvolver compreensões sobre o ensino ancoradas num repertório cultural e literário da Didática.

Tanto pelas leituras e debates que se processaram nas aulas, como pela imersão no contexto prático de ensino de química na escola, os licenciando passaram a buscar desenvolver outras leituras para que se pudesse aclarar as questões sobre os tipos de ensino, de teorias, de currículos, de práticas, de modos de se relacionar com o estudante, com vistas a terem, para si, melhor clareza sobre a formação que estão exercendo, e por consequência sobre o papel dos professores frente ao cenário contemporâneo educacional, que tem desafiado os professores a desenvolverem práticas de ensino que sejam significativas, atrativas e formativas para os estudantes da Educação Básica.

Foram dessas discussões e reflexões sobre as tendências pedagógicas, que os estudantes selecionaram alguns vídeos do YouTube que tratavam de problematizações sobre a prática

docente na área de química, buscando visibilizar questões inerentes sobre os planejamentos e as pedagogias que transversalizam as práticas educativas dos professores. Por essas problematizações e vídeos socializados com a turma, organizamos, em algumas das aulas, a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Nesse sentido, indiquei aos estudantes algumas leituras dos capítulos iniciais, e sobretudo as partes relativas às áreas de Ciências da Natureza, nas quais encontramos as competências e habilidades na área de química, que vem diluída em competências também de Física e Biologia.

Dessas discussões, elegemos, eu em diálogo com os estudantes, filme *Treino para a Vida*³ para que todos assistissem e debatessem à luz dos conteúdos já trabalhados na disciplina, que a essa altura estávamos com dois terços de carga horária do componente cumprido. Assim sendo, o filme foi assistido fora da sala de aula e, em uma noite, com 04 horas aulas, fizemos uma discussão sobre a obra, focalizando aspectos inerentes sobre os processos identitários, saberes e práticas do professor, planejamento, avaliação da aprendizagem e, por fim, sobre as práticas organizativas do ensino frente aos processos relacionais entre professor e aluno, professor e demais colegas professores, professor e família, e entre professor e a instituição educativa.

As discussões em torno do filme foram tecendo-se a partir do olhar dos estudantes, que elegeram algumas partes da obra para comentarem. Essa seleção se deu pelos próprios discentes, tomando como ponto de partida as problematizações sobre o ensino de química

³ O filme retrata a história de Ken Carter, que em 1999, retorna para sua antiga escola em Richmond, Califórnia, aceitando se tornar o treinador do time de basquete para colocá-lo em forma. Com muita disciplina e regras duras, ele consegue fazer a equipe vencer. Mas quando as notas dos jogadores começam a baixar, Carter fecha o ginásio e interrompe o campeonato. O treinador é criticado pelos jogadores e seus pais, mas está determinado a fazer com que os jovens sejam vencedores tanto na escola quanto na quadra.

na escola. Nesse cenário, Cristina⁴ em seu relato diz que “o filme abre espaço para vermos como as leis funcionam na escola e nas relações pedagógicas do professor e do aluno. A nossa realidade é bem parecida com a do filme. O professor precisa partir da realidade do estudante”. Em outro trecho, Cristina continua: “... a realidade do aluno é conhecer a química por outro viés, pelo dia a dia, pelo cotidiano, que nem se dá conta de que a química está inteiramente na vida dele. O professor tem que estar atento a isso, sabe?...” Para Martinez, “O filme me mostrou a importância de como temos que lidar com os estudantes, respeitar suas identidades culturais, suas histórias familiares e modos de ver o mundo. O processo de alteridade está nisso também, vejo assim essas coisas.” Focalizando a identidade docente, Roger afirma que “O filme me fez perceber como a identidade docente se constrói na escola, nos seus conflitos, nas relações que se estabelecem ali. O ensino tem que considerar tudo isso e não só o conteúdo, o conhecimento específico, penso assim.”

É pela análise que os estudantes fazem na sala, que se depreende que o filme *Treino para a Vida* é uma obra que, inicialmente, problematiza a relação professor e estudante, com visibilidade nos processos identitários, de ser professor, de ser treinador, e de ser aluno. O enredo da obra avança nos processos relacionais focalizando o modo como o professor se relaciona com os estudantes, com seus familiares, com seus colegas de trabalho, com a gestão escolar e com a comunidade como um todo. Traz para a cena, as práticas e saberes do professor, focalizando em ações de ensino e de aprendizagem que geram resultados em se considerando quem é o sujeito aprendente, e quais necessidades, sentidos e valores tem a educação para os jovens.

Daí por diante, definimos alguns critérios para a realização das cenas pedagógicas, articulando-as a partir da produção de uma sequência didática desenvolvida, com no mínimo, 6 aulas sobre um conteúdo específico de química no Ensino Médio e também no

⁴ Por questões de ética em pesquisa com seres humanos, e respeitando a opção dos próprios colaboradores do estudo de garantir seu anonimato em relação a identificação pessoal, os nomes dos estudantes são fictícios.

Fundamental, logo que essa era uma realidade de interesse e de vivência de alguns estudantes. Cabe dizer que a sequência didática foi utilizada como uma forma de se planejar as cenas. Foi dela que a organização de uma proposta de ensino que emergja das ações do cotidiano, logo do ensino de química que se efetive a partir de elementos do dia a dia, pudesse se desenvolver nas cenas. Entre os critérios, os estudantes deveriam desenvolver uma aula prática, evidenciando como se deu o planejamento da mesma a partir da realidade dos alunos com quem trabalhariam, nesse momento, pois os licenciandos deveriam, na sequência didática, escrever o perfil biográfico da turma, contento características gerais dos estudantes da escola básica. Considerou-se, contudo, que a apreensão da realidade adviria das itinerâncias formativas da escola básica dos próprios licenciandos. Assim sendo, foi olhando para as próprias aulas de química que tiveram na escola que eles foram problematizando o ensino e pensando em estratégias da realidade educacional para planejar as sequências e realizá-las em forma de cenas pedagógicas. Tais características deveriam ser levadas em consideração na sequência didática para determinar a escolha metodológica da prática, bem como materiais e recursos utilizados.

Chegamos no final das aulas do componente curricular a fazer dois encontros presenciais para que os estudantes pudessem montar as cenas, pensar as práticas, dirimir comigo e com os colegas, além de acesso a materiais diversos, às dúvidas que estavam tendo. A montagem envolveu momentos de organização e estruturação das cenas, considerando tipos materiais a ser utilizado para realizar os experimentos, estratégias de demonstração, técnicas etc. Entre as dúvidas estavam àquelas relacionadas a como funcionariam as cenas de modo remoto, sem a participação dos colegas, tendo em vista que a universidade já sinalizava não poder concluir presencialmente o semestre, por conta da pandemia do COVID-19. Assim as dúvidas estavam, também, voltadas para como funcionariam as demonstrações e recursos numa plataforma on-line etc.

Foram momentos interessantes, de ideias que partiam das realidades dos próprios estudantes, pois muitos deles escolheram

conteúdos de química, sobre os quais tiveram dificuldades para aprender na escola básica. De igual modo, alguns foram elegendo práticas e ações que se espelhavam no contra modelo daquilo que seus professores realizaram com eles quando foram estudantes do ensino básico. É interessante relatar que eram os próprios estudantes que defendiam um ensino diferente do que eles tiveram, exatamente por afirmarem não acreditar no tipo de ensino que tiveram à época da formação na Educação Básica. Nas discussões, ouvi muito os estudantes valorizando e reconhecendo as aprendizagens que lograram no transcurso do componente curricular, afirmando que por terem lido e entendido as características das pedagogias diversas, tinham melhor condição de escolher práticas educativas que se centrasse nas condições de aprendizagem do estudante. Entre algumas, eles apontam a aprendizagem de como ensinar a partir das relações que estabelecem com o outro em suas necessidades; de que ensinar química não significa apenas saber a química, mas mobilizar o outro a aprender a química de modo reflexivo pelo próprio contexto de conhecimentos que emergem do senso comum e que, pelas tessituras dialógicas e reflexivas, se efetivam no científico.

Em meio a essas discussões e preparações para a realização das cenas pedagógicas, em que os estudantes evidenciavam, euforicamente, o desejo de concluir a cena e socializá-la nos encontros posteriores, a UEFS, atendendo aos decretos governamentais sobre o isolamento social para combate à contaminação da COVID-19, suspende as aulas presenciais, orientando os professores a concluírem as três semanas letivas que faltavam, justamente quando desenvolveríamos as cenas pedagógicas, de modo remoto. Nesse momento, tanto eu como os estudantes ficamos isolados, atônitos, meio sem entender como desenvolveríamos as atividades.

Atentos às orientações da administração superior, e receosos pelo que estava acontecendo, ficamos na primeira semana nos

comunicando pelo Portal Sagres⁵ tentando amadurecer ideias de como desenvolver as cenas pedagógicas.

Em diálogos com os estudantes, resolvemos que as nossas cenas pedagógicas aconteceriam de modo remoto, utilizando os dispositivos digitais. Após ter enviado e-mail para os estudantes via portal, marcamos um horário e fizemos uma chamada de vídeo por WhatsApp. Neste momento, debatemos as dificuldades, facilidades e pertinências de realizarmos as cenas pedagógica por meio de um dispositivo Team Link. Inicialmente, alguns estudantes ficaram receosos, acreditando que não seria possível fazer as apresentações. No entanto, realizamos alguns testes, fiz um encontro com todos os estudantes usando o aplicativo, orientando-os sobre como se utilizava o Team Link. Foram dificuldades e aprendizagens interessantes, que impulsionaram a mim e aos estudantes a superar dificuldades e barreiras e a conseguir concluir, com êxito, as nossas ações na disciplina de Didática. Foi durante esse encontro preparatório que os estudantes, percebendo que o aplicativo não travava mesmo com participação de muita gente, tiveram a ideia de convidar alguns estudantes da escola básica a serem expectadores das cenas e poderem contribuir com impressões sobre o trabalho. A ideia foi acatada, e assim durante os encontros para a realização das cenas sempre havia um grupo, pequeno, entre 11 e 13 estudantes da escola básica, assistindo e emitindo ao final suas impressões sobre as cenas pedagógicas que assistiram.

A dinâmica do desenvolvimento das cenas foi construída em quatro encontros. Nos três primeiros, cada dupla teve de 20 a 30 minutos para fazer a sua apresentação. Nos três primeiros encontros virtuais, tivemos a apresentação de três cenas pedagógicas e no quarto foi um encontro de avaliação final das cenas e do componente Didática. Em cada encontro, eu fui o anfitrião, abrindo a sala e convidando os participantes, enviando para o grupo do WhatsApp o link para acesso. Ao estarem

⁵ Portal acadêmico que a universidade utiliza, para gestão de diários de classe e de acompanhamento das turmas de graduação e pós-graduação.

presentes, eu os acolhia, fazíamos um momento inicial de dirimir dúvidas e dávamos início aos trabalhos. Cada dupla apresentava a sua sequência didática, utilizando o compartilhamento de tela, de modo que pudesse apresentar os slides e todos acompanharem. Assim sendo, a dupla iniciava a cena pedagógica apresentando os slides e em seguida deixava de compartilhar os slides e apresentava os experimentos, as simulações, as estratégias, práticas e etc., que criaram para desenvolver o tema de sua sequência didática.

Nesse aspecto, ressalto que desde experimentos de decantação, mistura e soluções, propriedades da matéria (densidade, pontos de fusão e ebulição) entre outros conteúdos, os estudantes foram realizando demonstrações de como desenvolveriam a prática a partir desses temas, evidenciando o objetivo de cada prática com foco no aprendiz, na necessidade de aprendizagem desses conteúdos por parte dos estudantes da escola básica, levando em consideração os princípios pedagógicos estudados ao longo da disciplina. Assim sendo, os estudantes procuraram desenvolver experiências com materiais, como areia, óleo, água, café, solvente, leite, suco, entre outros, que são materiais que geralmente os alunos da Educação Básica têm conhecimento e vivência, bem como dos quais dispõem, e a partir daí foram mostrando como os saberes da prática possibilitavam compreensões sobre os conceitos centrais dos conteúdos ensinados em química. Nesse sentido, os licenciandos foram se reportando aos conhecimentos sobre planejamento, sobre pedagogias críticas e pós-críticas, considerando os perfis dos estudantes da escola básica, entre outros temas discutidos em Didática, para justificarem e realizarem a cena pedagógica com foco nos perfis traçados dos estudantes da escola básica, e nas suas necessidades de aprendizagem.

As cenas possibilitaram, ainda, visibilização sobre como a linguagem era utilizada para realizar as explicações, como os licenciandos se comportavam na posição, ainda que simulada, de docentes, criando um enredamento identitário do ser professor que vai se constituindo na relação com o outro, com o estudante, a quem os licenciandos iam tomando como referência para desenvolverem

entonação e empostação de voz, maneiras de criar situações reflexivas, gerando questões, ponderações, criando ilustrações e modos de fazer o outro entender aquilo que os licenciandos estavam desenvolvendo no contexto das cenas pedagógicas.

Ao final das apresentações das cenas, os estudantes iam criando diálogos no grupo, justificando suas escolhas metodológicas a partir das discussões feitas em sala, mostrando o como foi importante estudar as teorias pedagógicas para que eles entendessem que não se tratava de que ensinar significava transmitir conteúdo. Várias vezes, os licenciandos foram criando diálogos e citando Freire (2015), ao discutirem que a docência tem uma estética, uma ética, um quê, segundo eles, de destreza para ensinar, que leva em consideração não só o conteúdo do que se ensina, mas o como se ensina, o para que se ensina e sobretudo sobre o que o ensino gera de resultados.

Desse modo, as cenas, ainda que virtuais, consolidaram espaços de aprendizagens, de produção de reflexões sobre os saberes da docência, na medida em que os estudantes foram criando links com as temáticas estudadas, com as leituras feitas e, também, com vídeos e filmes assistidos. Tais ações foram visibilizadas pelos questionamentos e pelas defesas de argumentos sobre a importância do ato de ensinar assentado num paradigma reflexivo, dialógico e sobretudo num paradigma que possibilite o desenvolvimento de aprendizagens significativas, logo, aprendizagens que se insurgem do movimento experiencial e reflexivo que o professor em formação produz para gerar conhecimento sobre o ato de ensinar.

A condição de isolamento social provocou rupturas nos modos de fazer e de pensar a prática, gerando descolamentos reflexivos, que tanto eu, como os estudantes precisamos fazer, para possibilitar a produção de aprendizagens que se desejava nos objetivos do componente curricular. Assim, ao sermos desafiados a pensar, não só no modo de desenvolver as cenas pedagógicas, mas de reestruturá-las com vistas a termos condições de demonstrar e discutir o seu valor formativo para os licenciandos, bem como para estudantes da

Educação Básica, logo que as cenas visavam, também, por em evidência a construção de estratégias de ensinagem com foco nas aprendizagens dos saberes em química, houve a necessidade de realizar algumas ponderações e adaptações.

Nesse sentido, o primeiro desafio foi o de pensar o desenvolvimento das cenas, que não se resumisse em uma gravação de vídeo, eliminando a possibilidade de interação e discussão entre os estudantes. Não desejávamos demonstrar e avaliar uma experiência, apenas realizando uma cena e compartilhando o vídeo com colegas e com o professor. Nesse cenário, veio o primeiro desafio de se articular o modo como as cenas se desenvolveriam, dadas às orientações e decretos governamentais para o isolamento social. Essa situação nos levou a pensar em trabalhar remotamente, mas com uma presença, ainda que não física, mas que possibilitasse a produção dialógica, reflexiva e interativa que havíamos, eu e os estudantes, planejado anteriormente. O caminho, portanto, foi visibilizado pelo uso do aplicativo Team Link, com, inclusive, a ampliação do público, pois essa nova forma de presencialidade, além de nos garantir reflexões, diálogos e interações, nos possibilitou ter a presença de estudantes da escola básica. A ideia, era a de que a produção da própria cena se construísse numa relação dialógica, discursiva e propositiva. Uma categoria central que foi levada em consideração, durante o desenrolar das atividades do componente curricular, foi o cotidiano escolar. Estudar, aprender e desenvolver um plano de aula, uma sequência didática significou compreender que qualquer atividade de ensino precisa estar articulada com as necessidades formativas dos estudantes.

A prática de realização das cenas pedagógicas possibilitou visibilizar modos como os estudantes foram se apropriando de leituras, entendimentos e opiniões sobre o ensino de química na escola básica, considerando os próprios percursos que obtiveram na escola enquanto estudantes. Criou-se uma condição em que os estudantes relataram fatos e opiniões, que como docente, só me dei conta no final do componente, quando eles, também, me provocaram a pensar a

refletir acerca dessa prática e de como ela contribuiu para a formação deles, bem como para a minha própria formação.

Após ter escrito todo esse relato, fico me perguntando o que eu mesmo aprendo com a minha experiência e o que outros colegas poderão aprender com ela. Ao final da escrita, tenho a impressão de que essa, como outras experiências aqui relatadas, foi me provocando e constituindo-se enquanto atos refletidos do meu fazer na docência universitária, logo, considerações sobre a própria prática que venho desenvolvendo. Mas ela foi, também, gerando novos fios reflexivos que me provocam a continuar pensando em relação ao meu fazer docente, logo sobre os modos como tenho tecido meu trabalho na universidade. Assim sendo, algumas questões foram surgindo, dando-me pistas para continuar problematizando meu fazer, criando novas formas e reflexões para tornar, ainda mais, o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem.

Referências

- ANASTASIOU, L.G.C. Estratégias de Ensino. *In*: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 83-100
- BACH, Richard. **A ponte para o sempre**. Trad. A.B. Pinheiro de Lemos. São Paulo: Record, 1984.
- CANAU, Vera. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

E...ventos nas narrativas pedagógicas: desvios, acontecimentos escritos, ventos no processo de ser professor

Antonio Almeida da Silva

Apresentação

O vento não é um algo; é alguém a quem devo responder, é um tu que me chama para eu ser eu. Por ser um tu, o vento não pode ser imaginado, concebido, conhecido e manipulado. Deve ser ouvido, recebido, reconhecido e seguido. Quando vento é imaginado, concebido, conhecido e manipulado, como é na técnica e teoria, deixa de ser vento e passa a ser movimento de ar, é “objetivado”. E o vento não é objeto: é meu Outro (FLUSSER, 2011).

Primeiros e-ventos escritos

No início, tive uma letargia ao iniciar uma escrita que narrasse os fluxos dos meus processos de tornar-me docente e pesquisador da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Fiquei horas à espera de um sopro que pudesse colocar as ideias em movimento, para começar esse percurso de escrita que marcasse tais e... ventos da minha instauração como professor, mas não e-ventava nada, nem um sopro, nem ao menos um suspiro.

Tem feito dias muito áridos aqui na Bahia.

Certo dia, inesperadamente, veio um pé de vento, uma borrasca daquelas que tiravam o peso do chão. Essa sensação de frescor trouxe algumas palavras-ideias que me ajudaram a iniciar esses gestos-escritas. Mas o vento não veio inteiro, veio todo picado, fragmentado, o vento que aqui chegou era para ser montado pelos encontros com outros eventos trazidos por cada gesto de outros colegas professores, desde do fora e do dentro.

Essa escrita, tal como um sopro, tornou-se um pequeno e...vento⁶ que permitiu pensar o processo da narrativa como um conjunto consecutivo de e...ventos que pouco a pouco vão se formando e calmamente começa a dar corpo e materialidade a esse fenômeno.

Gostaria aqui de narrar esses e...ventos que sopram dentro das memórias, e que vejo como importante meio de propagação de forças, de afetos e de inquietudes na minha constituição como professor. Tenho certa admiração, curiosidade e até mesmo espanto sobre os ventos, que fazem doar outros acontecimentos, com sua força ingovernável, na sua capacidade de nos arrastar e arrastar tudo que lhe atravessa. Admiro os ventos que giram, torcem, arrastam, arrasam e constroem movimentos rodopiantes podendo até formar tornados. Assim, são os caminhos, percursos e desafios que passam os professores, com os quais me identifico, principalmente, os que vieram da margem, ou da “terceira margem”, como diz Guimarães Rosa⁷. Esses conseguem fazer da margem de um rio um e...vento de pura propagação de águas.

Então, escrevo aqui memórias eólicas, narrativas de um professor que gostariam de ter um formato de Ventos vindos de todas as direções, alguns e...ventos fracos como brisas, outros intensos, como tufões.

Evento I – In-venta em mim professor

Entre palavras, linhas e rabiscos surgem algumas tentativas de escrever caminhos e desvios vivenciados pela minha trajetória que inventa em mim um desejo de ser professor-pesquisador⁸. A

⁶ Optei por trazer uma narrativa atravessada pela palavra vento, pensando nas possibilidades que essa força pudesse trazer a minha escrita. O termo e...vento, diz sobre os inúmeros processos, movimentos e eventos que fizeram parte da minha docência universitária.

⁷ ROSA, Guimarães. Primeiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

⁸ O professor e pesquisador não são sujeitos separados. A relação professor-pesquisador está para além da docência universitária. Não existe ensino sem uma investigação dos conteúdos, processos e práticas.

cada dia, aprendo com um novo e-vento e com um novo encontro com vidas discentes/docentes in-ventadas. Como observado nas palavras de Pelbart: “Virtude impessoal do vento, com sua dose de transporte e acaso, que carrega de longe e sem alarde o que não se espera ou não se conhece” (PELBART, 2013, p. 329).

Optando aqui por uma narrativa, tal como e-ventos fragmentados para depois ser montado pelo leitor, caso queira adentrar calmamente nas minhas profundidades. Trago aqui, nesse texto, algumas das minhas experiências desse processo inacabado de tornar-se professor.

E...ventos II. Memórias da unha do dedão do pé do fim do mundo

Meu autorretrato falado Instituído o Mato Grosso do Sul coincidência ou não, fui gerado com uma mistura bem brasileira o pernambucano e a paulista.

Criei-me em meio a pastos, permeando os matos, nadando nos rios, lagoas e açudes, ruas largas de uma pequena cidade do interior, Em meio gente simples e pés no chão.

Pau, pedra, giz, papel e porcaria tudo era brincadeira na minha infância em que a felicidade era o verdadeiro e intrínseco sinônimo da simplicidade.

Meu pai era de origem pernambucana, vindo do sertão nordestino, mais precisamente Timorante distrito de Exú, quando garoto juntamente com meus avós, mais três irmãos e três irmãs, uma delas criança de colo, em busca de melhores condições de vida. A seca no Nordeste e a falta de perspectiva de melhoria impulsionaram a construção de um sonho de vida rumo ao interior de São Paulo e, mais tarde, ao Mato Grosso do Sul.

Meu pai contava que a viagem do Nordeste até o interior do Estado de São Paulo não diferenciava muito dos filmes e livros que retratavam as histórias dos retirantes nordestinos. A viagem durou em torno de doze dias, nos bancos feitos de galhos de árvores, na carroceria de um pau-de-arara, durante essa longa viagem muitas pessoas ficaram enfermas e outras morreram.

Em Mato Grosso do Sul, as dificuldades foram muitas, lembro-me de tempos em que meu pai estava desempregado e tinha de trabalhar por dia, submetendo-se a serviços exaustivos e de baixa renda, tudo para não faltar comida em casa; às vezes, todos da família saíam juntos para trabalhar de boia-fria.

Em época de colheita de algodão, que coincidia com as férias escolares, íamos trabalhar como “boias-frias”. Esse período foi um tanto contraditório: marcado pelas brincadeiras e traquinagens da infância, ricas de significâncias, juntamente com um período de grande dificuldade financeira. Lembro-me das dificuldades e percalços que pareciam não ter fim.

Tenho poucas recordações de infância. A grande parte das lembranças apresenta-se em forma de fragmentos de (in)ventos em minhas memórias, sempre referenciando-a há uma época muito simples, contudo criativa e divertida. Lembro que me alfabetizava em desenhos e letras pelas paredes de madeira de minha velha casa.

Quando criança, como eu não tinha muito brinquedos, o jeito era improvisar com aquilo que achava na rua, mas gostava mesmo era de brincar com palavras.

A gente inventava brinquedos o tempo todo. Agora eu invento brinquedos com palavras. Um vício que eu trouxe de lá (BARROS, 2016, s/p).

Brincar com palavras era algo muito prazeroso. Inventava trava línguas, paródias, músicas e jogos educativos. Eu adorava, e disputava com os colegas e as colegas mais novos o cargo de professor. Com uma pequena tábua, ou até mesmo nas paredes, brincávamos de ensinar e aprender.

Desde criança eu tinha alguns hábitos de criar novos arranjos e combinações (im)prováveis com os elementos díspares, tinha um hábito de colecionar objetos e seres abstratos, tais como: escorpião vinagre, vagalumes reluzentes, insetos coloridos, latas velhas, pedras inusitadas, entre outras afecções e variações da natureza.

Hoje, entendo que meus despropósitos didáticos em buscar na arte contemporânea vestígios distorcidos de natureza e das práticas

de ciências vieram de longe, têm rastros poéticos nos modos de colecionar e no desejo inédito de agrupar coisas impressentidas de valor e conhecimento, isso tem seus prenúncios na infância.

Até hoje, me pergunto: — Como um menino que foi criado no meio do mato pode amar tanto o Museu de arte contemporânea? Isso não seria um desperdício? Todas essas inclinações arrastaram e criaram um modo particular de ensinar pelas arestas e de experimentar outras biologies em suas virtualidades⁹, fazendo da prática de ensino um exercício de experimentação. Em busca de traçar caminhos inéditos atravessados pelo inusitado da natureza.

E...ventos III. Escritas, ventos desvios e acontecimentos no processo de ser professor.

As minhas narrativas, e...ventos que formam a docência, a maioria das vezes, são muito calmas, embora assinale incursões pontuais nos campos da agitação/educação. Mesmo em meio à aparente calma, o meu início na docência, sempre era carregada de desafios, prazos, incertezas. Tinha alguns dias que pareciam que não ventava nada e outros dias formavam-se súbitos vendavais, tufões, tornados que nos arrebatam e nos levam a direções (in)certas.

Às vezes, inesperadamente, formam um ciclone, entre: APATIA, ATROFIA, ANOMIA, ATRAÇÃO, ATRITO, AGITAÇÃO. No final do último ano do ensino médio, antigo colegial, entre exaustivas horas de estudo em casa, complementava a renda oferecendo aulas particulares e de reforço. Ali a profissão docente já se fazia presente como um (e)vento por vir.

E nesses dias de rebojos, ventos lentos e fortes vindos de várias direções, soprou em mim um hábito natural que levava o meu corpo a querer aprender e ensinar coisas sobre a vida e a natureza. Venta em mim um desejo forte de ser professor desde menino e agora

⁹ Ensino de biologia que existe e se realiza em um plano ainda não atualizado e nem percebido, numa aposta ao currículo aberto às diferenças e às práticas poéticas e estéticas.

permaneço acreditando que esse professor, que habita em mim, é como um sopro de uma pura potência e vontade de ser. O vento que parecia lento teve que acompanhar a passagem do tempo. O tempo que se instaura na constituição do “ente¹⁰” professor.

Em fragmentos de eventos, lembro-me de alguns professores que passaram por minha formação, na infância, adolescência: a professora e vizinha Maria Ivone, pelo seu apoio irrestrito ao meu estudo, pelos livros doados e emprestados. No antigo Colegial, a professora de Português e Literatura, que apesar de não recordar seu nome, ainda hoje lembro da elegância e repertório cultural, no qual somente eu tinha acesso através de suas aulas. Essas professoras despertavam os primeiros e...ventos à docência.

Na Universidade, lembro da professora Andreia A. Marin, que me iniciou ao mundo da pesquisa, fazendo do meu próprio cotidiano uma prática de vida. Ainda hoje, ressoa uma frase dita pela professora Andreia: “—Ah, esse menino vai longe”, e o menino foi para Bahia.

Durante a pós-graduação, fui muito influenciado pelos ventos vindos dos diferentes continentes, ventos ecológicos, filosóficos, poéticos e imagéticos. Ventos gentis, amigáveis, instigantes e muito generosos. No mestrado, sopros vindos do professor Marcos Reigota e no Doutorado, (in)ventos e experimentações dos professores Antonio Carlos Amorim, Susana Dias, Alik Wunder, Leandro Belinaso e Glória Jovè, entre outras existências-afetos.

Os gestos e as práticas de vida desses professores e professoras, tais como o compromisso e a capacidade de buscar conhecer por meio da investigação e da pesquisa influenciaram a minha formação e minha prática docente. Aprendi muito com esses professores que trouxeram, de certa maneira, novas incontingências para a minha existência de professor.

¹⁰ A docência como um estado/estágio do ser, um “ente” ao modo de Manoel de Barros. A constituição da profissão docente como um estágio repleto de fases e camadas. Heidegger também traz esse termo, mas como Manoel era um leitor assíduo de Heidegger, possivelmente podemos encontrar uma grande ressonância.

Enquanto professor da Educação Básica, nas veredas da memória trago algumas intensidades e ressonâncias dos fragmentos dos caminhos “marginais¹¹” na/da formação e docência.

Durante muitos anos, a docência foi encarada por mim como um grande desafio, pelo trabalho exaustivo acumulando as atividades como aluno da pós-graduação e com o trabalho como professor na zona rural. Recordo-me de chegar da faculdade de madrugada e quase virar a noite preparando as aulas do dia seguinte, sobre a fraca luz incandescente e o cansaço tomando conta depois de horas dentro de um ônibus vindo da Universidade. Não passava muitas horas de sono e o despertador tocava e novamente pegava outro ônibus rumo a uma escola rural e do assentamento para dar aulas de ciências.

Dar aulas no assentamento era uma experiência muito interessante, em sala de aula, percebia que havia alunos de todos os níveis sociais, filhos de fazendeiros, filhos de pequenos sítiantes e uma grande maioria, filhos dos assentados do MST. Todos os alunos tinham um grande respeito pelo meu trabalho, colaboravam e até mesmo me presenteavam durante as aulas com algum bicho inusitado (inseto estranho, cobra desconhecida, lagarto colorido, etc.) que eles mesmo capturavam.

Ao retornar da zona rural, eu mal descansava e já tinha que encarar as aulas na cidade, entre a falta de infraestrutura das escolas e a falta de educação generalizada, que eliminou palavras de convivência e respeito. Como professores que vieram dessa margem¹², entendo que, de certa maneira, temos um percurso muito próximo ao movimento que o artista belga Francis Alÿs faz ao perseguir, percorrer, enfrentar e registrar os ventos.

“Em Tornado, Alÿs insere-se, como um desafio, em tempestades de areia e tornados sazonais, que ocorrem no deserto

¹¹ Caminhos marginais como outras margens, uma terceira margem. Caminhos alternativos criados por alguns professores que enfrentam inúmeras dificuldades para continuar seus estudos.

¹² Reigota (2010), nos descreve, de forma narrativa, os diferentes caminhos “marginais” na/da formação-docência-pesquisa.

mexicano, investindo numa tarefa aparentemente inútil, desgastante e perigosa”.

O trabalho do professor muitas vezes se aproxima dessa busca por ventos marginais, num desafio aparentemente inútil, desgastante e até mesmo perigoso. No delicado ato de insistirem ensinar para muitos alunos, que talvez não queiram, não têm interesse, não estão no seu momento, ou apresentam uma grande dificuldade de aprender. Mas o prazer de descobrir como e o desafio misterioso de ensinar e aprender com o improvável torna mais desafiador e belo o exercício da docência.

E...ventos IV – Rodopios da Universidade à docência.

Entrar na universidade, e o que é melhor, concluir o curso é uma grande conquista. Se hoje a oportunidade de cursar uma universidade é para poucos, naquela época, tal possibilidade era ainda mais remota. Ainda mais em uma universidade pública.

Em junho 1998, ingressei no curso de Ciências com habilitação em Matemática, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, na cidade de Nova Andradina, onde residia. Esse curso nunca foi a minha opção, talvez fosse mais um sonho do meu pai que mesmo analfabeto adorava a matemática, e nos obrigava a decorar a tabuada. Eu gostava mesmo de literatura e de ciências da natureza, mas como não tinha condições financeiras para pagar uma faculdade e nem morar em outra cidade, não restava outra opção, o de iniciar o curso de Ciências Habilitação Matemática.

Após dois anos, já trabalhando como professor de ciências, pedi transferência para o curso de Ciências com habilitação em Biologia, na cidade de Ivinhema, a 60 km de Nova Andradina. Um curso na área das biológicas sempre esteve em meus planos. Em agosto de 2002, estava formado em Ciências com habilitação em Biologia.

A Universidade proporcionou uma nova expectativa de vida. Já no primeiro ano do curso, comecei a lecionar a disciplina de Ciências na Escola Estadual Austrílio Capilé de Castro, a mesma da qual, menos de um ano antes, era aluno. Isso era muita

responsabilidade, mas venci o desafio. Depois dessa escola, vieram outras — estaduais, municipais e particulares —, onde ministrei aulas de Literatura, Educação Artística, Ciências, Química, Física, Matemática e Biologia, atuando no ensino fundamental, ensino médio na rede estadual, municipal e particular de ensino, trabalhando nos três períodos, e até mesmo aos fins de semana. Abraçar essa diversidade de aulas, nunca foi a minha escolha, mas como não era concursado precisava de dinheiro para ajudar o sustento de casa, não restava outra opção em encarar disciplinas que não havia total domínio do assunto.

Ter vivenciado o cotidiano da escola me impôs, desde muito cedo, responsabilidades, desafios, buscas e contínuas aprendizagens, mas também, me ofereceu diferentes sabores e saberes, entre eles a energia, alegria e entusiasmo diante de alunos(as) que se sentiam convidados a participar do assunto discutido. E de repente, tão silenciosamente, você percebe que aquele aluno(a) te admira e te respeita: “professor quero ser cientista, porque gosto muito das suas aulas”, dizem alguns alunos(as) carinhosamente.

A saída do Mato Grosso do Sul para o Estado de São Paulo se deu por vários motivos. Um deles eram as representações (de melhor qualidade de trabalho, melhores salários e oportunidade de continuar a estudar), que eu e meus colegas professores tínhamos da docência no Estado de São Paulo. O outro era o interesse pelo mestrado. Sempre quis morar em uma cidade de grande porte, e passar em um concurso público para professor no Estado de São Paulo foi a minha oportunidade. Acho que tem a ver com minhas ancestralidades nordestinas, esse desejo de mudar para uma cidade grande. A vinda para as terras paulistas significava deixar algo que eu mais valorizava. E deixar a família não foi fácil, mas aos poucos fui me convencendo de que era a condição para continuar meus estudos e dar continuidade a minha história.

Em 2003, fui aprovado no concurso para professor de ciências e biologia no Estado de São Paulo. Como professor efetivo na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, primeiramente na

cidade de Votorantim e, anos depois, em Sorocaba, tive muitas oportunidades de investir na minha carreira profissional, de professor, passei a coordenador de escola e depois a coordenador de Biologia da diretoria de Ensino de Votorantim-SP.

Na diretoria de ensino tive a oportunidade de trabalhar diretamente com os professores de Ciência e Biologia, trabalhando com a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) tive oportunidades de realizar diferentes aperfeiçoamentos e trabalhar com a formação de professores da rede estadual. Tal experiência já era um pré-estágio à docência no ensino superior.

E...ventos V. Ventos intempestivos – Pós-graduação

Morando em Sorocaba tive a oportunidade de continuar meus estudos, ingressando, em 2007, no mestrado em Educação na Universidade de Sorocaba, sendo orientado pelo professor Dr. Marcos Reigota, podendo assim, me aproximar dos textos dos pensadores como Guattari, Heidegger, Haraway, Zon Zuben, Foucault, Martin Buber, Prigogine, Stengers, entre outros pensadores que começaram a recheiar meus pensamentos e escritas.

No mestrado, a literatura também chegou com força, Milton Hatoum, Fernando Pessoa, Mario Quintana e especialmente Manoel de Barros. Autores que inventaram em mim um jeito particular de escrever, ensinar e pesquisar.

Impulsionado por essas e outras descobertas ingressei no doutorado na Faculdade de Educação, na Unicamp, em 2009. As diferentes disciplinas cursadas que tinham como abordagens autores que se dedicavam ao cinema, à filosofia e à arte. Entre estudos de Deleuze e Guattari, Espinosa, Marguerite Duras, André Parente, Artaud, Clarice Lispector, Eduardo Coutinho, o pintor Francis Bacon, entre outros escritores e artistas, ventavam em mim outras formas de compreender as pesquisas e as práticas de pesquisas contemporâneas e fui me aproximando de outras

possibilidades de fazer pesquisa, que mais adiante essa formação e- vento vai me arrastar para docência no ensino superior.

Mas a dificuldade de conciliar o trabalho de coordenador de Biologia, e algumas aulas de ciência juntamente com o doutorado, foram se intensificando cada vez mais, e com a reforma curricular de São Paulo, a possibilidade de dar continuidade à docência nesse Estado estava cada vez mais chegando ao limite.

Foi, então, que resolvi me preparar para os concursos de ensino superior e investir na formação de futuros professores. Fiquei sabendo de um concurso para professor de ensino de Biologia em Feira de Santana, Bahia. Apesar de não conhecer a cidade, sabia que era bem próxima a Salvador, como sempre quis morar próximo da praia, resolvi participar do processo seletivo e, em 2010, fui aprovado como Professor Assistente de Metodologia e Prática de Ensino em Biologia na Universidade Estadual de Feira de Santana.

E...ventos VI. Ciclones e sopros na Universidade Estadual de Feira de Santana

Chegando à Feira de Santana, em fevereiro de 2011, na universidade, tive a oportunidade de conhecer outras linhas e grupos de pesquisa e descobri que os “menores” e- ventos poderiam carregar uma potência do tufão. O desafio de ser professor em uma universidade se aproximava ao desafio e a coragem do artista Alys que vive corajosamente em busca do tornado, contudo, eu ainda não sabia a dimensão da tormenta, mas, mesmo assim, estava disposto a frequentar os vórtices do rebordo que se configurava em redemoinhos de um início de carreira à docência no ensino superior. “O significado de coisas nunca é estável. Algo pode querer dizer algo”. (Francis Alys).

Iniciei o trabalho na Universidade Estadual de Feira de Santana, no Departamento de Educação em 2011, com as disciplinas de Metodologia de Pesquisa, Estágio de Biologia I e II. Era a minha primeira experiência no ensino superior, a insegurança era puro rebordo.

Percebi que o Mestrado em Educação, com suas disciplinas voltadas à linha da História e Historiografia da Educação e uma pequena ênfase aos estudos culturais, tinha apontado nenhuma leitura e discussão sobre o Ensino de Ciências. Então, comecei a investir e me preocupar mais com essa área de ensino.

No início, me senti inseguro, tendo de encarar de frente as disciplinas, orientações de monografia, reuniões do departamento de educação, reuniões no colegiado de Biologia. Tinha dificuldades em arriscar qualquer inovação e experimentar com aquilo que havia aprendido, como se estivesse passando por um vendaval e vendo as coisas girarem ao meu redor, sem muito controle sobre os e-ventos.

Atuando como representante do Colegiado de Biologia da UEFS percebi como o currículo da Biologia era por demais engessado, preso em seus formalismos, e no seu ideal de ciência, dentro de seus espaços formalizados com pouca negociação. Mesmo com algumas reformas acontecidas nesses últimos anos, produzia-se um Currículo com poucas arestas para os ventos da educação.

O currículo da Licenciatura da Biologia da UEFS pouco se inventa. A Biologia ainda se caracteriza como uma área que está presa na objetividade, sedimentação e padronização da vida. Um espaço com pouca negociação com propostas estéticas, políticas e culturais.

Com ventos vindos dos alunos e outros ventos ouvidos, recebidos, reconhecidos e seguidos por alguns amigos professores, sopravam em mim uma vontade de criar virtualidades, onde a ciência, a cultura e a educação pudessem produzir variações curriculares.

O mestrado e o doutorado puderam me oferecer os mais virtuosos e...ventos, revelando-se como um vendaval subvertendo e produzindo versos, ritmos nas minhas práticas de ensino e, principalmente na pesquisa, num processo de de(s)formação e transformação, em movimentos disformes e constantemente mutantes, que pulsam como o próprio vento que se abre para novas sensibilidades e afetos.

Foi, então, que comecei a frequentar esses sopros em algumas disciplinas e projetos, que permitiam uma abordagem diferenciada, e investir em algumas brisas e perceber que alguns alunos e alunas

tinham alguma sensibilidade para pensar, propor e fazer uma biologia diferente. Alguns desses alunos, tanto na biologia como na pedagogia, começaram a se interessar por minhas ideias e propostas para inventar uma ciência/biologia em transformação. Criando outras conexões para abrir passagens e arejar aquilo que parece estar tão sedimentado.

Quando iniciei minha docência, ainda estava ligado ao programa de doutorado na Unicamp e durante alguns seis meses tentei conciliar, mesmo sem condições de terminar os créditos do doutorado, mas logo percebi que continuar com o doutorado seria algo inviável e decidi juntamente com o meu orientador a desligar-se do programa e a esperar o estágio probatório para posteriormente me dedicar exclusivamente ao doutorado.

Essa decisão foi como se estivesse entrando em um novo rebordo do redemoinho, ao desistir de um sonho. Esse (e)vento me arrastou alguns passos para trás em relação ao doutorado, mas, o fato de ingressar como professor efetivo com dedicação exclusiva em uma Universidade pública era um grande salto, um grande e-vento impulsionado pelo movimento e escolhas em minha trajetória.

Na Universidade, a rotina de aulas, orientações de monografias, participação de grupos de estudos, projetos de pesquisas, escrita de artigo, participação de eventos, reuniões do Departamento de Educação, durante esses três anos minha vida acadêmica foi se (re) e...ventando, e, em 2014, fui aprovado novamente no doutorado em Educação pela Unicamp, voltando a Campinas para reiniciar o Doutorado.

Dessa vez, pude me aproximar melhor dos textos de Deleuze e Guattari, Simondon, Bruno Latour, Stengers, Tim Ingold, Sauvagnargues, Serres, Agamben, Maturana, Manning, Lapoujade, Derrida, Godoy e escritores de literatura diversa tais como Borges, Perec, Kafka, Manoel de Barros, entre outros.

Também me aproximei dos artistas contemporâneos, tais como: Marcelo Moscheta, Andy Goldsworthy, Raquel Nava, Walmor Corrêa, Bené Fonteles, Rodrigo Braga, Hugo Fortes, Thiago Rocha Pitta, Ligia Clarck, Gina Pane, Alexis Rockman,

Damien Hirst, Walter Mason, Mark Dion, Uli Westphal, Patricia Piccinini, Stelarc, Dustin Yellin, Cal Redback, Chiharu Shiota, entre outros que deslocam os sentidos e significados da natureza, inventando ecologias fronteiríssimas, onde é possível pensar a coexistência do artístico e do científico.

Meu interesse pela arte e suas relações (im)possíveis com a ciência, cada vez mais aflorava o interesse de pesquisar obras contemporâneas que apresentassem outros olhares para ciência, mas especificamente aquelas produções que trouxessem consigo certa apreensão poética e ao mesmo tempo subversiva da natureza.

Daí surgiu o projeto de pesquisa “Ecologias expositivas ao chão: vestígios entre a arte e a ciência” e, posteriormente, “Laboratório dos despropósitos: vestígios ecológicos entre arte e ciência”.

A tese buscou em diferentes produções artísticas provocar e tencionar práticas que subvertem a ecologia, bem como, trazer para dentro da Prática de Ensino de Ciências/Biologia alguns ruídos, fricções e forças que visualizam a possibilidade de diálogo com a criação e a experimentação.

Aprendi muito como pensar as ciências por meio das arestas com os artistas contemporâneos, estes já tinham intimidade com as subversões didáticas, ao estudar seu processo de investigação de cada obra e de seu processo criativo, aprendia a aproximar as práticas artísticas aos contextos de aprendizagem. Abriam-se intervalos para pensar nas relações entre a arte, a didática e o fazer ciência. Esse processo já era um forte indício para pensar em uma prática de biologia que acontece por meio da relação e experimentação com a natureza.

A vivência no doutorado foi importante não apenas no processo de pesquisa e amadurecimento enquanto pesquisador, mas nas intensas participações em eventos nacionais e internacionais, tendo a oportunidade de realizar um trabalho colaborativo como professor visitante na Universidade de Lleida, contribuindo diretamente com os estudos, aulas, orientações de trabalhos acadêmicos de graduandos, pós-graduandos e professores do grupo de pesquisa Espai Hibrid.

Acho importante sinalizar que a minha vida de estudos e de docência não foi nada fácil. Quando tudo parecia bem, planos para um sanduíche na Austrália, de repente gigantesco e frenético vórtice, eu estava, novamente, em meio ao olho do furacão. Nessa busca por estudar e me profissionalizar acabei ficando distante de pessoas que eu muito amava e com a morte de meu pai senti que não iria conseguir terminar meus estudos, não foi nada fácil escrever uma tese, já não ventava mais o desejo de pesquisar e a escrita quase tinha perdido seu sabor, ela, a escrita, por falta de um sopro, ia se coagulando e ficando dura como uma pedra. Um ano depois, já em Feira de Santana, voltando às atividades acadêmicas, enfrento um novo limbo do tufão, quando sofri um grave acidente de carro, mas mesmo com as costelas fraturadas e o corpo todo amarrado, busquei fôlego e força e defendi a tese em abril de 2018.

De volta à Universidade Estadual de Feira de Santana, com mais experiência e amadurecimento com a pesquisa e à docência, inicio um novo trabalho criando vínculo e pontes entre o ensino, pesquisa e extensão, atuando tanto na graduação como na Pós-Graduação.

Ventos que sopram agora, já são leves (porém, potentes e inventivos), já não açoitavam o ar e nem sopram demais a minha face, nem arrancam o meu chapéu, do qual eu tanto estimo. O vento é o próprio caminho que tenho para percorrer como professor: longo, invisível, arriscado, intensivo e criativo.

Penso que o movimento que faço com meus alunos tem muito a ver com a formação dos ventos, quase invisível, imperceptível, indiscernível. Você não pode ver o vento; pode apenas ver que há vento. Assim, também, considero minhas práticas em sala de aulas. Somente os e...ventos podem ser percebidos se existirem uma política de percepção.

Gosto de pensar que as práticas dos professores têm a ver com os ventos e com os seus “modos de existências” (LAPOUJADE, 2017), que estão sempre em devir, sempre em vias de se efetivar, porém, estão silenciadas, existências capazes de modificar e nos modificar.

Toda instauração de uma nova prática começa sendo invisível. Nenhum dogma, formado se rompe se não for precedido por inquietude no reino das coisas indiscerníveis.

Na volta do doutorado para Universidade eu já tendo mais confiança e domínio dos e...ventos, pude me movimentar sobre os fluxos e fazer dos ventos e ventanias puro evento para pensar o ensino, pesquisa e extensão e experimentar um ensino de Biologia em virtualidades, na busca de práticas interfronteiriças entre arte, ciência e educação. Pensar em pesquisas-práticas que se abrem a dissoluções das estruturas curriculares, agitam-se para o inédito e o imprevisto quando se permitem a experimentar diferentes formas de ensinar e dialogar com o inusitado.

Alguns e...ventos vem rodopiando possibilidades de pensar a biologia nas suas virtualidades, sinto esse vento e suas variantes no Componente Curricular EDU184 -Prática Educativa II: Imagens da Natureza no Ensino de Ciências, disciplinas que tinha como proposta estudar as diferentes representações sobre as imagens de natureza. Nesse componente sinto que posso criar um outro movimento e gestos com a prática de ensino de Biologia, instando uma estética e uma poética nos diferentes modos de ensinar, dando às imagens de natureza outras visibilidades.

Aprendi muito com as práticas vivenciadas na Licenciatura em Biologia, principalmente, através da proposta apresentada aos alunos de construir uma cartografia dos afetos-escolas durante as aulas de Estágio Supervisionado em Ciências I. Estágio esse onde os alunos de Biologia foram pela primeira vez à escola, para observar um cotidiano escolar, à coleta das impressões e das sensações, registrando e depositando, de forma criativa em um diário/caderno de campo do professor-artista-biólogo e em seguida criaram um mapa/planta do cotidiano escolar através da experiência daquilo que lhes atravessam.

Penso o estágio e prática de observação nas escolas como uma grande viagem em rumo ao desconhecido, algo ainda a ser (re)descoberto. Para adentrar esse lugar “desconhecido”, o aluno vai construindo um mapa e diários de campo

professor/biólogo/artista, esses apresentam um conjunto de registros dos afetos e das experiências que aconteceram de diferentes formas durante o estágio de observação em ciências. A experimentação através dos registros criativos também foi uma maneira de proliferar pensamentos mais abertos às diferenças e aos encontros com o cotidiano da escola.

Práticas essas que se nutrem esteticamente de outras imaginações da docência através das narrativas, anotações, mapas e memórias de egressos distintos a diferentes escolas. Estórias que se cruzam, se relacionam, se distanciam, se reaproximam e inventam outra forma de estágio docente.

Criamos inúmeros mapas abertos, dobráveis. Mapas representados através de linhas, tintas, objetos da escola, mapas desenhados, fotografados, narrados, sonhados e imaginados. Um gesto de habitar na escola através da delicadeza, das sensações, do inédito e do inesperado.

Além das “cartografias dos afetos”, produzimos alguns exercícios de escritas, em forma de narrativas autobiográficas, sobre a vivência no estágio, da observação à regência. Levar essa metodologia de escrita para os alunos foi um grande desafio, pois, os alunos de biologia têm uma enorme dificuldade de escrever, principalmente quando se trata de uma escrita pessoal, subjetiva, preferindo sempre escrever de forma técnica e objetiva.

Com ajuda do conceito de “experiência” trazido Jorge Larrosa (ano?), onde o autor nos ajuda a pensar a prática docente e a escrita sobre essas vivências nas escolas como um potente mecanismo de subjetivação, capaz de descrever aquilo que nos acontece, o que nos toca. Além dos textos de Larrosa, os alunos puderam ler textos de Milton Hatoum, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, entre outros.

Tais propostas oferecidas às turmas de estágio era umas das maneiras que encontrei para habitar e produzir alguma diferença nas práticas desse componente curricular, onde, a maioria das vezes, a relação entre o professor e aluno se constrói sempre de forma muito controlada, diplomática e reprodutiva. Poucas são as vezes que os alunos e professores conseguem subverter práticas

conteudistas e memoristas no ensino de Biologia e arriscar virtualidades na biologia.

Em “Imagens de Natureza”, prática curricular oferecida aos alunos do segundo semestre da licenciatura de Biologia, tive a oportunidade de desenvolver alguns exercícios de produção de imagens sobre a natureza, influenciados pelos artistas contemporâneos, transitando entre o fazer pesquisa e a produção de um artefato ao mesmo tempo artístico e científico, uma dessas práticas aconteceram na região de Lençóis, Bahia. Onde debruçamos sobre as frestas da natureza, cultura e história da Chapada da Diamantina.

Em sala de aula, também exercitamos alianças improváveis, porém, bem sucedidas entre a Biologia, arte, filosofia e a educação. O convite feito de produzir imagens sobre o “infraordinário¹³”, o registro e catalogação sobre as menores existências, de registrar e catalogar aquilo que quase sempre passa despercebido. Um pequeno gesto valoriza o mínimo evento.

Artistas contemporâneos, tais como: Joan Fontcuberta, Frans Krajcberg, Tunga, Cal Redback, Walter Masson, Mark Dion, Walmor Corrêa, Fernando Vicente, Jan Dibbets, Rodrigo Braga, Bené Fonteles, entre outros, criam outras possibilidades para pensar as práticas de Ciências e criar outras perspectivas e relações socioambientais através da produção de imagens. Através dessa relação íntima com as propostas desses artistas surgiram as produções coletivas “(Cor)posições da Natureza” e “(Por) Outras Naturezas” que trouxeram para as práticas sobre imagens de natureza outras manifestações, composições e modos de estar no mundo e discursar sobre a natureza.

O desafio sempre era de investir em novas práticas de ensino tendo a criatividade como um elemento inexorável na formação do professor.

¹³ “Infraordinário” é um termo que nasce de um método de observação do cotidiano empregado por Georges Perec.

Essas produções inventam outras abordagens, metodologias e práticas para o ensino de ciências/biologia. Professores/Artistas e Artistas/Professores que capturam forças da natureza e inventam ecologias (im)possíveis de diferentes materialidades vivas e não vivas arrastando as imagens da natureza e da ciência para o campo do sensível, do imprevisível, do efêmero e do intangível.

Assim, se inventa práticas transversais na Biologia atravessadas pela arte contemporânea experimentando outras abordagens sobre as imagens da natureza, no constante exercício de escapar da mera representação e criar novas leituras com as imagens de natureza. Diante desse convite feito pelos artistas, de devorar materiais e ser devorado por eles, os alunos criaram diferentes imagens, composições, instalações, vídeos entre outros artefatos artísticos-científicos.

Assim, poetas, artistas, filósofos inventaram em mim um outro modo de compor e de variar minhas práticas no ensino superior. O trabalho como professor da UEMS instaurou um modo de avivar a percepção sobre como poderiam intervir na formação do futuro professor.

As práticas pedagógicas agenciam pesquisas e apontam para formação do professor descolamentos na Biologia através das diferentes perspectivas sociais, culturais e ecológicas.

A docência no ensino superior instaurou um espaço onde pude movimentar alguns ventos sobre os encontros entre a pesquisa e a formação de futuros professores, e através de metodologias inspiradas na arte, assim, venho encontrando brechas na biologia e nas práticas de formação de professores para pensar a docência como um processo de experimentação e criação de outros mundos possíveis.

Contudo, nem sempre é fácil instaurar práticas que propõe aos alunos uma outra forma de pensar as práticas de ensino em biologia. Muitos alunos ainda esperam passivamente que a aprendizagem aconteça, entendendo que para ensinar basta apenas o professor ter domínio da informação e da didática. E, quando se veem desafiados a pensar e criar por meio de propostas e

metodologias transversais, aprendendo com a arte a criar outros modos de aprender e ensinar, em contextos diversos, isso de certa maneira, os incomodam e desafiam seus corpos endurecidos e organizados.

Entendo que o trabalho com a arte tem me ajudado a pôr em confronto formas uniformes, racionais, didáticas e temporais de pensar o conhecimento.

Percebo que essas práticas mexem com as representações dos alunos e ajudam a abandonar convicções e certezas, fazendo-se disponível a novos estímulos neste ou naquele momento, em busca de conexões imprevisíveis e até mesmo impossíveis com diferentes saberes e contextos.

Já nesse instante da minha trajetória como professor formador de professores, começo a enxergar a parte física dos e/ventos e fazer deles as minhas pré-didáticas¹⁴. Novos projetos e parcerias vêm acontecendo, tal como a participação do grupo de pesquisa Carta Imagem, e agora participando no quadro de professores do Programa de Pós-graduação em Educação pela UEFES, e outros ventos que estão para acontecer. Vem muito e...vento por aí, novos sopros nessas narrativas estão por vir. Aguardem!

Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo (FOUCAULT, 2009, p. 20).

Interferências, e

ANJOS JUNIOR, M. T. R.; FARIAS, A. A. **29º Bienal de São Paulo: Há sempre um copo de mar para um homem navegar** / Curadores Agnaldo Farias, Moacir dos Anjos. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010. (Catálogo de arte). 449p.

¹⁴ Pré-didáticas – termo utilizado pelo escrito João Cabral de Melo Neto no poema “A educação pela Pedra”.

- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**. Uma História Concisa. São Paulo: MartinsFontes, 2001. 263p.
- BARROS, M. **Cantigas por um passarinho à toa** (Nova edição). A Companhia dasLetrinhas, São Paulo, 2016.
- FLUSSER, Vilém. **Naturalmente**: vários acessos ao significado de natureza. São Paulo:Annablume, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, v. 19,n. 2, p. 04-27, 2011.
- REIGOTA, M. A. dos S. **A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens**.Teias, v. 11, p. 1-6, 2010.
- ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Conhece-te a ti mesmo, professora: um convite à revisão da docência universitária

Ana Verena Freitas Paim

Narrar a história sobre como cheguei à docência universitária constitui-se em um convite-desafio a um movimento recursivo, o qual conecta e dá sentido às memórias que me colocam face a face comigo mesma em uma espécie de mergulho no espelho da docência, conduzindo-me a repensá-la em suas nuances experienciais e formativas. Isso me faz lembrar de uma fala do personagem Jacobina do Conto *O Espelho* de Machado de Assis (2004), que diz: “Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro...Espantem-se à vontade!”.

Como se estivesse diante de um espelho, olho para dentro de mim e vejo a professora que fui me constituindo no exercício docente na Universidade, acolho o que visualizo e projeto novos matizes para meu ser e fazer profissional porque compreendo que a docência é um ofício feito de saberes (GAUTHIER, 2006) que se renovam constantemente.



Garota em frente ao espelho, 1932

Convido então o leitor a imergir comigo pelas “imagens” da docência universitária, refletidas na minha existencialidade.

Quem sou EU-Professora?

Ao me olhar no espelho e ver a professora que sou, penso que meu encontro com a docência não se inicia no ano em que fui aprovada no concurso e convocada pela instituição a qual atuo hoje, mas no túnel do tempo, lá na sala da casa da professora Antoniêta, xará de minha mãe e minha tia, a qual era professora leiga, mas que consegui me alfabetizar sem deixar desqualificação deste processo, mesmo que usando da pedagogia tradicional, hoje tão criticada.

Com isso não estou levantando nenhuma bandeira em defesa desta forma de ensinar, tão pouco a tornando nula, pois compreendo que tudo contém mais de uma perspectiva. Tenho em minha memória, o meu processo de alfabetização, em que a professora Niêta, como era chamada pelos moradores da região, rigorosamente tomava nossa leitura. Cada aluno ia até sua mesa para ler o texto e se errasse voltava para o lugar e ia estudar mais um pouco. Por vezes vinha o castigo de não poder ir para o recreio. O recreio? Nada de extraordinário...o que ainda é comum nas escolas na zona rural e, infelizmente em muitas instituições educativas públicas das cidades, que era os estudantes correrem, brincar de picula (como a gente chamava na época...rsrs), de roda, de ma ré de si... e por aí vai, tudo isso, debaixo de sol. Lamento ver hoje muitas de nossas escolas públicas, essa realidade do recreio não ser diferente. Aqui mesmo, ao nosso lado, após a UEFS, temos uma escola municipal assim, em que as crianças brincam no recreio debaixo de sol escaldante no verão sem uma árvore na área, sem uma quadra coberta, absolutamente nada. Isso me causa muita indignação. Mas, voltando às memórias da alfabetização, não fiquei com traumas, pelo menos não sinto isso. O que ficou foi o rigor, o cuidado com a leitura e a escrita. Até hoje tenho um prazer muito grande em ler, em escrever e na língua portuguesa. Digo até a uma grande amiga da área de Língua Portuguesa que fiz o curso errado,

pois amo gramática, literatura e tantas outras questões da nossa língua. Mas... Os rumos da vida me levaram à Pedagogia. Eis-me aqui, pedagoga!

Talvez essa experiência da alfabetização na zona rural de forma inconsciente tenha contribuído para minha escolha como docente, mas creio que não foi isso, mas as situações existenciais que impediam de sequer pensar na possibilidade de fazer qualquer outro curso que não licenciatura. Como sempre ouvi de muitas pessoas que a formatura que conduzia rapidamente ao mercado de trabalho eram os cursos técnicos, e eu não me identificava com a área de edificações porque tinha muitas matérias da área de Exatas, nem com patologia que era da área da Saúde, que eu também não tinha e nem tenho a menor atração, vi que só me restava o magistério. Lá fui eu para o Instituto de Educação Gastão Guimarães em 1986 fazer Magistério, para em seguida trabalhar! Concluí o curso em 1988 e fui trabalhar em escolas privadas com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, hoje denominado Anos Iniciais deste segmento educacional. Atuei como professora primária (assim eram chamados os profissionais que atuavam nas pré-escolas e quatro nas primeiras séries) desde a conclusão do magistério Curso Normal até o término do curso de Pedagogia. Fiz concurso para professora do município, no qual fui aprovada em primeiro lugar, mas por minha total inexperiência não assumi de imediato a função, assinando um termo e ao retornar após o prazo determinado minha vaga já tinha sido usurpada por outra pessoa. Faltou-me experiência, assim como em meus pais para pleitear, na justiça, aquilo que era meu por direito, mas aí deixei de lado e segui atuando nas escolas particulares. Só em 1997 fiz o concurso para a Universidade. Neste tempo de docência com crianças eu sempre busquei ser muito responsável com meu trabalho, agir com profissionalismo, seriedade e implicação. Mas, lá no fundo, eu não achava que nasci para ser professora primária, pois me faltava um pouco de paciência, muitas vezes; não gostava tanto de fazer aqueles trabalhos manuais de decorar sala de aula, lembrancinhas, essas coisas que são comuns ao professor que atua com crianças.

Tanto é que eu nunca queria trabalhar com turmas de alfabetização, até porque eu não sabia nada sobre alfabetização; nem com 1ª e 2ª séries, pois as crianças estavam ainda muito pequenas. Eu sempre preferia 3ª e 4ª séries em que os meninos e meninas já estavam totalmente alfabetizados e tinham mais autonomia.

Em 1990.1 eu começo o curso de Licenciatura em Pedagogia e lá pelo oitavo semestre vem a LDB Nº 9.394 de dezembro de 1996 que encerra os cursos de Magistério Normal. Eu tive uma crise, no que diz respeito à profissão, pois eu não me conformava em fazer quatro anos de universidade, com tanto sacrifício, trabalhando, e estudando ao mesmo tempo, para continuar sendo professora primária, ganhando e fazendo as mesmas coisas que muitas colegas de trabalho faziam, sem sequer cursar uma universidade. Meu desejo era concluir a pedagogia para fazer concurso para ensinar nos Cursos Normais, para o qual, inclusive, o curso nos habilitava, tanto é que optei à época, fazer meu Estágio Curricular Obrigatório nesta área e não em pré-escola que era a outra habilitação do Curso. Como não havia mais jeito, conclui o Curso, ainda que meio revoltada...rsrs e prossegui sendo professora primária até que decidi fazer uma especialização lato sensu na UEFS e na UNEB. Na UEFS em Supervisão Escolar e na UNEB em Metodologia do ensino, pesquisa e Extensão em Educação. Porém, acabei abandonando o primeiro, porque não via atrativos no curso, uma vez que eram os mesmos docentes da graduação e, naquele momento, eu buscava viver novas experiências profissionais que contribuíssem para alargar meus campos de atuação. Assim, segui realizando o curso na UNEB no campus de Serrinha, o qual conclui, e se constituiu em um portal que se para que eu iniciasse minha carreira no magistério superior, sobre o que narro um pouco nos próximos parágrafos.

Faço aqui, um recorte no tempo, para trazer o exato momento em que minha caminhada como docente no Ensino Superior acontece.

A entrada na docência no Ensino Superior

Em mil novecentos e noventa e seis, especificamente, no segundo semestre de um mil novecentos e noventa e seis, aos 23 anos me vejo professora de uma universidade pública do Estado da Bahia. Começo a trajetória na UNEB – Campus de Jacobina. Escolha por Jacobina foi apenas pelo fato de ser relativamente perto de Feira de Santana e por oferecer a vaga para o componente Didática com o qual me identificava. No início foi muito difícil. A maior dificuldade foi me perceber como docente de uma Universidade. Não me sentia nem me via com a preparação que na minha cabeça, deveria se ter para alcançar o lugar que alcancei. É algo meio louco...rsrs...até inconcebível aos olhos de muitos, mas a ideia que eu tinha e de certa forma ainda prevalece é um pouco essa...que ser um professor de Universidade requer um nível muito elevado de conhecimento em muitas áreas que não apenas a de formação e, quando se trata das ciências humanas parece que esse nível de exigência triplica. Por tudo isso e tantas outras coisas mais, sentia-me insegura... E acreditava não dar conta da responsabilidade e da magnitude de ser professora de uma Universidade. Ainda imatura academicamente, e sem experiência alguma nesse universo da docência universitária, me vejo tendo que enfrentar uma sala de aula na Universidade do Estado da Bahia, onde atuo primeiro. Ainda considero muito difícil ser professora universitária, e, sobretudo, muito extenuante o trabalho, principalmente por vivermos continuamente sob pressões, prazos, tensões.

A viagem até o Campus foi longa, cansativa e pesada ante o desconhecido que me aguardava. Não conhecia a cidade, a instituição, os futuros colegas, nada. Foram dias difíceis, mas fui superando. Primeiro dia de aula. Não consegui tomar café da manhã tamanha a ansiedade e preocupação. Milhões de interrogações povoavam a minha mente. Mas lá fui eu. Encarar uma classe com estudantes de licenciatura. Alguns com a mesma idade que eu, outros mais maduros e outros com idade de ser meu pai ou minha mãe. Imagine a situação...Isso só gerava mais em mim

uma sensação de que era muito cedo para estar ali. Mas eu estava! Então, precisava criar formas de enfrentamento, superação e afirmação profissional. Desenvolvi com muita transpiração, como costuma dizer um professor amigo, inúmeras aprendizagens e descobri muitas coisas, uma delas que apesar de 04 anos de graduação eu sabia muito pouco ou quase nada, da Pedagogia. Descobri que se quisesse sobreviver com menos sofrimento teria que buscar preencher as lacunas que ora identificava na formação e aí fui estudar mais, comprar mais livros, participar de processos, práticas, formações que me ajudassem a construir experiências e ampliar os saberes e possibilidades no fazer docente universitário.

Alguns meses se passaram e sou convocada pela Universidade Estadual de Feira de Santana, para a qual também tinha me submetido ao concurso público para professor auxiliar. Estava concluindo minha pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB - Campus de Serrinha, quando fui convocada. Embora a Especialização tivesse uma proposta formacional riquíssima, não estava diretamente ligada aos componentes que eu precisava ministrar, mas ela foi o portal para a entrada na docência universitária. Compreendendo a experiência na perspectiva larrossiana (2002), como algo que nos marca...posso dizer que esta marcou. Foi lá que tudo começou...até então eu não tinha em mente ser professora universitária...não tinha esse propósito..., mas acredito que Deus tinha rsrsrs...já havia traçado. E na Especialização na UNEB no Campus de Serrinha, professor Roberto foi a ponte para tudo isso, pelo incentivo que ele sempre me deu, pela crença em minha capacidade... e a outras e outras colegas que de lá saíram e que hoje estão na UNEB, na UEFS, na UESC, UESB... e por aí vai...colegas que hoje são Pró-Reitoras...Diretoras de Unidades...Docentes na Pós da UNEB como Obdália que foi minha colega de turma na Especialização...enfim... Me inspiro muito na postura dele como profissional, como pessoa super humana, como orientador...não tenho receios de narrar essa gratidão, reverência e admiração porque sei que todos nós

professores/formadores em alguma medida somos essa referência, seja boa ou não tão boa. Eu busco me inspirar nos bons!

A docência em cursos de Licenciatura na UEF

Em três de março de um mil novecentos e noventa e sete assumo a função de professorade Didática na UEF atuando em cursos de Licenciatura. Daí por diante vou me implicando com Projetos de Extensão como o CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a Educação do Campo, no qual atuo como professora voluntária, inicialmente, e depois que solicito dedicação exclusiva, passo a atuar oficialmente como orientadora de alguns bolsistas na área de Matemática, pois não tínhamos professores da Área que fizessem adesão ao Projeto. Nesse período tive a honra de ser professora, na graduação, e orientadora da bolsista de extensão, junto ao CAT, Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo, hoje minha colega de Departamento. Vivi experiências muito enriquecedoras ao longo do período que passei atuando neste Projeto. Abro um parêntese para colocar o que me atraiu neste Projeto a ponto de me levava atuar nele como voluntária e docente orientadora. Trata-se de um Projeto cujo público alvo de formação são os professores dos anos iniciais de escolas da zona rural, o que mexe com minhas memórias de afeto, pois me alfabetizei em uma escola da zona rural. Escola em que funcionava na sala da casa de uma senhora que era professora leiga. Então, estar atuando em um Projeto dessa natureza, me fez reviver minha infância na zona rural, os tempos em que eu morava em uma fazenda com meus pais; a fazenda dos meus avós maternos, e tantas outras coisas maravilhosas; uma época de minha vida que fui muito feliz. Posso afirmar que foi a melhor época de minha vida, por inúmeras razões, as quais não cabem pontuar aqui eu nunca fui boa em Matemática e sigo não sendo, mas admiro a área e sempre nutri boas relações com os colegas da área. Estar em um Projeto com ações diretamente ligadas ao meio rural, à docência neste contexto, me reconecta a minhas memórias de afeto e me faz perceber o quanto

valoro essa experiência. Mas outras situações também contribuíram para constituir o que sou hoje como professora universitária. Como afirma Lopes (2000 p.14), “todo mundo ajuda a construir uma certa imagem..., mas quem mora nela somos nós”. Portanto, a imagem refletida no espelho da docência é um somatório do outro e de mim.

Atuei no Projeto TRANSE quando era graduanda de Pedagogia como bolsista da professora Sônia Marlene, justamente com Matemática e aprendi a valorizar o trabalho pedagógico nesta área de conhecimento, a qual até hoje me inquieta os altos índices de reprovação nas escolas, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as dificuldades dos docentes em desenvolver uma prática que rompa com o excessivo tradicionalismo didático. Depois quando fui chamada para atuar na UEFS assumi turmas de Licenciatura em Matemática e sempre primei nas aulas de Didática por conduzir os licenciandos a buscar um ensino de Matemática mais libertador, mais construtivo e prazeroso; menos cartesiano...enfim...aí eu tive Lore e Cristiano como meus alunos e vi logo o potencial deles e que eles se interessavam por trabalhar a Matemática nesta perspectiva. Então, a coordenadora do CAT por não ter docentes da área específica me propôs selecionar os bolsistas e eu ficar como orientadora. Convidei os dois e eles foram aprovados. Eu orientava mais o pedagógico e confiava neles no saber específico e eles sempre honraram essa confiança. Hoje seguem sendo excelentes profissionais. Fizemos muitas oficinas boas juntos.

Além desta fase, eu diria que outro momento marcante em minha vida pessoal e, já no âmbito profissional fora o período da pós-graduação na UNEB, no campus de Serrinha. Época que fiz amizades valiosas, que conquistei minha independência financeira, pois já era professora do ensino superior e aprendi muito com meus professores, especialmente, com professor Roberto Sidnei Macedo, o qual me incentivou muito a fazer o concurso da UNEB e da UEFS e acreditar em meu potencial, o que ele faz até hoje e a quem sou muito grata. Eu nasci e fui criada em fazenda na zona rural do Distrito de Jaguara — Feira de Santana. Sempre tive uma relação

direta com o campo e sua dinâmica. Depois do CAT, ainda tentei seguir estudando essa temática em um Grupo de Estudos do Departamento de Educação, no qual atuo, mas ao me envolver com os Programas de Formação, especificamente o PROFORMA, que hoje conhecemos como PARFOR, o interesse foi mudando.

Na UEFS vivi e sigo vivendo, experiências profissionais e, por conseguinte, muito formativas que vão desde a docência, passando pela questão da Extensão e atuações em algumas instâncias internas como a Coordenação da Área de Prática de Ensino, no Departamento de Educação; no PROSel, trabalhando no processo de organização e realização do Vestibular, e em alguns outros projetos vinculados à Extensão. Neste período a Extensão era o que havia demais forte na instituição, depois do Ensino. A Pesquisa ainda não tinha o protagonismo de hoje, enquanto um dos elementos do tripé do ensino superior.

E assim eu segui atuando nos cursos de Licenciatura, sempre no componente Didática. Considero muito prazeroso atuar em cursos variados. Gosto dessa coisa de todo dia ser algo diferente...O maior desafio é de fato trabalhar a Didática traduzindo o que discuto, ensino, no que faço em sala de aula, pois muitas vezes preciso de tempo para me dedicar a planejar mais, pesquisar, produzir materiais didáticos para dinamizar as aulas, realizar avaliações coerentes com o que ensino, e nem sempre as demandas que nos tomam no ambiente acadêmico permitem. O que mais sinto falta de quando eu atuava eminentemente no ensino é ter mais tempo para tudo isso...Estar envolvida com ensino, pesquisa, pós graduação...e tantas e tantas outras coisas na academia acaba interferindo de alguma forma nessa outra questão.

No ano de um mil novecentos e noventa e oito, eu ingresso no Mestrado em Educação Especial, o qual foi oferecido pela UEFS aos seus professores, com algumas vagas abertas a docentes de outras IES públicas baianas, por meio de uma parceria da UEFS com o Centro de Referência Latino Americano para a Educação Especial – CELAEE, em Cuba. Minha atração pelo Mestrado advinha não necessariamente de uma identificação com a área de educação

especial, mas pelo fato de ter atuado por dois anos junto ao Projeto CAT, e este ter professores que atuavam em classes multisseriadas da zona rural, e também pelo fato de Cuba trazer uma concepção de educação especial mais alargada, a qual inclui a educação do campo. Como eu já tinha essa experiência do CAT, eu decidi pesquisar sobre a mediação no processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas de escolas rurais e elaborar uma proposta pedagógica voltada para esse contexto educacional. E assim, eu elaborei meu projeto de pesquisa, tendo como contexto de pesquisa, uma escola da zona rural do município de Feira de Santana que possuía classes multisseriadas, o qual teve orientação de pesquisa da professora Oilda Orozco do CELAEE – Cuba e do professor Roberto Sidnei Macedo da FAGED/UFBA.

Este foi um tempo precioso em minha vida profissional. Tive a oportunidade de conhecer novas colegas de profissão de outras IES, de viajar a Cuba e ao México para conhecer instituições educativas, participar de evento na área de educação e, por conseguinte, os dois países. Estreitei minha relação com minhas colegas de Departamento que passaram a ser colegas do Mestrado e sem contar, a experiência de ter professores cubanos, aprimorar o espanhol e conhecer mais da cultura, do estilo de vida do povo cubano tanto por meio da ida ao país como do contato frequente com os nossos professores.

Concluído o mestrado passei um bom tempo sem pensar em doutorado. Tentei dar início a caminhada rumo ao doutorado fazendo uma disciplina como aluna especial com professor Felipe Serpa logo que conclui a especialização na UNEB, mas não me adaptei à FAGED. Quentinha à época a estrutura da UEFS como parâmetro era difícil adaptar-se à realidade da Faculdade de Educação da UFBA, naquele momento. Achava o prédio sombrio, tudo muito precário, o atendimento na biblioteca ruim...o professor que fumava sem parar na sala de aula impregnando o ar da sala com cheiro de cigarro...tudo isso me incomodava e não me trazia estímulos, até que veio uma greve e eu acabei desistindo. Essa experiência em nada me inspirou na docência universitária, não por

ela em si, mas por não ter tido um significado potencialmente formativo, pelo menos de meu ponto de vista.

Passados alguns anos, eu decido iniciar outra disciplina como aluna especial já contando com o estímulo da colega Syomara Assuíte Trindade que já fazia o doutorado na FACED. Nesta época, que não recorro bem o ano, o meu ex orientador do Mestrado, professor Roberto Sidnei Macedo já atuava como professor na Faculdade de Educação da UFBA, o que me estimulou bastante a realizar essa caminhada. Então, decidi fazer a disciplina de Currículo como ouvinte, depois cursei Currículo e Formação de Professores, e assim, fui delineando meu itinerário rumo ao doutorado. Foi então que no ano de dois mil e nove faço a seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Currículo e (in)formação e obtenho aprovação.

Essa foi mais uma etapa de minha trajetória profissional que marcou muito minha vida por inúmeras razões. Tanto as de ordem pessoal quanto profissional. Foi um tempo de intensas experiências, aprendizagens, produções e relações com contextos e pessoas.

Após o doutorado em dois mil e treze, retorno a UEFS e sigo atuando na graduação com o componente curricular Didática. Em dois mil e catorze provocada pelo professor Roberto, que mais uma vez, incentiva, acredita e apoia, crio juntamente com a minha amiga e colega de trabalho, professora Maria Claudia Silva do Carmo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens – FORMARSER, o qual segue até hoje em atividade. Neste ínterim, fui convidada a integrar o quadro de professores do Mestrado Profissional em Astronomia, o qual tenho inserção por meio de relações de trabalho tecidas junto ao Curso de Licenciatura em Física. Também fui convidada a assumir a Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UEFS, o que aceitei e fiquei atuando na função por quatro anos.

Atualmente, sigo na coordenação do Grupo de Pesquisa, na docência na graduação nos cursos de Licenciatura, na pós-

graduação ministrando aulas e orientando, e agora, mais recentemente, no Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UEFS.

Olhando hoje para todo esse meu itinerário docente compreendo e caracterizo minhas experiências com a Extensão como um grande divisor de águas na minha história profissional com a docência, pois foi por meio delas que fui aprendendo a desenvolver a didática, a compreender o quanto a formação de nossos licenciandos carecem da dialogia entre saberes específicos e saberes pedagógicos, o quanto temos e oferecemos pouco aos nossos licenciandos em termos formacionais no campo da experiência com os processos docentes e, ao mesmo tempo, fui me fortalecendo, afirmando e delineando minha identidade profissional, de uma maneira mais forte. Amo o campo da Didática. Gosto demais de ministrar aulas deste Componente Curricular. Me sinto útil aos meus alunos cada vez que dialogamos sobre os conhecimentos pertinentes a esse campo. Gosto de inventar novidades a cada semestre e lançar desafios para eles produzirem, pesquisarem e apreenderem junto comigo. E sou assim até hoje. Costumo brincar nos dias atuais que eu deveria ter feito publicidade (rsrsrs), porque as ideias surgem fáceis em minha cabeça, mas tenho certa dificuldade de operacionalizá-las.

No Curso de Pedagogia tenho criado algumas situações didáticas que vem se configurando como experiências marcantes no meu fazer docente universitário, que me recoloca diante do espelho e me faz avaliar o que vejo nesta professora projetada na imagem é sobre isto que irei focalizar deste ponto em diante.

No ensino da Didática a reinvenção do ser professora

Ao longo do meu itinerário profissional como professora de Didática no ensino superior vivenciei muitas situações e experiências que me trouxeram satisfações profissionais, mas irei pontuar algumas mais atuais como a atuação nos Programas de Formação de Professores (PROFORMA, PARFOR), os quais tiveram um grande legado na minha construção experiencial

docente e qualificação. Foi atuando nestes contextos formacionais que encontrei inspiração para minha pesquisa de doutorado e potencialização de práticas formacionais nas licenciaturas mais dinâmicas e criativas. Outro espaço de atuação docente que construir muitos saberes foi e ainda é, o Mestrado Profissional em Astronomia. Mesmo sendo uma área muito específica a convivência com colegas e mestrandos de distintas áreas permitem multirreferencializar minhas compreensões sobre educação, formação, docência e ainda me possibilita manter uma interlocução com a Educação Básica ajudando a manter os pés mais próximos da realidade e dinâmica dos profissionais desse segmento e da educação pública de forma geral.

Ao ensinar Didática nas licenciaturas sempre tenho como preocupação garantir, de alguma forma, a aproximação dos licenciandos com a realidade da Educação Básica, posto tratar-se de um componente curricular de natureza teórico-prática, e em razão disso, me empenho em criar propostas de atividades como oficinas, entrevistas com docentes nas escolas da rede municipal pública e privada, observações da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental e outras ações que possibilitem a ampliação dos saberes didáticos, curriculares, experienciais e disciplinares.

Dentre essas atividades duas delas marcaram bastante. Uma foi o trabalho com Cartas Pedagógica, realizado no semestre 2017.1, o qual desencadeou uma publicação com duas licenciandas do Curso de Pedagogia, o qual intitulamos *Didática e Escola Básica: Observatóriodidático-formativo*.

O objetivo maior deste trabalho foi oportunizar as licenciandas em formação a vivenciar o cotidiano de uma classe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possibilitar um aprendizado mais significativo da Didática e seus conteúdos, a partir da vinculação direta como seu objeto de estudo, que é o ensino e os processos a este relacionados. Além disso, desenvolver a atitude investigativa nas licenciandas, à medida que durante as observações da classe, elas teriam que identificar uma problemática emergente neste universo sociopedagógico, a fim de compreendê-la à luz de

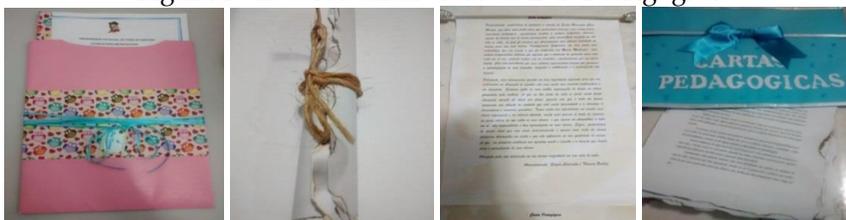
suportes teóricos relacionados, e a partir disto, propor à professora da classe investigada alternativas de ação para o enfrentamento da questão, de modo que tanto as licenciandas como a professora-regente pudessem compreender a importância da reflexão na ação, enquanto caminho inicial para uma estreita dialogia entre ensino e pesquisa, no exercício da docência.

A proposta formativa foi realizada no transcurso das aulas de Didática do referido Curso e consistiu na realização de observações da dinâmica de uma sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem em uma classe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de educação, do município de Feira de Santana, em que utilizamos como dispositivo de formação as *Cartas Pedagógicas* (SOLIGO, 2015; LIMA, 2004; CAMINI, 2012). Na primeira visita, as estudantes já se apresentaram à escola com uma carta redigida por mim, professora-formadora de Didática, na qual eu as apresentava à direção da escola e à professora-regente, bem como explicitava a natureza da atividade e seus objetivos. A partir daí, as estudantes do terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia foram realizando as observações e escrevendo, de forma analítica e propositiva, suas cartas à professora-regente.

As cartas eram destinadas à docente da classe e deveriam conter a narrativa do visto e do vivido na sala de aula, durante o processo de observação, mas ao mesmo tempo apresentar fundamentação teórica relacionada à problemática identificada por eles, na classe observada, de modo a tensionar empiria e teoria. A cada aula de Didática destinávamos um tempo para uma leitura socializada das Cartas e análise pela docente formadora, a fim de que as estudantes fossem realizando os ajustes necessários na sua redação, avaliando junto comigo as análises realizadas por elas e as proposições efetuadas à regente. Ao final de todo o processo, elas organizaram todas as *Cartas Pedagógicas* redigidas e me apresentaram usando uma estética criativa a fim de que pudesse avaliar o conteúdo como um todo e uma vez aprovadas elas retornarem à escola para partilha das cartas com a professora

regente da classe investigada. Vale salientar que a apresentação das cartas, com uma estética criativa foi um dos aspectos a considerados no processo avaliativo, além da qualidade da escrita, a articulação teoria-prática na análise da problemática identificada na classe observada e as proposições feitas à professora regente. Após essa etapa marcamos um prazo para a entrega das Cartas Pedagógicas a cada professora-regente colaboradora nessa experiência formativa com o propósito de que ao se apropriarem do conteúdo destas, pudesse refletir criticamente sobre a dinâmica da classe e sua prática docente, e quiçá, possa perspectivar alterações maiores em sua ação pedagógica a partir desse processo heteroformativo.

Figura 1 - Estética Criativa das Cartas Pedagógicas



Fonte: Arquivo das Autoras

Esta foi uma experiência didático-formativa bem significativa para mim e para as licenciandas, mas ao mesmo tempo desafiadora, pois tivemos que lidar com o fator temporal que se constituiu em impeditivo em muitos momentos para um melhor desenvolvimento das ações.

Outra experiência que compartilho é o trabalho da *Mostra Grandes Pedagogos e sua didática*, o qual venho realizando por alguns semestres e inspirando outros colegas a aderir à proposta. Tudo começou quando eu mencionava durante as aulas de Didática o ideário pedagógico de alguns pedagogos, que em muito contribuíram para a história da Pedagogia por meio de sua didática e as(os)licenciandas(os) diziam nunca ter lido ou estudado sobre eles. Isso me inquietava, pois eu compreendo que um estudante de Pedagogia precisa conhecer os pedagogos e os legados didáticos

que cada um deles deixou e que pode, inclusive, oferecer bases compreensivas para situações pedagógicas contemporâneas.

A docência é um ofício dinâmico e isso me seduz, pois não gosto de atividades repetitivas. Assim vou tentando inovar a cada semestre, ano, e os estudantes vão embarcando comigo nas minhas viagens didáticas, e tem sido muito gratificante. O ensino em si me realiza! Hoje estou vivendo uma nova experiência com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), me colocando o desafio de transitar pelo campo da alfabetização, o que exigirá de mim novas leituras, diálogos, buscas por conhecimento, mas com a certeza de que nesse novo que me provoca, me reinventarei no ser professora, mais uma vez. Então, sigo exercendo aquilo que me parece ser o propósito que Deus me reservou nesta Terra: o ofício de mestre. Com ele também aprendo e me refaço buscando ser hoje uma pessoa e profissional melhor que ontem.

Sei que muitas histórias, memórias, registros ficam perdidos nos caminhos da vida profissional narrado até aqui, mas aos poucos vamos reportando. Por ora fico por aqui.

Referências

- ASSIS, M. O Espelho. In: **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.
- BONDÍA, L. J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar 2002, nº 19, pp. 20- 19.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: Por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LOPES, E. M. T. De Helenas e de professores. In: FONTANA, R. A. C. **Como os tornarmos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PICASSO, P. **Garota em frente ao espelho**. – óleo sobre tela - 162.3 x 130.2cm – Museum of Modern Art, New York.

Organizador

Fabício Oliveira da Silva

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

Autores/as

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima

Doutora em Educação pela FACED/UFBA; Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc/UNEB; Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional pela FACED/UFBA e Especialista em Supervisão Escolar pela UEFS/BA. Professora Adjunta lotada no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA), atuando na área de Prática de Ensino. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU/UEFS. Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais - ProFACE/PROGRAD. Programa Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia/UEFS/CAPES.

Ana Verena Freitas Paim

Doutorado em Educação pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens - FORMARSER - UEFS. Membro do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto - FACED/UFBA. Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana. Docente do Programa de Pós Graduação em Astronomia - Mestrado Profissional em Astronomia. Atuação nas áreas de Didática, Currículo, Formação Inicial e Continuada de Professores, Planejamento do Trabalho Pedagógico e Avaliação.

Antonio Almeida Silva

Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba. É professor Adjunto de Metodologia e Prática de Ensino de Biologia do Departamento de Educação da Universidade

Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil. Professor permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da UEFS – (PPGE-UEFS) na linha “Culturas, diversidade e linguagens.” Membro e vice coordenador do grupo de Pesquisa Carta-Imagem (Grupo de Estudos e Pesquisa em Imagem, Memória e Educação). Professor pesquisador convidado da Universidad de Lleida- UdL no qual desenvolve atividades de pesquisa e extensão e colaboração com a linha de pesquisa educaçãoinclusiva e o grupo de pesquisa “espai híbrid” da Faculdade de Educação UdL.

Cenilza Pereira dos Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Possui Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Especialização em Supervisão Escolar, pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Departamento de Educação, atuando na área de pesquisa, prática pedagógica e estágio na formação de professores. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU.

Eduardo Oliveira Miranda

Doutorado em Educação - UFBA. Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade – UEFS. Professor assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UEFS. Professor permanente do Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade - PPGDCI/UEFS. Coordena o Grupo de Pesquisa Corpo-Território, Educação e Decolonialidade (CNPq). Investigador na Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana (REGGSILA). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras Negras (ABPN). Membro do Conselho Editorial da Revista Estudos Libertários da UFRJ. Vice coordenador do NEABI/UEFS.

Fábio Dantas de Souza Silva

Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação FACED/UFBA. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (2009). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Estado da Bahia - Campus I, Salvador (2007). Graduado em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação de Serrinha - Campus XI, concluído em 2004.1. Experiência na área de educação, com ênfase em educação do campo; currículo; política educacional e formação de professores.

Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA/PPGE (2017); Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ PPGEL (2010); Especialista em Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2001); Professora Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atua na área de Letras e Educação, como componentes curriculares Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Na pós-graduação, atua no PROFLETRAS/UEFS (Coordenadora e Professora) e no PPGE/UEFS (Professora). É membro do GEPLET (Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias).

Fabício Oliveira da Silva

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

Faní Quitéria Nascimento Rehem

Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília - UnB, Mestre em Educação - Université du Québec à Chicoutimi e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Políticas Sociais, Pobreza, Formação do Professor de Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Flávia Cristina Macêdo de Santana

Mestrado e Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pós doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. É professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS e colaboradora do mestrado profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - CETENS/UFRB. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Matemática e Educação - GEPEMATE/UEFS. Membro fundador do Grupo colaborativo Observatório de Educação Matemática - OEM e membro do Grupo de Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA).

Lucimêre Rodrigues de Souza

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana e em convênio com o Centro de Referência Latino-Americano para Educação Especial – Cuba. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/UEFS e do Grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade (PPGEduC/UNEB). Coordenadora local da Pesquisa Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade, reaplicada pelo

GEPEE em escolas da rede estadual de Feira de Santana, sob a coordenação nacional e internacional do Professor Doutor José Leon Crochík (UNIFESP). Coordenadora do Programa de Extensão: Observatório de Educação: violência, inclusão e direitos humanos da UEFS. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade (NAU/UEFS).

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Sociologia da Educação pelo Institute of Education - University of London. É professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana desde 1998 e atualmente Coordenadora da Equipe de Estudos e Educação Ambiental da UEFS. É docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UEFS). Membro do GT 03 -Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos na ANPED. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Rural/Educação do Campo. Educação Ambiental. Educação Popular. Atua nos seguintes temas: políticas educacionais, organizações sociais, práticas pedagógicas e juventude rural/do campo.

Maria Cleonice Barbosa Braga

Doutora em Educação, área de Metodologia do Ensino, pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana onde coordena o Grupo de estudos e pesquisas em educação geográfica (EDUGEO). Atua como docente nas disciplinas Estágio Supervisionado em Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia; tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia e Prática de Ensino em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria - prática- ensino - formação docente e pesquisa em educação. É Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU/UEFS

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo

Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS), mestrado em DesenhoCultura e Interatividade pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialização em Educação Matemática (UEFS). Atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Educação e Coordenadora de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de matemática, formação de professores e avaliação educacional.

Marinalva Lopes Ribeiro

Doutorado em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é Professora Plena aposentada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), tendo realizado investigações e publicado trabalhos sobre os seguintes temas relacionados à pedagogia universitária: representações sociais, desenvolvimento profissional docente, identidade docente, relação professor-estudantes, prática docente e afetividade. Tem orientado diversos estudantes de Iniciação Científica e de Mestrado em Educação.

Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA; Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Atualmente é professora Adjunta B da Universidade Estadual de Feira de Santana; Pró-Reitora de Extensão da UEFS; Atuou como Coordenadora de Extensão da PROEX/UEFS no período de 2009 a 2013. Atua principalmente nos

seguintes temas: formação de leitor, formação docente, prática pedagógica, práticas culturais de leitura, pesquisa e leitura.

Úrsula Cunha Anecleto

Doutora em Educação, na linha de pesquisa Estudos Culturais, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Crítica Cultural, na linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação do Professor, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (FACINTER). Professora Adjunta no Departamento de Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (DEDU/UEFS), no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEFS) e professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED/UNEB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU/UEFS.

Zenilda Fonseca de Jesus Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia/UFBA (2020). Possui mestrado em Educação Especial pelo convênio da Universidade Estadual de Feira de Santana/Ba e Centro de Referência Latinoamericano para Educação Especial/Cuba (2002), Especialização em psicopedagogia Fundamentada na Epistemologia Convergente de Jorge Visca pela Universidade Católica do Salvador (1999), Especialização em Alfabetização pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1996), Professora assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana, membro permanente do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial/ GEPEE, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Participou do Grupo Permanente de Trabalho com vistas à implantação de ações estratégicas relacionadas à Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS.

Fabrcio Oliveira da Silva

Pós-doutor e Doutor em Educaçã(UNEB). Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor permanente do Programa de Pós-Graduaçã em Educaçã – PPGE/UEFS. Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educaçã Básica – DIVERSO e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU

COLEÇÃO DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formaçã docente na Educaçã Básica - volume 1

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

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

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

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

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

Na presente obra revelam-se os modos como professores/as de um coletivo da docência universitária, docentes do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana DEDU/UEFS, tecem a profissão na interface direta com a formação de professores/as para atuação na Educação Básica. Nessa lógica, trata-se de experiências de formadores que atuam nos cursos de licenciatura da universidade. As experiências aqui documentadas são resultados de uma ação que visou gestar a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de docentes universitários na relação entre universidade e escola básica, logo na relação entre professores/as universitários/as com licenciandos/as em franca formação para a atuação docente na Educação Básica. Assim, as experiências aqui documentadas reverberam as práticas pedagógicas que docentes do DEDU/UEFS produzem na universidade enquanto práticas educativas tecidas na/para a formação de outros/as professores/as.



ISBN 978-65-5869-955-2



9 786558 699552 >