



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA LOPES

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
ENTRELACES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A DIVERSIDADE**

Feira de Santana  
2022

MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA LOPES

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
ENTRELACES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Feira de Santana – BA  
2022

**Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

L85n Lopes, Maria da Conceição Oliveira  
Narrativas de professoras da educação básica:  
entrelaces da prática pedagógica com a diversidade /  
Maria da Conceição OliveiraLopes. –,2022.  
160p.: il.

Orientadora: Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas  
Dissertação(mestrado) – Universidade Estadual de Feira  
de Santana,  
Programa de Pós-Graduação em Educação , 2022.

1. Formação do professor - Diversidade. 2. Formação de  
professor -Narrativas. 3. Educação básica I. Vilas Boas,  
Fabíola Silva de Oliveira, orient. II. Universidade Estadual  
de Feira de Santana. III. Título.

Tatiane Souza Santos - Bibliotecária CRB5/1634



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004  
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA LOPES**

NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRELACES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A DIVERSIDADE”Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 27 de maio de 2022.

*Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas*

---

Prof/a. Dr/a. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas  
Orientador/a – UEFS

*Jane Adriana Vasconcelos P. Rios*

---

Prof/a. Dr/a. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Primeiro/a Examinador/a - UNEB

*Fabí*

---

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva  
Segundo/a Examinador/a – UEFS

**RESULTADO: APROVADO**

A todos/as os/as professores/as do CETV, que  
constroem jardins no chão da escola, para que voem livres as borboletas e toda a diversidade.

## AGRADECIMENTOS

Tudo tem seu tempo, tudo tem sua hora. E é tempo e hora de agradecer a todos e todas que, de alguma maneira, fizeram parte dessa travessia.

A Deus, minha bússola e fortaleza, bálsamo inspirador, que dava ânimo novo pra seguir a caminhada, enfrentar as ventanias e pousar à sombra das árvores, quando os desafios do dia a dia pareciam se agigantar.

Aos meus pais, Maria das Graças e João Batista (in memoriam), pelos ensinamentos e orações diárias, pedindo ao Criador proteção e cuidado, para que meus projetos pessoais e profissionais se concretizassem; e aos demais familiares, pelo apoio e vibrações positivas a favor de minhas realizações.

Ao meu amado companheiro, José Edilson e minhas amadas filhas, Clara e Laura, por compreenderem minha ausência, imersa no silêncio das leituras e da escrita, constituindo-se equipe nos afazeres de casa e nas responsabilidades assumidas, de modo a encorajar minha caminhada, de mãos dadas todo o tempo.

À minha orientadora, professora Fabíola, farol e anjo em minha travessia, sendo luz na condução dessa jornada, clareando e apontando com carinho e doçura as rotas a serem trilhadas, as ideias a serem plantadas, imputando-me total confiança e autonomia nessa caminhada. Meu inesquecível anjo Querubim.

A meu querido professor Dr. Fabrício Silva, pelo encontro de almas, por quem fui tão bem acolhida na pós-graduação, e à professora Dra. Jane Adriana, por ambos aceitarem, de forma tão gentil e simpática, o convite para participar da minha banca, dando importantes contribuições, sugestões e direcionamentos para o desenvolvimento do estudo e para a minha formação.

Aos professores e professoras do PPGE, que acrescentaram saberes importantes à minha formação e, de forma cuidadosa e amiga, seguraram nossa mão durante a Pandemia da Covid 19, ajudando-nos a atravessar esse momento tão difícil. Aos colegas do Mestrado e amigos e amigas queridos/as pelo incentivo e vibrações em cada etapa vencida para realização deste sonho.

A todos/as os/as profissionais do Colégio Estadual Teotônio Vilela, grande canteiro de sonhos e talentos, em especial às flores-professoras desse jardim da diversidade, que aceitaram colaborar com este estudo e plantar sementes, que brotarão múltiplos e diversos jardins por todo o chão de estrelas que espelham essa escola.

E assim, nessas andanças, fazendo a travessia por entre lugares, entre leituras, entre diálogos, entre grandes professores/as, entre tantos aprendizados, organizei bagagem, arrumei, desarrumei, substituí, refiz e vou continuar re-fazendo, re-construindo, porque quero ser metamorfose. Quero ser borboleta.

Que magnífica é a árvore da Diversidade, com infinitas possibilidades,

Do seio de profundas raízes o grande tronco se multiplica em galhos de gigantesca expressividade, onde todos são aprendizes...

Em cada um deles, infinitas folhas de tipos incomparáveis,

Milhares de espécies, brotos que desabrocham em flores e perfumes, com características únicas, e frutos de infinitos sabores,

Novas sementes produzem novas árvores, alimentadas pela mesma raiz, nutridas pela mesma seiva, filhas da mesma matriz...

(SILVA, João Sérgio P., 2017)

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender, a partir das narrativas docentes, como a diversidade atravessa a prática pedagógica de professoras da área de linguagens na Educação Básica. As inquietações que mobilizaram a pesquisa nascem no âmbito do trabalho da gestão escolar e estão relacionadas à intencionalidade de conhecer como se dão os processos educativos com a diversidade humana no cotidiano da sala de aula, a fim de problematizar como as concepções, percepções de diversidade atravessam as narrativas docentes, de modo a refletir sobre a importância de uma pedagogia da diversidade, interculturalmente orientada. As colaboradoras da pesquisa são cinco professoras da área de linguagens que atuam em uma escola pública de grande porte no interior baiano e que protagonizam atividades e projetos de temáticas sociais, merecendo uma melhor compreensão do seu trabalho com a linguagem em um contexto escolar desfavorecido e diverso na dimensão humana. Os fundamentos teóricos ancoram-se em duas categorias centrais, *formação de professor e diversidade*. Para sedimentar o primeiro eixo, *formação docente*, e as categorias que dele se desdobram, tais como *formação permanente e experiencial e práticas pedagógicas*, dialogamos com Nóvoa (2014), Imbernón (2011); Josso; Pineau (2014), Silva; Rios (2018), Freire (1996). Com relação ao segundo eixo teórico, *diversidade*, mobilizamos os estudos de autores como Moreira e Candau (2008), Candau (2012; 2016), Gomes (2007), Fleuri (2018), Arroyo (2021), Walsh (2007). De natureza qualitativa, no campo metodológico, o estudo pauta-se na abordagem da etnopesquisa-formação. A produção de dados é constituída a partir da utilização da entrevista narrativa e grupo de discussão. Para analisar e interpretar as informações produzidas, toma-se a metodologia interpretativa proposta pela Análise Textual Discursiva, por possibilitar ao pesquisador/a interpretações que imprimem novas compreensões às narrativas docentes. Os resultados permitiram compreender que os diálogos estabelecidos com e na diversidade se revelaram na prática educativa, em alguma medida, pontuais, fazendo-se presentes apenas a partir de situações de conflitos, sendo apontados os desafios existentes na abordagem de determinadas temáticas. O trato pedagógico com os sujeitos da diversidade, num primeiro momento, revelou-se num caráter mais de respeito e acolhimento, sendo entendida e debatida a necessidade de um trabalho na perspectiva da interculturalidade crítica. As diferentes práticas de leitura e escrita realizadas no interior do processo educativo das colaboradoras revelaram-se potentes enquanto dispositivo didático que permite desvelar as realidades e singularidades estudantis, necessitando serem mais exploradas com essa intencionalidade, a fim de orientar o desenvolvimento da pedagogia da diversidade e da emancipação.

**Palavras-chave:** Formação de Professor, Diversidade, Narrativas, Educação Básica.

## ABSTRACT

This study aims to understand, from the teachers' narratives, how diversity crosses the area of pedagogical practice of teachers from Basic Education. The concerns that mobilized the research arise within the scope of the work of school management and are related to the intention of knowing how the educational processes with human diversity occur in the daily life of the classroom, in order to problematize how the conceptions, perceptions of diversity cross the teaching narratives, in order to reflect on the importance of a pedagogy of diversity, interculturally oriented. The research collaborators are five language teachers who work in a big public school in the countryside of Bahia, a northeast state of Brazil and who carry out social teaching activities and projects, deserving an understanding of their work with language in a disadvantaged and diverse school context, in the human dimension. The theoretical foundations are anchored in two central categories, *teacher training* and *diversity*. To consolidate the first axis, *teacher training*, and the categories that unfold from it, such as *permanent training* and *pedagogical practices*, we dialogue with Nóvoa (2014), Imbernón (2011); Josso; Pineau (2014), Silva; Rivers (2018); Freire (1996). Regarding the second theoretical axis, *diversity*, we mobilize the studies of authors such as Moreira and Candau (2008), Gomes (2007), Fleuri (2018), Arroyo (2021), Walsh (2007). This study has a qualitative nature, in the methodological field, it is guided by the approach of ethno research-training. The production of data was constituted by interviews and discussion group devices. To analyze and interpret the information produced, the interpretative methodology proposed by the Discursive Textual Analysis is used, as it allows the researcher the interpretations that print new understandings to the teaching narratives. The results can lead to understand that the dialogues established with and in a certain diversity disseminated in educative practice, are punctuals, being presented only in conflict situations, pointing to challenges on some themes approaches. The pedagogical treatment with the subjects of diversity, in a first time, was guided in a more respectful and accepting way, but it's important to understand and debate the need for a work in the perspective of criticism. The variety of reading and writing practices that were accomplished to the collaborators' educative process were potent didactic instruments that can reveal the students realities and singularities. They need to be more intentionally explored to guide the development of diversity and emancipatory pedagogy.

Keywords: Teacher Development, Diversity, Narratives, Basic Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2015 e 2021 ..... | 344 |
| <b>Figura 1</b> – Fachada do Colégio Estadual Teotônio Vilela.....                           | 51  |
| <b>Figura 2</b> – Entrada do Colégio Estadual Teotônio Vilela.....                           | 51  |
| <b>Quadro 2</b> – Categorias a priori e unidades de análise .....                            | 62  |
| <b>Quadro 3</b> - Categorias a priori e categorias emergentes da pesquisa .....              | 63  |
| <b>Quadro 4</b> – Categorias a priori e categorias finais de análise da pesquisa .....       | 64  |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>ANPED</b>      | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  |
| <b>ATD</b>        | Análise Textual Discursiva   |
| <b>ACC</b>        | Atividade Curricular Complementar  |
| <b>BNCC</b>       | Base Nacional Curricular Comum   |
| <b>CAPES</b>      | Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior   |
| <b>CEFPE</b>      | Centro de Formação dos Profissionais da Educação   |
| <b>EJA</b>        | Educação de Jovens e Adultos   |
| <b>GESTAR</b>     | Programa Gestão da Aprendizagem Escolar  |
| <b>GNL</b>        | Grupo de Nova Londres  |
| <b>IES</b>        | Instituição de Ensino Superior   |
| <b>IFBA</b>       | Instituto Federal da Bahia   |
| <b>LDB</b>        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação  |
| <b>PROFLETRAS</b> | Programa de Mestrado Profissional em Letras  |
| <b>PROEJA</b>     | Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| <b>PROSUB</b>     | Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio  |
| <b>SEC</b>        | Secretaria de Educação e Cultura   |
| <b>UAB</b>        | Universidade Aberta do Brasil  |
| <b>UEFS</b>       | Universidade Estadual de Feira de Santana  |
| <b>UFBA</b>       | Universidade Federal da Bahia  |
| <b>UFRN</b>       | Universidade Federal do Rio Grande do Norte  |
| <b>UNEB</b>       | Universidade do Estado da Bahia  |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 DAS MEMÓRIAS DE MIM AO ENCONTRO COM OS “NÓS” DA PESQUISA ...</b>                                      | <b>14</b> |
| 1.1 EIS AQUI MINHAS RAÍZES: DA DOCÊNCIA À GESTÃO ESCOLAR.....  | 16        |
| 1.2 OS ENRAIZAMENTOS DA PESQUISA: CAMINHOS E HORIZONTES.....   | 24        |
| 1.3 UM OLHAR SOBRE OS JÁ-DITOS E A EMERGÊNCIA DE NOVOS DIZERES.....  | 32        |
| <b>2 APORTES METODOLÓGICOS: AS ROTAS DO CAMINHO.....</b>   | <b>43</b> |
| 2.1 AS BASES QUE ALICERÇAM O CAMINHAR.....   | 44        |
| 2.2 O CENÁRIO DOS ENREDOS PEDAGÓGICOS E SEUS/SUAS PROTAGONISTAS.....                                       | 49        |
| 2.3 AS VEREDAS DO CAMINHAR: OS DISPOSITIVOS E A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.....                      | 54        |
| 2.4 UM MERGULHO NO RIO DA LINGUAGEM: EM DIREÇÃO A UM TERRENO DESCONHECIDO.....                             | 59        |
| 2.4.1 Construção de Categorias de Análise.....   | 62        |
| <b>3 ENTRE A FORMAÇÃO E A DIVERSIDADE – RAMIFICAÇÕES DA MESMA RAIZ.....</b>                                | <b>67</b> |
| 3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSOR: DIÁLOGOS QUE TECEM A AMANHÃ E PRODUZEM NOVAS SEMENTES.....                      | 68        |
| 3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DIVERSA E DEMOCRÁTICA.....                         | 73        |
| 3.2.1 A linguagem: força motriz na construção de novos horizontes sociais.....                             | 77        |
| 3.3 A DIVERSIDADE EM QUESTÃO: UM DIÁLOGO MAIS QUE NECESSÁRIO .....   | 79        |
| <b>4 OS SONS E OS TONS DAS NARRATIVAS BROTADAS NO CAMPO EMPÍRICO.....</b>                                  | <b>91</b> |
| 4.1 CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A DIVERSIDADE QUE COLORE O CHÃO DA ESCOLA.....                  | 93        |
| 4.2 UM OLHAR SOBRE AS TESSITURS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: QUE JARDINS BROTAM NOS CANTEIROS DA ESCOLA?..... | 101       |
| 4.2.1 Contextos de afloramento das diversidades: do casulo à borboleta .....                               | 102       |
| 4.2.2 Diálogos pedagógicos sobre e com os sujeitos da diversidade: caminhos possíveis.....                 | 109       |

|  |            |
|--|------------|
| 4.2.3 As pedras no caminho: os desafios enfrentados no trato com a diversidade.....                    | 120        |
| 4.3 A FORMAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE UMA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE:<br>PONTES E ALICERCES NECESSÁRIOS..... | 128        |
| <b>(IN) CONCLUSÕES.....</b>  | <b>141</b> |
| REFERÊNCIAS.....   | 147        |
| APÊNDICES.....   | 156        |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>                                    | <b>156</b> |
| <b>APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA.....</b>  | <b>157</b> |
| <b>APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO DE DICUSSÃO.....</b>  | <b>159</b> |

## 1 DAS MEMÓRIAS DE MIM AO ENCONTRO COM OS “NÓS” DA PESQUISA

A composição de nossas narrativas é uma necessidade antropológica. Ao longo da vida, para construir um sentido, para nos construirmos, jamais deixamos de contar, em voz alta ou no segredo da nossa solidão: nossas vidas são completamente tecidas por relatos, unindo entre eles, os elementos descontínuos (PETIT, 2009, p.122).

Começo aqui a tecer a escrita do meu objeto de estudo e também da trajetória de minhas experiências de vida-formação, a relatar a composição de minhas narrativas formativas, gestadas a partir do lugar das escrevivências que me constituíram e constituem minha identidade individual e profissional, atravessadas pela constituição do ser-mulher, ser-mãe, ser-professora, estar-gestora escolar, ser-pesquisadora. É desse lugar, que hoje estou, sobretudo do lugar de gestora e pesquisadora, que voltarei às minhas memórias de formação inicial e continuada, para contextualizar o presente e apresentar os percursos e percalços que construíram os “nós” desta pesquisa, que tem por objeto de estudo a(s) forma(s) como a diversidade emerge das narrativas de professoras da área de linguagens sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Básica.

É em tom de conversa e proseado, como quem narra para o espelho, ou seja, para si mesma, que conto, mesmo que brevemente, as angústias, os anseios e as inquietações que impulsionaram o desejo desta pesquisa, bem como escolhas teóricas, a rota metodológica do caminho a ser percorrido, os diálogos com os co-autores que vão escrevendo nossa história de vida e formação: a família, os/as amigos/as, os/as professores/as, os/as colegas de curso, de profissão, os/as alunos/as, os/as autores/as que estudamos e, no caso deste estudo, as professoras de Língua Portuguesa da escola onde atuo, que são protagonistas e autoras desta pesquisa junto comigo. Todos/as estes/as ocupam o lugar de co-autores/as e constituem o “nós” da composição do nosso “eu” sujeito singular e também plural.

O/a leitor/a deve sentir-se à vontade para tecer diálogos e inferir sentidos, pois o ato de dividir, como diz Petit (2009, p. 139), “[...] é inerente à leitura como todas as atividades de sublimação”. Os que compuseram minhas narrativas ou que as compartilham hoje estão nas entrelinhas do enredo de minhas epopeias de vida-formação. Lançando mão mais uma vez das palavras da autora (PETIT, 2009, p.140), “[...] sozinha, sou muito povoada dentro de mim mesma”.

Nessa escrita, em que apresento minha pesquisa e também minha história, vejo-me imbricada com o desejo de conhecer as narrativas de professoras sobre suas práticas pedagógicas e o olhar para as singularidades que compõem a diversidade humana inerente à sala de aula. Somos seres de narrativas por natureza, como afirmam Sousa e Cabral (2015), e, por isso me inquieta descobrir e compreender como as práticas pedagógicas das professoras de língua portuguesa promovem espaço para o diálogo com as diversidades e narrativas de estudantes da escola pública, com vistas a uma pedagogia interculturalmente orientada.

Escrevo em primeira pessoa em momentos que relato a mim mesma e me desloco para o lugar de minhas experiências pessoais de vida e formação, indissociando meu olhar de pesquisadora ao cotidiano que vejo e escuto no fazer educacional como gestora escolar. Momentos outros, me reporto, assumindo uma autoria plural, coletiva, construída de mãos dadas com minha orientadora e com as leituras que compõem os discursos de nossa formação.

Assim, passo a relatar a mim mesma, rememorando trajetórias, refletindo e ressignificando fatos e ações que me levaram ao encontro com o objeto que desejei estudar. Rememorar o passado é compreender escolhas e desvelar o como e por que nos constituímos quem somos hoje e podermos nos projetar na vida como profissional e ser humano cada vez melhor em nossa composição.

A seguir apresento minha trajetória de formação, um olhar para trás, em busca de mim mesma, narrando meu percurso estudantil e profissional e desvelando como me fiz professora e como me tornei gestora desta escola pública, de onde falo e pesquiso. Em seguida, apresento as inquietações e o contexto no qual surgiu o objeto de estudo. Por fim, apresento os já-ditos que dialogam com o tema que estudo, para ampliar a rede de conhecimento em torno da questão estudada.

Ao fazer essa tessitura introdutória, remexo as minhas memórias e lembranças das minhas práticas educativas, minha vivência na gestão e implicação com o objeto de estudo. Trago a metáfora da árvore como simbologia da semente que plantamos no decorrer de nossas vidas como docente, evocando Nogueira *et al* (2017, p. 482), quando afirmam: “A cada vez que convidamos alguém a ouvir nossa história [...], estamos dando as mãos e seguindo juntos pelos enraizamentos diversos que uma vivência produziu em nós e, assim, podemos cultivar diferentes frutos, da mesma raiz”. Minha semente, lançada no solo do Magistério, que árvore ela se tornou? Que frutos ela produziu?

## 1.1 EIS AQUI MINHAS RAÍZES: DA DOCÊNCIA À GESTÃO ESCOLAR

Somos como a folha de uma árvore, presos a ela enquanto ainda estamos verdes.  
Com o tempo amadurecemos, caímos e começamos nossa própria caminhada, levados pelo vento.

(PETER, 2008)<sup>1</sup>

Começo aqui a tecer a trajetória de minha caminhada, minhas andanças por onde o vento levou as folhas da árvore da minha existência. Venho de uma pequena, mas animada cidade do interior, onde iniciei minha carreira no Magistério e desenvolvi minha sensibilidade de menina-mulher-professora. Em Ipirá, município baiano, percorri minha escolaridade básica. O Colégio Cenecista Ipiraense, único colégio dessa etapa de ensino (1989), foi minha única oportunidade aos 15 anos de idade. Não tinha universidade na cidade e meus pais não tinham condições financeiras de me mandarem estudar fora. Lembro-me de que nos primeiros dias de aula, éramos uma turma de mais de 30 moças tristes (só havia um homem), por estar no Magistério por falta de opção. Mesmo tendo habilidade para ensinar, uma vez que, na adolescência, ensinava crianças através de banca de reforço para ganhar uns trocados, não tinha a docência como sonho de profissão. Não sei o que queria ser, talvez artista, gostava de teatro, mas ser professora não estava nos meus planos. Os trocados ajudavam a comprar os livros que não eram gratuitos, assim como ajudavam nas despesas da escola em geral e na aquisição de minhas coisinhas pessoais.

No meio do caminho, no curso de Magistério, lembro-me de que me desesperei quando, saindo do mundo idealizado da sala de aula, deparei-me com um mundo real de uma classe de alfabetização em que fui atuar como estagiária, algo que fazia parte do programa no segundo ano do curso. Os meninos e meninas corriam pela sala sem nenhuma disciplina. Eu era muito juvenzinha, 16 anos, inexperiente, e a professora daquela turminha havia me deixado sozinha com aquela nova realidade. Acredito que não era para ter sido assim, ficar sozinha, à frente da turma. Foi uma experiência frustrante,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjI5OTI5MQ/>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

que me tirou lágrimas e me fez pensar em desistir. Lembro-me de ter chorado pelos caminhos, chegar em casa triste e desabafar com minha mãe. O estágio foi por pouco tempo e, aos poucos, fui tentando plantar o desejo e regar o broto para fazer florescer o sonho do exercício de minha futura profissão.

Veio a conclusão do Magistério aos dezessete anos. De novo, agora no estágio de conclusão do curso, fiquei com turma de alfabetização, estabelecido por sorteio feito pelo professor. Mas deu tudo certo. A turma era tranquila, tive o apoio da regente e foi uma experiência boa em todos os sentidos, do ponto de vista cognitivo, relacional e afetivo, demarcando em mim um começo positivo no relacionamento com a minha profissão. Compreendo claramente, hoje, as dificuldades de um professor/a iniciante, ainda mais quando ele/ela assume uma turma no meio do caminho, onde os trilhos do trem vêm de trajetos desconhecidos e querem descarrilhar por qualquer rumo ou ignorar seu comando e direção.

Da conclusão do Magistério direto para a sala de aula da Educação Básica. Aquilo que antes era uma falta de opção, uma falta de desejo, tornava-se puro coração. As raízes foram ganhando profundidade e demarcando território: a sala de aula era o lugar onde minha árvore tinha sido plantada. O meu lugar foi achado naquele encontro e então fui buscar a alegria e a boniteza nas ações entre ensinar e aprender, como sugere Freire (1996). Concursada, fui lecionar no Colégio Estadual Maria Evangelina Lima Santos. A disciplina? Língua Portuguesa. O Magistério nos preparava para as séries iniciais, mas a carência de professor com Nível Superior na cidade pequena era muito grande. Havia vaga para Língua Portuguesa e havia uma professora recém-formada que abraçou a disciplina. Foi um encontro de amor e descobertas. E daí em diante, minha identidade docente era de professora de Língua Portuguesa.

E o vento foi levando minhas folhas para diversas paragens: da escola urbana à escola rural; da alfabetização de crianças à educação de jovens e adultos. E assim fui passando por várias realidades, conhecendo os desafios de cada série e contexto educativo. Isso me enche de orgulho, porque pude passear por realidades tão distintas e ir formando minha identidade docente diante de cada desafio posto. E nova brisa levava minhas folhas para novos destinos.

O tempo passava e as demandas educacionais exigiam qualificação profissional. Decidi correr em busca de um lugar nos bancos da universidade, decidi viajar para aprender palavras e melhorar os olhos, como diz Rubem Alves (2015), no livro *300 pílulas de sabedoria*. Fui tentar minha vaga em Letras na universidade pública. As folhas

querem se renovar, porque a árvore que plantamos dentro de nós, estando em solo fértil, nunca para de verdejar, ela quer sempre crescer, expandir suas raízes, romper estruturas e buscar alimento onde for necessário. As raízes teriam que ir um pouquinho longe.

Tínhamos que nos deslocar para a cidade mais próxima – Feira de Santana-BA, mais ou menos 100 km distante de Ipirá. Aprovada em meu primeiro vestibular, logo estaria cursando Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Foi um ano de luta e deslumbramento. Luta, porque não era fácil conciliar uma carga horária de 40 horas na sala de aula com as viagens diárias Ipirá-Feira. Era dispendioso e cansativo. Deslumbramento, porque aquele admirável mundo novo se abria para mim como um lugar de possibilidades, de conhecimento, de amizades, de discussões, questionamentos e inquietações.

Como professora de Língua Portuguesa, cheguei sem compreender bem as ideias de Marcos Bagno sobre o preconceito linguístico e aqui passo a fazer um pequeno relato sobre minha concepção de língua. Era defensora incondicional da autoridade da gramática e fazia julgamento de valor quanto às variedades linguísticas. Eu era aquela professora rígida com o ensino da língua materna, priorizava o ensino de gramática, a gramática discricionária com suas próclises, ênclises e mesóclises, a análise infundável da sintaxe e da morfologia, a conjugação verbal em todos os seus tempos e modos, as coordenadas e subordinadas e suas nomenclaturas faziam figuras no quadro negro e na prova dos alunos. Enchia a boca para pronunciar aqueles termos difíceis da língua, me colocando num lugar de autoridade no assunto, enquanto os estudantes me olhavam, incrédulos, admirados, e achando-se incapazes de aprender aquela língua.

Comecei a questionar a prática desenvolvida na sala de aula, refletindo com base nos diferentes pontos de vista, evocados das leituras realizadas, nos diálogos trocados na graduação. Diversos autores foram atravessando meu discurso e minha prática. Como estava me graduando e me formando no exercício efetivo da sala de aula, estava sempre refletindo meu fazer pedagógico, relacionando teoria e prática. Como diz Nóvoa (2014), toda formação é individual, é uma tomada de consciência. Passei a me relacionar melhor com o ensino da língua, redefinindo minha concepção de linguagem. As raízes da árvore que plantei se firmaram, profundas, e floresceu uma identidade docente cheia de crenças, dogmas da língua, mas o tempo se encarrega de renovar as folhas, fazendo com que as velhas folhas sequem e novas ressurgam.

Assim é a constituição de nossa identidade docente, não é fixa, é construída e composta a partir da interação do ambiente e das pessoas que nos nutrem de saber. Nossas

identidades vão se desconstruindo e construindo ao longo da vida, com nossas experiências educativas.

Um ano depois de ingressar na universidade, estava eu pedindo minha remoção para uma escola de Feira de Santana, pois aquela rotina de viagens estava difícil de aguentar. Inesquecíveis os laços que construí no Colégio Maria Evangelina Lima Santos. Os colegas, os alunos, os projetos compõem minha coleção de memórias que guardo no coração. A árvore que dentro de mim fincou raízes, renovou as folhas, gerou sementes. A semente foi levada pelos pássaros e lançada em outro solo.

Estava eu recriando a vida, removendo pedras e plantando roseiras enquanto a semente da nova árvore se firmava em novo solo, tomando de empréstimo as palavras de Cora Coralina (2009) no poema *Aninha e suas pedras*. Estava residente em Feira de Santana e lotada no Colégio Estadual Teotônio Vilela, buscando construir novos laços. Continuei a faculdade de Letras paralela às quarenta horas semanais de sala de aula. Foi difícil, mas venci. E aí continuei estudando, fiz GESTAR (curso de capacitação em Língua Portuguesa promovido pela Secretaria de Educação e Cultura – SEC, paralelo à Especialização em Educação e Pluralidades Sociocultural na UEFS (2005), também engravidei da minha primeira filha. Foi um ano de muito trabalho e emoção.

Minha visão de Educação se ampliava e eu, cada vez mais, refletia sobre minha prática educativa, na tentativa de compreender o processo de aprendizagem dos educandos e buscar alternativas pedagógicas para questões como currículo, avaliação, inclusão e desenvolvimento de competências para o leitor/escritor em potencial. Como professora, buscava trabalhar com os/as estudantes o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sempre vinculado à prática social, aos multiletramentos e uso social da linguagem, aplicando os conhecimentos aprendidos na carreira acadêmica à minha prática pedagógica. O jornal mural com seções e temas da realidade escolar e local era muito apreciado pelos/as alunos/as e colegas. E assim caminhava, buscando produzir com os/as estudantes uma escrita vinculada ao cotidiano e às situações reais de uso da linguagem.

Havia uma relação de muita afetividade com os/as alunos/as e com os/as colegas. Acredito que a semente germinou nesse novo solo, cresceu, encontrou os nutrientes necessários para o seu desenvolvimento e floresceu, pois, sendo articuladora de área, fui então convidada a formar chapa eleitoral para concorrer ao Cargo de Gestora Escolar dessa instituição, o Colégio Estadual Teotônio Vilela. A escola passava por um clima de insatisfação geral, muitas salas de aula fechadas por falta de aluno, professores/as tristes, alegando falta de diálogo da então gestora e a escola seguia sem alegria, sem entusiasmo,

algo que lhe era tão inerente em seus anos dourados de produção de projetos magníficos que faziam da escola uma referência na época da gestão do antigo Diretor Eudes Santana.

A ideia de poder reger uma grande equipe fez-me sentir lisonjeada, até porque foi um consenso de um grupo docente composto por mais de cinquenta professores/as, que se prontificou a somar esforços e resgatar a identidade da escola. Lembro-me da fala de uma professora: “Se precisar de mim até no domingo, é só chamar”. E esse era o clima, clima de cooperação e esforço de uma grande equipe para tirar a escola dos anos de apagão e resgatar seus anos dourados, seus anos de efervescência pedagógica. E fomos nós plantar ideias.

Certificada na prova e eleita pela comunidade escolar, assumi o papel de gestora com uma equipe de três vice-diretoras. No dia da posse, até maquiagem e vestido longo ganhei de presente. E fomos as quatro para a então DIREC (Diretoria Regional de Educação) tomar posse. Era um momento comum e estávamos nós simplesmente belas e empoderadas em nossos vestidos relativamente arrumados para a ocasião em que a maioria vestia calça jeans. Para nós, tratava-se de uma festa, e naquela festa, encontrando a coordenadora da DIREC, ela nos disse: “Conceição, sua escola precisa renascer das cinzas, como uma Fênix!”. Tomamos um susto, pois sabíamos que a escola não ia bem, mas não sabíamos que estava morta aos olhos da nossa Secretaria e da cidade. Quando estamos enredados/as com nossa sala de aula, não tomamos consciência de muita coisa que envolve a gestão e os bastidores desse ofício: as labutas, as relações interpessoais, as tensões. Eu era muito focada em meus processos pedagógicos, chegava na sala dos/as professores/as sempre no final do intervalo, pois passava do horário na sala de aula, orientando trabalhos, escutando os alunos, então pouco sabia de conflitos que envolviam os pares.

Assim, uma imensidão de mar de aprendizagens e desafios estaria por se abrir à frente de nossas janelas, as janelas dos nossos olhares, convidando-nos a formar uma corajosa tripulação e embarcarmos mar a fora, desbravando paisagens e buscando aportes nas firmes árvores que nos aventuramos a plantar, regar e buscar abrigo pelo caminho.

Imbuimo-nos de muita coragem, colocando na nossa bagagem força de vontade, desejo, entusiasmo, espírito de grupo e seriedade. E em muito pouco tempo, conseguimos ver a escola viva de novo, pulsando alegria, novidade e com suas salas de aula, antes fechadas, agora faltando vagas. A marca que impregnamos na escola foi o resgate de uma identidade que outrora fora sua: o protagonismo estudantil, os projetos artísticos e culturais, a valorização do esporte, o apelo ao fortalecimento da leitura e vários outros

movimentos que conseguimos imprimir durante nossa caminhada. Trabalhar em equipe são como as árvores: uma árvore sozinha não forma uma floresta, mas muitas árvores juntas criam um ecossistema potente. E assim, fomos construindo uma floresta, com um lugar propício para a Fênix renascer.

Nessa caminhada, tenho nutrido o desejo de desenvolver uma gestão compartilhada e fortalecida pela democracia, a fim de, coletivamente, desenhar os objetivos reais da instituição e alcançar as aprendizagens desejadas. Nessas veredas, tenho empreendido esforço na mobilização de pessoas e tentado desenvolver uma cultura de cooperação e espírito de grupo. E assim, uma prática de gestão humanizada, afetiva tem sido uma busca e um exercício, na medida em que escutamos as histórias de vida dos/as estudantes que nos chegam, suas dificuldades e (re)existências, abrindo espaço para as narrativas de opressão e a discussão de um ensino pedagogicamente sensível à diversidade que habita o chão da escola pública, com seus grotões onde também a vida pulsa, desejante.

As flores do caminho? As flores são pessoas, as conquistas, as realizações, a esperança renovada... Os espinhos? Os espinhos não cabem nestas páginas, são muitos. São narrativas que enchem um livro. Mas vamos em frente, retirando as pedras, os espinhos, plantando roseiras e colhendo as flores que embelezam a vida. A vida segue e chegam mais histórias de aprendizado e construção. A árvore só floresce e suas raízes chegam a terrenos mais profundos, o Mestrado em Educação.

Depois de dez anos da última formação em Educação (nível de Especialização), chego ao Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Nesse tempo fiz leituras autônomas, mas me afastei da academia, pois, assumindo a gestão da escola, todo o tempo passou a ser dedicado a ela, ainda mais que não tinha coordenador e eu então coordenava ações, mobilizava pessoas e projetos, além de toda a função burocrática, administrativa e financeira. Cheguei a esquecer o dia do aniversário do esposo e a filha na escola, para cumprir prazos e programas. Nos últimos anos, vários/as professores/as da escola ingressaram no Mestrado Profissional e eu sempre estava na plateia a aplaudir suas conquistas e pesquisas. Isso acendeu o desejo de voltar a estudar, de pensar em minha formação acadêmica. E aqui estou eu, escrevendo minha trajetória e compondo narrativas de uma pesquisadora em formação.

Neste lugar de gestora, muitas histórias de vida e de dificuldades dos alunos nos chegam. Suas realidades, os lugares onde moram, como vivem, com quem vivem, são narrativas que fazem parte da rotina de uma gestão sensível à escuta dos/as estudantes.

Passeando pela escola, seus corredores, pátio e recebendo os discentes em minha sala, escuto muitas narrativas que me tocam profundamente e que revelam a diversidade humana, a diversidade sociocultural, incluída aí a diversidade socioeconômica existente nesse espaço. Isso nos leva a problematizar o currículo, as formas de avaliação, o conselho de classe, os processos pedagógicos e toda a dinâmica escolar dentro desse contexto de uma sociedade capitalista, meritocrática e excludente. Dessa forma, movida pela escuta dos discursos estudantis acerca de exclusão de raça, classe, gênero, sexualidade, vulnerabilidade social, emocional, de histórias de vida de filhos de mãe-solo, oriundos de camadas desprivilegiadas da sociedade, é que nasce o desejo de estudar como tais dizeres têm sido escutados e visibilizados em sala de aula, a partir das narrativas de professoras sobre ações pedagógicas que dialogam com os contextos de vida e a diversidade dos/as estudantes.

Desconhecer as narrativas e as identidades juvenis e adultas que compõem a sala de aula pode dificultar a construção de uma pedagogia que dialogue com as diferenças ali presentes. E é nessa direção que esta pesquisa elege como objeto de estudo a(s) forma(s) como a diversidade emerge das narrativas de professoras da área de Linguagens sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Básica. Desenhar um fazer didático-metodológico pautado na diversidade e em leituras e contextos discursivos que ajudem os/as jovens a construir e afirmar identidades fortes, solidárias, resistentes, críticas e contra-hegemônicas constitui um imperativo nos dias de hoje (MOREIRA & CANDAU, 2008).

Desse modo, concluo essa narrativa, trazendo a imagem de nossa sala da árvore, que temos no quintal da nossa escola. Da mesma forma como essa sala de aula funciona ao ar livre sob uma frondosa e antiga árvore, assim sigo desejosa em transformar a escola num lugar em que nossas árvores sejam plantadas, firmadas em solo potente, onde nossas ações produzam grandes frondes, com muitos galhos e flores que se entrelacem e formem copas generosas, de muita sombra. Embaixo delas, um espaço de repouso, aconchego, partilha de aprendizagens, conhecimento, amizade e sonhos. E vamos em frente, regando as árvores, retirando as pedras, os espinhos, plantando roseiras e colhendo as flores que embelezam a vida. A árvore precisa continuar a florir e produzir frutos.



Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Esta sou eu, tecendo leituras e buscando contribuir, através da ciência e da pesquisa, com a qualidade da educação, que tanto me atravessa de paixão e alteridade. Terminei minha apresentação, trazendo Rubem Alves e a analogia entre os/as educadores/as, as árvores e os/as alunos/as:

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma 'estória' a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma 'entidade' sui generis, portador de um nome, também de uma 'estória', sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (ALVES, 1980, p. 13).

Somos todos/as construtores/as e narradores/as de histórias. E como diz Rubem Alves (1980), parafraseando Alberto Caeiro, “não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma”. Sejam, pois, escuta, silêncio, ação.

Por isso, a necessidade de compreender, através das narrativas docentes, o lugar da diversidade nas salas de aula e como ela se entrelaça com o trabalho pedagógico. Isso aponta para uma formação atenta às práticas não homogeneizadoras e sim comprometidas com o desenvolvimento de uma pedagogia da alteridade e da inclusão com qualidade social dos diversos e diferentes sujeitos sociais. Educar conhecendo as realidades é fundamental para os processos de construção de percursos e narrativas libertadoras.

## 1.2 OS ENRAIZAMENTOS DA PESQUISA: CAMINHOS E HORIZONTES

Quem planta muitas árvores acaba criando raízes.  
(Millôr Fernandes)

Plantando árvores e fincando raízes, veio o desejo de compreender mais sobre esse solo, chamado Educação, onde as sementes lançadas nem sempre geram frutos. As sementes são as inquietações, as respostas que buscamos, para entender que frutos elas darão, que árvores representarão as experiências cujas raízes, solidificadas, buscarão nutrientes para as compreensões que estamos a produzir. E assim, enveredamos pelos caminhos que discutem qual tem sido o papel da escola e os caminhos que embrionaram e nos levaram aos horizontes da pesquisa.

A escola, historicamente tratada como privilégio das elites, foi pensada para atender aos interesses de grupos socialmente favorecidos e responder às necessidades do mercado econômico. A partir de ideias educacionais eurocentradas, baseadas na visão europeia e cristã de mundo e de homem, priorizou-se uma prática pedagógica e didática destinada a impor essa cultura, sob a perspectiva de um público socialmente homogêneo (SAVIANI, 2013). Hoje, o espaço escolar, atendendo às pressões sociais, à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que promulgam a *educação como direito de todos e dever do Estado*, abre-se para os grupos que dela foram alijados ao longo da história, constituindo-se num palco da diversidade. Com a ampliação do acesso das classes populares à escola pública, muda-se o perfil não somente econômico, mas também cultural dos estudantes, exigindo heterogeneidade nos letramentos (ROJO, 2009).

No entanto, o currículo oficial ditado pelas classes hegemônicas e caracterizado pela universalização e hegemonia dos conteúdos, servindo de parâmetro como modelo civilizatório (MACEDO, 2011), continuou a se configurar de forma prevalecente nas práticas pedagógicas, dificultando a manifestação da pluralidade social e cultural latente na escola. Esta invisibilização das diferenças é fortalecida, na medida em que a escola mede o estudante por um perfil único, mesmo protótipo de aluno ideal, secundarizando a diversidade ali presente.

A diversidade aqui é concebida como uma dimensão epistêmico-política, uma

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

Desse modo, partimos do entendimento de que as diferenças são estabelecidas por uma marcação simbólica relativa a outras identidades. Assim, identidade e diferença estão imbricadas em uma relação de dependência e são resultado da produção social, simbólica e discursiva, por meio da qual os sujeitos dão significados a suas posições. Identidade e diferença são resultado de atos de linguagem, sendo, portanto, nomeadas nos contextos sociais e culturais ao longo do processo histórico. Elas não são construídas inocentemente, são impostas numa relação de força e de poder, demarcando territórios, privilégios e desigualdades (SILVA, 2014).

Ainda que o olhar para as diferenças seja um tema bastante discutido na área educacional nos últimos anos, a compreensão entre identidade, diferença e desigualdade ainda se configura na recomendação de uma pedagogia mais do respeito e da tolerância do que uma pedagogia problematizadora, defendida nesse estudo. A prática monocultural, as avaliações padronizadas, a homogeneização dos conteúdos curriculares e das práticas didático-metodológicas, assim como a hierarquização dos saberes e das culturas são mecanismos ainda muito presentes e que contribuem para que os sujeitos não vejam a escola como espelho e espaço que dialoga com seus diferentes contextos socioculturais e suas singularidades (ARROYO, 2008).

O universalismo do saber e a homogeneização das práticas pedagógicas ainda tem sido uma forte realidade no cotidiano das escolas, conforme assinala Candau (2016). Segundo a autora, depoimentos encontrados nas produções científicas afirmam que

Os diferentes são um problema que a escola e os/as educadores/as têm de enfrentar. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas” (CANDAU, 2016, p. 07).

Assim, para a autora, tais estudos apontam que a escola pública tem custado a se definir e a se reconhecer como lugar inter/multicultural, povoado por híbridas identidades

e pela diversidade cultural, religiosa, etária, de gênero, de raça, de classe, de orientação sexual e de histórias de opressão, sobretudo de pobres excluídos socialmente e ainda legitimados pela exclusão escolar quando a pedagogia não os reconhece como sujeitos de direitos, desprovidos de condições iniciais iguais para competir nessa sociedade de classe. No entanto, este reconhecimento, segundo Candau (2016), é fundamental que esteja presente de modo relevante nos processos formativos implementados pelos/as professores/as, mobilizando práticas educativas sensíveis às diferenças. Azambuja (2007) e Arroyo (2008) também interrogam se a formação docente tem sido construída sob um projeto educativo que enfoca a diversidade.

Na condição de gestora, portanto, de uma escola pública de grande porte no interior baiano, tenho buscado pensar sobre a forma como os processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula têm se relacionado com a diversidade sociocultural e socioeconômica, tão inerente a esse espaço escolar. Nesse lugar em que atuo há 13 anos, vejo um espaço diverso, povoado por um público majoritariamente negro, pobre, da periferia, meninos e meninas, homens e mulheres, jovens e adultos trabalhadores/as. São sujeitos que, vendo-os transitar pelos corredores e pátio da escola, é possível perceber o quanto transbordam um “excesso” de vida, pois são falantes, barulhentos, ávidos por narrar suas histórias, resenhas, ouvir dos pares relatos de vida análogos aos seus, fazendo-os/as perceber que não estão sozinhos/as, mas atravessados/as por experiências semelhantes.

Os dizeres se presentificam cotidianamente na sala de aula, desvelando os modos constitutivos de cada sujeito, mas, às vezes, com pouca escuta e diálogo no âmbito das práticas educativas que ali se desenvolvem. Também como gestora percebo as necessidades sociais e emocionais, no contato com muitos jovens distantes, perdidos em conflitos existenciais, relacionais, com baixa autoestima, sem referências identitárias e, muitos deles/as, sem perspectiva de futuro.

Esta realidade se agrava com a crise sanitária, econômica e política que atravessa o momento presente em consequência da pandemia da Covid-19, instalada no Brasil e no mundo no início de 2020. A pandemia vem impondo à escola e aos professores/as um chamado ainda maior no desenvolvimento de pedagogias que primem pelo diálogo e pela escuta, de modo a ajudar crianças, adolescentes, jovens e adultos a compreenderem seu papel no mundo e a necessidade de construção de espaços que acolham, reconheçam, respeitem, desconstruam estereótipos, dialoguem com as diversidades e lutem por uma sociedade mais justa, menos desigual em todas as dimensões humanas.

Nesse lugar de gestora que vê e que escuta, inquieta-me percebê-los/as sem vislumbrar projeto de vida e de sociedade, ficando à margem dos processos decisórios das políticas públicas e tendo pouca compreensão das narrativas históricas de opressão, de construção das desigualdades sociais, de raça, de gênero, de sexualidade. Também me preocupa o fato de que as diferenças sejam normalizadas pela escola, pelas práticas pedagógicas e transformadas em desigualdades. Entendo que a presença da discussão sobre a diversidade, igualdade e diferença na escola não deve ser orientada como um modismo, mas compreendida no campo político, no qual as diferenças são produzidas socialmente, necessitando de luta por direito à igualdade de oportunidade (GOMES, 2007).

Esse debate, portanto, torna-se elemento fundante na formação e nas práticas educativas, impulsionando-se na contramão dos discursos neoliberais e hegemônicos que usa a diferença para justificar a exclusão e responsabilizar o próprio sujeito por não atingir a tão desejada inclusão (SAVIANI, 2013), desconsiderando a desigualdade de oportunidade existente. Essa luta, portanto, convoca o/a docente a conhecer as narrativas de seus/suas estudantes e refletir sobre uma pedagogia da diversidade, dos letramentos de resistência e da justiça social, princípio elementar de uma educação engajada.

A motivação para a pesquisa começa a surgir, portanto, nesse contexto, a partir dos dizeres dos/as estudantes nos espaços da escola. Dentre os dizeres, uma frase de um jovem da EJA me provocou fortes reflexões, quando, após abandonar a aula de Literatura por não se identificar com sua realidade social, proferiu uma forte indagação: “*A família e o Estado não nos ouvem. E se a escola não nos ouvir, qual o sentido dela?*”. Esse já-dito me impôs a refletir sobre as possíveis dificuldades de a escola reconhecer e valorizar a presença de sujeitos da diversidade, dialogar com suas realidades e atribuir sentidos sociais ao seu fazer pedagógico. Impulsionou-me a refletir, também, se o/a estudante se reconhece ou não na escola, se esta se constitui um espelho de sua cultura, saberes e experiências, onde ele/ela possa dialogar e encontrar sentidos nas proposições das aprendizagens que se deseja construir.

Compreender o que os/as alunos/as falam, o lugar de onde falam, o que sabem, como vivem e o que querem são interrogações pedagógicas que podem ressignificar o trabalho docente a partir do momento que as experiências dos sujeitos são consideradas, uma vez que “[...] aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos é compreender que estes são sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de uma dada instituição” (CARRANO, 2008, p. 205).

E, dentro desse contexto, vendo-os/as e ouvindo-os/as diariamente, nasceu a inquietação maior, que me levou a pensar se eles/elas também não narram suas experiências no âmbito da sala de aula, junto aos/às docentes, o/a mediador/a das práticas pedagógicas. Desse modo, passei a refletir, então, sobre a necessidade de ouvir os professores e as professoras acerca de suas práticas pedagógicas na Escola em que atuo como gestora e de pensar em que medida esses relatos e as questões relacionadas à diversidade sociocultural dos/as estudantes são consideradas no interior das práticas educativas de professores/as da Educação Básica.

É desse lugar de gestora que se preocupa com os processos educativos que acontecem no cotidiano escolar que me coloco frente ao objeto de estudo sobre o qual me debruço nesta pesquisa: a(s) forma(s) como a diversidade emerge das narrativas de professoras da área de linguagens sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Básica.

Existem na escola 44 professores/as, que se organizam em quatro áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Entendo que as diferenças, as culturas e a diversidade humana precisam ser pautadas nas práticas pedagógicas de professores/as de todas as áreas do conhecimento (CANEN, 2011); no entanto, optamos por convidar as profissionais da área de linguagens pelos motivos expostos a seguir. Primeiro, elas se caracterizam como um grupo que protagoniza no espaço escolar uma série de atividades, projetos artísticos e culturais e são muito abertas às questões de pesquisa, pois várias do grupo já realizaram pós-graduação (especialização, mestrado). Além disso, o grupo foi o primeiro a abraçar a temática *diversidade*, quando sugerido por uma das professoras da área para trabalhar com os/as estudantes, dando continuidade ao projeto de Atividade Curricular Complementar (ACC), no retorno às aulas presenciais durante a pandemia da Covid 19.

Também foi levado em consideração o fato de que os/as professores/as dessa área têm a palavra, o texto, a linguagem como objeto de estudo nas aulas. A linguagem, como processo dialógico, social e histórico produz discursos e sentidos variados sobre a vida e as culturas dos jovens e pode, no cerne da prática, colaborar para o desenvolvimento de uma pedagogia que dialogue com a diversidade humana, os saberes locais, as diferenças, a diversidade de pensamento, comportamentos e culturas.

Na relação dialógica, a linguagem evoca significados e potencializa o aprendizado intercultural e democrático em que o respeito mútuo e a valorização do outro e seus modos de ser e de viver sejam promovidos pela pedagogia da diversidade. Interessa-me, portanto,

as narrativas das professoras de Linguagens sobre seus saberes experienciais de práticas de letramentos em contexto de diversidade na Educação Básica, buscando promover um movimento de reflexão entre teoria e prática ao rememorarem também seus processos formativos e seu fazer docente.

Nessa direção, vale ressaltar que um ensino de língua sensível às diferenças e às rupturas de visões estereotipadas e práticas que discriminam, hierarquizam e excluem constitui uma necessidade imperiosa, sobretudo nas escolas públicas de periferia, caracterizadas pelos modos de existência e resistências da diversidade que se presentifica e reclama sentido nas práticas curriculares.

Diante do exposto, esta pesquisa buscará responder à seguinte questão: *de que maneira a diversidade emerge das narrativas de professoras da área de linguagens sobre a prática pedagógica, no contexto da Educação Básica?* Baseada nessa questão, propõe-se como objetivo geral compreender, a partir de narrativas docentes, como a diversidade atravessa a prática pedagógica de professoras da área de linguagens na Educação Básica. Constituem-se objetivos específicos do estudo: identificar concepções/percepções de diversidade que emergem das narrativas de professoras da área de linguagens da Educação Básica; problematizar, a partir das narrativas docentes, a(s) forma(s) como a diversidade atravessa o fazer pedagógico, com vista à formação dos/as estudantes da Educação Básica; discutir a importância de uma pedagogia da diversidade nos processos educativos desenvolvidos por professoras da Educação Básica.

No campo teórico, buscamos fundamentar a pesquisa em referenciais que dialogam sobre os dois eixos centrais do estudo: *formação docente e diversidade*. Para sedimentar o primeiro eixo, *formação docente*, e as categorias que dele se desdobram, tais como, *formação permanente e experiencial e práticas pedagógicas*, dialogamos com Nóvoa (2014), Imbernón (2011), Josso; Pineau (2014), Silva; Rios (2018), Freire (1996) e outros. Com relação ao segundo eixo teórico, *diversidade*, mobilizamos os estudos de autores como Moreira e Candau (2008), Candau (2012; 2016), Gomes (2007; 2021), Ivenick (2018), Fleuri (2018), Arroyo (2019; 2021), Walsh (2007), Libâneo; Silva (2020), Rios, Nuñez, Fernandez (2016) e outros.

No campo metodológico, o estudo é de natureza qualitativa, pautado na abordagem da etnopesquisa-formação, defendida por Macedo (2010). Ancora-se nos pressupostos de Gatti; André (2010) e Weller; Pfaff (2010), que definem a pesquisa qualitativa como método consolidado para responder aos desafios que envolvem a compreensão nos campos da formação humana e suas construções culturais e dimensões

grupais, comunitárias ou pessoais. A escolha pela etnopesquisa-formação, portanto, se dá por esta se apresentar como possibilidade formativa e ser radicalmente orientada a considerar as realidades socioexistenciais dos sujeitos e suas narratividades. Além disso, seus pressupostos favorecem a atitude cooperativa entre os/as atores/atrizes e autores/as sociais, que aprendem e se formam na partilha de suas experiências e reflexões sobre as práticas culturalmente imbuídas de formação (MACEDO, 2010).

Desse modo, a pesquisa busca transformar o espaço escolar em comunidade reflexiva, tomando as participantes deste estudo como colaboradoras que problematizam seus contextos e práticas educativas e se tornam autoras e teóricas de suas aprendizagens, assentadas nos próprios saberes experienciais, em “[...] busca de uma formação ancorada em uma racionalidade mais humana, sensível e dialógica” (BRAGANÇA, 2009).

No que diz respeito aos dispositivos utilizados para a produção das informações, optamos pela entrevista narrativa e pelo grupo de discussão. A entrevista narrativa caracteriza-se por trazer à tona as experiências formativas dos sujeitos que, ao narrar, destacam acontecimentos relevantes, enfatizando-os e reelaborando-os enquanto detalham suas itinerâncias de formação (SCHUTZE, 2010). Já o grupo de discussão é um dispositivo que objetiva captar as concepções de um coletivo inserido em um mesmo contexto social. Propõe compreender os traços consensuais, a base comum na manifestação dos discursos dos depoentes, revelando os modos de ver aspectos vivenciados no cotidiano do grupo selecionado (WELLER, 2010).

Para analisar, compreender e interpretar as informações produzidas, o estudo baseia-se na metodologia interpretativa proposta pela Análise Textual Discursiva (ATD), segundo a qual, a partir da análise profunda dos textos captados e organizados em categorias, o/a pesquisador/a constrói novas interpretações e compreensões sobre o tema estudado. Essas compreensões são geradas a partir da desconstrução e reconstrução de um conjunto de textos submetidos à análise e interpretação aprofundadas do pesquisador-sujeito-histórico, que imerso nos fenômenos e nas múltiplas vozes estudadas, expressa argumentos próprios e produz novos sentidos, novos discursos, novos textos, assumindo-se autor juntamente com as múltiplas vozes do estudo (MORAES & GALIAZZI, 2016).

Na estrutura e organização textual deste relatório de pesquisa, além deste capítulo introdutório, há mais três. O segundo, intitulado *Aportes metodológicos: as rotas do caminho*, apresenta o itinerário metodológico, a descrição do contexto empírico, a caracterização das colaboradoras, os dispositivos de produção das informações e a socialização da metodologia de análise. O terceiro, *Entre a formação e a diversidade* –

*ramificações da mesma raiz*, discute as bases teóricas que ancoram a pesquisa, destacando-se os conceitos que fundamentam e orientam o estudo. O quarto capítulo, intitulado *Os sons e o tons das narrativas brotadas no campo empírico* apresenta a discussão e os resultados da análise de dados, com base na ATD e nas interlocuções empíricas e teóricas. Por último, são apresentadas as considerações finais.

A realização desta pesquisa justifica-se por compreender a diversidade como objeto inerente à escola pública e a seu cotidiano, sendo esse espaço lugar privilegiado de embates dialógicos, negociação de sentidos e combate a posturas negativas e preconceituosas, pois os sujeitos se formam e se transformam discursivamente na interação social. Constitui-se um imperativo, portanto, uma pedagogia que dialogue com as realidades, as culturas dos/as estudantes, suas trajetórias, problematizando os discursos que constroem as diferenças, as desigualdades, as relações de poder, mobilizando o saber sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre as construções das desigualdades e a consciência da necessidade de uma educação que busca a justiça social, pois esta deve ser a finalidade educativa da escola, como afirmam Libâneo e Silva (2020).

Dessa forma, sabendo que a escola pública é constituída por toda a gente das classes populares, por toda a diversidade de pensamento, comportamento, raça, gênero, etnia, cultura, língua, religião, orientação sexual, os/as docentes são desafiados a problematizarem sua visão pedagógica sobre a diversidade na escola, incluídos aí os/as profissionais cuja ferramenta de trabalho é a própria linguagem, responsável pela construção e desconstrução de estereótipos e preconceitos. O ensino de Língua Portuguesa pode contribuir muito com a construção de novos sentidos, novos discursos, para uma educação transformadora e uma sociedade intercultural e socialmente justa.

Na próxima subseção, apresentamos a revisão da literatura, para evidenciar o diálogo com outros estudos e pesquisas que se entrelaçam com a temática em questão. A busca por nutrientes que alimentem as raízes do nosso estudo começa aqui.

### 1.3 UM OLHAR SOBRE OS JÁ-DITOS E A EMERGÊNCIA DE NOVOS DIZERES

... sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*.

(FREIRE, 1996, p. 85)

A curiosidade que nos move nos impulsiona a conhecer os diálogos que outros construíram, a fim de buscar nutrientes que ajudem a germinar nossas sementes e nos direcionar na busca de novos dizeres, novas compreensões acerca de nosso objeto de estudo: a(s) forma(s) como a diversidade emerge das narrativas de professoras da área de linguagens sobre a prática pedagógica que desenvolvem na Educação Básica. Desse modo, seguimos a caminhada, ampliando as lentes e escutando os chamados dos processos educacionais.

Diante do chamado que a escola vem tendo para dialogar com a diversidade humana e a pluralidade sociocultural, nos interrogamos se essa tem sido uma preocupação no interior da escola, nos processos de formação de professor/a, na atuação pedagógica e nas pesquisas em Educação. Desse modo, nos propusemos a investigar a produção científica sobre diversidade e seu entrelaçamento com a formação docente, observando seu reflexo nos diálogos e práticas educativas desenvolvidas nas salas de aula.

Nos debruçamos, então, a pesquisar os já-ditos sobre prática pedagógica e diversidade na Educação Básica, através da realização de levantamento bibliográfico de trabalhos publicados em banco de dados do campo da Educação. Entendemos que o processo de formação docente e sua relação com as práticas educativas na escola tem sido centralidade nas pesquisas da área da educação e afins. Por isso, fomos buscar compreender como e quanto tem sido a comunicação científica no campo das práticas pedagógicas e sua relação com a diversidade da sala de aula da Educação Básica.

A partir dessas considerações, buscamos analisar como se manifestam as preocupações com a diversidade sociocultural e socioeconômica nas práticas docentes. Realizamos o levantamento, tomando para análise a produção do conhecimento publicada pelos catálogos de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), utilizando o recorte temporal 2015-2021. Como referência de busca, utilizamos no nível de mestrado e doutorado os seguintes descritores: *formação docente e diversidade, prática pedagógica e diversidade*. Encontramos 551 trabalhos a partir dos descritores *formação docente AND diversidade* e 572 estudos a partir dos

termos *prática pedagógica AND diversidade*. Esse quantitativo de trabalhos encontrados diz respeito a todas as grandes áreas e áreas do conhecimento, não tendo passado por filtros nesses aspectos.

É possível destacar, de início, que têm sido expressivas as discussões no tocante à temática, tendo em vista as políticas instituídas pelo MEC a partir de 2004 com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), fruto de lutas demandadas pelos movimentos sociais. Como afirma Rios (2020), sua extinção em 2019 constituiu-se em retrocesso no campo dos direitos educacionais e no reconhecimento da diversidade. Segundo a autora, essa Secretaria impulsionou o debate, sobretudo, a partir de 2015, nos sistemas de ensino e Programas de Pós-Graduação, Linhas e Grupos de Pesquisa foram implementados, fortalecendo a discussão no cenário nacional.

Na Bahia, com a chegada dos Mestrados Profissionais e a criação de programas específicos, a partir de 2013, ampliou-se o número de produções na temática, principalmente com estudos voltados para a Pesquisa Aplicada na Educação Básica. Vale ressaltar o Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) e as ações do Grupo de Pesquisa DIVERSO da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que, como ressalta Rios (*idem*) “tem se dedicado ao estudo da temática no Estado, dando ênfase às discussões sobre profissionalização, formação docente, diversidade e experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas baianas”.

Nas pesquisas disponibilizadas pelo referido banco de dados - CAPES – no recorte temporal selecionado, percebemos forte concentração do tema em estudos direcionados à problemática da diversidade do ponto de vista de políticas de identidades de pertencimento e à educação no tocante a diversos grupos sociais, a saber: educação quilombola, educação do campo, ruralidades, escola indígena, identidade étnico-racial, população cigana, diversidade sexual, identidade de gênero, educação especial (inúmeros trabalhos), ensino religioso, educação de jovens e adultos, enfrentamento à homofobia.

O estudo permitiu observar, através dos descritores selecionados, a centralidade dos estudos, nesses últimos anos, nas questões identitárias ligadas à política de pertencimento. A discussão iniciada nos anos 90 sobre diversidade e seus correlatos (multiculturalismo, multiculturalidade) no campo do currículo, que ganharam força nos anos 2000 no Brasil, foram tendo maior pulverização nos últimos anos. O objetivo maior, antes centrado na luta por igualdade defendendo o diálogo entre as culturas, passa a ser a afirmação de identidades pertencentes a determinados grupos sociais. Ainda assim, as

pesquisas empíricas encontradas demonstraram pouca expressividade na atuação dos/as professores/as e nas escolas.

Encontramos trabalhos dialogando com a perspectiva da interculturalidade no ensino de geografia, a diversidade cultural no ensino de disciplinas como ciências, educação física. No entanto, no que tange às práticas de ensino de língua portuguesa e sua relação com a diversidade humana da sala de aula, não foi encontrado nenhum estudo com esses descritores. Como nosso foco de estudo é a diversidade na Educação Básica, selecionamos oito trabalhos encontrados na base de dados da CAPES, que entendemos contribuir para a discussão de nossa pesquisa.

Assim, para efeito de melhor visualização, organizamos os mesmos no Quadro 1. A seguir, vejamos as reflexões.

**Quadro 1** - Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2015 e 2021

| <b>TÍTULO DO ESTUDO</b>  | <b>TIPO DE ESTUDO E AUTOR</b>                  | <b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b> | <b>INSTITUIÇÃO/ SUPORTE</b>                    |
|--|--|--------------------------|--|
| Diversidade sociocultural: concepções de professores de uma escola pública do estado de Mato Grosso  | Dissertação<br>Ademilde Aparecida Gabriel Kato | 2015                     | Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT |
| A formação do professor e os saberes docentes para a diversidade cultural: um estudo com os egressos do curso de Pedagogia da UFAM Campus de Humaitá | Dissertação<br>Lerkiane Miranda de Moraes      | 2016                     | Universidade Federal de Rondônia – UNIR        |
| Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de   | Dissertação<br>Brenda Fonseca de Oliveira      | 2017                     | Universidade Estadual de Goiás – UEG           |

|  |   |      |   |
|--|---|------|---|
| professores da rede municipal de Goiânia   |   |      |   |
| Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação dos professores na perspectiva multicultural                           | Tese<br>Josinéia dos Santos Moreira                 | 2018 | Universidade do Estado da Bahia – UNEB            |
| A diversidade na escola: concepções e práticas docentes  | Dissertação<br>Mirtes Aparecida Almeida Sousa       | 2018 | Universidade Federal de Campina Grande – UFCG     |
| O trabalho pedagógico em uma escola da educação infantil no município de Itapetinga-BA: um olhar sobre a diversidade cultural              | Dissertação<br>Calila Fernandes Guimarães Jandiroba | 2020 | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB |
| Pedagogia intermulticultural e a prática pedagógica das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental: experiência colaborativa. | Dissertação<br>Simone de Jesus Sena da Silva Sousa  | 2020 | Universidade Federal do Piauí – UFPI              |

|  |   |      |   |
|--|---|------|---|
| Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente | Dissertação<br>Joselito Batista<br>Dias | 2020 | Universidade Católica de Santos – UNISANTOS |
|--|---|------|---|

Fonte: A pesquisadora, 2021.

A pesquisa de Kato (2015), nomeada de *Diversidade sociocultural: concepções de professores de uma escola pública do estado de Mato Grosso*, objetivou conhecer e analisar a concepção de professores de Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Sinop/MT sobre a diversidade sociocultural dos/as alunos/as e a forma como lidavam com essa questão no cotidiano da escola. Participaram do estudo dez professores de diferentes áreas do conhecimento, sendo um deles o coordenador pedagógico e outro o diretor. Através de entrevistas e observação do contexto escolar, os resultados revelaram que os professores concebem por diversidade sociocultural, as diferentes culturas, a etnia, a língua, a linguagem, a crença, a religião, os valores, as ideologias, o folclore, a classe social, o grau de escolaridade, a forma de se comportar. Porém, ao identificar a manifestação da diversidade sociocultural na escola e no trabalho pedagógico, apontam apenas as relações sociais conflituosas entre alunos/as, professores/as e alunos/as, a dificuldade de aprendizagem destes e o seu desinteresse pelos estudos, atribuindo esses problemas à procedência dos/as alunos da classe social de renda baixa, à cultura dos/as estudantes e a de sua família. A autora constatou que os/as docentes reconhecem que a cultura dos/as alunos/as se choca com a da escola, divergindo em propósitos e perspectivas. A escola, através de seu currículo, aspira levar o aluno à universidade, enquanto que este busca atender suas necessidades imediatas de sobrevivência.

O trabalho intitulado *A formação do professor e os saberes docentes para a diversidade cultural: um estudo com os egressos do curso de Pedagogia da UFAM Campus de Humaitá*, de Moraes (2016), analisou como os saberes mobilizados pelos professores egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática contribuíram para subsidiar a prática docente diante da diversidade cultural. A autora utilizou análise documental e realizou entrevista

semiestruturada com sete professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados revelaram que as contribuições do Curso para o trabalho com a diversidade cultural estão mais relacionadas à questão da sensibilização quanto às diversidades presentes no contexto escolar. Os resultados da análise documental sinalizaram que a diversidade cultural na formação do pedagogo tem avançado, mostrando-se presente no currículo do Curso de Pedagogia da instituição e na Legislação Educacional Brasileira, mas apontaram para uma presença difusa e vaga da diversidade cultural existente no país.

O trabalho de Oliveira (2017), intitulado *Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia*, objetivou analisar a implementação das políticas públicas para a diversidade na formação continuada de professores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa em relação aos cursos de formação continuada para a diversidade do CEFPE. A autora percebeu que a discussão da diversidade como tema de formação continuada está em fase de amadurecimento, embora apresente lacunas geradas pela falta de uma política clara e da dificuldade de discussão de alguns temas, como as questões de gênero e religião. Também evidenciou que tanto gestores quanto professores reconhecem a necessidade de se trabalhar a temática, focando no reconhecimento do outro e nas potencialidades individuais.

A tese de Moreira (2018), nomeada *Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação dos professores na perspectiva multicultural*, buscou investigar a formação docente de professores/as da Educação de Jovens e Adultos com enfoque nos conhecimentos sobre a educação multicultural e sua aplicação nas práticas pedagógicas. Para atingir os objetivos, a pesquisadora realizou Grupo Focal, aplicação de questionário, entrevista e escritas autobiográficas com dez professores de uma escola municipal de Jequié, Bahia, utilizando Estudo de Caso e Análise de Conteúdo para a compreensão das informações. Segundo a autora, os resultados revelaram que os interlocutores entendem como necessária a abordagem nos currículos e nas práticas considerando a diversidade da EJA, mas demonstraram pouco interesse em participar dos cursos de formação referentes ao assunto. Manifestaram o desejo de que as formações sejam realizadas por profissionais com vivência nessas turmas, para que possam fazer as contextualizações entre teoria e prática.

O estudo de Sousa (2018), denominado *A diversidade na escola: concepções e práticas docentes*, objetivou compreender as concepções e práticas de diversidade expressas por quatro docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola

pública municipal de Massaranduba-PB. Foram utilizados questionários semiabertos, entrevistas semiestruturadas e observações de práticas pedagógicas, utilizando Análise de Conteúdo para compreensão das informações. A pesquisa revelou que a diversidade dos/as estudantes foi vista como motivadora de conflitos e bullying, dificultando a organização da ação pedagógica e causando prejuízo para aprendizagem, fato que fez as professoras enfatizarem atitudes de apaziguamento, respeito e tolerância, em detrimento da discussão das relações de poder que marcam esses conflitos. O entendimento conceitual das professoras sobre a diversidade mostrou-se superficial, prevalecendo o foco na dimensão empírica, associada ao que é visível de forma mais imediata, como as características físicas dos/as alunos/as.

A pesquisa de título *O trabalho pedagógico em uma escola da educação infantil no município de Itapetinga-BA: um olhar sobre a diversidade cultural*, de Jandiroba (2020), teve como objetivo compreender como as práticas pedagógicas dialogam com a diversidade cultural na Educação Infantil de uma escola pública municipal de Itapetinga, Bahia. A autora lançou mão da pesquisa qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada com as professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora, como também da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola. A análise e interpretação dos dados foram feitas com base na Análise de Conteúdo na modalidade temática. A pesquisa revelou a existência de práticas exitosas que certamente contribuem para o trato pedagógico da diversidade cultural, mas revelou também a predominância de um trabalho que focaliza a diversidade cultural em datas comemorativas de maneira romântica, exótica e descontextualizada, destacando fatores que confluem para esse processo, tais como: a escassez de materiais específicos na escola, o currículo, a falta de formação inicial e continuada, os livros didáticos que dialogam com essa questão com foco apenas nas manifestações culturais em datas comemorativas e a resistência e/ou comodismo de alguns professores, conforme sinaliza a autora.

O estudo intitulado *Pedagogia intermulticultural e a prática pedagógica das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental: experiência colaborativa*, de Sousa (2020), buscou investigar as interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas dos/as professores/as pedagogos/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia configurou-se como uma pesquisa-ação de abordagem colaborativa, utilizando-se sessões reflexivas e a observação participante. Para compreensão das informações apreendidas, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bandin (2016). Participaram seis pedagogas da rede municipal de ensino de

Teresina (PI). Os resultados da pesquisa evidenciaram que as interações da pedagogia intermulticultural manifestam-se nas práticas educativas por meio de ações, posturas, comportamentos, valores, princípios culturais, diálogos, planejamentos, formações, reflexões, compromisso e responsabilidade do/a docente enquanto profissional e pessoa sociocultural do espaço escolar.

A pesquisa de Dias (2020), de nome *Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente*, objetivou compreender as percepções dos/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental sobre sua formação e atuação docente em sala de aula frente a uma educação para diversidade e inclusão social. A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica, a aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados fundamentou-se na técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que os/as professores/as lidam diariamente com a diversidade e incontáveis desafios em suas salas de aula, a formação advinda das licenciaturas não os/as prepara para essa realidade, a escola pode se constituir em um espaço de aprendizagem de novas estratégias, desde que sejam oferecidas condições de trabalho coletivo e que os/as professores/as e estudantes possam ser acolhidos no desenvolvimento de seu Projeto Político Pedagógico e no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, a fim de se assumir o compromisso de uma educação para a diversidade e para a inclusão.

A revisão das pesquisas permite verificar uma análise voltada para os currículos, políticas de formação, prática pedagógica e uma preocupação com a necessidade de formar professores/as, gestores/as, coordenadores/as para atuarem em contextos de diversidade sociocultural.

Os/as autores/as apontam nas pesquisas por eles/elas realizadas pouca ou nenhuma problematização no trato com a diversidade do ponto de vista da construção das diferenças, das desigualdades e relações de poder, configurando-se predominantemente o caráter de acolhimento da diversidade, o que também pudemos perceber em nossas análises. O tema fica predominantemente reservado às disciplinas diversificadas e muito pouco desenvolvido nas disciplinas do núcleo comum, que hierarquicamente ocupa um lugar maior. E é neste último que se encontram os ditos conhecimentos universais historicamente acumulados, recontextualizados como conhecimento escolar, conforme explica Gomes (2007). Há muito o que subverter em termos de currículo e de uma

pedagogia que aprofunde mais as questões sobre diversidade para superar tratos românticos e apenas celebratórios que ainda observamos nas práticas educativas.

Outro aspecto evidenciado nas produções científicas são os depoimentos de que os diferentes são um problema que a escola tem de enfrentar, são aqueles estudantes que têm dificuldade de aprendizagem e desinteresse pelos estudos, atribuindo à procedência dos estudantes da classe social de renda baixa, à cultura dos/as estudantes e a de sua família, que se choca com a da escola, constatado também em estudos realizados por Candau (2016).

Um trabalho encontrado durante as buscas, que não estava no mapeamento dos descritores utilizados e que dialoga fortemente com esta pesquisa, é o intitulado *Entre Fronteiras: diferenças culturais e práticas educativas em narrativas de professores/as do ensino fundamental (anos finais)*, de Santos (2018). A pesquisa também aponta dizeresem que a diferença é relacionada a alunos “desinteressados” e ao fracasso da aprendizagem. Evidenciou que os sentidos docentes atribuídos às práticas educativas no trabalho com as diferenças culturais, quando observados sob o campo da abordagem intercultural, desvelaram limitações e potencialidades nas quais as práticas docentes se isentam do confronto e do conflito, priorizando o caráter monocultural, por meio da homogeneização, da negação ou da conformação das diferenças.

De modo geral, os estudos encontrados permitem observar que a diversidade tem estado na pauta dos pesquisadores e atravessado, de alguma forma, as discussões na Educação Básica, mas ainda no campo da superficialidade, sensibilidade, de modo a considerar apenas as diferenças físicas, ainda as datas comemorativas, o combate ao preconceito no nível do respeito, da aceitação da diferença e da tolerância com pouca produção revelando um trabalho pedagógico e concepções pautadas na perspectiva da interculturalidade crítica, da negociação de sentidos, da problematização dos processos de construção das relações de dominação, opressão e poder.

As formações direcionadas à diversidade se mostraram pontuais, mais no nível da sensibilização, assim como as práticas descritas não contemplam com profundidade a demanda da diversidade sociocultural no ensino. As formações evidenciaram também pouca preocupação com a diversidade socioeconômica dos estudantes. Ressalta-se, portanto, a necessidade de formação docente centrada na compreensão e no trato com a diversidade de forma crítica, entendendo-a como as condições socioeconômicas, políticas e culturais convertem as diferenças individuais e coletivas em relações de poder, desigualdades, invisibilidade, inaudibilidade, injustiça.

Compreendemos a importância das pesquisas sobre a diversidade concernente aos grupos culturais, aos coletivos identitários e sua contribuição para o fortalecimento e afirmação das identidades, assim como a importância dada aos sujeitos com necessidades educativas especiais e a abordagem das diferenças de gênero e as questões de sexualidade, essas duas últimas bastante evidenciadas nos contextos da comunicação científica. Mas ressaltamos, também, a necessidade de ampliação dos estudos voltados à diversidade socioeconômica dos alunos, suas trajetórias e histórias de vida, como vivem suas famílias, suas dificuldades de escolarização pregressa, sua cultura local, tradições e carências materiais (LIBÂNEO & SILVA, 2020). Como sinalizam Silva, Rios e Silva (2021) em trabalho sobre a cartografia das produções sobre profissão docente e diversidade, a dimensão de diversidade focada em *classe social* não foi encontrada como centralidade nas pesquisas por eles mapeadas no nível *stricto sensu* nas universidades baianas, por exemplo.

Observamos, ainda, que as pesquisas encontradas sobre diversidade mostraram-se menos centradas no hibridismo identitário e mais nas políticas de afirmação, o que se precisa ter cuidado para não estimular a guetização e congelamentos identitários. A produção de estudos sobre histórias de vida dos/as estudantes, suas narrativas e ações que entendem a identidade individual, coletiva e institucional constituída por múltiplas vozes se revelaram pouco evidenciadas. Porém, a quantidade de pesquisas que tomam as histórias de vida, de formação, as narrativas de professores/as como processo metodológico de análise tem se mostrado predominante, conforme apontam Silva, Rios e Silva (2021), com o objetivo de se estudar mais profundamente as compreensões que se tem e se fazem em torno das questões sobre diversidade e suas implicações nas ações pedagógicas.

Entendemos, pois, a importância e urgência de discussões e produção de conhecimento sobre práticas formativas e educativas que tematizem a pedagogia da diversidade de modo profundo, sobretudo no campo das linguagens, nas aulas de Língua Portuguesa, segmento ainda lacunar no que diz respeito à comunicação científica de estudos que enfatizem as ações com as diferenças e diversidade da sala de aula, constituída pela interculturalidade crítica.

Assim, mais do que um levantamento quantitativo sobre preocupações com a diversidade sociocultural na escola, a análise procurou destacar ênfases e ausências, de modo a suscitar reflexões para esta pesquisa na busca de compreender, através das narrativas docentes, como a diversidade atravessa a prática pedagógica desenvolvida

pelas professoras da área linguagens da escola em que atuo como gestora, observando o que mobiliza suas escolhas curriculares e didático-metodológicas. Avancemos o caminhar, mostrando o trajeto que nos levou ao desabrochar das sementes e ao florescimento das compreensões do estudo.

## 2 APORTES METODOLÓGICOS: AS ROTAS DO CAMINHO

A caminhada  
[...]  
Eu avante na busca fatigante  
De um mundo impreciso  
[...]

(CORALINA, 2002, p.73)

Neste capítulo, inspiro-me nas palavras de Cora Coralina (2002), para apresentar os caminhos desbravados, o percurso que orientou a busca de respostas para um mundo impreciso de ideias. Essa busca guiou-se pelos caminhos metodológicos que se assentam nas bases da pesquisa qualitativa e na abordagem da etnopesquisa-formação. A caminhada consiste em compreender, a partir de narrativas docentes, como a diversidade atravessa a prática pedagógica de professoras da área de linguagens na Educação Básica, a fim de problematizar e refletir sobre questões que inquietam e desafiam os processos educativos.

Assim, apresentamos os pressupostos da pesquisa, organizando o capítulo em quatro subseções: na primeira, é detalhada a natureza qualitativa da pesquisa e a abordagem em que esta se assenta. Na segunda, é apresentada a caracterização do campo empírico e das colaboradoras do estudo, a fim de aproximar o/a leitor/a do cenário do estudo. Na terceira, é traçada a rota do estudo, através da descrição dos dispositivos utilizados na busca de novas interpretações e compreensões. Por fim, na quarta subseção, discorreremos acerca da base a ser utilizada para leitura, análise e compreensão das produções dos dados.

E assim, seguimos viagem, arrumando as ideias, atentas à direção do vento, ao barulho das árvores, ao revoar dos pássaros, na busca fatigante dos jardins subterrâneos onde possamos encontrar aportes para as questões que desejamos compreender.

## 2.1 AS BASES QUE ALICERÇAM O CAMINHAR

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

A partir da epígrafe, podemos compreender a importância da pesquisa para a humanidade, as possibilidades de seus horizontes, sua função social e intervenção na realidade, para a melhoria da vida das pessoas. Na esteira do princípio do pensamento colaborativo e das interações humanas, alocam-se as Ciências Sociais, que, contrariando a concepção positivista de conhecimento, originam-se situando o sujeito pesquisado em interações situacionais, em que os significados construídos levam em consideração as dimensões culturais, individuais, coletivas e toda a integração contextual. Nessa perspectiva humanística, a mensuração dá lugar à interpretação dos fatos, a verificação dá lugar à descoberta, assumindo que a compreensão da realidade depende da dinâmica histórico-relacional, advogando a não neutralidade do/a pesquisador/a. Assim, com base nesses pressupostos, uma nova abordagem de pesquisa se configura no cenário científico, a abordagem qualitativa, que rejeita a separação sujeito-objeto e defende a visão holística dos fenômenos sociais. O mundo do sujeito e os significados por ele atribuídos a suas experiências cotidianas ganham especial atenção (GATTI & ANDRÉ, 2010).

Essa nova forma de fazer ciência trouxe grandes contribuições para a sociedade no campo das Ciências Sociais, sobretudo, na Educação, ao possibilitar a interpretação e compreensão de problemas e discussões que afetam o cotidiano escolar e os processos educacionais. Assim, ao discorrer sobre o percurso metodológico no qual esta pesquisa se insere, compreendemos a necessidade de produção do conhecimento científico que contribua com a reflexividade do fazer educacional, de modo a reverberar em mudanças significativas no comportamento dos atores e atrizes sociais envolvidos/as. A pesquisa qualitativa permite detalhar e explicar os fenômenos educativos de forma integrada, possibilitando intervenções dos sujeitos envolvidos nas realidades que se apresentam. Minayo (2014) assim define:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...]

as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análise dos discursos e de documentos. (MINAYO, 2014, p. 57).

Para assegurar o status de ciência, entretanto, a pesquisa não pode prescindir de seu rigor científico, um método que explique a modalidade investigativa, constituindo etapas essenciais para a transposição e utilização em outros contextos, a partir da formulação de teorias. Mas “um rigor outro” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), um rigor que qualifica a construção do conhecimento gestado no bojo das experiências formativas, em que os sujeitos implicados assumem a autoria dos saberes e exercícios epistemológicos. Assim, esta pesquisa adotou o caminho metodológico que melhor explica o seu objeto de estudo, ancorando suas bases teóricas e epistemológicas nos princípios qualitativos, como abordagem que proporciona uma compreensão ampla e significativa do fenômeno em estudo, no caso, a(s) forma(s) como a diversidade emerge das narrativas de professoras da área de linguagens sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Básica.

Capturar as experiências e o auto-reconhecimento dos sujeitos a partir de suas narrativas em relação às suas ações pedagógicas que aqui se pretendeu estudar, é buscar compreender as concepções e modos de atuação docente nos contextos da prática. E a pesquisa qualitativa é a que permite trabalhar com “[...] o universo de significados, de motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 1997, p. 21) dos sujeitos pesquisados numa determinada realidade.

Sob essas lentes, convidamos as professoras participantes a colaborarem com a compreensão dessa pesquisa, como protagonistas desse processo, dotadas de valores próprios, identidades próprias, portadoras de biografias próprias, com seus próprios repertórios de vida, adquiridos na experiência pessoal e coletiva que as constituem docentes inseridas em determinado contexto social. Essas professoras colaboradoras atuam numa escola pública estadual de grande porte, situada em Feira de Santana- BA. Compõe a instituição uma diversidade de jovens, adolescentes e adultos provenientes de diferentes contextos sociais e culturais, demandando negociações nas práticas educativas.

Considerando, portanto, a dimensão multifocal dos sujeitos, a natureza complexa e heterogênea revelada no estudo, a escola como um organismo vivo marcado pela heterogeneidade, as diferenças que atravessam os sujeitos atores e atrizes e alvos das práticas pedagógicas que esta pesquisa buscou compreender, tomou-se a

multirreferencialidade como dimensão epistemológica (MACEDO, 2010). Nessas bases, assentam-se as ideias do formar-se narrando-se, de que a construção do conhecimento pode advir das narrativas de experiências dos sujeitos, multirreferencializadas com e através de suas histórias de aprendizagens e formação.

Dessa maneira, as colaboradoras dessa pesquisa, ao narrar suas práticas, percepções e concepções, formam-se duas vezes, uma vez que o “processo formativo vai se constituindo com a pesquisa e a formação se retroalimentando mutuamente” (MACEDO, 2010, p. 196), haja vista a rememoração de suas experiências pedagógicas.

Nesse sentido, tomar a multirreferencialidade como base epistemológica do estudo, é fundamentar-se na compreensão de que somos construídos/as nas e pelas nossas relações, pela experiência dialogada. As histórias dos sujeitos, suas narrativas de aprendizagens e concepções passam a ter status formativo (MACEDO, 2010), contrariando a arrogância de ciência pura, do saber científico disciplinar que invalida tudo que não é moldado pelo rigor do positivismo e defendendo aquilo que se apresenta na sua incompletude e opacidade. Como afirma o autor, inspirado em Edgan Morin: “[...] temos ‘brechas’, temos ‘fissuras’, por onde é possível construir um acolhimento da capacidade humana de formar-se narrando, refletindo e formulando as histórias da sua vida de aprendizagem, acolhidas por currículos concebidos como narrativas (MACEDO, 2010 p. 180).

Assim, a formação que acontece a partir da escuta das colaboradoras desse estudo, de seus contextos de experiências insere-se na epistemologia multirreferencial, uma vez entendida que nossas referências de aprendizagem são construídas a partir de múltiplos olhares na interação com a cultura, com o outro, com as relações cotidianas institucionalizadas ou não. Nessa perspectiva, pesquisadora e colaboradoras estaremos imbricadas, compreendendo juntas os desafios e potencialidades de uma prática pedagógica que contemple, através das escolhas curriculares e processos didático-metodológicos, a diversidade humana em suas múltiplas dimensões.

Nessa perspectiva, adotamos a etnopesquisa-formação como metodologia de estudo, dialogando com MACEDO (2011) e JOSSO (2010), que a definem como processo que submete a aprendizagem ao resultado dos processos formativos gestados no âmago dos fenômenos experienciais. É o sujeito da experiência que elabora os sentidos e significados de suas aprendizagens, configurando suas subjetividades e relações com o saber e escolhas formativas. É ouvindo e escutando sensivelmente as narrativas dos sujeitos, imbricando-as à própria pesquisa, que a etnopesquisa-formação vai radicalizar a

interferência do/a colaborador/a na própria formação, como um sujeito conceitual, que constrói com a pesquisa significados e conhecimentos a partir da reflexão compreensiva de suas experiências pedagógicas (MACEDO, *idem*).

O autor e autora das narrativas vão tomar consciência de suas atitudes e posicionamento no mundo, estruturando essa postura na relação com os processos de formação e conhecimento de si. Para Josso (2010), é através das narrativas de experiência, refletindo o presente em articulação com o passado e com o futuro, que o sujeito, nesse trabalho de caminhar para si, reorienta suas práticas e teoriza conhecimento.

Essa forma de fazer pesquisa traz uma outra lógica de pensar a formação, colocando as colaboradoras como protagonistas de

Um processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão (SOUZA & MEIRELES, 2018, p. 285).

Essa concepção, através das narrativas de experiências, traz essa possibilidade, pois permite que o sujeito se veja a partir de um processo de recuperação de memórias de sua trajetória e exerça um papel de intérprete de suas vivências, construindo novos saberes em diferentes tempos e espaços de sua formação. Nesses momentos de reflexividade, as subjetividades dos sujeitos vão ganhando forma, ao narrar/contar o que considera relevante em seus percursos de atuação e formação (SILVA, 2020; JOSSO, 2010).

Assim, essa abordagem se constitui, além de um dispositivo de formação, aporte metodológico de pesquisa, uma vez que o estudo se interessa por narrativas produzidas pelas professoras acerca de seus percursos pedagógicos, entendendo-as como dispositivo fecundo, capaz de potencializar o processo de interpretação e reinterpretação dos fatos, pois permite aos sujeitos que reelaborem seus processos de atuação, formação, aprendizagens.

Entendemos, neste estudo, as narrativas como dispositivos potentes para possibilitar a reflexividade do fazer docente, gerando diálogos sobre as diversas formas de ser, de pensar e de criar alteridades no espaço escolar. Pela força da narrativa, o pesquisador busca o entendimento através da escuta comprometida (DOMINICÉ, 2014) e, à medida em que as colaboradoras narram a experiência reflexiva desse silêncio interior, em contato com a experiência exteriorizada de suas narrativas, promove um

reencontro consigo mesmo e o pensar criticamente sobre suas práticas. Sobre a força da narrativa também RIOS (2021, p. 86) expressa:

A experiência narrada vai traduzindo os modos com que cada docente habita a profissão em diferentes espaços, tempos e subjetividades, desvelando saberes pedagógicos que constituem as fissuras insurgentes do e no processo educativo. Há uma força motriz nas narrativas de (re)existir diante dos silenciamentos produzidos no contexto da escola básica (RIOS, 2021, p. 86).

Esse movimento, pois, de narrar as experiências de si, que se entrelaçam com o movimento das experiências narradas pelos pares e tudo o que se vive no ambiente escolar, compõe uma força que reflete as aprendizagens teorizadas pelos/as docentes no contexto da Educação Básica e que necessitam ganhar status formativo. A narrativa coloca em evidência os saberes, a cultura, os modos de pensar, de agir e de sentir dos sujeitos que se desvelam narrativamente, permitindo-se enunciar e anunciar suas singularidades, subjetividades, contextos de vida e de prática, que se entrecruzam nos processos educativos.

A narrativa, a etnopesquisa-formação vem romper com o silêncio imposto pela racionalidade ocidental, que hierarquiza e não valoriza os saberes experienciais, os conhecimentos locais, as práticas comunitárias, que traduzem e ecoam diferentes modos de pensar e subsistir às políticas de regulação dos processos educativos. Com essa compreensão de que os sujeitos produzem experiências e a elas atribuem significados, retomar narrativamente esses significados é valorizar os saberes experienciais e favorecer às/aos protagonistas das narrativas a construção do conhecimento de si e do pensar sobre o outro, o outro sujeito social diverso que habita a sala de aula e se forma enredado nas relações dialéticas cotidianas.

Narrar-se é caminhar para si, para suas práticas, vivências, concepções, teorizando aqui os modos como lidam e podem lidar com a diversidade sociocultural e socioeconômica que se apresenta na dinâmica da vida, atentos/as à política da diferença e às relações de poder envolvidas na produção das desigualdades e subalternidades.

A seguir, apresentamos o contexto empírico da pesquisa, as narradoras protagonistas de suas experiências pedagógicas e a escola que se faz cenário de atuação dos enredos por elas construídos. Vejamos que vista se desenha ao nosso olhar, ao abrimos as cortinas desse cenário-escola.

## 2.2 O CENÁRIO DOS ENREDOS PEDAGÓGICOS E SEUS/SUAS PROTAGONISTAS

Ampliar compreensões (...)  
Exige um olhar que tudo vê.

(MORAES & GALIAZZI 2006, p. 253).

O envolvimento das subjetividades e do olhar do/a pesquisador/a entrelaçados com os sujeitos colaboradores/as e o contexto pesquisado é um movimento possível na pesquisa qualitativa, permitindo a geração de novas compreensões sobre o objeto estudado, como afirmam Moraes e Galiazzi (2006). Os olhares voltados para o cenário desta pesquisa, o *locus* do estudo, se dá devido ao meu papel de escuta e observação nesse lugar onde atuo como gestora escolar desde o ano de 2009, desde quando venho, da minha janela e andanças por esse lugar, descortinando esse espaço tão diverso na dimensão humana e na complexidade das questões que envolvem a educação. Além disso, possuo formação em Letras e comecei a trabalhar como professora de Língua Portuguesa nessa instituição em 2001, relacionando-me com as colegas de área e com toda a comunidade nas práticas educativas cotidianamente.

Ao discorrer acerca desse espaço onde pretendo realizar o estudo, lanço mão das palavras de Simionato e Soares (2014, p. 47), as quais afirmam que “[...] a escolha do contexto da pesquisa não acontece aleatoriamente. O contexto é o lugar onde o pesquisador/a localiza o objeto da sua pesquisa e delimita o grupo de pessoas a serem envolvidas na investigação”. Desse modo, a motivação para a realização desta pesquisa surgiu de um imbricamento intenso com o exercício de minha profissão.

A escola onde atuo está situada em Feira de Santana-Bahia, território do Portal do Sertão, e fica a 100 quilômetros de Salvador, capital do Estado. Dentre as cidades baianas, Feira de Santana só perde em tamanho para Salvador. Trata-se de um grande polo comercial, originária a partir do desenvolvimento do território, que nascera de uma vila e comércio de feira livre. Fundada em 1832, a cidade possui seis rotas para transporte de produtos e destaca-se como grande centro industrial da Bahia. Sua população é

estimada em 619.609<sup>2</sup> habitantes, de acordo com o censo de 2020. A cidade é o principal centro urbano, econômico, educacional, imobiliário e comercial do interior da Bahia e um dos principais polos do Nordeste, exercendo forte influência sobre inúmeros municípios do estado.

A população de mais alta renda sempre ocupou o centro da cidade, mas nos últimos anos vem se afastando e concentrando-se em condomínios de luxo. Paralelo a esse crescimento urbano afastado do centro da cidade, estão os conjuntos habitacionais do chamado Programa Minha Casa, Minha Vida, que concentra grande parte da população de baixa renda. Esses conjuntos não dispõem de uma infraestrutura adequada, faltando-lhes a oferta de serviços essenciais e planejamento que atendam a população, como escolas suficientes, transporte, postos de saúde, área de lazer e arborização.

No campo Educacional, Feira de Santana possui uma das mais conceituadas Universidade do Estado da Bahia, a UEFS, que recebe estudantes de toda região do país. Além da UEFS, outro centro de ensino superior é o Instituto Federal da Bahia (IFBA), além de inúmeras instituições privadas. No que se refere à oferta da Educação Básica da rede pública de ensino, a cidade possui cerca de 60 escolas estaduais e mais de 100 escolas municipais (incluindo creches), distribuídas entre a zona urbana e a zona rural.

Dentre essas escolas estaduais, está a nossa escola, *lócus* da pesquisa. A escola está situada numa localidade privilegiada no que diz respeito ao poder aquisitivo, às boas condições de moradia, à existência de comércio que atende às necessidades dos moradores, à pavimentação das ruas, serviços de transportes coletivos, praça com parque infantil e quadra poliesportiva, Associação de Moradores, enfim. Já a infraestrutura e as condições socioeconômicas de áreas periféricas, de onde vem grande parte dos/as estudantes, refletem um paradoxo de realidades: um número acentuado de desempregados/as e subempregados/as, grande contingente de moradores que recebe renda inferior ao salário mínimo e que cumpre uma jornada de trabalho elevada, a qual se configura em maior parte no trabalho informal.

A seguir, imagem da fachada e entrada a escola.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/feira-de-santana.html>. Acesso: 10 jan. 2022.

**Figura 1** – Fachada do Colégio Estadual Teotônio Vilela



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Figura 2** – Entrada do Colégio Estadual Teotônio Vilela



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

A escola oferta as seguintes etapas e modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral e Ensino Profissionalizante (oferta aberta nesse ano de 2022), no diurno; e, no noturno, concentram-se os estudantes da Educação de Jovens e Adultos de diferentes gerações, além do Ensino Médio Regular. Em 2020, abriu-se a modalidade de Educação Profissional, ofertando o curso de Logística

na Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB) e no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Nessa escola, vários projetos são desenvolvidos, dentre eles, Cultura de Paz e Sustentabilidade, que trouxe o reconhecimento e prêmio de um jornal da cidade. A pluralidade de vozes no desenvolvimento de planos, programas e projetos têm orientado ações que promovem o protagonismo juvenil. Muitas parcerias têm sido estabelecidas com universidades, instituições não governamentais, membros da comunidade local, entre outros. Experiências com Horta Escolar, Educação Ambiental, Educação Patrimonial, Projetos de Leitura, Música e Arte, Olimpíadas Estudantis, Feiras de Ciências são algumas ações que compõem a história da escola.

O espaço para formação permanente também tem sido uma preocupação, no que diz respeito ao envolvimento do coletivo docente. Rodas de conversa, troca de saberes, relatos de experiência, seminário de boas práticas, seminário de divulgação das pesquisas dos Mestrados Profissionais e Acadêmicos dos/as profissionais da escola, palestras com especialistas têm caracterizado a escola como espaço de inquietação e fomento para a reflexão da prática e busca de alternativas para melhoria da qualidade da educação.

Apesar de estar localizado num bairro de classe social mais favorecida, a escola atende a um público de alunos/as na sua maioria oriundos de áreas periféricas e com baixo poder aquisitivo, sem deixar de estar presente o público também de bairros circunvizinhos de diferentes condições sociais. Essa realidade reflete a diversidade econômica, social, cultural. A escola abriga, sobretudo, uma diversidade geracional, destacando-se a presença de meninos, meninas, adolescentes, jovens, muitos deles em distorção idade-série, que precisam trabalhar para ajudar a família, e também a presença de jovens, mulheres e homens trabalhadores/as que buscam no noturno o resgate de um percurso educativo digno de aprendizado e de socialização.

Destaca-se o predomínio de estudantes negros/as, residentes em localidades distantes, provenientes dos condomínios Minha Casa, Minha Vida, que andam quilômetros a pé para chegar à escola. Em sua maioria são filhos/as criados/as por mães-solo e subempregadas. Muitos/as desses/as jovens vivem em condições precárias, de vulnerabilidade social, passando dificuldades materiais e emocionais. Tudo isso demanda um olhar sensível e uma educação que dialogue com essas realidades e com os letramentos necessários à reivindicação política e social.

É importante salientar que a escola vem recebendo cada vez mais alunos/as residentes no conjunto onde está situada. Atribui-se esse fato à dificuldade econômica de as famílias manterem seus filhos na rede particular e à credibilidade que a escola vem construindo junto à comunidade, principalmente a partir do momento em que professores/as passaram a matricular seus filhos/as e/ou sobrinhos, acreditando no trabalho da instituição.

Nesse ambiente educativo, portanto, encontram-se sujeitos com diferentes perspectivas, visões de mundo, diferentes culturas, crenças e valores. A diversidade de classe, gênero, sexo, geração, etnia, religião, culturas, compõe o universo escolar. Dessa maneira, a escola se configura num palco em que a diversidade é inerente a esse cenário, merecendo uma compreensão sobre as concepções docentes e como os saberes pedagógicos universais, hegemônicos dialogam com as diferenças socioculturais, com a heterogeneidade humana e seus diferentes contextos de vida. De acordo Macedo (2011, p.146), “[...] o professor é, mesmo que inconscientemente, porquanto vive a individuação e o *habitus* dos seus currículos ocultos, resultante da formação que o qualificou, e traz consigo os *habitus* que configuraram essa formação”.

A partir das reflexões que emergem da fala do autor, torna-se interessante apresentar o perfil formativo que caracteriza as colaboradoras do estudo. Dentre as cinco (5) professoras de Língua Portuguesa protagonistas da pesquisa, quatro (4) têm formação *strictu sensu*, são mestras pelo PROFLETRAS, dentre as quais, uma (1) acabou de ingressar no Doutorado (UNEB), e uma (1) tem Especialização em *Língua Portuguesa: Texto*. Todas elas estão nessa escola há mais de oito (8) anos, tempo suficiente para conhecer o contexto em que atuam. São professoras com vasta experiência na docência, que já transitaram e transitam por diferentes etapas e modalidades do ensino e que formam um coletivo importante para a compreensão de vivências, concepções e práticas que integram o cotidiano escolar e a diversidade humana presente. Como assinala Josso (2010, p. 49), “[...] a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo”.

Assim, este coletivo docente traz suas concepções, experiências, práticas e formação, através das narrativas tecidas, formando-se mais uma vez ao tomar consciência, pela reflexividade, do trabalho realizado com a linguagem e do seu trato com as práticas sociais, culturais e a diversidade. Ao tomar consciência, o/a docente reorganiza as práticas futuras. Desse modo, através da escuta comprometida, buscamos captar um *corpus* elucidativo, que responda à questão de pesquisa e contribua com a construção de

propostas orientadas para uma pedagogia da diversidade e para a configuração de um ensino sensível, com vistas a uma escola socialmente justa e plural.

No que diz respeito à produção das informações analisadas, foram utilizados os dispositivos entrevista narrativa e grupo de discussão, sobre os quais passamos a detalhar a seguir. Os enredos desenvolvidos nesse cenário pedagógico pedem registros, roteiros, merecem ser escritos e interpretados, para que as compreensões das cenas reverberem e sejam refletidas por outros atores e atrizes nos cenários do mundo-escola. Para isso, lançamos mão dos dispositivos utilizados para colheita dos textos produzidos.

### 2.3. AS VEREDAS DO CAMINHAR: OS DISPOSITIVOS E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Ler é outro modo de ouvir.  
(Marcos Bagno)

Ouvir as narrativas docentes e escrever cada palavra dita requer uma escuta comprometida e cuidadosa. É colher cada palavra como se fosse gota de orvalho repousando na grama, nesse caso, repousando nas brancas linhas. Ler e relê-las é mais um ato de escuta atenta, outro modo de significar aquilo que foi escrito. Assim, para colher e compreender as palavras ditas, traduzidas nos fenômenos sociais que a pesquisa qualitativa se propõe a estudar, enveredar por escolhas adequadas dos dispositivos de produção e análise das informações é fundamental para responder aos objetivos que pretendemos alcançar. Nesse sentido, foram selecionados como instrumentos de produção de dados a entrevista narrativa e o grupo de discussão, visto que são dispositivos que favorecem a escuta sensível e comprometida, o diálogo e busca da compreensão da realidade estudada, do texto produzido, sem prescindir do rigor metodológico e científico.

A *entrevista narrativa* se caracteriza por entrelaçar as experiências pessoais do portador da biografia com as experiências formativas, destacando os acontecimentos que são postos em especial relevância pelo autor da narrativa (SCHUTZE, 2010). A entrevista narrativa proporciona aos sujeitos a problematização, a revelação, a compreensão e o processo de reflexão sobre a prática docente, que através da rememoração, poderá tomar consciência de suas ações e projetar uma pedagogia dialogada com a diversidade, objeto de análise deste estudo. Segundo Santos, Bortolin e Alcará (2019):

A entrevista narrativa pode ser adaptada a várias realidades, sem necessariamente estar vinculada a uma teoria específica. Essa característica faz da Entrevista Narrativa uma técnica bem dinâmica, servindo aos propósitos das investigações ligadas às Ciências Sociais (SANTOS, BORTOLIN & ALCARÁ, 2019, p. 50).

A Entrevista Narrativa insere-se, portanto, na ideia da construção social de realidades que se pretende estudar, focalizando a perspectiva do/a colaborador/a, suas concepções, modos de se relacionar com os contextos de prática sociais, culturais, modos de falar de si, de suas experiências educativas, expor suas reflexões e projetar seu caminhar.

A ideia de Jovchelovitch e Bauer (2010) e também de Schutze (2010), para a entrevista narrativa, consiste em romper com o esquema pergunta-resposta, configurando-se em uma entrevista não estruturada, de profundidade, deixando o/a colaborador/a livre para narrar, contar livremente suas histórias, experiências sem interrupção. Schutze (*idem*) organiza a entrevista narrativa em três partes centrais. Primeiro, uma questão narrativa pensada do ponto de vista da história de vida e formação do sujeito que desencadeie no interesse da pesquisa, dá início à conversa. No caso do estudo em questão, interessa-nos ouvir o percurso de atuação, formação e as experiências docentes que revelem concepções/percepções sobre diversidade e os modos de lidar com suas dimensões (sociocultural e socioeconômica) nos contextos de prática, de maneira a desvelar como as experiências e discursividade das narradoras são reverberados na atuação pedagógica.

Na segunda parte, o/a pesquisador/a estimula o potencial narrativo dos fios temáticos que foram pouco explorados pelo/a narrador/a, ou por seu estilo resumido, por julgar menos importante, ou por não ter clareza de detalhe dos fatos. E na terceira, incentiva a exploração dos percursos e situações que se mostram repetidas, motivando a reflexão sistemática do tema (SCHUTZE, 2010).

Jovchelovitch e Bauer (2010) ampliam o pensamento de Schutze, aumentando uma fase da entrevista, assim delineando-a: inicialmente, o tópico da questão é formulado; na sequência, o sujeito colaborador narra sem ser interrompido; posteriormente, o/a entrevistador/a intervém depois de finalizada a narrativa; na quarta e última fase, depois de encerrada a gravação, há um espaço para a conclusão. E, assim, as experiências pessoais e práticas pedagógicas podem ser evidenciadas nas narrativas,

revelando os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e seus mundos sociais de modo a refletir sobre suas apreensões, escolhas, valores e interpretar o vivido, impulsionando o pensar novas ações, conforme sinalizam Souza e Meireles (2018). No caso do presente estudo, o pensar o trato com a diversidade em seus fazeres e saberes docentes na sala de aula.

O outro dispositivo utilizado para produção de informações, o grupo de discussão, objetiva captar as visões de mundo ou representações coletivas dos/as participantes inseridos/as em um meio social. Visa compreender as experiências, as opiniões consensuais ou divergentes desse grupo, buscando contrastes máximos e contrastes mínimos, evidenciados na fala dos/as colaboradores/as (WELLER, 2010). No grupo de discussão, o/a pesquisador/a busca intervir o mínimo possível, motivando a narração de fatos, não apenas a descrição. Procura utilizar o “como” para obter as informações, e não expressões como “o que” ou “por quê”.

A vivência do grupo, as experiências, a opinião coletiva oriunda do contexto social comum aos entrevistados, refletem as concepções dos sujeitos envolvidos a respeito do tema pesquisado. Não se trata de obter um resultado de influência mútua, mas a reflexão originada na interação do grupo, através de uma base comum de experiência. A fala do participante é individual, mas produto de uma interação coletiva, compartilhada, de modo a refletir as orientações, concepções, visões de mundo, consolidando-se como representações daquele grupo social (WELLER, 2010).

Desse modo, tomou-se o coletivo de professoras de Língua Portuguesa que trabalham na mesma instituição e que constituem um conjunto de professoras com experiências em comum nos contextos de prática da escola *lócus* da pesquisa, onde atuam.

Como método, o grupo de discussão constitui uma ferramenta que evidencia os constructos que orientam as ações de nossas colaboradoras, contextualizando as estruturas sociais. Sua importância está também no fato de permitir a reconstrução desses contextos sociais e no *habitus* coletivo do grupo. Analisar seus discursos se faz fundamental, pois é através destes que se identifica a importância de determinados temas que emergem do grupo, merecendo significativa discussão coletiva (WELLER, 2010). Como afirma Schütz *et al* (2020, p. 14):

[...] num mundo profundamente dividido, pensar em conjunto talvez seja o nosso recurso mais válido, e a universidade (e as escolas em geral) talvez seja um dos poucos lugares dentro dos quais esse recurso do pensamento pode ainda encontrar um valor incondicional e humano.

O clima de confiança entre o/a pesquisador/a e grupo é muito importante e deve seguir algumas orientações, como: a pergunta deve ser dirigida ao grupo e não a um integrante; a pergunta inicial deve estimular a participação; a organização e ordenação das falas fica a cargo do grupo; as perguntas devem gerar narrativas e não a descrição dos fatos; a discussão é dirigida pelo grupo, devendo o/a pesquisador/a intervir apenas quando solicitado ou para lançar outra pergunta se perceber a necessidade.

O convite para a participação na pesquisa foi lançado às oito (8) professoras efetivas de Língua Portuguesa atuantes na escola. Destas, cinco (5) aceitaram colaborar com o estudo, e as demais responderam negativamente, alegando sobrecarga de trabalho e falta de tempo para participar da pesquisa. A maioria das professoras possui jornada de trabalho de 60 horas e ainda segue fazendo uma pós-graduação ou atuando como preceptora de Residência Pedagógica, como é o caso das professoras que responderam negativamente à participação desse estudo. Essa é uma realidade muito presente na docência da Educação Básica: a excessiva carga horária de trabalho e ainda a conciliação do tempo para estudo. Na ocasião do convite, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado em duas vias por aquelas que aceitaram colaborar. Nesta ocasião, elas também foram informadas sobre os dois dispositivos de produção de dados: a entrevista narrativa e o grupo de discussão.

Ambos dispositivos foram produzidos de forma remota, na modalidade *online*, através da Plataforma *Google Meet*, devido ao contexto de Pandemia da Covid 19<sup>3</sup>, que resultou na suspensão das atividades escolares presenciais no Brasil, desde março de 2020. Esse foi um desafio imposto aos pesquisadores, exigindo ainda mais a criação de um ambiente aquecido pelo clima de acolhimento e confiança, rompendo com a fria estrutura das telas que separam pesquisador/a e pesquisados/as.

A produção das informações começou pela entrevista narrativa, realizada individualmente, através da plataforma virtual, com duração, em média, de 60 minutos cada. Começamos sensibilizando o diálogo com o vídeo de Bráulio Bessa<sup>4</sup> em que ele

---

<sup>3</sup> A epidemia do novo Coronavírus, COVID-19, surgiu na China, em dezembro de 2019, e se disseminou rapidamente, vindo a ser declarada Pandemia pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020. Trouxe consigo um grave cenário de crise socioeconômica e educacional, cuja intensidade não era enfrentada pela humanidade há décadas, com redução radical das atividades produtivas no nível mundial, devido à situação de quarentena total em dezenas de países a partir de março de 2020 (SARAIVA *et al*, 2020).

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rbLOm8L9b9o>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

poetisa o tema diversidade. Na sequência, conforme agendamento, realizamos o grupo de discussão, que ocorreu em dois momentos, com duração de, aproximadamente, 60 minutos também cada. As colaboradoras foram identificadas por pseudônimos escolhidos por elas (Orquídea, Tulipa, Rosa, Violeta, Girassol – identificaram-se com nomes de flores.) no decorrer dos encontros, prezando pelo sigilo, quando da transcrição das entrevistas, da elaboração dos resultados e publicação, conforme orientação do Conselho de Ética<sup>5</sup>. As narrativas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para fins de análise.

No primeiro encontro do grupo de discussão, para aquecer o diálogo, começamos com um trecho do vídeo de Nilma Lino<sup>6</sup>, intitulado “Pedagogias da diversidade: alternativas de emancipação em tempos de incertezas”. O vídeo impulsionou o fio da discussão e a reflexão sobre concepções de diversidade e a necessidade de pedagogias insurgentes para potencializar o diálogo no trato com essa diversidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No segundo encontro, utilizamos o vídeo com uma entrevista de Vera Maria Candau<sup>7</sup>, concedida em ocasião que esteve participando, na UNEB, do III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica. O vídeo é intitulado “Diferenças e desigualdades no cotidiano escolar”. A partir do vídeo, as docentes foram motivadas a pensar sobre a responsabilidade da escola em não gerar mais desigualdades a partir das diferenças e quais as implicações da formação docente à pedagogia engajada com a diversidade humana.

De posse dos diálogos produzidos, foi feita a transcrição do material gravado manualmente pela pesquisadora, a partir de um ir e vir de um trabalho rigoroso, para que fosse mantida a idoneidade do processo. Nomes de pessoas e ou instituições citadas durante as entrevistas foram suprimidos, a fim de preservar o sigilo de algumas informações.

Dessa forma, através de um clima de interação e reciprocidade dentro dos métodos de cientificidade da pesquisa, a voz do grupo de professoras ecoou as potencialidades, desafios, anseios, dificuldades e materialidade das práticas concernentes ao processo de

---

<sup>5</sup> Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UEFS.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bJrMckel9v0&t=1577s>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

<sup>7</sup> Entrevista concedida na ocasião do III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica, realizada pelo PPGEduc UNEB, entre os dias 07 e 09 de junho, no Teatro UNEB, Salvador, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d2U9cKRcCHc>. Acesso em: 04 de mar. 2022.

ensino e aprendizagem e sua relação com a diversidade na sala de aula. O diálogo gerou fortalecimento, redimensionando as ações, a partir das reflexões do grupo sobre o lugar da diversidade no centro das questões e experiências educativas.

Utilizar o grupo de discussão como dispositivo nos permitiu compreender os desafios e as possibilidades pedagógicas narradas pelas docentes, numa relação de diálogo e confiança entre os pares. Assim sendo, os dois dispositivos proporcionaram um processo de reflexão individual e coletiva, potencializando momentos ricos de formação e autoformação no desenvolvimento das discussões.

A seguir, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos da ATD, utilizada como metodologia para produzir as novas compreensões advindas do exercício interpretativo desta pesquisa. Após captadas, escritas as narrativas, o movimento de ir e vir entre as palavras, um mergulho no rio da linguagem para de novo escutá-las e extrair novos significados.

#### 2.4 UM MERGULHO NO RIO DA LINGUAGEM: EM DIREÇÃO A UM TERRENO DESCONHECIDO DE SIGNIFICADOS

Eu entro no texto, me deixo banhar nas águas do texto e o texto me inunda e assim a gente consegue construir novas ideias. (MULTICOR, 2020)<sup>8</sup>

É se lançando no rio da linguagem, no mar de palavras, que o/a pesquisador/a se insere no movimento interpretativo da consciência pessoal e coletiva, navegando na construção de realidades, em busca de novas ideias e compreensões. Para isso, ele/ela não parte com um caminho traçado, conhecido; ao contrário, precisa explorar as paisagens por onde passa e fazer e refazer caminhos (MORAES & GALIAZZI, 2006). Entra em cena o arcabouço teórico que sustenta o procedimento de análise das informações, a Análise Textual Discursiva (ATD). O referencial propõe uma metodologia de análise em pesquisa qualitativa que tem como objetivo explorar as narrativas das colaboradoras, que, enquanto autoras e sujeitos de seus discursos, suas narrativas, constroem significados. Da

---

<sup>8</sup> MULTICOR. In: OLIVEIRA, Maria Cristina Rodrigues. A formação do Leitor no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: desafios e possibilidades. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

evocação desses sentidos emergem novos textos, a partir de novas interpretações e compreensões realizadas pelo pesquisador/a.

Sedimentada nesta ancoragem de análise discursiva, construída por Moraes e Galiazzi (2016), este estudo objetiva alcançar a produção de resultados emergentes dos textos narrados pelas protagonistas enredados nas suas reflexões. Dessa forma, a apreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências e práticas constroem mecanismos fundantes para elucidar concepções e compreensões daquilo que está sendo socializado nas narrativas e assim orientar novas reflexões.

A palavra compreendida que constitui a gênese do estudo não é a palavra *per se*, mas a discursividade narrativa, que se sustenta na concepção bakhtiniana de linguagem em que o dialogismo é o princípio constitutivo da comunicação humana. É o texto narrado, dito ou escrito, o tecido construído para expressar as múltiplas vozes, que, situadas num contexto, relacionam-se com outros textos e produzem sentidos. Assim, o texto se configura como ponto de partida para se compreender e se chegar a novos textos, a novas compreensões discursivas.

O pesquisador, quando adota a perspectiva da Análise Textual Discursiva, assume uma postura comprometida com o mergulho profundo nos textos produzidos pelos/as colaboradores/as do estudo, no nosso caso, colaboradoras. Assim, a partir de uma auto-organização que se efetiva com o envolvimento intenso do/a pesquisador/a com o objeto de análise, novas compreensões emergem ao olhar atento e impregnado de um sujeito-autor de suas convicções, que produz seus argumentos em meio às vozes dos sujeitos empíricos e interlocutores teóricos que conferem valor e sustentação aos dizeres.

É esse mergulho aprofundado e intenso, nos textos de análise, que permite ao pesquisador/a expressar argumentos, produzir sentidos e mostrar-se capaz de opinião própria e de construir novos textos, novas compreensões (MORAES & GALIAZZI, 2006). Segundo estes autores, a ATD consiste, pois,

no movimento correspondente a espirais reconstrutivas de produção de compreensões, constituídas na linguagem, com envolvimento de diferentes vozes capazes de desafiar as compreensões iniciais do pesquisador em direção a novos níveis de entendimento (MORAES & GALIAZZI, 2006, p. 252).

Desse modo, nesse movimento de organização dos textos extraídos das colaboradoras, o/a pesquisador/a assume seu ponto de vista, reconstruindo, reorganizando os textos a partir de seu pensamento e autoria. Para chegar a esse processo de organizar e

compreender o texto dito, narrado pelas colaboradoras, o procedimento metodológico organiza-se em torno desse movimento textual cíclico, organizado em três etapas, conforme propõem Moraes e Galiazzi (2016), a saber: unitarização, categorização e metatexto.

A unitarização constitui-se em um exercício profundo e rigoroso de leitura num ir e vir de análise de um conjunto de *corpus* em seus detalhes. Após intensa leitura e apreciação, unidades textuais de análise pertinentes ao objeto de estudo são extraídas para a construção de múltiplos significados. A unitarização é a fragmentação dos textos que serão submetidos à análise para interpretação e categorização das compreensões. Isso quer dizer que as informações captadas serão divididas, separadas em unidades textuais discursivas para um direcionamento dessas novas compreensões.

A segunda etapa é a categorização, que consiste em organizar as unidades textuais de análise, a partir do exercício da unitarização. Essa organização é um procedimento de síntese das informações relacionadas ao fenômeno estudado e que compõe um conjunto de textos-elementos a serem incluídos em um quadro de arcabouço teórico que sustenta a pesquisa. Esse processo de organização de categorias pode ser construído por meio de duas opções: por categoria traçada a priori - derivadas dos constructos teóricos basilares do estudo; e por categorias emergentes - evocadas a partir das narrativas transcritas. Dessa forma, teremos um texto representando cada categoria construída.

A etapa denominada metatexto, que constitui a terceira etapa de análise, é o produto, o resultado a que se chegou na construção de novas compreensões, fruto da interlocução dos sujeitos com o entrelaçamento dos discursos teóricos e ponto de vista do/a pesquisador/a. Portanto, o metatexto é a construção de um novo texto, que comunica os significados interpretados e compreendidos pelo/a pesquisador/a nessa multiplicidade de vozes. O método da ATD culmina, então, na produção de metatextos, os quais exploram as categorias finais da pesquisa e constituem o elemento central do processo de desenvolvimento desta metodologia interpretativa, posto que possibilita o exercício de produção da escrita.

Essas análises têm como base a sustentação teórica da linguagem enquanto processo de interação verbal, inspirada em Bakhtin (1997), visto que o agir comunicativo é produto da experiência humana num processo dialógico mediado pela linguagem. Os discursos produzidos são decorrentes das vivências pessoais e coletivas, expressando concepções e reflexões advindas de seus percursos de vida, formação e contexto histórico-social. Assim, é fundamental trilhar esse caminho da análise do discurso dito ou

subentendido para compreender os olhares e discursos curriculares que norteiam as práticas pedagógicas das professoras de Língua Portuguesa sobre a diversidade humana.

De acordo à concepção bakhtiniana, o texto é o primeiro objeto da ciência humana, é o enunciado que gera diálogo e compreensão entre o dito e o não dito, nas relações sociais. Um texto é a gênese de outro texto, outros enunciados, que ressoa de alguém e é dirigido a outro alguém, exigindo uma atitude responsiva e interpretativa, na medida em que novos significados são construídos (BAKHTIN, 1997). Assim, o/a pesquisador/a, comprometido/a com uma análise sistemática e profunda, é aquele que vai desvelar significados outros gestados a partir de uma interpretação dos textos proferidos pelos sujeitos da enunciação.

Assim, o conjunto de textos submetidos à análise, denominado *corpus*, constituído por meio dos dispositivos entrevista narrativa e grupo de discussão, representa um conjunto de significantes com sentidos possíveis e que, à pesquisadora, cabe interpretar a partir de suas teorias e pontos de vistas. A seguir, nos quadros 2, 3 e 4 apresentamos as categorias traçadas a priori e suas unidades de sentido, as categorias e subcategorias identificadas nas narrativas das professoras colaboradoras e as categorias finais.

#### 2.4.1 A Construção das Categorias de análise

Quadro 2 - Categorias *a priori* e unidades de análises

| CATEGORIAS A <i>PRIORI</i> | UNIDADES DE ANÁLISES   |
|----------------------------|--|
| Diversidade                | Concepção de diversidade; percepções docentes sobre diversidade; práticas docentes que favorecem a revelação/valorização das singularidades/individualidades dos/as estudantes; práticas que dialogam com a diversidade; desafios impostos pela temática; importância do trabalho sobre/com diversidade na escola. |
| Formação docente           | Concepção de formação; formação permanente de professores/as; prática  |

|  |  |
|--|--|
|  | pedagógica; formação e pedagogia da diversidade. |
|--|--|

Fonte: Arquivo da autora (2022).

A primeira etapa consistiu no delineamento do estudo e possibilitou a compreensão da relação de pontos em comum entre os temas similares, desencadeando para o processo seguinte, denominado categorização, o qual, segundo Moraes R. e Galiuzzi (2016), “[...] corresponde a um processo de classificação das unidades de análise, produzidas a partir do *corpus*” (2016, p. 138), conforme o quadro 3:

**Quadro 3-** Categorias *a priori* e categorias emergentes da pesquisa

| <b>CATEGORIAS A <i>PRIORI</i></b> | <b>CATEGORIAS EMERGENTES</b>   |
|-----------------------------------|--|
| Diversidade                       | Concepção de diversidade; percepções docentes sobre diversidade; práticas docentes que favorecem a revelação/valorização das singularidades/individualidades dos/as estudantes; práticas que dialogam com a diversidade; desafios impostos pela temática; importância do trabalho sobre/com diversidade na escola. |
| Formação docente                  | Concepção de formação; formação permanente de professores/as; formação docente e implicações à prática pedagógica (reflexões); práticas de linguagens, formação e pedagogia da diversidade.  |

Fonte: Arquivo da autora, 2022.

No processo de categorização, buscou-se observar o entrecruzamento das categorias *a priori*, elaboradas pela pesquisadora, com as categorias emergentes do *corpus*, analisando o que coincidia, o constante, o repetível. Em seguida, foi feita a análise, com vistas à organização sistemática das categorias finais deste estudo, com a finalidade de responder à questão-problema e atingir os objetivos propostos.

Em consequência dessa análise, organizamos e validamos os acontecimentos emergentes do campo empírico em três categorias finais de análise, apresentando as compreensões, os metatextos, os quais visam expressar uma nova compreensão do fenômeno, conforme se vê no quadro 4.

**Quadro 4** - Categorias *a priori* e categorias finais de análise da pesquisa.

| CATEGORIAS<br><i>A PRIORI</i> | CATEGORIAS FINAIS   | METATEXTO  |
|-------------------------------|---|--|
| Diversidade                   | 1. Concepções e percepções docentes sobre diversidade;<br><br>2. As tessituras das práticas pedagógicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como as singularidades dos/as estudantes podem ser reveladas nas salas de aula;</li> <li>• Como as práticas dialogam na e com a diversidade da Educação Básica;</li> <li>• Desafios da prática no trato com a diversidade.</li> </ul> | A diversidade é entendida como resultante das diferenças construídas a partir de um padrão de imagem estabelecido pela sociedade. A escola pública, assim, é caracterizada pelos/as docentes por sua diversidade social, étnica, cultural, econômica, religiosa, sexual, de gênero, com a predominância de um público negro ainda negligenciado no trato pedagógico que dialogue com suas realidades. O texto e as práticas de leitura e escrita potencializam esse diálogo, evocam as singularidades estudantis, permitindo um trabalho com os contextos de |

|                  |   |   |
|------------------|---|---|
|                  |   | diversidade, a partir de uma perspectiva de decolonização do saber. As práticas pedagógicas precisam centrar-se também na interculturalidade crítica e problematizar as relações de poder, objetivando a superação dos desafios existentes e as injustiças sociais.   |
| Formação docente | 3. Formação permanente de professores; A formação docente e as implicações para uma pedagogia da diversidade. | A formação docente é entendida como um processo permanente de reflexão, sendo a escola lugar privilegiado de aprendizado e partilha. Os processos formativos devem instrumentalizar os/as docentes para a pedagogia da diversidade, para os debates contemporâneos, entrelaçando teoria e prática no cotidiano escolar. |

Fonte: Arquivo da autora, 2022.

A criação e organização dessas categorias apresentadas nos quadros 2, 3 e 4 demandou um intenso movimento de análise, interpretações e reflexões, produzidas no entrecruzamento das leituras teóricas com os dados resultantes no *corpus* da pesquisa. Partimos, então, para esta caminhada pelas trilhas teóricas que sustentaram as categorias do objeto de estudo, fundamentando as discussões sobre as práticas educativas dos/as professores/as de Língua Portuguesa e sua dialógica com a pedagogia da diversidade, considerada nos dias de hoje um imperativo no espaço escolar.

Os achados e as compreensões produzidas sob a ótica da pesquisadora, no campo empírico, sequenciam o capítulo 4, intitulado “*Os sons e os tons das narrativas brotadas no campo empírico*”, mas também entremeiam as trilhas teóricas pelas quais enveredamos a seguir, por entre os ramos da pesquisa. Os ramos fortificarão o solo, onde potentes jardins se farão cenário de belas flores e diferentes borboletas.

### 3 ENTRE A FORMAÇÃO E A DIVERSIDADE – RAMIFICAÇÕES DA MESMA RAIZ

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores (GALEANO, 2002, p.11).

As palavras do poeta nos lembram de como somos únicos, singulares em nossa dimensão humana. Cada um carrega suas especificidades, sua história, seu brilho próprio, intransferível. E para compreender se essa diversidade humana, suas singularidades e pluralidade sociocultural têm sido uma preocupação no interior da escola, nos processos de formação de professor e em sua atuação, nos perguntamos como tem sido a pedagogia desenvolvida nos processos educativos. Sendo a escola esse lugar de realidades diversas, espaço de diferentes sujeitos e identidades, novas ações, reflexões e diálogos são demandados sobre a formação e atuação docente. Estão os/as professores/as desenvolvendo práticas educativas que respeitam e consideram as diferenças, de modo a evitar a reprodução das desigualdades? Ou a prática valida os interesses hegemônicos, ao padronizar o currículo escolar e excluir os diversos e diferentes sujeitos a partir de práticas homogeneizantes e monoculturais?

Neste capítulo, dialogamos então com dois grandes eixos teóricos que balizam esta pesquisa - *Formação de Professor e Diversidade* -, e que nos ajudam a ler o objeto deste estudo: a(s) forma(s) como a diversidade emerge das narrativas de professoras da área de linguagens de uma escola pública sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Básica.

Num primeiro momento, discutimos Formação Docente e as categorias que dela se desdobram, a saber: formação permanente e experiencial, prática pedagógica e questões atinentes a esta, tal como a concepção de linguagem que sustenta o fazer em sala de aula das atrizes da pesquisa, uma vez que são professoras da área de linguagens. De igual modo, dialogamos sobre Diversidade e suas dimensões com autores/as que se dedicam a reflexões nessa esteira temática. A caminhada segue entre vozes que os ventos sopram sussurrando ideias e dissipando as pedras que impedem o florescimento do broto.

### 3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSOR: DIÁLOGOS QUE TECEM A MANHÃ E PRODUZEM NOVAS SEMENTES

Que fique no professor um gosto muito grande de poder juntar-se a outros que tecem o brilho das manhãs e que entoam, com poesia também, o canto das madrugadas. O dia, como num grande coro, terá a voz de muitos, de cada vez mais outros; que sabem que podem falar, que podem ouvir, que podem até ler e escrever as páginas que vão compor a história. Porque a ninguém está negado o direito à voz, o direito à palavra, que dizendo de todos nós, é semente e será fruto. Tecendo a manhã (ANTUNES, 2003, p. 176).

A fala de Irandé Antunes (2003), inspirada no poema Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto, trazida à lume, nos remete ao sentido de uma formação-ação docente cotidianamente partilhada, assentada numa autoria reflexiva e legitimada entre pares e por si próprio, porque seus saberes experienciais os/as autorizam a construírem autonomia intelectual e a comporem sua história de vida-formação e aprendizagens, que se transformaram/rão em frutos, ou seja, nos conhecimentos e objetivos almejados em seus percursos profissionais.

Nessa esteira, dialogamos sobre formação docente com Nóvoa (2014) e Imbernón (2011), que partem desse princípio de que as experiências pessoais e coletivas, num constante ir e vir reflexivo entre teoria e prática, é que fundamentam o processo formativo do/a professor/a. É a partir da consciência contextualizada, da reflexão sobre a experiência pessoal e partilhada entre os pares que surge a produção de práticas educativas. É na ação-reflexão-ação, na autonomia intelectual, pensando criticamente sobre seus percursos formativos que o professor forma a si mesmo. Como assinala Nóvoa, nessa perspectiva de valorização da experiência e das subjetividades, “[...] **‘ninguém forma ninguém’**, a **‘formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’**” (NÓVOA, 2014, p.153, grifo do autor).

Todo conhecimento adquirido só ganha eficácia se o/a professor/a conseguir inseri-lo em sua dinâmica cotidiana, pautando-se em reflexões sistemáticas sobre a prática realizada. Só o profissional é o responsável por sua formação; formar é, antes de tudo, formar-se, assumindo a palavra e o seu lugar de autor no percurso de suas aprendizagens.

O professor/a deve ser visto como protagonista na construção de saberes (NÓVOA, 2014). Nessa perspectiva da reflexividade, Macedo (2010, p. 194) ressalta: “A atividade reflexiva abre e amplia o trabalho com os sentidos e descobre possibilidades e caminhos. Ela transforma a prática e se torna ela mesma transformadora das situações”.

Esse potencial formador e transformador deve contribuir e convergir para a melhoria do ensino no âmbito da instituição. E isso só pode tomar corpo quando o trabalho se dá coletivamente, reverberando na qualidade dos processos educacionais desenvolvidos na escola. Portanto, quanto mais os/as profissionais da instituição se inserem e são inseridos/as em contextos formativos, mais os processos educativos podem se qualificar e melhorar a situação de trabalho, o conhecimento pedagógico, as habilidades e atitudes dos profissionais (IMBERNÓN, 2011), sem se prescindir das responsabilidades governamentais quanto às políticas públicas.

As discussões sobre formação docente ganham, portanto, consenso de que é a escola (não exclusivamente) o *locus* privilegiado de formação continuada permanente. Em partilha com os pares, com o trabalho em equipe, colaborativo, pensando coletivamente os projetos da instituição de ensino, assumindo uma postura reflexiva e investigativa é que o desenvolvimento profissional dos/as professores/as ganha mais qualidade e significado (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2011; SACRISTÁN, 1998). Como afirma a professora Tulipa (2021): “... a escola em si é uma outra universidade, o meu palco de aprendizagem foi no chão da escola, foi onde eu aprendi a me ver e me entender como professora... Eu aprendi muito mais dentro do chão do Teotônio mesmo.”

Nesse sentido, segundo Nóvoa (2001, p.2), conclui-se que a formação está assentada em dois pilares: “[...] a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Segundo o autor, rompe-se hoje com uma lógica que separava os tempos formativos e priorizava a formação inicial do professor. Passa-se para uma lógica que pensa a formação como um contínuo, um processo constante, permanente. Ainda trazendo a docente Tulipa (2021), ela afirma sobre o lugar da escola enquanto espaço privilegiado de formação docente:

Eu mais a minha sala de aula como espaço de discussão de formação do ser, de humanidade, isso foi se constituindo mais fortemente na escola, não na universidade, foi no chão da escola mesmo. As leituras que a gente vai fazendo, as discussões que a gente vai tecendo ao longodessa vivência enquanto professora mesmo... (TULIPA, Grupo deDiscussão, 2021).

A tomada de consciência sobre seus processos formativos está claramente demarcada na fala da docente, reafirmando o caráter dialógico-reflexivo permanente entre teoria-prática-experiência exercitado no chão da escola.

A ideia de preparar formações ou documentos norteadores para o professor sem escutar seus contextos de prática, saberes experienciais e a realidade em que os sujeitos estão inseridos não contempla uma formação qualitativa, podendo incorrer na não adesão dos/as profissionais quando as orientações são advindas de cima para baixo, ou seja, dos gabinetes dos burocratas. Por isso, o movimento de valorização das experiências docentes, de fazer formação com o/a professor/a e não para o/a professor/a, vem ocupando centralidade nas discussões e produção do conhecimento sobre a profissionalidade docente.

Na perspectiva da formação experiencial, dialogamos também com Nóvoa (2014), Josso (2010), Pineau (2014), os quais trazem a abordagem de concepções de formação crítica experiencial e história de vida como processos de formação. Nesse entendimento, a formação é algo que só o sujeito aprendente pode dizer se foi afetado por ela. Acontece através da tomada de consciência de seus fazeres e saberes docentes, apropriados de forma retrospectiva do seu percurso de vida, refletindo no presente suas experiências formativas que marcaram sua vida e a partir daí projetar-se no futuro. Podemos confirmar esse ponto de vista teórico na fala mais uma vez da professora Tulipa (2021), ao expressar:

Eu fui perceber essa questão da diversidade voltada para o ensino quando eu fiz minha primeira especialização, que foi em Educação Especial. Passei a ter um olhar diferenciado com aqueles que têm limitações várias... No mestrado, eu vi essa discussão em relação à etnia, à questão do negro na sociedade, a questão do indígena, eu tive disciplinas que possibilitaram essa discussão, inclusive foi por conta dessa discussão da literatura negra, da posição do negro na sociedade que eu tô hoje com meu projeto de Doutorado com essa perspectiva (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

A docente, em seu relato, afirma ter sido afetada em suas aprendizagens durante seus processos de formação continuada, numa postura reflexiva sobre suas práticas e projetos pedagógicos a serem desenvolvidos. Trata-se de rememorar e atribuir significado aos momentos de suas aprendizagens formativas, interrogando a si mesmo, atribuindo sentido a suas concepções, práticas e escolhas, num movimento consciente de que estar no mundo é estar em constante construção, constante vir-a-ser, projetando o futuro, aprendendo continuamente ao longo da vida num estágio permanente de formação (JOSSO, 2010). Esse

sujeito, em constante aprendizagem no decurso de sua vida, é formado por três elementos constituintes: o eu – a autoformação, o outro – a heteroformação, a natureza – a ecoformação (PINEAU, 2014), o que quer dizer que está sempre aprendendo com suas próprias experiências, com os pares e com o ambiente educativo, num processo contínuo e permanente de reflexividade.

Nessa perspectiva dos saberes experienciais, falar, ouvir-se, refletir, caminhar para si mesmo é produzir autoconhecimento, autoformação em busca de melhor compreender suas ações e a si mesmo, relacionando-se melhor como pessoa e profissionalmente. Sob essa ótica, as narrativas se constituem como dispositivos fecundos de revelação e construção das subjetividades. Ao narrar-se, o sujeito é autor e pesquisador da sua história de vida-formação, pois assumindo criticamente a palavra falada e escrita, ele retoma o que lhe foi ensinado, experienciado e o que foi feito desse conhecimento em sua trajetória.

A narrativa, portanto, se apresenta como potente dispositivo recomendado para esse fim, não só como dispositivo de pesquisa, mas também para fins de ensino, especialmente na perspectiva das propostas de produção do conhecimento, que têm o educando como um ser socialmente situado. As narrativas possibilitam a mediação didática do fazer docente, gerando diálogos sobre as diversas formas de ser, de pensar e de criar alteridades nos espaços de ensino e aprendizagem. As individualidades, as diversidades se revelam nas narrativas, no movimento experiencial de cada sujeito, que se evoca cotidianamente a pensar e a se constituir em sua singularidade.

Nos espaços educativos, a mediação é produzida narrativamente, fazendo emergir a compreensão dos modos de lidar pedagogicamente com os/as estudantes e consigo mesmo. As narrativas possibilitam a (re)significação do experienciado, reconstruído, refletido (CUNHA, 1997; SUÁREZ, 2018; SILVA, 2020; RIOS, 2021).

Dessa forma, os processos formativos são chamados a conhecer as experiências dos sujeitos aprendentes e a interrogar e refletir sobre sua relação e seu fazer pedagógico com a diversidade que habita a sala de aula, reconhecendo a escola como lugar povoado pela singularidade e pluralidade de identidades que se cruzam e se constroem cotidianamente. O aprender contínuo e permanentemente é essencial na profissão docente, e o desafio de trabalhar com a diversidade é um chamado aos profissionais de todas as áreas do conhecimento (CANEN, 2011).

A formação de professores/as, seja ela inicial ou continuada, é *lócus* privilegiado, não só para refletir e discutir sobre a diversidade sociocultural que povoa o cotidiano escolar, como para proposições de caminhos e horizontes para o trato curricular e

didático-metodológico com a diversidade humana, desconstruindo discursos impregnados de preconceitos, estereótipos e silêncios. No entanto, segundo Gatti *et al* (2019):

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva. Já no âmbito da formação continuada, há que se considerar a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos). (GATTI *et al*, 2019, p.177-178)

O contexto da pandemia da Covid 19 alargou esse desafio ao esgarçar o abismo das desigualdades referentes à ausência de formação docente ofertada pelo poder público e à exclusão educacional das classes sociais desfavorecidas, das etnias marginalizadas, das mulheres com suas jornadas excessivas de múltiplas funções. O capitalismo e colonialismo que ditam as regras sociais e educacionais e insistem em regular o cotidiano das escolas e das pessoas continuam a imperar nesses tempos de exceção, naturalizando as desigualdades e impondo a uniformização do pensamento e comportamento dos sujeitos sociais.

Isso intensifica o chamado para as lutas a favor “de existências, de vidas, em relações de solidariedade descolonizadas e humanizadas através da valorização da diversidade e do reconhecimento da diferença” (SÜSSEKIND, 2021, p. 11), rompendo com a homogeneização e a naturalização de uma educação excludente. Educação esta que é orientada para a inclusão nos valores, no padrão único da moral de que carecem os sujeitos da diversidade caracterizados pela diferença dos que são chamados de Outros<sup>9</sup>, os indígenas, quilombolas, negros, pobres, porque os diferentes são decretados pela história oficial e políticas civilizatórias como sem moralidade, segundo Arroyo (2021), que afirma ainda:

A educação que se pretende para essa diferença não está pautada nos valores nobres do padrão hegemônico de virtude, valor, moralidade

---

<sup>9</sup> Arroyo (2021) utiliza o termo “Outros” com letra maiúscula para se referir aos sujeitos considerados fora do padrão de normalidade.

cidadã, mas em uma inclusão excludente. Lembro da fala de um adolescente negro da favela: “valores de progresso para eles e valores de ordem para nós” (ARROYO, 2021, p. 31).

Assim, torna-se importante o olhar para as questões que envolvem a formação e o fazer docente, interrogando-se a que e a quem serve a educação desenvolvida nas escolas públicas. É importante compreender-se a necessidade de uma formação inicial e continuada/permanente engajada com práticas que contemplem o debate do direito à diferença e à justiça social, pautas que devem nortear as discussões e momentos formativos do cotidiano escolar.

Desse modo, compreendendo a escola como lugar de ação e reflexão constante, a formação docente exige ser um exercício permanente, articulando teoria e prática com os desafios que se experiencia cotidianamente. E a atuação docente com a linguagem se constitui objeto de constante reflexão, dado seu caráter dinâmico e de responsabilidade com a construção de narrativas que valorizem as diferenças e desnaturalizem as invisibilizações dos coletivos sociais.

Nessa direção, partimos para um diálogo sobre práticas pedagógicas, com vistas a sistematizar os conhecimentos fundamentais a um trabalho com linguagens situado nas práticas sociais e culturais que configuram a diversidade. Partimos buscando colorir com as cores da diversidade a paisagem que compõe o mundo-escola, redesenhando o cenário onde possamos construir uma sociedade mais justa.

### 3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DIVERSA E DEMOCRÁTICA

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.  
(FREIRE; 1996, p. 39)

Pensar a prática redesenhando caminhos e direções é percorrer o caminho da reflexividade, da teorização, num ir e vir de experiências que se vai construindo cotidianamente e descobrindo modos de aperfeiçoamento das ações desenvolvidas. O ensino é isso, o fazer que se constitui o núcleo central do trabalho docente e deve resultar

em aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, instrumentalizados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram des-humanização (PIMENTA, 2012). Nesse sentido, o ensino precisa ser considerado como práxis social, situado em contextos reais de aprendizagem, construindo saberes engajados para a emancipação humana.

Uma das tarefas importantes da prática pedagógica, como assinala Freire (1996), é propiciar condições para que os educandos exerçam a experiência de assumir-se enquanto ser social e histórico, transformador, autônomo, capaz de assumir sua identidade cultural desenvolvendo a consciência de si mesmo. Tais características se constituem uma lacuna identificada no perfil jovem, devendo ser fortemente discutida na escola, conforme valida a professora Orquídea (2021): “*Nosso aluno chega sem consciência nenhuma de classe, de identidade, de cultura... e é a escola que vai ajudar a formar essa consciência*”. Sendo assim, as palavras freirianas e o discurso docente se entrelaçam atestando a importância de a escola criar espaço e condições para o/a estudante conhecer si mesmo e seus pertencimentos culturais, sociais.

Arroyo (2008) também ressalta a necessidade de uma pedagogia que crie espaço e tempo de fala para os/as educandos/as expressarem suas narrativas, suas experiências, seus saberes, sua identidade individual e coletiva. Uma pedagogia que prioriza a diversidade deve fornecer ferramentas que auxiliem jovens e adultos na construção de identidade, contribuindo nas suas escolhas, posicionamentos e trajetórias de vida. E sendo a escola esse lugar de múltiplas identidades, da diversidade inerente ao ser humano, a mediação dos/as professores/as no processo de reconhecimento dessas diferenças e identidades deve ser uma tônica de seu trabalho, assim como uma pedagogia na perspectiva interculturalmente orientada.

Desenvolver no/a estudante a consciência de raça, de gênero, de sexualidade, de si mesmo e de sua classe, para que se engaje em ações de (auto)transformação por melhores oportunidades, afirmação da identidade e redução das desigualdades, constitui-se um horizonte almejado pela escola. Nada melhor do que ensinar ao aluno a saber-se, a conscientizar-se dos processos históricos da construção das desigualdades, conforme explica Freire (1987). E nessa direção, contribuir para a reflexão sobre a importância do reconhecimento das diferenças, das narrativas de vida, estreitando os laços afetivos entre professor e aluno, na busca de uma pedagogia da alteridade e do respeito e valorização da diversidade. Segundo Dayrell (2007):

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. (DAYRELL, 2007, p. 1125)

Assim, a pedagogia da diversidade é aquela que suscita as experiências, a fala das vozes silenciadas, reprimidas, tornando a sala de aula mais democrática e participativa. A dialogicidade entre professor e aluno, entre os alunos, desenvolve sentimento de empatia, solidariedade, valorização da vida e da cultura, a partir das experiências compartilhadas através de

[...] narrativas autobiográficas, documentos históricos, dados estatísticos e demográficos, podendo ser socializadas por meio de pesquisas, leituras, discussões, seminários elaborados pelos/as estudantes, palestras feitas por convidados, assim como de experiências dos/as próprios/as alunos/as. Essas fontes são utilizadas para delinear contextos históricos contemporâneos; para superar visões estereotipadas e preconceituosas; assim como para trazer à tona histórias não contadas e vozes silenciadas (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 48).

Desse modo, Moreira e Candau (2008) advertem para a necessidade de uma prática educativa que adote o diálogo intercultural e de políticas de enfrentamento dos conflitos numa postura de inclusão, através dos modos de organização do ensino, avaliação e escolhas do conteúdo, a partir das realidades pessoais, coletivas e culturais dos discentes. Não trazer as experiências socioculturais dos estudantes favorece o desenvolvimento de uma autoestima baixa, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola (MOREIRA & CANDAU, 2008).

As diversidades se revelam nas produções de linguagem, no movimento experiencial de cada sujeito, que se evoca cotidianamente a pensar e a se constituir em sua singularidade. Nos espaços educativos, a mediação é produzida via linguagem, via texto, via discurso, fazendo emergir a compreensão dos modos de lidar pedagogicamente com os/as estudantes. Como ratifica a professora Rosa (2021), *a linguagem dá muitas*

*possibilidades, o professor tem um mundo de trabalho nas mãos por conta dos textos, os textos abrem as portas para os debates...*” e para o desvelamento das singularidades estudantis.

Evocando Zilberman (2012), uma nova postura pedagógica do/a professor/a pressupõe a investigação e conhecimento das necessidades dos/as estudantes com quem convive, abrindo espaço para exteriorizarem seus interesses e a fazer ouvir sua voz. Entender essa perspectiva é compreender que é no diálogo, na interação social, nos contextos comunicativos que os sentidos são produzidos e que através da palavra os sujeitos se constituem, focalizando, assim, a linguagem na perspectiva dialógica e interacionista conceituada por Bakhtin (2006).

Faz-se necessário, portanto, no campo de atuação das colaboradoras desta pesquisa, um trabalho com a linguagem e com o ensino de língua portuguesa pautado na compreensão de que a participação efetiva das pessoas na sociedade, nas lutas sociais, se faz especialmente, pela voz, pela comunicação, pela atuação e interação verbal, enfim, pela linguagem. E, assim, as práticas educativas são desafiadas a estimular o desenvolvimento social, pessoal e político do/a estudante, pela ampliação gradativa de seu potencial comunicativo.

A criatividade docente para a ruptura dos modos tradicionais de trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula, ou seja, com o ensino e aprendizagem da leitura, escrita, oralidade, torna-se um imperativo nos dias de hoje. A palavra produz sentido e é necessário que a palavra dita, escrita, encontre eco, ressoe e provoque mudanças, posicionamentos, gerando identidades fortes, questionadoras, escrevendo e reescrevendo novos discursos. Direcionar a palavra e os olhares para as urgências que impulsionam a vida se faz necessário.

Na subseção a seguir, um olhar para a linguagem, que constitui, ao mesmo tempo, forma plural de ser e atuar no mundo como também objeto e matéria principal de trabalho das colaboradoras deste estudo no cotidiano escolar, que como a correnteza do rio, tem uma força impetuosa na dinâmica de tirar as pedras cristalizadas do lugar e renovar a paisagem, mudar a vista, trazer novos horizontes para o cenário da vida em sociedade.

### 3.2.1 A linguagem: força motriz na construção de novos horizontes sociais

Toda língua são rastros de velhos mistérios.

(Guimarães Rosa)<sup>10</sup>

As palavras do nosso grande Guimarães Rosa nos remetem ao fato de que a língua nomeia velhos paradigmas, reflete velhas crenças, velhas formas de o sujeito pensar o mundo, mas também evolui e constrói novos significados, novos modos de pensar, dado o seu caráter dinâmico. Essa evolução se faz na dinâmica social de um contexto histórico e cultural. Desse modo, compreender a linguagem como potente instrumento de transformação, de rupturas com formas de estereótipos e dominação é fundamental para significar o trabalho docente no trato com a diversidade, a favor de uma sociedade mais democrática e justa, através da construção de novos discursos e novas mentalidades.

A linguagem concebida sob esse prisma assenta-se no pensamento do filósofo Bakhtin (1997), que afirma ser através do diálogo, da interação social, dos contextos comunicativos que os sentidos são produzidos. Através da palavra, os sujeitos se constituem e constituem a sociedade. A partir do autor, entendemos que a palavra gera significado na relação locutor/interlocutor e constitui a experiência do homem na vida social, produzindo significações a partir das quais as subjetividades são construídas.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca do outro (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles, recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1997, p. 378).

Entendemos ser através da linguagem, dos contextos discursivos, que as identidades individuais e sociais são constituídas. Bakhtin (1997) acredita ser o diálogo um processo constitutivo da linguagem. Na interação social, na relação com o outro, com o mundo exterior, os sujeitos se constituem enquanto ser histórico, social e cultural, mediados pela linguagem. Esse pensamento alicerça a ideia de Josso (2010), Dominicé (2014), Pineau (2014), entre outros estudiosos do campo da formação, de que tomo consciência de mim

---

<sup>10</sup>Disponível em: <https://docplayer.com.br/2000863-Toda-lingua-sao-rastros-de-velho-misterio-guimaraes-rosa.html>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

mesmo, de minha formação, de minhas práticas e de quem sou, a partir das experiências partilhadas na relação com o outro, com a família, com os pares, com o contexto social.

A língua é produto e produtora do social e gera sociabilidade. Os sentidos e significados, originados na interação social, produzem interpretações variadas, tomando como referência as diferentes esferas sociais e as experiências de cada sujeito nelas inserido. Por isso o caráter polissêmico, mutável, histórico, dinâmico da língua, que evolui e produz significado em decorrência de uma especificidade da história, de um contexto ideológico, social, cultural (BAKHTIN, 1997).

A linguagem usada para ler e interpretar as realidades reflete e produz a cultura e a forma de o sujeito pensar o mundo. As subjetividades nascem da relação dialética entre o homem e o mundo, em que os significados são produzidos a partir das práticas sociais e da forma como o indivíduo interpreta suas experiências e as experiências do outro. Assim, a língua produzida pelo sujeito também o produz, pois gera realidades e o faz posicionar-se sobre os acontecimentos.

Nessa perspectiva, adotamos o princípio da interculturalidade crítica neste estudo, pois o princípio dialógico constitutivo da linguagem confere seu caráter de alteridade entre os sujeitos interlocutores do discurso, numa influência mútua que se constroem, se entrecruzam, se hibridizam, produzindo as identidades e as culturas. Entendemos que a produção de sentidos é uma atividade resultante das trocas dialógicas, elaborada socialmente, que reflete a ideologia dos sujeitos. Por isso, pensar uma educação baseada na interculturalidade crítica é usar a linguagem para problematizar as relações de poder, os fatores econômicos, políticos e criar alternativas ao modelo que está posto e ao caráter monocultural eurocentrado que historicamente orienta as ações. Candau (2016) define:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 10-11).

A linguagem é a gênese desse diálogo que se constitui nas relações, em que os falantes são sujeitos que se influenciam mutuamente, alterando a sociedade em que vive e o rumo de suas (re)ações. As contribuições de Bakhtin trazem implicações fundamentais para essa educação intercultural. Sua concepção polifônica, dialógica, polissêmica e

sociointeracionista da linguagem favorece e suscita muitas reflexões em torno do trabalho do/a professor/a na sala de aula. A sala de aula é lugar de encontro de pessoas, de vozes que têm opinião, de discursos que concordam, discordam, é lugar da diversidade de pensamento, comportamento, cultura, modos de ser e de viver que evocam lugar de fala, pertencimento e construção de visões contra-hegemônicas. Como define Bakhtin (2006), a língua é a expressão das relações e lutas sociais, comunicando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de veículo e de materialização dos acontecimentos históricos e sociais.

Desse modo, entendemos que um trabalho de linguagens, se pautado no compromisso coletivo, na partilha de saberes, na perspectiva dialógica e na interculturalidade crítica, pode criar caminhos e alternativas para novos modos de lidar pedagogicamente com a diversidade. Na próxima seção, uma pausa no caminhar, um redirecionamento do olhar para compreendermos as questões que envolvem a diversidade, à luz de estudiosos/as que percorrem esse campo, plantando sementes e colhendo ideias que se completam ou se divergem. No percurso, os ventos sopram a voz da experiência, que também ecoam seus saberes, suas narrativas, entrelaçando seus contextos de prática ao campo teórico do estudo.

### 3.3 A DIVERSIDADE EM QUESTÃO: UM DIÁLOGO MAIS QUE NECESSÁRIO

[...]

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos,  
morrendo a vida, [...]:  
Que não são embora sejam.  
Que não falam idiomas, falam dialetos.  
Que não praticam religiões, praticam superstições.  
Que não fazem arte, fazem artesanato.  
Que não são seres humanos, são recursos  
humanos.  
Que não tem cultura, têm folclore.  
Que não têm cara, têm braços.  
Que não têm nome, têm número.  
Que não aparecem na história universal, aparecem  
nas páginas policiais da imprensa local.

(GALEANO, 2002, p.42)

A poesia de Eduardo Galeano (2002), intitulada *Os ninguéns*, publicada em O Livro dos Abraços, remete-nos a refletir sobre os significados construídos socialmente

no que respeita à valorização do que é considerado universal e local, o Nós e os Outros, o hierarquizado e o subalternizado. Reflete a divisão social, a marginalização de sujeitos considerados sub-cidadãos, incivilizados, incultos, que têm suas vidas ameaçadas, que não são rentáveis, como nos lembra Arroyo (2019). Essa leitura do poema também nos mostra como o trabalho com linguagem fornece artifícios para se interpretar criticamente os discursos que circulam na sociedade, observando de que forma estes nomeiam o mundo e as práticas sociais, aprendendo “[...] a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença” (ROJO, 2009, p.108).

Essa diferença está fortemente presente na escola, caracterizada pela dimensão humana dos atores e atrizes sociais que nela convivem, com suas experiências, singularidades e identidades, representando a multiplicidade cultural que compõe o mundo. E esse espaço, a escola, sobremaneira, por seu caráter educativo e de formação humana, vem sendo chamado a transformar-se em lugar de solidariedade, de justiça, de afirmação das identidades pessoais e coletivas, de modo a conciliar os conhecimentos universais e a realidade humana, com suas especificidades, sua cultura, sua identidade própria.

A valorização de uma identidade única, um modelo normativo, contribui para o alarmante fosso social da desigualdade, discriminação e exclusão, tornando-se fundamental “[...] o papel do(a) docente no deslocamento dos sentidos que retiram as práticas pedagógicas do gueto da normalização, potencializando os sujeitos para atuarem em relações de paridade e reciprocidade com o outro” (RIOS; NUÑES; FERNANDEZ, 2016, p. 104).

Assim, constitui-se necessidade imperiosa o desenvolvimento de uma pedagogia que crie tempo e espaço para a diversidade, de modo a aflorar as lutas individuais e coletivas com vistas à autoafirmação, desconstruindo a visão homogênea de cultura e identidade (ARROYO, 2008). E para entender a perspectiva de diversidade no nosso estudo, faz-se necessário compreender como esta é construída.

Gomes (2007) esclarece:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p. 17).

Essa diferença é aprendida, demarcada e nomeada pela linguagem, pelas relações vivenciadas num dado contexto histórico, social e cultural. As diferenças não são dadas, são construídas pelos sujeitos em seu tempo histórico, e a linguagem é veículo que institui e propaga aquilo que se toma como normas e valores, podendo também ser instrumento de desconstrução e deslegitimação de ideias e normas que diferenciam e excluem os grupos ditos fora do padrão de normalidade.

Segundo Arroyo (2019), a história oficial nos apresenta um Nós e os Outros: um Nós que é entendido como o ser racional, culto e civilizado, enquanto os Outros são os incultos, que devem ser moralizados e não devem exigir nenhum direito. Esses Outros, os diferentes são aqueles que fogem ao padrão único de normatização, aqueles que destoam do padrão de moralidade única regido pelos parâmetros eurocêntricos de história, de progresso, de cidadania, de racionalidade e de conhecimento.

Compreender, pois, o trato pedagógico que é dado à diversidade torna-se tarefa importante, uma vez que estes Outros compõem o território das escolas públicas representado pela presença de professores/as, estudantes e dos mais diferentes coletivos étnico-raciais, sociais, de gênero, idade e culturas. Manter-se, portanto, conectado pedagogicamente com essa diversidade inerente a esse espaço se torna uma premissa da educação, atravessando todos os níveis de ensino desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até a educação superior incluindo a EJA, a Educação Profissional e a Educação Especial (GOMES, 2007). Assim, as reflexões sobre diversidade implicam conhecer as concepções que a definem, seu processo de construção e que tipo de educação orienta o trabalho dos/das educadores/as nesses tempos de crise e de desprezo legitimado pelo poder público aos segregados, que historicamente se fez regra na construção social e nas relações de poder.

Essa construção social, de acordo Silva (2014), impregnada de conceitos, impõe um padrão de comportamento aos sujeitos, um modelo de identidade, de cultura, produzida num tempo histórico e socialmente estabelecida pelas representações. Aquilo que destoa do considerado normal, igual, passa a ser discriminado, olhado como o

diferente. Portanto, a produção da identidade está intrinsicamente associada à diferença, demarcando território de contraste e luta. A identidade, portanto, não é estável, constrói-se ao longo de um processo de discursos linguísticos, práticas e costumes sociais, passando por mudanças e transformações ao longo do tempo, a partir das representações sociais construídas nos diferentes contextos. A linguagem, portanto, produz múltiplos sentidos e identidades na interação social, construindo, validando ou desconstruindo posicionamentos, visões, preconceitos.

De igual modo, Rios, Nuñez e Fernandez (2016, p. 103) ancoram suas reflexões teóricas acerca da diversidade “[...] em um campo polissêmico que atravessa sentidos entre igualdade/desigualdade, identidade/diferenças/alteridade ou diversidade/direitos humanos”. Os autores chamam a atenção para o binarismo e a polarização nos modos como as questões da diversidade são trabalhadas, reforçando cotidianamente a afirmação de um eu, em detrimento da inferioridade e exclusão de um outro. Rios (2011) destaca que, através da ideia de polarização, a escola produziu a igualdade (o ser) e a diferença (não-ser) em seus modos de ensinar e aprender, alimentando os binarismos identitários que a humanidade construiu nas relações sociais e culturais ao longo do tempo.

E Rios, Nuñez e Fernandez (2016) completam dizendo que:

Este binarismo é fortalecido nas práticas curriculares e pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar de forma redutora, sustentando estereótipos e discriminações. Fixar uma identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. No caso da escola, a identidade posta no currículo é a norma e a outra é a desviante (RIOS; NUÑES; FERNANDEZ, 2016, p. 104).

Diferença e diversidade estão relacionadas à desigualdade, sendo a diferença inerente à condição humana, a sua singularidade e, portanto, inseparável da ação educativa. A diversidade constitui-se dessa condição humana e pode ser convertida em desigualdade, se as particularidades individuais ou de um grupo levam à privatização de direitos. “A diversidade tem, assim, como referência, as diferenças que podem ser naturais ou culturais, enquanto as desigualdades sociais são históricas” (LIBÂNEO & SILVA, 2020, p. 8).

E é nessa perspectiva que situamos este estudo, a partir da perspectiva de diversidade que compõe a escola pública brasileira, com suas

[...] minorias sociais, étnicas, culturais, mas, acima de tudo, formada por uma maioria pobre cuja necessidade básica é a sobrevivência material, sujeita a todas as consequências decorrentes da desigualdade social e, por

isso mesmo, necessitada de ser atendida em seus direitos à educação escolar e, claro, à diferença (LIBANEO & SILVA, 2020, p. 15).

Portanto, a partir da compreensão do que faz a escola pública ser esse lugar diverso em sua complexidade e natureza, cada vez mais se afirma a importância de práticas educativas que relacionem de forma estreita questões de justiça, superação das desigualdades socioeconômicas e o reconhecimento de diferentes grupos socioculturais que se fazem presentes no contexto escolar (CANDAUI, 2012). Nesta perspectiva, “igualdade e diferença não podem ser vistos como pólos que se contrapõem e sim como pólos que se exigem mutuamente” (CANDAUI, 2016, p. 8). Desse modo, a educação tem sido desafiada a articular igualdade e diferença, romper com a hegemonia curricular e valorizar as diferenças coexistentes no espaço escolar, de modo a oportunizar a igualdade de direitos, colocando em pauta esse debate cotidianamente.

Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação, desde o ano de 2001, versa em seu Parecer 017/2001 sobre a inclusão das diferentes identidades que coexistem na sala de aula e discorre sobre o propósito da educação:

Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos (BRASIL, 2001, p.11).

Há tempos, fruto das lutas dos movimentos sociais, a temática aparece visibilizando a questão da existência da diversidade na escola e faz o chamado para a inclusão escolar e o respeito à diferença, embora ainda sob o aspecto da aceitação, denotando apenas o caráter de acolhimento dos diferentes, da convivência harmoniosa balizada no direito igual à aprendizagem. Como sinaliza a professora Tulipa (2021), “*a diversidade é uma temática que vem sendo colocada em pauta nos documentos, mas as pessoas insistem em não encarar a diversidade, e hoje eu acho que a questão está sendo mais discutida.*”

Reafirmando essa necessidade, o Parecer de 2015 versa, deliberando sobre a formação de professor e a diversidade, que a prática educativa leve em conta a realidade dos/as educandos/as para que se possa conduzir o/a egresso/a da Educação Básica “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e

valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 6). Esse Parecer vai além do chamado ao respeito, convoca um trabalho também voltado para a visibilização, respeito e reconhecimento das diferenças, conforme descrito no inciso VIII do Art. 5º. O Parecer também propõe no inciso VII, Art. 8º:

identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (BRASIL, 2015, p. 8).

Percebemos o avanço quanto à pauta das temáticas nos documentos norteadores, fazendo o chamado para que as escolas se engajem e respondam ao desafio do relativismo, da luta por justiça social, do currículo heterogêneo, da pedagogia da diversidade, sobreposta historicamente pelo currículo homogêneo e universal. No entanto, na atual conjuntura da radicalidade política, vive-se o retrocesso de conquistas sociais, a tentativa de apagamento dos pertencimentos identitários, silenciamento das lutas e a expansão da criminalização do Estado sobre os mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, de classe que vinham lutando por educação pública e pelo direito a vidas vivíveis (ARROYO, 2019). Sendo assim, perguntamo-nos sobre as urgências que devem mover a educação e a profissão docente.

Torna-se urgência problematizar e refletir sobre aspectos sociais, culturais e a segregação por que passam os grupos marginalizados historicamente, sobretudo, nesses tempos de exceção. Discussões teóricas têm atravessado os discursos contemporâneos, exigindo aprofundamento na análise de como essas discussões têm se desenvolvido nas salas de aula da Educação Básica e na prática cotidiana do espaço escolar.

Nesse sentido, este estudo, que pretende compreender, a partir de narrativas docentes, como a diversidade atravessa a prática pedagógica de professoras da área de linguagens na Educação Básica, contempla as seguintes dimensões de diversidade: a *diversidade sociocultural* e a *diversidade socioeconômica*. Na concepção de diversidade *sociocultural*, observamos se a prática docente privilegia o trabalho com as identidades do ponto de vista da hibridização, da interculturalidade crítica, e se a dimensão *socioeconômica* da diversidade também é considerada nas narrativas das docentes. Isto é, foi observado, através de seus discursos, se levam em conta em suas práticas, a

diversidade marcada pela pobreza, tendo em vista a carência material com que chegam os/as estudantes das classes sociais desfavorecidas e as lacunas do ponto de vista de letramentos pregressos para seguirem aprendendo e, oportunamente, alcançarem mobilidade social.

Neste estudo, ressaltamos, enquanto aspecto dimensional que caracteriza a diversidade cultural, o ponto de vista defendido por Walsh (2007), Candau (2012), Fleuri (2018), Ivenick (2018), Rios, Nunes e Fernandes (2016) que apontam o interculturalismo crítico como alternativa para os processos educativos, de modo que o diálogo entre as culturas provoque mudança de mentalidade nos grupos sociais, percebendo-se sujeitos construídos nas relações discursivas, dialógicas, forjados no e pelo entrecruzamento de culturas. É nesta perspectiva da diversidade cultural, que irrompeu dos movimentos sociais, ligada a questões étnicas, intergeracionais, de gênero e sexualidade, de diferenças físicas e mentais que se encontra o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil (FLEURI, 2018). É a partir deste ponto de vista que estabelecemos o diálogo nesse estudo, entendendo a educação intercultural como princípio que alicerça a construção de um projeto educativo contra-hegemônico. Para reafirmar esse conceito, trazemos Walsh (2007), que define:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

Observamos, a partir dessa construção teórica, uma proposta que vai além da aceitação, da inclusão, do acolhimento aos diferentes, tratando-se de um chamado à prática insurgente de novas construções sociais, políticas, culturais, novas formas de pensar e se relacionar com os conhecimentos subalternizados e os ocidentais de maneira mais igualitária. Trata-se, portanto, de uma proposta mais que inclusiva ou apenas denunciativa, mas um chamado a uma nova visão de educação, uma visão propositiva que concebe a pedagogia como política cultural e alternativa à construção de uma nova

sociedade, uma nova forma de poder, ser e saber. Essa visão de escola que apenas aceita os diferentes e nem mesmo inclui é trazida pela professora Orquídea (2021), quando assinala: *“é uma escola que aceita a diversidade, é uma escola que aceita o homossexual, que aceita a deficiência visual, que aceita a deficiência cognitiva, mas não é uma escola que inclui, e aí eu não tô falando da nossa escola, eu tô falando do sistema.* Com essa fala, percebemos o quanto a educação é convocada a caminhar e a se orientar por novas paragens.

A interculturalidade se apresenta como essa bússola, uma quebra de fronteiras aos limites sociais, não se prendendo à localização geográfica ou jurisdição específica de cada grupo identitário, mas promovendo a interação entre os grupos numa dinâmica crítica e dialógica, na busca de conexões e constituição de identidades híbridas, plurais e transitórias. Um dos papéis importantes da escola como agência cosmopolita (SOUZA-SANTOS, 2005), é:

colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas (...), não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas e translocalizar lutas locais ( ROJO, 2009, p. 115).

[...] estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social (ROJO, 2009, p. 10).

Desse modo, estabelecendo relação crítica e dialógica entre as culturas, incluindo aqui a cultura culta e a cultura popular, a escola pode desenvolver os letramentos sociais necessários à superação do insucesso escolar e da exclusão social, na medida em que forme cidadãos democráticos e protagonistas de suas narrativas e da história. Segundo Fleuri (2018):

O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica (FLEURI, 2018, p. 38).

Assim, a pedagogia é chamada a construir novas formas de se relacionar com o conhecimento, as culturas, rompendo com as estruturas assimétricas de poder, na busca de uma sala de aula onde todos/as se reconheçam igualmente valiosos/as e tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal e coletivo. Desconstruir o caráter monocultural ocidentalizante, a colonialidade discursiva impregnada historicamente nos currículos, na metodologia, nas avaliações implica a insurgência no pensar novos modos do agir docente. Tomar como centralidade a pedagogia da diversidade, do interculturalismo crítico, é “[...] enriquecer-se de visões multiculturais pós-coloniais, inquirindo de forma mais explícita sobre processos de hibridização identitária, cruzamento de fronteiras e desafio a binarismos (CANEN & XAVIER, 2011, p. 655). As autoras acrescentam:

[...] a formação continuada de professores, a partir da perspectiva multicultural pós-colonial, favorecerá a compreensão de que: as identidades e as posições políticas não se conformam a binarismos, sendo essencialmente híbridas, sincréticas, não puras [...] (CANEN & XAVIER 2011, p. 644).

Ainda segundo essas autoras, assim como as representações fronteiriças são construídas discursivamente, assim também os alunos e alunas devem ter suas histórias e temporalidades proliferadas e consideradas enquanto narratividades importantes. Isso inclui levar em conta as diferenças em todas as suas dimensões, as culturas em suas múltiplas formas e movimentos locais e migratórios, evitando o congelamento das identidades e os discursos que produzem e reforçam a diferença (CANEN & XAVIER 2011).

Sendo assim, uma formação inicial e permanente informada pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas interculturalmente é de grande relevância para a construção de horizontes que entendam a cultura e as identidades como produção de sentidos. E esses sentidos são produzidos dentro de um sistema linguístico, sendo, portanto, nós mesmos, enquanto coletividade, que nomeamos, construímos, desconstruímos concepções sobre o outro e as culturas. Dessa forma, o trabalho com linguagens implica potencializar a construção de novas formas de poder, ser e de viver, contribuindo para o respeito, a valorização, cooperação e aprendizagem mútua.

Sobre a dimensão socioeconômica, Libâneo e Silva (2020) assinalam que, para além da diversidade cultural, está a necessidade de ampliação dos estudos voltados à

diversidade socioeconômica dos alunos, suas trajetórias de vida, como vivem suas famílias, suas dificuldades de escolarização pregressa, sua cultura local, tradições e carências materiais, tendo a justiça social como uma preocupação basilar da finalidade educativa. A escola pública é predominantemente povoada pelo/a estudante de classes populares, com baixo poder aquisitivo e a comunicação científica pouco tem se debruçado, segundo os autores, em informar a necessidade de um trabalho educativo mais fortemente voltado para a superação da desigualdade econômica das classes trabalhadoras. Essa carência material é evidenciada pela docente Violeta (2021), quando perguntado como identifica essa diversidade social na sala de aula: *“A gente percebe a condição socioeconômica do estudante pela forma de se vestir, pelo celular que usa, pelo nível de acesso que tem à internet, um tênis diferente, tudo isso...”*. Esse fosso social ficou ainda mais notado durante a pandemia da Covid 19, sobretudo pela falta de acesso dos/as estudantes à internet para as aulas online e realização dos trabalhos.

Para Libâneo e Silva (2020), a busca pela justiça social na escola deve pautar o ensino como condição de igualdade entre os sujeitos, na perspectiva de aprendizagens que considerem a capacitação humana para viver em sociedade, de modo que a supervalorização das diferenças não se transforme em desigualdades e mais exclusão social, ou seja, não privar os/as estudantes dos letramentos necessários à inclusão social. Os autores reiteram que “[...] não é possível conceber uma escola justa sem se levar em conta a diversidade sociocultural e as formas de se lidar política e pedagogicamente com ela” (LIBÂNEO & SILVA, 2020, p. 818). E afirmam ser imprescindível a realização de práticas que individualizem a escuta, de maneira a perceber as necessidades, interesses e motivos dos diferentes sujeitos, sendo a diversidade tratada em seus efeitos educativos sem jamais prescindir da sua abordagem pedagógica, isto é, sua inserção nos próprios conteúdos escolares e nas metodologias de ensino.

Nesse sentido, cabe entendermos em que direção de concepção de diversidade aponta a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos/as estudantes da Educação Básica ao longo de suas etapas e modalidades. O documento traz afirmações, como:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou

a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Supõe elaborar e desenvolver, num país com acentuada diversidade cultural e profunda desigualdade social, propostas pedagógicas “[...] que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 15).

O documento, elaborado por algumas vozes de atores/atrizes sociais, traz a discussão da diversidade no campo da concepção crítico-discursiva, realçando a importância do desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas singularidades e diversidades, sendo a escola espaço promotor do reconhecimento das diferenças. No entanto, enfatiza predominantemente a concepção de diversidade baseada em atitudes de aceitação, respeito, acolhimento, evidenciando um caráter celebratório e de igualdade de aprendizagem de um conhecimento universal, que não tensiona as diferenças.

Nesta política curricular, são secundarizadas as diferenças culturais, étnicas, identitárias, sendo os negros, quilombolas, índios, camponeses, mulheres, pobres, sem-terra, ribeirinhos invisibilizados enquanto sujeitos de direitos. O documento prioriza a padronização dos conhecimentos universais enfatizando o ensino por competências performativas a serviço do capital (ALVES, 2019). Isso nos remete à fala de Gomes (2007), ao afirmar que a escola e os documentos curriculares pensam mais nos conteúdos do que nos sujeitos sociais, ou na fala de uma das colaboradoras do estudo, quando expressa que faz as escolhas didático-metodológicas pensando mais na escolha do gênero textual do que no tema a ser dialogado com os diferentes sujeitos da sala de aula.

No que confere às aulas de Língua Portuguesa e as práticas com linguagens, o documento assinala que devem tematizar o combate a discursos de ódio e desenvolver habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente, através de uma participação ética e respeitosa. Percebe-se a reiteração do caráter de aceitação das diferenças e combate a discursos e atitudes discriminatórias, escapando o caráter problematizador da construção das desigualdades que as práticas com linguagem podem potencializar.

Nos dias de hoje, em que os tempos de exceção ameaçam ainda mais os desfavorecidos, torna-se um imperativo que se desenhe uma educação orientada para o combate às injustiças e às narrativas de opressão. O potencial linguístico pode favorecer um trabalho em que a escuta, o diálogo, a manifestação dos/as discentes, o reconhecimento e valorização das diferenças sejam a tônica da sala de aula. A fala da docente Rosa (2021) valida essa concepção do poder da linguagem: “*a gente tem esse potencial em mãos... porque o texto pode levar a muita coisa...*”. Essa compreensão é fundamental para que a escola permaneça viva e significativa nos dias de hoje, respondendo aos anseios dos sujeitos marginalizados e contribuindo para a mudança de mentalidades.

No próximo capítulo, um passeio por entre as vozes que embalam os sons e os tons das prosas que brotam no chão das salas de aula: nossas flores-professoras. Com a palavra, as protagonistas deste estudo: *Orquídea, Tulipa, Rosa, Violeta e Girassol*.

#### 4 OS SONS E OS TONS DAS NARRATIVAS BROTADAS NO CAMPO EMPÍRICO

Evocando Adélia Prado, estamos convencidas de que veremos melhor os jardins que florescem subterraneamente debaixo do chão das escolas, à medida que procurarmos encontrá-los e realizá-los. Afinal, muitos desses jardins só aguardam o saber cuidar a que se refere Boff. (LINHARES; GARCIA, 2001, p. 49)

Lanço mão das palavras trazidas pelas autoras para reafirmar a metáfora dos jardins com que estas retratam a escola. Como dizem, em meio a espinhos e grotões, no subterrâneo, há um solo fértil, de onde brotam diferentes flores que vão exalando compromisso e esperança no cotidiano escolar. São as flores-professoras, que mesmo germinando e florescendo por terrenos áridos, seguem adubando seus canteiros de otimismo, desejosas por mudanças da realidade social.

Me debruço sobre os dizeres dessas protagonistas do estudo, para colher os sons e os tons, que, como gotas de orvalho, caíram nestas páginas e repousaram, desvelando os significados de suas narrativas. Os fios tecidos foram entrelaçando seus diálogos com as interlocuções teóricas e as reflexões da pesquisadora, que buscou compreender, a partir de narrativas docentes, como *a diversidade atravessa a prática pedagógica de professoras da área de linguagens, na Educação Básica*.

O intuito foi, a partir dos resultados produzidos nas narratividades, buscar respostas e compreensões possíveis à seguinte questão: *de que maneira a diversidade emerge das narrativas de professoras da área de linguagens sobre a prática pedagógica, no contexto da Educação Básica?* E, assim, alcançar os objetivos específicos traçados na intenção da pesquisa: identificar concepções/percepções de diversidade que emergem das narrativas de professoras da área de linguagens da Educação Básica; problematizar, a partir das narrativas docentes, a(s) forma(s) como a diversidade atravessa o fazer pedagógico, com vista à formação dos/as estudantes da Educação Básica; discutir a importância de uma pedagogia da diversidade nos processos educativos desenvolvidos por professoras da Educação Básica.

Em relação aos dispositivos apresentados no capítulo 2, utilizados para produção do *corpus*, ressaltamos que as entrevistas narrativas individuais foram de extrema relevância para compreender como a diversidade atravessa a prática pedagógica das professoras de linguagens na Educação Básica. Assim também os grupos de discussão permitiram o debate dessas compreensões, possibilitando o fortalecimento do diálogo e o aspecto formativo ressaltado pelo grupo, conforme aponta uma das nossas flores-colaboradoras do estudo: “*Eu estava aqui só escutando, colhendo, aprendendo, a gente aprende com as colegas*” (ROSA, 2021).

As compreensões, reflexões e resultados, doravante apresentados, resultam do entrelaçamento das categorias formuladas a priori com aquelas produzidas pelas narrativas das professoras no campo empírico, em cujo solo brotaram muitos frutos. As categorias foram elaboradas, seguindo as contribuições da ATD, dos autores Moraes R. e Galiuzzi (2016), e para discuti-las, recorreremos, também, às ideias dos/as estudiosos/as que versam sobre os eixos teóricos da pesquisa: Formação Docente e Diversidade.

Primeiro, apresentamos os achados da pesquisa que discutem as concepções/percepções das professoras sobre *diversidade*. Em seguida, são debatidas as ideias sobre como as singularidades/individualidades dos/as estudantes podem ser reveladas nas salas de aula através das práticas pedagógicas e como estas dialogam na e com a diversidade da Educação Básica, destacando desafios e possibilidades. Por fim, discutimos a importância da pedagogia da diversidade e as percepções das docentes sobre o processo de formação e suas implicações à prática no trato com a diversidade.

#### 4.1 CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A DIVERSIDADE QUE COLORE O CHÃO DA ESCOLA

Há um colorido especial  
No encanto das flores  
(MJCabrera)<sup>11</sup>

As flores que aqui imprimem a cor e o tom às narrativas e lançam suas vozes, nos levam a refletir sobre as existências plurais que colorem o chão da escola, evocando suas impressões e percepções sobre os sujeitos da diversidade e suas lutas por inclusão. As lutas sociais por direito ao reconhecimento e igualdade de oportunidades a essas minorias historicamente subordinadas e excluídas têm sido uma emergência, sobretudo, em tempos em que a opressão política é radicalizada (ARROYO, 2019) e assentada em estruturas sociais racistas, machistas, homofóbicas, classistas. Essa realidade conclama novos projetos de combate aos estereótipos e processos discriminatórios, assim como atitudes de valorização dos diversos modos de ser e de viver, estabelecendo um diálogo intercultural entre os sujeitos da diversidade, para o desenvolvimento e fortalecimento de projetos de emancipação, inclusão, respeito e garantia dos direitos sociais, superando a visão romântica do trato com as diferenças.

Dessa forma, trazer o debate sobre diversidade no contexto da Educação Básica faz-se pertinente, a fim de colocarmos a temática no centro das discussões dos processos educativos e interrogarmos qual concepção de diversidade rege o trabalho docente no cotidiano escolar. Nesse sentido, buscamos conhecer as compreensões, as percepções das professoras colaboradoras sobre a diversidade, aguçando o debate nos encontros discursivos. Provocações, projeções, memórias e ações realizadas engendraram a narrativa docente, denotando a reflexividade impulsionada por uma pauta entendida como urgente no cenário da Educação. Uma parada para essa reflexão permitiu constatar que a diversidade, inerente à condição humana, faz parte da sua existência, mas, que, ao longo da história, conforme relata a professora Tulipa (2021),

sempre foi muito mascarada ou escondida. As pessoas, na verdade, procuravam não encarar a diversidade, e a gente sabe que tem grupo que sofreu mais com a falta de respeito, do reconhecimento de sua

---

<sup>11</sup>Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=frases+sobre+flores+e+borboletas&tbm> Acesso em: 15 de març. 2022.

classe. E, hoje, eu acho que a questão “tá” sendo mais discutida, colocada mais em pauta, e, justamente, na busca da formação de uma consciência de que é preciso aceitar todas as pessoas do jeito que elas são, não importa sua religião, não importa sua opção sexual, sua cor, sua raça, as dificuldades que ela tenha. Então eu acho que é um processo que de forma tardia está tendo alguns avanços agora, mas a discussão já existe há algum tempo... (TULIPA, Entrevista Narrativa, 2021).

Como podemos observar em capítulos anteriores e na fala da professora, a discussão, mobilizada por movimentos sociais, pauta há tempos a agenda nacional, conforme vimos em documentos norteadores da Educação. Desde 2001, o chamado convoca os/as profissionais da educação a visibilizarem a diferença em sala de aula, em termos de oportunizar a igualdade de aprendizagem e a aceitação desses sujeitos, no sentido de acolhimento. Esse movimento é antecedido pelas lutas dos anos 90, quando a discussão sobre diversidade defende o multiculturalismo no campo do currículo.

No entanto, as pesquisas empíricas encontradas demonstram pouca expressividade na atuação dos/as professores/as e nas escolas, ao longo desses anos. E mesmo com um conjunto de documentos norteadores e políticas de combate ao preconceito, há um movimento ainda tímido quanto à mudança de atitude das pessoas. Ainda conforme a professora Tulipa (2021), podemos evidenciar essa constatação:

Embora haja leis construídas no intuito de “sanar” essas questões da aceitação da diversidade, as pessoas ainda têm lá o preconceito guardado, uma vista distorcida em relação ao outro. Existe um padrão de perfeição instituído pela sociedade e isso implica muito na dificuldade de aceitar o outro do jeito que ele é, aceitar suas opções, suas escolhas (...). Me incomoda ver meu próprio aluno, por exemplo, não se aceitar como negro, quando eles não se reconhecem, quando eles não entendem e não se interessam em entender a condição em que vivem na sociedade, limitados nos valores, nos princípios, que estão relacionados a suas origens e também limitados aos bens sociais e culturais, e não param pra pensar sobre isso. Então, na verdade, eles vivem meio que vegetando assim no mundo, sem saber por que estão no mundo, de onde vieram, o que que ele tem a ver com essa história (TULIPA, Entrevista Narrativa, 2021).

O extrato da narrativa docente revela o conceito de como as diferenças são construídas pela sociedade, que reproduz padrões de imagem, comportamento, modos de ser e de existir dos sujeitos, demarcando pertencimento e não-pertencimento social, como explica Silva (2014), ao teorizar sobre a construção da diferença e da diversidade. A

professora ressalta a existência do preconceito e a forma como os sujeitos considerados fora dos padrões oficiais são atravessados pelo olhar desviante e excludente daqueles que se julgam pertencentes a esses padrões. Aquilo que destoa do considerado normal, igual, instituído pela sociedade como padrão, passa a ser discriminado, olhado como o diferente (*idem*, 2014).

Podemos observar também a pouca compreensão dos sujeitos sociais de como as diferenças são construídas, de que elas, as diferenças, são fruto de uma construção social engendrada nas relações de poder, em que o padrão tido como correto, belo, aceitável e, portanto, tido como norma, é o definido pelo colonizador, pela classe dominante, que subalterniza e promove as desigualdades. Esse entendimento e esse debate se mostraram lacunar na sala de aula e na compreensão dos/as estudantes, uma vez que, segundo a docente, *“eles vivem meio que vegetando assim no mundo, sem saber por que estão no mundo, de onde vieram, o que ele tem a ver com essa história”* (TULIPA, 2021).

Essa carência de conhecimento sobre si mesmo e sobre as construções sociais e culturais interroga o trabalho docente, tendo em vista a ausência de criticidade de uma juventude que ignora e é alheia à construção sócio-histórica da sua existência, enquanto sujeitos da diversidade e de direitos. Ao afirmar que os/as estudantes *“vivem meio que vegetando”*, a fala da professora Tulipa nos remete a pensar sobre a estigmatização da diferença, se compreendermos que vegetar é não entender o que se passa a sua volta, aludindo, assim, ao racismo estrutural. No entanto, vale ressaltar que as reflexões giraram em torno de discussões que remetiam ao fato de necessitar aos/às jovens a compreensão política de que as desigualdades são construídas nas relações assimétricas de poder. As discussões fizeram alusão ao fato de jovens negros/negras, pobres, periféricos/as defenderem a eleição do governo atual em 2018, o qual proclamava uma necropolítica cujo alvo seriam eles/elas próprios/as.

Arroyo (2019) chama a atenção para um olhar pedagógico radical, tendo em vista as políticas de extermínio e a necessidade de os povos subalternizados saberem-se *“ameaçados de morte desde a infância-adolescência-juventude porque são trabalhadores militantes pobres, periféricos, negros ou porque são militantes mulheres em lutas por direitos”* (p. 14). Esse olhar pedagógico é advertido por Freire (1987), que assinala ser fundamental ensinar ao/à educando/a a saber de si, a conscientizar-se dos processos históricos da construção das desigualdades, imputando isso como papel essencial da escola.

A formulação de leis, como declara a professora Tulipa (2021), tem sido um avanço para inibir atitudes preconceituosas e direcionar ações pedagógicas que incluam os diferentes. Podemos citar exemplos de dispositivos legais gestados na primeira década desse século, como a Lei nº 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículos da educação básica; o Decreto nº 6.751/08 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado; o Decreto nº 7.352/10 que dispõe sobre a educação do campo; o Decreto nº 5.296/04, referente ao atendimento às pessoas com deficiência e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (MENEZES & RIOS, 2020).

No entanto, na atual conjuntura política, tem havido um retrocesso, na medida em que os discursos de ódio são oficialmente disseminados. Em consequência, as lutas sociais por direito à diferença e à igualdade de oportunidade tornam-se mais desafiadoras (ARROYO, 2019), sobretudo para os/as educadores/as, que enfrentam tentativas de silenciamento de seus discursos e práticas curriculares que denunciam a subalternização e apagamento das minorias sociais. Ainda na narrativa da colaboradora Tulipa (2021), podemos destacar esse atraso, quando a colaboradora aponta um retrocesso referente a políticas educacionais, que atualmente tentam invalidar a luta por inclusão dos sujeitos com necessidades especiais às classes regulares:

Agora mesmo teve a polêmica do Ministro da Educação, né? Que queria retroceder aí não sei quantas décadas em relação aos alunos com necessidades especiais. Já existe uma lei que garante a inclusão desses alunos em classes regulares, né? E agora ele queria criar salas especializadas, escolas especializadas. Isso é um retrocesso e desconsidera uma luta de uma classe de durante muitos anos (TULIPA, Entrevista Narrativa, 2021).

O recorte narrativo revela a preocupação docente referente a perdas de conquistas sociais e a necessidade de enfrentamento contra toda forma de práticas de exclusão, exigindo da escola respostas mais radicais. Reafirmando essa preocupação, a professora Tulipa (2021) declara: “*A diversidade é um tema pertinente, necessário e urgente. A gente precisa trazer essas questões à tona, inclusive diante dos últimos acontecimentos da conjuntura política do país*”. Podemos compreender esse pensamento da colaboradora, pois os sujeitos mais pobres e interseccionalizados pelos diversos marcadores sociais, antes destinados a vidas precárias e à marginalidade, hoje, em tempos

de opressão política radicalizada, encontram-se com sua existência ameaçada (ARROYO, 2019).

A concepção de diversidade narrada e descrita pelas colaboradoras revela o entendimento sobre quais vidas estão ameaçadas e necessitadas de tratos pedagógicos que resultem em inclusão. Essa concepção é traduzida pelo reconhecimento da existência de minorias sociais, étnicas, culturais que compõem a sociedade e a escola, como também compreendida em seus aspectos linguísticos, cognitivos e “formada por uma maioria pobre cuja necessidade básica é a sobrevivência material” (LIBANEO & SILVA, 2020, p. 15). Podemos verificar tais concepções nos recortes de suas narrativas:

Pra mim, eu vejo a diversidade na perspectiva cultural, diversidade de culturas, uma diversidade, digamos em todos os sentidos...de gênero, de raça, linguística, eu acho que diversidade já engloba muitas diversidades na própria palavra... (ROSA, Entrevista Narrativa, 2021).

(...) a gente tem a diversidade no que diz respeito desde as questões que estão estereotipadas até as questões cognitivas. Então as questões estereotipadas que tão aí fora já não são entendidas, imagine a cognitiva (...) O menino sabe sobre x e você tá pedindo y. Eu vejo essa diversidade aí, e ao mesmo tempo que eu vejo, eu percebo que essa diversidade não é inserida, ela é aceita... é uma escola que aceita a diversidade, é uma escola que aceita o homossexual, é uma escola que aceita a deficiência visual, é uma escola que aceita a deficiência cognitiva, mas não é uma escola que inclui. E aí eu não tô falando do Teotônio, eu tô falando do sistema. Então tem uma diferença entre aceitação e inserção... Eu, hoje, enquanto professora, enxergo a ideia da aceitabilidade, eu não enxergo a ideia da inserção, porque por mais que a gente busque, tente, existem várias impossibilidades... (ORQUÍDEA, Entrevista Narrativa, 2021).

Diversidade, pra mim, é justamente essa coisa aí das diferenças, né, que a gente vê, não só de cor da pele, mas de condição social, crença, de sexualidade, é o pensar diferente, ser diferente. E a gente tem também as especificidades, das pessoas com necessidades especiais... Então é toda essa diferença que a gente percebe no ser humano...e que é visto ainda, infelizmente, como se fosse um defeito... (VIOLETA, Entrevista Narrativa, 2021).

As narrativas das docentes identificam as diferenças em suas características sociais, culturais, cognitivas, geracionais, religiosas, de raça, gênero, sexualidade, o que revela uma consciência das professoras sobre os marcadores sociais que atravessam os sujeitos. Essa compreensão de que há existências dotadas de suas próprias singularidades, seus modos próprios de se relacionar com o outro e com o mundo, configura o ponto de

partida para pensar em formas de lidar pedagogicamente com os/as estudantes e fortalecer os modos de ser e de existir que fogem ao padrão único de normatização. Reconhecer implica refletir sobre rupturas de práticas que sustentam estereótipos e discriminação (GOMES, 2007; RIOS; NUÑES; FERNANDEZ, 2016).

Nesse sentido, vale ressaltar a fala de Orquídea (2021), quando afirma que a escola aceita a diversidade, mas não inclui, não insere os sujeitos na prática social, devido, segundo a docente, ao sistema instalado na estrutura social. Contrariando o discurso da diversidade apenas no campo da aceitação e do acolhimento, lançamos o olhar sobre as palavras de Candau (2012), que afirma a importância de práticas educativas que relacionem de forma estreita questões de justiça, superação das desigualdades socioeconômicas e o reconhecimento de diferentes grupos socioculturais que se fazem presentes no contexto escolar.

No que diz respeito à superação das desigualdades socioeconômicas, vale ressaltar a importância de fomentar no/a estudante o domínio dos letramentos necessários à prática social, na busca de “reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar” (LIBÂNEO & SILVA, 2020). A qualidade social e pedagógica da escola implica na ampliação da capacidade intelectual e das potencialidades humanas, a partir do desenvolvimento cognitivo para os/as estudantes alcançarem autonomia e serem capazes de participação política e intervenção na realidade social. Portanto, cabe à escola relacionar os conceitos científicos com os conteúdos de âmbito local e global, articulando pedagogicamente a diversidade sociocultural com os letramentos necessários aos acessos culturais e científicos (*idem*, 2020).

As condições sociais dos/as alunos/as devem ser levadas em conta nos processos educativos, não sendo priorizadas apenas questões das diferenças socioculturais em detrimento das necessidades cognitivas e materiais, pois a população pobre predomina na escola pública e carece se apropriar do conhecimento teórico-conceitual para acessar a cultura dominante. Como afirma a docente Rosa (2021), “*a gente sabe que tem alunos que não têm acesso à leitura, não têm acesso aos bens culturais e é preciso não reforçar as desigualdades, mas promover a formação leitora e os debates necessários*”.

Ressaltamos também a fala da flor-colaboradora Tulipa (2021), que evidencia a população negra como predominante na escola pública (como podemos constatar no extrato de sua narrativa logo a seguir) e afirma ser um público ainda negligenciado nos

letramentos necessários ao desenvolvimento de sua consciência racial e condição na sociedade. A população negra é a mesma atravessada pelos marcadores sociais de pobreza e, ser negligenciada nos conteúdos escolares, pode implicar faltar-lhes não só os letramentos raciais, mas os cognitivos, capazes de promover o desenvolvimento humano para a participação política e social. Para tanto, os múltiplos letramentos devem ser considerados centrais enquanto papel da escola, contribuindo para construção de identidades fortes, resgate da autoestima e potencialização de empoderamento dos sujeitos em sua cultura local, na cultura valorizada e na luta contra a hegemonia global (ROJO, 2009).

Torna-se fundamental integrar as práticas sociais, entrelaçando a realidade da desigualdade social, acompanhada da diversidade sociocultural, assumindo uma postura que vai além de ações pedagógicas de inclusão e de denúncia das desigualdades. A pedagogia que se propõe como alternativa de superação meramente inclusiva das diferenças é a educação orientada pela interculturalidade crítica. Trata-se da pedagogia que rompe com o caráter apenas denunciativo das injustiças e desigualdades e visa à construção de novas condições de poder, ser e saber diferentes das instituídas pela racionalidade ocidental (WALSH 2007).

Recorrendo à narrativa da professora Tulipa (2021), trago seu olhar, reiterando sobre quais sujeitos, quais grupos sociais predominam na escola *lócus* da pesquisa e sua compreensão sobre diversidade:

Então, assim, essa formação em Educação Especial me fez buscar um olhar diferenciado em relação ao outro, aquele que tem limitação, aquele que tem dificuldade, principalmente também porque a gente trabalha num ambiente é... onde há predominância de uma população negra carente e que é vítima do preconceito, do racismo. Então, a gente procura sempre, dentro da sala de aula, de Língua Portuguesa que é muito propícia, muito aberta, porque a gente consegue transitar por várias áreas, né... Então, eu sempre estou atenta a essas questões sejam elas de qualquer aspecto, sejam elas ou em relação à classe social, à raça, à cor, etnia... o respeito ao outro em relação a suas opções, porque hoje a gente tem que trabalhar na perspectiva do respeito, porque embora você não aceite e não concorde, a gente tem que trabalhar na perspectiva do respeito... (TULIPA, Entrevista Narrativa, 2021).

Nesse extrato narrativo, a docente fala da diversidade trazendo a ideia de aceitação, de respeito, convergindo com o que assinala a professora Orquídea (2021), ao afirmar que a escola não insere a diversidade, apenas aceita as diferenças. Segundo Silva (2014), a diferença não pode ser limitada ao respeito e à tolerância para com a diversidade, pois é

construída cultural e socialmente e por isso deve ser discutida e problematizada. O autor ressalta a importância de uma pedagogia que oportunize aos/às estudantes a capacidade de crítica e de questionamento sobre os modos de dominação, de como surgem as identidades e as diferenças, constituindo-se num jogo de relações de poder e de opressão dos grupos subalternizados. A escola, por exemplo, composta por uma maioria negra, reclama diálogo e posicionamento sobre a realidade social construída, sendo fundamental o exercício de uma pedagogia centrada nas contribuições teóricas da interculturalidade crítica (CANDAU, 2016; FLEURI, 2018; IVENICK, 2018; RIOS, NUNES & FERNANDES, 2016; WALSH, 2007).

Na esteira dessa reflexão acerca da concepção de diversidade, emergiu, nas narrativas docentes, uma cartografia sobre a realidade humana encontrada nessa escola pública onde atuam nossas atrizes-protagonistas desse palco educacional. Suas narrativas, como podemos observar a seguir, revelam uma escola constituída por uma expressiva diversidade dos sujeitos sociais, exigindo das docentes visibilidade e diálogo no trato pedagógico com esses sujeitos.

No Teotônio, a gente pode perceber um colégio que a diversidade é manifestada...deixa eu pensar aqui... a diversidade de cor de pele, cor de pele diferente, a maioria de nossos alunos é negra...existe também a diversidade socioeconômica, também a defasagem econômica da classe média, muita gente colocou seus filhos na escola pública e a gente tem também alunos muito pobres, carentes de tudo. Temos também a diversidade religiosa, alunos evangélicos, católicos, praticantes de religião de origem afro-brasileira; na questão linguística, não percebo essa diversidade muito palpável, o jovem já tem seu jeito de falar próprio daquela idade. Diversidade na aprendizagem, de acordo com o nível socioeconômico do aluno... aí já vou falar da diversidade cultural, porque tem alunos que têm acesso a bens culturais que outros não têm... tem aluno que pode fazer uma visita ao cinema, ao teatro, fazer uma viagem, não são muitos; já tem outros que nunca saíram do seu próprio bairro. Isso interfere na aprendizagem do aluno, tem aluno que tem muita dificuldade de leitura, de interpretação, às vezes coincide com aquele aluno que não teve acesso a esses bens culturais, não sai do seu próprio bairro, é de casa pra escola, da escola pra casa, às vezes também a família não teve uma instrução, um estudo e então a gente tem um público diverso também nesse sentido... (ROSA, Entrevista Narrativa, 2021).

E no Teotônio tem um pouquinho de cada coisa, tem a representação de cada coisa dessa aí, pessoas que têm preferência sexual que é diversa, pessoas com necessidades especiais, crenças religiosas diferentes, né... a gente tem a questão do pensamento mesmo tanto político quanto ideológico, a coisa da ideologia bem marcada mesmo... tem muito, tem a condição social. Pessoas que têm uma condição melhor e outros que

passam necessidade. Então eu acho que o Teotônio é esse celeiro mesmo da diversidade... Nos últimos anos, tenho percebido também a diversidade do sotaque, sotaque paulista, sotaque de Pernambuco (VIOLETA, Entrevista Narrativa, 2021).

É essa complexidade humana que faz parte da sociedade e que se presentifica no cenário educacional, sobretudo, da escola pública. Essa realidade que eclode no espaço escolar reclama visibilidade, audibilidade e diálogos que atravessem as identidades, os direitos sociais, culturais, econômicos, políticos dos sujeitos, rompendo com a homogeneidade das práticas e dos discursos curriculares. Diante disso e dessa cartografia que traduz a realidade humana dessa escola, voltamos nossos olhares para as narrativas docentes sobre práticas educativas que potencializam o reconhecimento da diversidade em sala de aula, das singularidades desses sujeitos e as possibilidades de práticas que dialogam com essas formas de ser e de existir.

Na próxima seção, um mergulho nas tessituras docentes sobre o atravessamento da diversidade em suas práticas pedagógicas e as reflexões tecidas pelas flores-professoras e pelas vozes que se juntam e ecoam sentidos pelas páginas deste estudo.

#### 4.2 UM OLHAR SOBRE AS TESSITURAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: QUE JARDINS BROTAM NOS CANTEIROS DA ESCOLA?

Cuide do jardim  
E as borboletas  
Virão até você

(Mário Quintana)<sup>12</sup>

Olhar para as práticas que vão brotando aqui e ali nos canteiros das escolas é um convite aos interessados/as em Educação a conhecer os jardins que vão florescendo, espalhando sementes e fazendo rizomas caminhos a dentro dos espaços educativos. Nesses canteiros estão os sujeitos que reclamam cuidado e a construção de ambientes dialógicos que façam aflorar as suas subjetividades. Essas personalidades, as

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=poesias+de+jardins+e+borboletas&tbm> Acesso em: 09 de abr. 2022.

individualidades podem se revelar nas produções de linguagem, nas relações sociais, nas experiências evocadas cotidianamente, convidando as borboletas a sobrevoarem os jardins da existência.

O desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade exige entender que os/as estudantes são portadores/as de biografias originais (CARRANO, 2008) e querem se ver reconhecidos/as, representados/as em suas histórias, em seus relatos. Educar conhecendo as realidades é imprescindível para um fazer didático-metodológico pautado em processos de valorização dos sujeitos, construção de diálogos com suas realidades e desconstrução do currículo eurocêntrico que hierarquiza e exclui.

Nessa direção, buscamos escutar das docentes suas narrativas pedagógicas e as reflexões sobre suas práticas, dividindo esta seção em três subseções para problematizar a(s) forma(s) como a diversidade atravessa o fazer pedagógico, com vista à formação dos/as estudantes: a primeira, diz respeito a possibilidades de criação de estratégias que revelem e permitam conhecer as individualidades discentes; a segunda, refere-se a possibilidades de práticas que dialoguem com os sujeitos da diversidade; a terceira, elenca, a partir das narrativas, os desafios que atravessam o fazer docente no trato com a diversidade.

#### **4.2.1 Contextos de afloramento das diversidades: do casulo à borboleta**

Branças, azuis, amarelas e pretas, brincam na luz as belas borboletas, diz o poeta Vinícius de Moraes<sup>13</sup>. Remetendo-nos aos versos do poeta, tomamos as borboletas como referência de diversidade e transformação. As borboletas, ontem casulos, depois desabrochadas, de flor em flor, a floradas, metamorfoseadas, voam pelos canteiros da escola, buscando revelarem-se únicas, multicor, plurais. Como as borboletas são os/as alunos/as, à procura de jardins-cenários para protagonizarem seus enredos de vida.

Desse modo, debruçar nossos olhares sobre práticas docentes prodiversidade e espaços de afloramento das experiências estudantis, conduz-nos a reflexões em torno dos processos formativos que rompem com a homogeneização pedagógica e promovam espaços de fala e manifestação da cultura, das subjetividades, singularidades, de questionamentos, autoconhecimento e conhecimento dos processos históricos de

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/borboletas>. Acesso em: 08 de nov. 2022.

exclusão. Essa consciência de si e do outro torna-se necessária, na busca de evitar o alheamento do/a estudante, a que se referiu anteriormente a professora Tulipa (2021), ao afirmar a ideia de que o/a aluno/a vive meio que vegetando no mundo, ao desconhecer sua própria história e as histórias de opressão.

Nessa perspectiva, as narrativas com foco em conhecer quem são, como vivem, que histórias carregam seus/suas estudantes descortinaram práticas já realizadas que possibilitaram o desvelamento de suas subjetividades, a partir de experiências com leituras, textos dos gêneros narrativos, como memórias, relatos, diários, biografias, contos. Através dessas narrativas, é possível confirmar que, ao criar espaço para os/as estudantes falarem de si, tem-se contextos reveladores de suas realidades, de que casulosemergiram essas borboletas. Assim nos diz Tulipa (2021):

Eu me lembro do trabalho com o gênero *Relato de experiência* que eu fiz com algumas turmas de 1º ano há alguns anos. Depois de explorar o gênero, eu propunha que eles fizessem o relato de uma experiência que tivesse marcado a vida. Lembro que saíram bons textos. Eu revisava com eles, mas não podia publicar, pois eram coisas muito pessoais. Mas lembro que eram histórias que me marcaram muito. As histórias eram muito impactantes. Ainda me lembro de algumas delas (TULIPA, Entrevista Narrativa, 2021).

O olhar sensível para esses sujeitos, para essa sala de aula, a partir das descobertas realizadas, torna passível que a pedagogia desenvolvida considere a diversidade pessoal que individualiza cada sujeito, para se pensar num currículo fundamentado em política de diversidade e da diferença. Também podemos perceber no extrato dessa narrativa, através dos marcadores temporais “há alguns anos”, “revisava”, “me marcaram”, “ainda me lembro de algumas delas”, situados no passado remoto, que essa prática de estimular a expressão de experiências pessoais discentes, naquele momento, pareceu uma prática pontual e não uma intencionalidade constante do fazer docente.

As experiências narradas nesta subseção partiram do questionamento sobre se e como é possível reconhecer a diversidade/singularidade dos/as estudantes na sala de aula, de modo a evitar a homogeneidade das práticas e estabelecer o diálogo com esses sujeitos diversos. Na perspectiva de Dayrell (2007), os/as jovens demandam de seus/suas professores/as uma postura de escuta, de interlocução, reconhecendo-os/as nas suas especificidades, diversidade, não os/as tratando como iguais, mas considerando suas

dúvidas, crises, limitações, trajetórias de vida. E sobre essa possibilidade de interlocução, trazemos mais uma vez a narrativa da professora Tulipa (2021), atestando a reflexão de que o espaço de afloramento das vozes discentes acaba sendo, de modo geral, algo ainda pontual. Sobre a possibilidade de reconhecimento das singularidades e individualidades presentes na diversidade, a professora discorre:

Às vezes sim, a gente reconhece, às vezes não, porque a gente consegue compreender o que é às claras, o que é latente, mas aquilo que é preciso, que depende do expressar do aluno, fica muito escondido ali, *porque o nosso aluno da escola pública ele se sente muito reprimido, se sente com pouco espaço pra se expressar*. Às vezes ele tem medo também dos outros olhares, do que as pessoas vão dizer. Então aquilo que a gente consegue perceber é o que fica mais claro, tem coisas que exige que ele se expresse, por exemplo, uma escolha religiosa, uma opção sexual, que sempre fica ali resguardada pelos tabus, pelo preconceito. Então, às vezes, a gente consegue perceber, às vezes não... (TULIPA, Entrevista Narrativa, 2021).

O extrato narrativo revela um estudante que se fecha em seu casulo, sente dificuldade de se expressar, pois, segundo a docente, o/a aluno/a tem pouco espaço para manifestar suas experiências. Isso denota a importância de criação de espaços, cenários-jardins, para que as borboletas saiam dos casulos e revelem seus contextos e trajetórias, suas identidades únicas e plurais, visando ao direcionamento de vôos firmes individuais e coletivos.

Observando as falas docentes, percebemos que as questões sobre diversidade parecem ser debatidas não a partir de uma intencionalidade pedagógica, mas a partir de problemáticas gerais ou a partir de falas ou circunstâncias que emergem na sala de aula, disparando uma situação de conflito entre os/as estudantes nos modos de agir e de pensar. A professora Violeta (2021) declara:

Não é pela prática que eu percebo, nunca fiz algo direcionado a isso, é mais pela observação, pela convivência. Nitidamente, eu não tenho isso na minha memória de dialogar com a diversidade, mas sempre que surge a oportunidade de falar sobre esses assuntos, a gente discute... Essa semana mesmo no 8º ano B, porque um aluno sentou com as pernas cruzadas, sabe... então eles já ficam criando uma imagem de qesentar com pernas cruzadas é uma coisa de homossexual, homem que éhomem não senta com pernas cruzadas, e eu fui dizer a eles que não tem essa história. Aí nesses momentos, a gente discute, eu paro pra falar... (VIOLETA, Entrevista Narrativa, 2021).

Nesses contextos de conflitos, contradições, discriminação, é fundamental o debate em torno de universalização e relativismo, padronização e diferenças. Esse diálogo na escola pública, lugar inerentemente expressivo da diversidade humana em todas as suas dimensões, torna-se necessidade imperiosa. Para Moreira e Candau, (2008, p.16), “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença”. Hoje, está sendo chamada a responder a esse desafio de romper com a homogeneização ditada pelo currículo oficial, a que sempre se sentiu confortável em seguir, e abrir espaço para o afloramento das diferenças, o cruzamento de culturas e as realidades sociais dos/as estudantes, concluem os autores.

Nessa direção, podemos observar a possibilidade de práticas que permitem a criação desse espaço de escuta e afloramento das condições de vida que caracterizam a trajetória de dificuldades existenciais dos/as estudantes. Um exemplo trazido pela professora Rosa (2021) é com o desenvolvimento de uma sequência didática, a partir do gênero *Memórias literárias*. A professora conta que os/as alunos/as estudaram a característica do gênero, e, a partir da leitura do texto “Transplante de menina”, que compõe o livro de mesmo nome, de Tatiana Belinky, eles/elas foram convidados/as a produzir textos de memórias, escreverem suas lembranças, descreverem lugares e situações. Ao ler as memórias dos/as estudantes, a professora declara que se emocionou com a descoberta. Vejamos seu relato:

Os alunos ficaram muito emocionados com esse texto, e ao ler os relatos emocionados de suas produções, descobri que a maioria nunca havia tido uma festa de aniversário e então veio a ideia do aniversário coletivo. E foi um sucesso. (ROSA, Entrevista Narrativa, 2021).

O texto trabalhado em sala suscitou o sentimento de empatia nos/as estudantes, que, ao se colocarem no lugar da personagem, emocionaram-se, cúmplices do momento. Essa experiência os/as deslocou para suas memórias durante a escrita, permitindo um reencontro com sua vida íntima e a tomada de consciência de suas privações, das ausências daquilo que poderiam ter e nunca tiveram. A rememoração produz uma nova experiência no sujeito, que, ao reviver no pensamento a história, faz novas reflexões, tira novas conclusões e gera novo aprendizado.

A experiência é definida por Larrosa (2002, p.26) como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma...”. A “experiência muda” no momento da leitura do outro, seguida pela “experiência falante” (AGAMBEN, 2006), expressa na escrita, permitiu ao/à aluno/a ler a si mesmo, e à professora tomar conhecimento de fatos da vida destes/as e gerar uma ação pedagógica interventiva. Conhecer a realidade social de seus/suas estudantes permitiu um diálogo de empatia e uma resposta humanizada em atendimento à especificidade de uma turma socialmente marcada pela carência afetiva e material.

Um outro fragmento narrativo que nos chama a atenção é o da professora Orquídea (2021), que relata uma prática desenvolvida no período da quarentena e isolamento social, exigido pela pandemia da Covid 19 que atravessamos. A experiência se dá a partir da leitura da obra *Diário de Anne Frank*, sugerida aos/às estudantes como inspiração para escreverem seus diários de quarentena e refletirem sobre os acontecimentos presentes. O propósito foi fazer pensar na vida com liberdade e a vida sem ela, na liberdade em seu sentido amplo, relatando esse sentimento de quem está em condição adversa de vida, e, através da “escrevivência”, se constituírem pelas narrativas de si e do outro. Nesses relatos, a professora toma conhecimento de histórias várias, sentimentos e descobertas várias, a exemplo de narrativas sobre a insuficiência de alimentação em casa, e de um estudante que relata seu sentimento de solidão, ao perceber que não tinha família, dada a ausência de conversa, de diálogo, por mais que as pessoas estivessem dentro de casa.

Com isso, atestamos a diversidade socioeconômica e a fragilidade emocional que habita a sala de aula da escola pública. Ressaltamos que a crise pandêmica e pós pandêmica vem ampliar o fosso social e educacional das classes menos favorecidas, demandando compromisso da ação pedagógica com as lutas coletivas e fortalecimento dessas identidades que resistem. Petit (2009) traz a leitura, as histórias como mecanismos de ajuda na superação dos sujeitos em contextos de crise e situação de vulnerabilidade, atuando na reconstrução de si mesmo e na promoção de uma atividade psíquica saudável. As narrativas na sala de aula se apresentam como um rico instrumento de escuta para que os/as professores/as conheçam as histórias de seus/suas alunos/as, as diversidades que compõem a sala de aula, reflitam sobre seus objetivos curriculares e possam desenvolver uma pedagogia sensível às desigualdades e construir caminhos para uma vida social mais justa.

Nessa direção de uma pedagogia que suscite o reconhecimento das identidades que estão presentes na escola, a professora Orquídea (2021) nos narra:

Essa diversidade/singularidade vai ser revelada quando eu permito uma contação de história, quando trago histórias de pessoas próximas à realidade deles e eles se sentem representados, quando eu permito ele contar o que aconteceu no final de semana, quem é aquela irmã dele que aconteceu, que é blogueira, o que aconteceu naquela roupa dele, dela... Eu gosto muito de começar a aula com isso. É preciso criar representatividade, não vá pedir pra o aluno falar do Rio Nilo, do Rio Amazonas, porque o menino, a menina não se identifica com isso, então ele, ela não vai se abrir. Eu conto a eles de onde eu vim, minha profissão, como foi escolhida, contar sua história é criar uma representatividade. Então daqui a pouco aquele aluno tá construindo tudo, tá revelando sua história, a partir daquilo que ele se identifica... (ORQUÍDEA, Entrevista Narrativa, 2021).

Essa é uma estratégia de decolonizar as histórias e mostrar realidades próximas, mostrar histórias com as quais os/as estudantes se identificam, enredos entrelaçados com seu cotidiano, suas lutas, limitações, superações. Como afirma Candau (2008), trazer as experiências de convidados/as próximos/as aos/às estudantes, assim como suas próprias experiências é uma forma de delinear contextos sociais contemporâneos e trazer à tona narrativas não contadas, vozes silenciadas ao longo dos processos históricos. A autora ressalta também a importância de práticas pedagógicas que utilizam narrativas (auto)biográficas, documentos históricos, dados estatísticos e demográficos como fontes de expressão das realidades sociais próprias dos/as estudantes, tornando a sala de aula mais democrática e participativa.

Validando essa proposta pedagógica sugerida por Candau (2008), a colaboradora Tulipa (2021), declara:

(...) essa experiência da escrita autobiográfica me revela muita coisa... quando eu leio os textinhos deles, eu vejo muita coisa que tá ali por trás das linhas, as crenças, a maneira de ver o mundo...então eu acho que é uma prática que a gente precisa explorar muito (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

E a professora Rosa (2021) completa:

Lembrei também que no meu projeto de Mestrado, além das biografias dos escritores feirenses, os alunos escreveram suas autobiografias. Nessa prática, foi aberto o diálogo para a valorização das identidades de cada um. Aí também eu fiquei conhecendo mais cada aluno e suas diversidades (ROSA, Grupo de Discussão, 2021).

Percebemos, através dos fragmentos narrativos, mais uma vez a ideia de que conhecer as singularidades estudantis não compõe a pauta dos planejamentos docentes de forma intencional. As questões sobre diversidade surgem de maneira pontual, a partir de uma situação percebida, de um conflito estabelecido ou de um tema suscitado pela leitura de um texto trabalhado em sala. A professora Violeta (2021) sobre isso revela: “*Não há uma intenção, eu planejo mais pensando na escolha do gênero textual, um conto, um poema, uma crônica e a gente vê que discussão gera. É muito mais focado no gênero*”. Sobre esta questão, trazemos à lume uma fala de Gomes (2007, p. 33) sobre a necessidade de se “abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os ‘conteúdos’ e não os sujeitos do processo educativo”. A autora acrescenta a necessidade de se incluir no currículo, nos planos de aula, nos projetos pedagógicos os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Vale ressaltar que, no caminhar dos momentos de discussão com o grupo, reflexões sobre a importância de um planejamento voltado para o reconhecimento e diálogo com a diversidade foi sendo fortemente destacada. A professora Tulipa (2021), por exemplo, ao referir-se ao desenvolvimento de ações nesse sentido, citando o trabalho com textos autobiográficos dos/as estudantes, afirmou: “*eu acho que é uma prática que a gente precisa explorar muito*”. Isso denota uma constatação de que ações como estas são pouco exploradas na sala de aula.

Observamos também que a temática mexeu com as memórias docentes, revelando o caráter formativo e reflexivo dos encontros, pois a cada retorno às discussões do grupo, as narrativas retomavam experiências que, para elas, possibilitaram um trabalho pedagógico com ricas discussões sobre e com os sujeitos da diversidade. Além disso, iam sendo relatadas experiências recentes, fruto das provocações das discussões entre o grupo e os teóricos evocados para o aquecimento do debate.

Na sequência, dando continuidade às reflexões e aos contextos de práticas narrados pelas docentes, uma análise dessas possibilidades de diálogos com a diversidade humana existente na escola. Seguimos colhendo as narrativas exaladas pelas flores que convidam outras a formar canteiros adubados de esperança, onde borboletas de diversas cores se sintam plenas em suas singularidades.

#### **4.2.2 Diálogos pedagógicos sobre e com os sujeitos da diversidade: caminhos possíveis**

No ritmo das borboletas, vamos ao som do vento, percorrendo caminhos que nos levem a jardins de infinitas espécies, de diferentes cores, compondo a paisagem de existências plurais onde caibam o direito à diferença e à dignidade.

Nesse caminho, construir práticas pedagógicas que expressem essa riqueza da diversidade humana, das identidades pessoais e culturais presentes na escola e na sociedade torna-se uma ação fundamental. A mudança de olhar sobre as práticas e o currículo é um passo para a superação de concepções românticas sobre as questões da diversidade, desafiando os/as docentes e a escola a buscar novos horizontes e não hierarquizar, não naturalizar as diferenças, mas trabalhar sob a perspectiva da interculturalidade crítica, posicionando-se contra processos de colonização e inferiorização.

Construir novas práticas pedagógicas e curriculares exige romper com a visão restrita de conhecimento hegemônico e valorizar outros conhecimentos, outras interpretações de mundo, de realidade e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos (GOMES, 2007). Nessa direção, vamos conhecer as narrativas docentes sobre possibilidades de práticas que dialogam com os conhecimentos e realidades dos sujeitos da diversidade que presentificam a sala de aula.

Nesse diálogo, o texto e as práticas de leitura foram ferramentas e estratégias fortemente citadas pelas colaboradoras em suas narrativas, como forma de captar as realidades discentes e suscitar discussões. Podemos perceber, durante os enredos docentes, momentos ricos de reflexões sobre suas ações, sobre as lacunas e deficiências pedagógicas no que se refere ao trato com a temática em questão e o resgate de memórias que cartografaram práticas de destaque, como a narrada pela professora Tulipa (2021):

A experiência online da gente nesse momento com a ACC foi muito boa. Eu me lembro que eu trabalhei a letra da música “A carne”, de Seu Jorge, interpretada por Elza Soares e foi uma discussão muito boa também... A carne mais barata do mercado é a carne negra, e esses meninos interpretaram esse texto assim, uma letra muito metafórica e eles traziam contribuições muito boas... Então assim você vê, né, que se a gente possibilitar o trabalho, eles entram na discussão, eles começam a participar... Eu acho que a escola pública é muito carente, falha muito nessa discussão, nós negligenciamos o nosso público negro (fala de forma enfática), negligenciamos... Na minha pesquisa de

Doutorado, eu vou trabalhar com o PNLD literário dentro da perspectiva da cultura afro-brasileira... Os livros literários que chegam a nossas escolas e que a gente leva pra sala de aula, será que estão reforçando o preconceito, reforçando os estereótipos do negro preguiçoso, da mulher que é objeto sexual, da sensualidade, da hipersexualidade da mulher negra...a gente leva pra sala de aula, o aluno lê e a gente, às vezes, não problematiza. A gente precisa abrir esses espaços de discussão, porque às vezes a gente traz pra sala de aula uma música qualquer e o aluno não se reconhece enquanto negro, tem a ideia também de que pardo não é negro... e eles se assustam quando eu digo que sou negra (...). Outra coisa, a lei 10.639 que é de 2003, teve outra que é de 2008 que é a 11.645, mas a gente esquece isso dentro da sala de aula, essas coisas não são trazidas, não são discutidas...Porque assim... às vezes a gente tá só reforçando a ideia do colonizador mesmo e a gente esquece de trabalhar as nossas raízes em sala de aula. (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

Como podemos observar, as discussões envolvendo a questão racial, a condição da mulher e o modo como as temáticas são tratadas na literatura, sem serem problematizadas na sala de aula, são trazidas à baila pela professora como consciência de um trabalho que necessita fazer parte do planejamento docente e das práticas curriculares. Há o conhecimento das leis que determinam a inclusão da cultura e valorização étnico-racial no currículo e na prática, mas, conforme aponta a colaboradora, ainda é uma realidade distante nas discussões pedagógicas.

As ideias do colonizador acabam sendo reforçadas e sustentadas, sendo necessário um giro no olhar para que se desvie para as culturas e conhecimentos produzidos pelos povos que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos/as professores/as, como destaca Gomes (2007), ao se referir à ausência dos conhecimentos produzidos pela comunidade negra na luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres na luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros.

A autora chama a atenção para a necessidade de reeducação do olhar e superação da visão romântica de diversidade, assumindo-se posicionamentos de combate aos processos de colonização e dominação. Seguindo esse exemplo de direcionamento do olhar para insurgências educativas de novas formas de pensar as condições dos grupos subalternizados, trazemos a narrativa da professora Tulipa (2021):

Eu gosto de mobilizar o aluno a partir do texto. Eu, por exemplo, trabalhei nesse ensino remoto “Um Pequeno Manual Antirracista”, de Djamila Ribeiro e “Perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi, então assim, fazer com que ele participe, chamar atenção a partir

de algo que ele se identifique... No 1º ano do Ensino Médio, falo sobre Castro Alves, falo da história do Navio Negreiro, trago pra o contexto atual, sempre a partir do texto pra fazer com que ele se enxergue, se identifique, fazendo ele perceber que a literatura é instrumento de libertação, de poder. Gosto de trabalhar com a literatura engajada, a literatura tem esse poder inquietador, transformador, de mudar a forma de pensar e de ver o mundo. E ele perceber que aquilo que ele vive na literatura não é apenas uma ficção, mas algo que a gente vivencia no dia a dia. Ali talvez seja um grito... (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

A professora traz a discussão do campo étnico-racial para a sala de aula, utilizando-se de leituras que mobilizam o pensamento e atitudes antirracistas, visando à construção de novas visões e condições de existir. A literatura engajada é trazida pela colaboradora como importante instrumento de desvelamento das realidades sociais e de possibilidade de construção do pensamento crítico, político. Ela oferece ao leitor formas de experienciar outras vidas, outras maneiras de compreensão da realidade e encontrar-se consigo mesmo, com sua história. Pensar as relações étnico-raciais como projeto pedagógico significa explorar procedimentos críticos de leitura e de práticas curriculares, de forma a colaborar com a construção de sociedades que assumam

as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir novas relações, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012, p. 244).

Na busca desse diálogo com a literatura e de uma reeducação do olhar sobre representatividade nos livros, nas práticas sociais e educativas, a professora Rosa (2021) discorre a respeito da diversidade e as representações étnico-raciais:

Na verdade, nós fomos educadas em uma escola que não respeitava a diversidade. Fui criada e educada sob a supremacia da cor branca, do cabelo louro, dos olhos azuis. Então nossas bonecas tinham cabelos louros, olhos azuis, e não só as minhas, mas as das crianças de pele negra. Não existia boneca negra. (...) Na literatura, eu tinha que garimpar um livro que trouxesse como protagonista uma criança negra. Eu vejo que já há uma evolução. Agora, a gente precisa investir, sair do olhar do colonizador mesmo e partir pra decolonização, mostrar essa diversidade que a gente tem, não esconder, né...que eles realmente se orgulhem de quem são, tenham sentimento de pertencimento pela sua cultura, pelos seus valores, cor de pele... Eu falo isso porque minha filha, ela pequenininha, ela olhava uma revista, a criança, a moça mais branquinha que existia, ela, pequenininha, dizia “essa sou eu”. Ela não

olhava pra negra e dizia “essa sou eu”, ou seja, ela não se reconhecia... A gente precisa fazer com que eles se reconheçam, se valorizem, a escola precisa pautar isso, desconstruir o racismo, oferecer oportunidades iguais pra todos... (ROSA, Grupo de Discussão, 2021).

A professora ressalta a falta de identidade negra na literatura, no universo infantil e na reprodução dos discursos curriculares. O relato nos reporta aos processos de apagamento histórico da identidade negra, que veio reforçar atitudes de branqueamento dessa população, visto que os sujeitos com características próximas do padrão branco europeu sempre foram mais valorizados. O sujeito, desde criança, então é forçado a negar sua identidade, anular-se, não se reconhecer negro, pois não se vê representado positivamente na sociedade. A escola brasileira da atualidade, segundo Gomes (2003), tem construído representações sociais mais positivas sobre o negro, não por iniciativa própria, mas através das lutas impulsionadas pelos movimentos sociais e grupos culturais negros.

Também percebemos a reflexão das professoras sobre a necessidade de decolonizar o currículo e as práticas, o que podemos entender também como fruto das discussões dos encontros formativos online que a escola promoveu no período em que as aulas estavam suspensas na Bahia, devido à pandemia da COVID 19. A discussão girou em torno da compreensão sobre decolonialidade<sup>14</sup>, com o objetivo de adotarmos posturas pedagógicas insurgentes, que levem em conta as lutas dos sujeitos sociais que compõem a escola pública.

O debate visou, assim, problematizar outros modos de viver, outras epistemologias, outros modos de poder e de saber, convocando a escola a visibilizar as lutas dos povos subalternizados, suas produções, suas práticas sociais e políticas contra a colonialidade, que historicamente considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. A pedagogia decolonial convoca os/as docentes a romperem com o modelo social vigente de hierarquização e construir alternativas nos modos de ser e existir. Nessa direção de subverter os padrões eurocêntricos de racialização estabelecidos, Gomes

---

<sup>14</sup> A decolonialidade implica desafiar e destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade - estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2007, p. 9).

(2007) reafirma a necessidade de construção de novas práticas no trato com as questões raciais e que os/as educadores/as se coloquem na fronteira do debate, juntando-se ao movimento negro, sindicatos, universidades na cobrança de novas posturas nas relações raciais.

A escola pública brasileira não pode ser pensada deslocada das questões raciais, fora do conjunto das relações sociais, conforme ressalta a autora (*idem*). Para ela, a escola só poderá avançar na relação entre saberes escolares, realidade social, diversidade étnico-cultural, quando os/as educadores/as compreenderem que o processo educacional é formado por todas essas questões da diversidade em todas as suas dimensões e

trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2007, p. 147).

Na esteira desse pensamento, na perspectiva das representações sociais da identidade negra e da presença de um público majoritariamente negro com quem convive no cotidiano escolar, a professora Rosa (2021) conta sobre uma prática que desenvolve com oficinas de bonecas Abayomi em sua sala de aula. Trata-se de ensinar aos/às estudantes a fazer bonecas negras com retalhos de tecido, contando a história dessa prática que as mães pretas faziam para acalantar seus filhos e filhas durante a travessia dos navios negreiros. Para a professora, essa prática educativa abre possibilidade de diálogos sobre os padrões de bonecas existentes no mercado e a representatividade das meninas negras. Ressalta também a crescente valorização da cultura negra nas práticas docentes e no espaço escolar onde atua, vendo isso se reverberar nas manifestações dos/as estudantes ao assumir seus cabelos, estética corporal e movimentos artísticos que a escola e as áreas do conhecimento promovem.

No Teotônio, percebi de um tempo pra cá a valorização das meninas pelos seus cabelos, eu comecei a ver, a gente sempre trabalha com a cultura negra, a consciência negra, comecei a ver as meninas valorizando os cabelos que antes alisavam, a gente vai trabalhando isso. A gente traz a temática pra sala de aula, eles escrevem, eles fazem poesia, eles dançam. Eu sinto que a escola teve um papel importante nisso, a escola como um todo, e vai despertando pra essa valorização dessa identidade negra. Isso está muito mais valorizado no ambiente escolar, e eu acho que é o grupo de professores como um todo, a gestão,

a própria escola apoia isso e eles se sentem motivados a expressar sua identidade através dos seus penteados, a manter seu cabelo natural... (ROSA, Entrevista Narrativa, 2021).

A narrativa expressa o valor de pensar novas dinâmicas, novas lógicas de trabalho que valorizem a produção cultural negra, suas epistemologias, alterando a visão conteudista da didática curricular e entrecruzando o diálogo com as diversas áreas do conhecimento. Constitui-se um dever dos/as educadores, responsabilidade social da escola pautar o debate e adotar práticas de valorização, respeito e igualdade nas relações raciais, desde as séries iniciais.

Nessa direção, vale destacar um fragmento narrativo da professora Girassol(2021) sobre o olhar desses/as estudantes de séries iniciais do Ensino Fundamental II, quando ela ressalta a maturidade de opinião da turma sobre questões relacionadas ao racismo e outras dimensões de diversidade, durante uma das atividades da ACC (Atividade Curricular Complementar) no ensino remoto.

Eu me lembrei de uma prática muito positiva desse ano com as turmas de 7º ano, no encontro da ACC, conduzida juntamente com uma professora parceira... A partir da sugestão de um curta metragem: "Dudu e o lápis de cor da pele", e aí eu sugeri também uma reportagem do Fantástico onde crianças tinham que falar para uma mulher negra frases preconceituosas bem grosseiras mesmo... Mas gente!!!! Eu confesso a vocês que foi um dos momentos mais incríveis que a gente teve na escola, em especial porque foi no remoto. Foram muito positivas as questões que vieram, as discussões que chegaram até a gente... O posicionamento dos meninos sobre machismo, racismo porque assim, o tema foi racismo, mas veio uma série de coisas... religião, gênero, a questão financeira... gente, foi um momento assim incrível que as crianças de 7º ano, de 12, 13 anos mostraram naquele momento uma maturidade... (GIRASSOL, Grupo de Discussão, 2021).

Aqui, a professora demonstra um encantamento a respeito do nível de entendimento dos/as estudantes sobre questões que envolvem diversidade e que ela se pergunta se é uma construção de opinião formada na família ou em outros contextos. O questionamento se dá, porque essa percepção positiva dos/as alunos/as sobre a temática, em outras turmas, foi apontada como ausente, constituindo-se em desafios (os quais serão

tratados na subseção seguinte) que o professor enfrenta ao trabalhar com dimensões do tema diversidade.

Podemos constatar a percepção dos/as estudantes a esse respeito no recorte narrativo da docente Tulipa (2021) abaixo, ao observar-se a postura radical dos/as pequenos/as no que se refere a posicionamentos machistas e também preconceituosos quando se trata de vir à tona questões de cunho religioso. Tudo isso se constitui em desafios a serem enfrentados pelos/as docentes, sobretudo em tempos obscuros, em que a radicalidade política coloca o/a professor/a como doutrinador dos/as estudantes.

Teve um aluno, numa experiência dessa, com uma postura machista que começou a bradar mesmo, numa postura muito machista, um menino de 6º ano, viu... Você vê que é a reprodução daquilo que ele vivencia na casa dele. É o modelo do pai, é o exemplo do pai que ele vê, é o modelo como o pai trata a mãe. A figura do homem que ele vê, patriarcal, que ele vê, aí ele começou a falar na sala e ele se irritava. Daqui a pouco, ele passou pra o lado da religião... e começou a detonar as religiões de origem afro... e começou: “o candomblé e a macumba...” E começou a falar e eu tive que interromper e criei até uma situação um pouco difícil porque tem um aluno que a família dele é toda ligada ao candomblé... aí o menino começou a se irritar e eu tive que tomar a palavra. Olha, não é assim que a gente discute as coisas... e eu fui falar sobre diversidade, entrei pela liberdade de escolha religiosa, entrei pela questão de liberdade de opção sexual também, né, porque a gente precisa trabalhar com esses meninos desde pequeno essa questão de você respeitar o outro, de você tentar entender as diferentes opções... (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

A experiência a que a professora Tulipa se refere é o trabalho desenvolvido a partir da construção de textos autobiográficos, em que ela afirma tratar-se de uma prática importante e necessária para o desvelamento das identidades presentes na sala de aula e autoconhecimento discente. Essa prática de planejamento voltado para o reconhecimento das singularidades dos sujeitos que presentificam a sala de aula foi citada anteriormente como uma ação pontual, uma ação que não faz parte de um cotidiano docente que intenciona conhecer as individualidades trazidas pelo/as estudantes. No relato da experiência abaixo, extraído da narrativa, a professora evidencia

Eu vou falar aqui de uma experiência com os alunos do 6º ano, que a gente trabalhou essa unidade... A gente trabalhou sobre identidade né, a formação da identidade... e chegamos até autobiografia. Então o que tô percebendo agora, nesse momento que eu já propus a produção, a

prática da escrita, eu percebo assim...quando a gente pede pra o aluno fazer essa prática autobiográfica que é o conhecimento de si mesmo... saber se localizar no tempo e no espaço, saber quem sou eu... qual é a minha origem, que eu coloquei meio que um roteiro no quadro assim, pra orientar a escrita...pra que eles pensassem: “de onde eu vim, quem sou eu, quem são os meus pais, como foi o momento do meu nascimento, existia uma expectativa?” A gente trabalhou com a vida de Malala e tal... Quem sou eu no mundo, e eu percebo uma dificuldade tremenda na hora de colocar isso no papel... Às vezes eles dizem assim: Ah, pró, mas eu não sei falar nada sobre mim mesmo...é uma reflexão que é importante e que a gente deixa de fazer isso todos os dias em todas as turmas, né... A partir da escrita autobiográfica, eles começam a falar, no início tem uma certa resistência, né... mas quando começam a escrever, você vê que começam a sair as coisas... e aí em alguns textos, em algumas falas, você começa a perceber marcas próprias da cultura, da questão das crenças, as ideias machistas que são reproduzidas dentro do ambiente, da família, do ambiente familiar, outras posturas preconceituosas que eu vou percebendo na linguagem deles... Então é uma prática que é muito positiva, e pra todas as séries. Eu tô fazendo com o 6º ano... de uma forma ou de outra dá pra o aluno se perceber quem ele é e até se perceber dentro dessa diversidade, dentro desse contexto, se reconhecer enquanto negro, se reconhecer dentro de uma escolha religiosa... (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

A construção de autobiografias dos discentes em sala de aula se apresenta como ponto forte de estratégia para o desvelamento e afirmação das identidades, como sugerem alguns autores (ARROYO, 2008; CANDAU, 2008). Essa prática pode se constituir numa grande oportunidade de o professor conhecer as diferentes identidades, as experiências vividas pelo/a estudante, suas lutas silenciadas, não contadas nos livros de história e, portanto, sem referências identitárias. A relação de escuta solidária pode ser uma grande aliada na construção de um ambiente pacífico, de empatia e possibilidades para uma pedagogia menos homogeneizadora e mais humanizada, contextualizada com as realidades diversas. A troca, o olhar para dentro, para si e para o outro, para suas raízes e seu entorno se constitui num exercício necessário à pedagogia das diferenças, da afirmação da identidade e respeito à diversidade. Sobre isso, Candau (2008, p. 26) ressalta que:

A socialização entre os/as alunos/as dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas. Estes exercícios podem ser introduzidos desde os primeiros anos da

escolarização, orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida — bairro, comunidades, valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo.

Trazendo a valorização dos enraizamentos culturais e retomando a questão da representatividade na sala de aula, a narrativa da professora Orquídea (2021), a seguir, valida as ideias tecidas pela autora, como estratégia de auto-reconhecimento e de valorização das identidades sociais e culturais locais, constituindo-se em prática necessária desde os primeiros anos.

Eu gosto de contar um pouco da minha história, de onde eu vim, o que eu fiz pra estudar... Gente, é incrível como a sala toda para pra ouvir, como a gente gosta de ouvir a vida dos outros, principalmente se a gente conhecer o outro... Eu acho isso fantástico! Eu acho que essa ideia da representatividade precisa cada vez ser trabalhada... A gente fala do decolonizar, da literatura local, do que o aluno conheça, do que é palpável... Eu estou professora agora da disciplina Identidade e Cultura. Qual a identidade do seu bairro, quem é a pessoa com quem você se identifica, aquela que todo mundo bate continência ou tem medo ou, enfim. E a gente vai estudar um pouco da história daquela pessoa, ou daquele restaurante ou sei lá de que, da religião... porque o que é perto, o que tá do lado, o que é conhecido, o que é palpável, as pessoas gostam de conhecer, acho que isso é nosso, então eu tô falando de representatividade (...) trazer as histórias que podem ser do pai, da mãe, porque muitas vezes a gente traz um livro, um livro que fala do negro, mas que traz um contexto que tá muito distante daquele menino... (ORQUÍDEA, Grupo de Discussão, 2021).

A professora coloca as questões da comunidade local, o conhecido, como referência para seu trabalho com identidade cultural e social. E se utiliza da estratégia de contar histórias para atrair e criar expectativas no/na estudante. E assim, as afirmações das raízes culturais, a valorização das diferenças e da diversidade vão sendo tecidas, em meio às relações sociais e pedagógicas que vai se vivenciando e oportunizando os/as estudantes a vivenciarem. Essa dinâmica os/as ajuda no processo de fazerem escolhas, posicionamentos e formarem sua personalidade, em defesa de suas raízes, sua cultura e de atitudes de combate a toda forma de preconceito.

Merece destaque o trecho em que a docente narra que está professora de Identidade e Cultura, remetendo-nos a GOMES (2007), que afirma ser a diversidade um

tema presente na parte diversificada do currículo, não no núcleo central. Ainda hoje, percebemos esta evidência na prática docente, como revela a professora Rosa (2021): “*eu tô trabalhando com a disciplina Identidade e Cultura, tô trabalhando capoeira, que faz parte da realidade daquele alunado pra que eles se percebam valorizados*”. Para a autora, os/as educadores/as sabem que, hierarquicamente, a parte diversificada ocupa um lugar menor que as disciplinas do núcleo comum, sendo este último o lugar em que os conhecimentos historicamente acumulados se encontram recontextualizados como conhecimento escolar.

Em estudos realizados, Libâneo e Silva (2020) também sinalizaram que essa é a abordagem dada ao tema, a de que:

No campo pedagógico, dirigentes escolares, professores e mesmo pesquisadores estariam entendendo que lidar com a diversidade social e cultural na escola corresponderia a promover práticas de respeito aos “diversos”, aos “diferentes”. A diversidade cultural seria praticada na escola ou pelo apelo aos professores para o seu reconhecimento ou pela utilização de recursos como o trabalho com arte, o esporte e outras atividades de inclusão, ou seja, num currículo paralelo ao currículo comum e não como algo integrado aos conteúdos e ao trabalho pedagógico-didático (LIBÂNEO & SILVA, 2020, p. 14).

Nessa perspectiva de discurso curricular, “as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, a corporeidade, a sexualidade são ‘partes que diversificam o currículo’ e não ‘núcleos’” (*idem*, p. 29). A parte diversificada traz dinamismo, criatividade, liberdade ao currículo, mas a temática da diversidade demanda o entendimento de que esta é constituinte da formação humana e faz parte da nossa vida, devendo a escola integrar ao seu processo educacional. Como afirma a professora Tulipa (2021), sobre o espaço escolar:

(...) a gente enquanto professor, enquanto gestor daquele espaço de discussão, de construção de saberes, a gente precisa saber canalizar esses assuntos, porque talvez esse seja o único espaço de discussão que nossos alunos tenham (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

E assim, os diálogos entrelaçados foram evocando práticas educativas que revelaram procedimentos de leitura, o texto como principal ferramenta geradora dos

debates e um trabalho com linguagens voltado para discussões necessárias ao desenvolvimento de posturas éticas e cidadãs que a sociedade demanda:

A gente leva o texto pra sala de aula e a partir dos textos, a gente começa a explorar essas diferenças, essas diversidades, pra que a gente não fique com a visão engessada daquele currículo que é o colonial, passar pra o currículo decolonial...” (ROSA, Grupo de Discussão, 2021).

A colaboradora expressa a possibilidade e a riqueza que pode ser trabalhar com o texto na sala de aula, assim como todas afirmam essa potencialidade do trabalho com a linguagem: *“o professor tem um mundo de trabalho nas mãos por conta dos textos, os textos abrem as portas, até a linguagem corporal, musical possibilita a exploração da temática diversidade”* (Girassol, Grupo de Discussão, 2021). Também percebemos uma crescente tomada de consciência sobre a necessidade de não homogeneizar os conteúdos e decolonizar as práticas pedagógicas e curriculares. O movimento reflexivo das docentes em torno da decolonização dos saberes é notório, ao rememorar ações realizadas e constatar a necessidade de fortalecimento de experiências que visibilizem e valorizem as identidades individuais, sociais, culturais, em prol da formação de uma nova sociedade. Recorremos mais uma vez ao exemplo narrado pela professora Rosa (2021):

Lembrei também que no Mestrado, além das biografias dos escritores feirenses, os alunos escreveram suas autobiografias. Nessa prática, foi aberto o diálogo para a valorização das identidades de cada um. Aí também eu fiquei conhecendo mais cada aluno e a diversidade da sala de aula (ROSA, Entrevista Narrativa, 2021).

Os recortes narrativos das docentes mostram as possibilidades do trabalho direcionado ao movimento de diálogo e de valorização das realidades e identidades discentes, além da desnaturalização de estigmas e de padrões de comportamento e pensamento historicamente construídos e arraigados. No entanto, os desafios em lidar com a diversidade também existem e vale destacá-los na subcategoria a seguir, em que as nossas colaboradoras narram suas experiências. Dessa forma, seguimos envolvidas na construção de jardins para as borboletas, tropeçando nos obstáculos, nas pedras no caminho e nos muros que insistem em ocultar sua beleza.

### 4.2.3 As pedras no caminho: os desafios enfrentados no trato com a diversidade

Ter jardins nem sempre é fácil. Exige cuidado, paciência, estudo para tratar as pragas que neles surgem, além do ambiente certo, a luz certa para as diferentes espécies que formam o cenário para as borboletas.

Educar para a diversidade é assim, coloca o/a docente diante de desafios, principalmente no atual contexto social e político em que estamos vivendo, marcado pelo recrudescimento do pensamento conservador e pela praga da disseminação de discursos de ódio e intolerância. Nesse cenário, acrescenta-se o fato de o professor ser tratado, pelos grupos que estão no poder, como vilão, como o que doutrina e manipula os/as estudantes. Além disso, estamos assistindo ao retrocesso das políticas de diversidade e fortalecimento da visão única da educação, num discurso que valoriza a meritocracia e desconsidera as lutas sociais e as desigualdades históricas.

Um primeiro desafio apontado pelos/as docentes no reconhecimento das diferenças é a ruptura dos próprios preconceitos, a superação de velhas opiniões, convicções, a mudança de ótica, a compreensão, desconstrução das representações sobre o outro, principalmente quando esse outro pertence aos grupos historicamente excluídos da sociedade. Vejamos o recorte narrativo da colaboradora Tulipa (2021), em que ela traz essa questão dos próprios conceitos e preconceitos que precisa desconstruir:

(...) a gente tá mudando nesses últimos anos, se moldando, mudando a forma de olhar... nós mesmos, enquanto adultos, estamos quebrando os nossos preconceitos. Inclusive, eu me uso como exemplo porque eu digo que sou evangélica, mas dentro de uma postura evangélica eu tento compreender as escolhas dos outros e respeito. Então para eles entenderem, assim ... porque a gente sabe que existe muito radicalismo em determinadas religiões, principalmente no lado dos evangélicos... Então pra eles entenderem que existe outro caminho. Então nós que somos adultos, já temos dificuldades de compreender essas coisas, de romper com esses paradigmas, imagine nossas crianças que são educadas dentro daquele padrão ali mesmo (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

Essa fala evidencia o que já afirmava Gomes (1999), ao sinalizar que o/a educador/a é desafiado/a a olhar para sua própria história, rever suas ações, opções políticas, individuais, valores, romper com velhas formas de pensar, refletir sobre como as diferenças são construídas e colocar a temática na pauta dos processos educativos. E é

enredados/as pelos desafios que a temática da diversidade impõe nos dias de hoje, que os/as educadores/as são impelidos/as a olhar para dentro de si, para sua história e se deixar levar pelo processo de auto-reconhecimento e conhecimento de suas raízes e (re)formulação de seus conceitos. Tulipa (2021) afirma:

Eu comecei a pensar também nas minhas origens, na minha ascendência. Eu tenho contribuição de italianos e portugueses por parte de pai, e indígenas e negros por parte de mãe... Eu sou a verdadeira miscigenada né... Então a gente para pra pensar nos discursos que a gente ouviu durante a vida, como eu fui criada, com tendência a valorizar mais o lado do português e do italiano, mas eu nunca parei pra pensar sobre isso... (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

A professora declara voltar seu olhar para sua ancestralidade, para suas origens, a fim de entender as raízes de suas concepções e velhos paradigmas que basilararam suas atitudes e opiniões, sempre privilegiando a cultura do colonizador. Pensar a diversidade exige se deslocar de um lugar para outro, para dentro de si e rever seus posicionamentos diante do mundo. Além de rever suas próprias crenças, conceitos, opiniões, paradigmas e concepções, o/a professor/a é desafiado/a a lidar com o conservadorismo que se mantém na sociedade e nas famílias, seduzidas pelos discursos ideológicos de extrema direita, dos donos do capital na política e no mercado, que colocam na “família o peso da responsabilidade pelas falhas e ‘disfunções’ cada vez mais frequentes, pregando de todos os púlpitos disponíveis a necessidade de ‘retornar aos valores da família tradicional’ e aos ‘valores básicos’ (MÉSZAROS, 2011, p. 272).

Podemos observar nas narrativas docentes esse receio em lidar com a temática da diversidade, temendo a família.

Talvez seja o grande medo da gente trabalhar... Falar de diversidade é falar de coisa muito séria, especialmente familiares... E como tratar dessas questões com os menores, talvez com os maiores seja mais fácil, nem sei se tô falando bobagem... mas a colega tocou assim num ponto importantíssimo... O que o menino tá dizendo é o que a família pensa? (GIRASSOL, Grupo de Discussão, 2021).

A gente considera essas questões, essa discussão, essa complexidade de identidades que eles trazem, que são vários contextos, né... E será que muitas vezes o que eles trazem é o que é aceito pela família? Porque às vezes a gente tá falando de uma coisa, dessa diversidade e tal e que a família muitas vezes não aceita aquilo... (ORQUÍDEA, Grupo de Discussão, 2021).

Um exemplo de interferência da família é trazido no contexto do ensino remoto durante a abordagem do tema sobre empoderamento feminino, quando uma mãe interrompe a aula em discordância com o discurso da palestrante. A professora Orquídea (2021) traz essa narrativa:

A Delegada não conseguiu falar com a escola pública porque no dia que ela marcou, os alunos não puderam comparecer, mas ela queria ter ido pra escola pública. Ela foi falar sobre gênero, sobre empoderamento feminino, da importância que a mulher precisa ter hoje. Vocês não têm noção! Uma mãe estava participando, a mãe estava ouvindo, a mãe ligou a câmera e colocou a cara na tela. Eu desesperi, tremi, e a delegada percebeu também que a mãe não condizia com nada do que era dito por ela. E naquele momento a gente teve que reconstruir, deixar de formar o menino, pra fazer um pouco formação dentro de casa, porque é como se a delegada tivesse dizendo assim: não, você não pode depender do seu marido... E a mulher é uma “dondoca” que vive só pra cuidar dos filhos. Então ela achou que naquele momento ela estava sendo afetada.

A desigualdade do tratamento de gênero nas esferas sociais e na relação familiar, como a hierarquização entre o casal, é uma lógica estruturada no patriarcado. As mulheres continuam sobrecarregadas, assumindo várias responsabilidades dentro da provisão familiar e de um sistema opressor patriarcal, engendrado para explorar as mulheres, sobretudo as da classe trabalhadora mais empobrecidas. Além disso, falta-lhes assistência do Estado no tocante à oferta de equipamentos e serviços públicos, como creches, escolas em tempo integral, moradia digna, para garantir o mínimo de cuidado e bem-estar social às mães que precisam deixar seus filhos/as para trabalhar (SOUZA & LIMA, 2019).

No extrato narrativo da professora Orquídea, notamos a criação de espaço para pautar o tema da desigualdade de gênero como uma discussão necessária à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. O machismo, os espaços ocupados pelas mulheres estão no centro das discussões, mas exigindo ainda formação e mudança de mentalidade dos sujeitos quanto à desconstrução de concepções que colocam a mulher num lugar de subalternidade e desigualdade. A estrutura social que temos é de um sistema de dominação-exploração articulado pelo capitalismo, racismo, patriarcado que inferioriza e oprime, principalmente as mulheres negras, impondo-lhes a precarização do trabalho e agravamento da situação de pobreza.

E formar uma nova mentalidade é desafiador, posto que as construções sociais estão assentadas de forma arraigada nas famílias, na Literatura, necessitando serem problematizadas e recontextualizadas para os dias de hoje. Lançando mão mais uma vez da fala da professora Orquídea (2021) que diz: “*eu discuto a figura da mulher lá dentro do romance Senhora, nos livros de Literarutura, mas o menino diz que a mãe não pensa assim. Tá entendendo? Então é uma coisa que eu me questiono, é desafiador*”. Foi o que podemos observar na narrativa anterior, quando a mãe interrompeu a aula online para manifestar seu pensamento quanto à mulher na sociedade.

Outros desafios mencionados pelas docentes se referem aos temas ligados à sexualidade e religião. A educação rígida dos pais dos/as alunos/as, pautada nos princípios tradicionais, é apontada por elas como dificultador para abordagem das discussões. A professora Girassol (2021) comenta:

No sexto ano, eles brincavam muito com um colega que era muito expansivo, que tinha um jeito afeminado. Quando eu dizia algo, eles falavam ‘ele é bichona, pró...’. Eu tenho muito cuidado, muito medo, por conta da família com os menores, e também tem a questão de preparação porque a gente, na verdade, não é preparado pra isso... (GIRASSOL, Entrevista Narrativa, 2021).

Observa-se o desafio em lidar com uma turma que não sabe conviver com a presença de sujeitos atravessados por questões de sexualidade que fogem ao padrão cis-heteronormativo. Esse desafio é apontado como maior nas turmas de estudantes menores como de 6º ano, em que as questões de bulliying e brincadeiras desagradáveis fazem parte do cotidiano de muitas salas de aula. Ainda que o tema atualmente esteja em debate na mídia, por exemplo, na escola ele ainda se constitui como um tabu, como um assunto da vida privada, não da vida social.

A vida social, no entanto, não está separada da escola, assim como corpo e mente não são indissociáveis, mas constitutivos do que somos, aprendemos e sabemos. A vida social e os ideais de normalidade devem ser problematizados na escola, numa ruptura com a homogeneização dos corpos e discursos que constroem a lógica monocultural, resultante das tradicionais práticas formativas que ainda estão na pauta dos processos educativos e impregnadas na sociedade (CANDAU, 2008). Para Candau (*idem*, p. 68), “a escola é um dos primeiros espaços públicos a que crianças/jovens têm acesso, que pode contemplar alternativas para os sentidos do mundo privado da família ou de outras

instituições sobre quem podem ser”. Por isso, segundo a autora, trazer para a sala de aula práticas sociais que tematizam a sexualidade das quais os/as alunos/as participam como espectadores da mídia e como participantes da vida escolar, pode ser um modo de facilitar a compreensão da natureza das sexualidades.

O aspecto religioso é outro desafio, é um assunto que traz pontos de vista conflitantes pra sala de aula, principalmente quando vem à tona a religião de matriz africana. Vejamos a narrativa da professora Girassol (2021):

E eu trabalhando na outra escola, no nono ano, estrutura e formação de palavras, estrangeirismo... O texto que inaugurava o exercício era aquela música: “Ai, minha mãe, minha mãe Menininha do Cantuá...” Gente, as meninas evangélicas até colar papel em cima da música colaram porque era coisa do demônio. Como que eu tinha coragem de trazer pra sala aquela música do demônio?! Foi uma coisa! E aí foi chegando a questão do estrangeirismo, das nossas heranças, foi uma luta e foi uma discussão... Mas o papel ficou colado lá no texto. Então assim... e eram meninas negras...meninas negras! (GIRASSOL, Grupode Discussão, 2021).

As diferenças religiosas ainda são muito frequentemente fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. Na fala da professora, observa-se a postura preconceituosa das alunas, a maneira grosseira e ofensiva de se reportarem, sem nenhuma tentativa sequer de disfarce. Isso atesta o fato de compreendermos o porquê os/as alunos/as de religião afrodescendente sentem vergonha de declarar sua fé na escola, preferindo afirmar que são católicos (CANDAUI, 2008). Esses/as estudantes se tornam invisíveis, silenciados em sua crença, o que está relacionado ao apagamento da cultura do povo negro e, por consequência, o rebaixamento da autoestima desses indivíduos pertencentes a grupos discriminados. A ausência desse debate social na sala de aula é notória, posto que os/as docentes não se sentem preparados/as para tematizar a questão e seus posicionamentos, o que se deve também à lacuna de seus processos formativos (CANDAUI, *idem*).

Ainda sobre a questão do preconceito religioso e o conservadorismo da sociedade e da igreja, a professora Tulipa (2021) acrescenta:

(...) tem os nossos alunos que são evangélicos, eles já têm aquela visão mais rígida em relação a algumas questões da sociedade, porque de qualquer forma a igreja limita, ela poda, porque você não tem a obrigação de aceitar nada, mas você tem a obrigação de respeitar. Então

tudo transcorre em torno do respeito, não é que você concorde, que você vá concordar, que você mude a sua forma de pensar, não que você esteja apostatando da sua fé, não se trata disso. Trata-se de uma visão humana em relação ao outro e tentar compreender e até porque isso é uma lição bíblica... (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

A professora retrata a rigidez na forma de pensar dos/as alunos/as evangélicos/as, atribuindo à igreja a influência exercida sobre o comportamento e modos de ver dos sujeitos. O respeito parece não ser ensinado, mas sim a demonização da cultura daquele que não pertence ao seu credo religioso, como vimos no extrato narrativo da professora Girassol. Educar para a diversidade demanda a valorização, o reconhecimento e a convivência harmoniosa entre matrizes culturais e religiosas diferentes no contexto multicultural. Adotar a perspectiva da interculturalidade é uma estratégia pedagógica possível, na medida em que se permita entender a contribuição das culturas e, nesse lugar de importância, a contribuição da cultura dos povos ancestrais, que inspira soluções aos problemas ambientais e socioculturais que enfrentam as sociedades nos dias de hoje (FLEURI, 2018). Formar cidadãos aptos a viver solidariamente é um imperativo para a educação preocupada com a construção da democracia e da justiça social.

Um desafio também apontado pelas docentes é sobre a diversidade socioeconômica e diz respeito à luta da escola para conseguir manter o/a estudante no curso das aprendizagens, sem que estes desistam de seus objetivos. As necessidades materiais constantemente os/as levam à precarização do trabalho ou ao mundo do crime, cooptados pelo poder paralelo. A professora Orquídea (2021) nos narra sobre essa questão:

Às vezes a escola é forte e consegue alguma coisa, mas às vezes tem outros setores que a gente já conhece: o mundo do crime, o mundo das drogas, que são fortes e conseguem cooptar, pegando essas pessoas de forma mais rápida... O próprio trabalho escravo que tá aí na sociedade... Só pra você ter uma ideia, esses meninos que trabalham no mercado, o horário de aula nem é respeitado e eles não questionam, tão ali pra receber o dinheirinho e pronto. Isso vai se perpetuando, vira um ciclo vicioso e os alunos estão ali pra servir como proletariado, encher as fábricas... (ORQUÍDEA, Grupo de Discussão, 2021).

O pensamento colonial, para legitimar a exploração, subalternização das minorias sociais classifica-os como in-humanos, como os Outros, segregando esses Outros como

subcidadãos que precisam ser civilizados. Na esteira desse pensamento, a pedagogia colonial moderna reafirma as relações de dominação-oprimidos, que se concretiza no modelo de trabalho escravo, explorador, alienante (ARROYO, 2019), como podemos notar na narrativa da professora Orquídea. Segundo Arroyo (*idem*), esses tempos, a que ele chama de novos-velhos tempos, as violências de Estado não se limitam a colocar os oprimidos à margem, decretando-os aos processos de desumanização, de extermínio de suas vidas, porque são negros, militantes, mulheres líderes. Nesse contexto político, não há lugar para políticas inclusivas, compassivas com os oprimidos, relegando-os à própria sorte, e, no caso da juventude periférica, à vulnerabilidade das ruas.

Lidar com todos esses desafios exige um certo preparo dos/as docentes no tocante a processos formativos que tematizem, teorizem e também possibilitem o exercício de uma prática orientada e atravessada pela diversidade da sala de aula. O despreparo docente quanto a questões que envolvem temas considerados tabus foi apontado como um desafio a ser superado, assim também como o despreparo relacionado ao trato com pessoas com necessidades educacionais especiais. Na narrativa da colaboradora Tulipa (2021), podemos observar essa constatação:

No projeto da ACC que a gente abordou uma educação antirracista o que a gente percebeu foi que muitos professores não tinham leitura suficiente, preparo suficiente pra discutir com seus alunos. A ideia de racismo, de preconceito ainda está meio turva na sociedade, na cabeça de muitas pessoas. Eu acho que o professor precisa ler mais, estudar sobre a temática, e a medida que a gente lê, que a gente busca, a gente vai se sentindo mais seguro pra tratar dessas questões, até porque é um tema que envolve várias vertentes, diversidade envolve várias questões que precisam ser desconstruídas.... (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

(...) tem a questão de preparação porque a gente, na verdade, não é preparado pra isso, pra lidar com a diversidade sexual, como não é pra os meninos com necessidades especiais. A gente faz, porque a gente precisa fazer. Apesar das discussões todas, de tá buscando matéria, mas a gente não sabe lidar... (GIRASSOL, Grupo de Discussão, 2021).

É importante ressaltar que trabalhar a/com a diversidade deve se configurar como um eixo norteador das atividades pedagógicas, uma preocupação constante na escola, não um tema trabalhado apenas quando acontecem situações de preconceito e discriminação. Por isso, segundo Candau (2011), os/as educadores necessitam se familiarizar continuamente com discursos e teorizações que se apresentem como alternativas de

compreensões das práticas sociais em que estão inseridos/as seus/suas estudantes, numa postura colaborativa com a construção de outros modos de ser, de existir, de viver em diferentes sociabilidades.

Sobre a questão dos/as alunos com necessidades educacionais especiais, os/as docentes alegam não saber lidar com suas especificidades em sala de aula, no sentido de integrá-los/as e ativar o potencial criativo dessas pessoas num processo de conexão e interação com os diferentes sujeitos socioculturais. Esses/as estudantes com necessidades educacionais especiais representam um coletivo social que busca ser reconhecido em suas diferenças, através de lutas por condições de igualdade de oportunidade e de direitos (FLEURI, 2018). O desafio docente, portanto, consiste em desenvolver práticas que não os/as anulem em seus processos de aprendizagem e que lhes propiciem mecanismos e estratégias educacionais eficazes de inclusão, sendo necessário, para isso, processos formativos que os/as preparem para responder a esses desafios.

Torna-se importante, pois, que a pedagogia busque dialogar com as singularidades e com as diferentes formas de ser e de existir, num movimento de “reconhecimento das diferentes subjetividades e identidades que se constroem e se transformam continuamente, em processos de interação recíproca” (FLEURI, *idem*, p. 113). Para isso, a formação docente torna-se elemento crucial para a superação da insegurança em suas ações e a condução de práticas que respondam aos desafios emergentes.

Na próxima seção, o olhar das docentes sobre a formação e sua implicação para a pedagogia da diversidade. As pedras no caminho, os muros levantados para ocultar os jardins, as pragas, que insistem em atacar as espécies, requerem pessoas preparadas e dispostas a impedir que nossos olhos sejam privados de contemplar a beleza da vida: a diversidade em sua plenitude, em todas suas dimensões. A seguir, um diálogo sobre a preparação, a formação necessária ao trato pedagógico com os sujeitos da diversidade.

### 4.3 A FORMAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE UMA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE: PONTES E ALICERCES NECESSÁRIOS

Sejamos como a primavera que renasce cada dia mais bela... Exatamente porque nunca são as mesmas flores.

(Clarice Lispector)<sup>15</sup>

Formar-se é comparar-se às flores na primavera, nunca se é o mesmo, a mesma, quando nos deixamos banhar pelas experiências que nos tocam e nos movem para a transformação, a metamorfose que o cotidiano escolar nos impõe. E para que as transformações aconteçam, para que os muros sejam derrubados, as pedras retiradas, as pragas combatidas, processos insurgentes de formação convêm ser colocados em prática, com vistas ao desenvolvimento de ações que alicerces o/a profissional da educação e lhe dêem base e ferramentas para tratar pedagogicamente com a diversidade. Alicerçada, a formação docente tende a estender-se como ponte ao encontro das temáticas da diversidade, encorajando e convocando o/a professor/a a adubar seus jardins e promover vôos altos para suas borboletas.

Esses alicerces e pontes se fazem necessários, pois a partir das compreensões extraídas das narrativas docentes, observamos as fragilidades sinalizadas pelas colaboradoras e o desejo de estarem apoiadas e orientadas por processos formativos voltados ao fortalecimento de ações e aprofundamento das discussões relacionadas a temáticas que envolvem a diversidade. Segundo Fleuri (2018), a formação, preparação e conscientização profissional é crucial no processo de ajudar o/a professor/a a enfrentar o próprio medo e insegurança diante da exigência de novos debates e novas posturas no trato com a diversidade nos espaços educativos.

A escola, hoje, está sendo convocada a transformações educativas importantes e essa transformação inclui formar educadores/as críticos capazes de entenderem a importância do desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade, de oporem-se à racionalidade ocidental que prega uma visão única de educação e a homogeneização dos valores sociais e culturais dominantes. Essa transformação inclui formar professores/as comprometidos em problematizar com seus/suas estudantes os processos de

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODE0OTUw/>. Acesso em: 09 de abr. 2022.

desumanização e construção das desigualdades sociais, visando à formação de sujeitos críticos, instrumentalizados a lutarem por inclusão e justiça social.

A perspectiva de formação aqui tratada no estudo é entendida como permanente, reflexiva, questionadora, em que a escola é *locus* privilegiado de experiências formativas e colaborativas, onde as aprendizagens acontecem entre os pares, no ambiente educativo e através da autorreflexão que resulta na autoformação dos sujeitos (NÓVOA 2014; IMBERNÓN 2011; PINEAU; 2014). Nessa direção, a professora Tulipa (2021) traz em sua narrativa a percepção que tem sobre o grupo docente da escola em que atua, o qual ela considera inquieto, reflexivo, movido pelo desejo de aprender constantemente.

Eu tenho 17 anos de Teotônio e o Teotônio é uma inquietação constante. As nossas reuniões são sempre provocativas, angustiantes, a gente nunca sai satisfeito, nunca se conforma, a gente tá sempre ali buscando. Temos um corpo docente que tá sempre buscando, se envolvendo. Esse desejo pelo saber, pelo conhecimento, eu aprendi isso dentro do Teotônio mesmo. Eu saí de uma escola particular que tinha aquela formação obrigatória, mas no Teotônio a gente vai buscando porque a gente precisa mesmo, ou você busca ou você vai sucumbir dentro desse espaço com tantas diferenças... Então eu acho assim... é um espaço de uma aprendizagem sem tamanho, é o espaço da escola pública, né, muito fértil ... (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

O extrato narrativo revela o potencial formativo da escola *locus*, como espaço mobilizador de reflexões e inquietações pedagógicas, no sentido de problematizar a prática desenvolvida num território constituído pelas diferenças, como é a escola pública. O desejo pelo saber, por compreender melhor as questões educativas e aprender permanentemente é algo que caracteriza o grupo docente da escola, apontado também na fala da colaboradora Girassol (2021):

O Teotônio é uma escola em que os professores têm sempre buscado estudar, fazer Mestrado, Doutorado, leituras (...). Eu acho que a formação é muito importante e não é só Pós, Mestrado não, a gente tem que estudar mais nas ACs, nas nossas reuniões... (GIRASSOL, Grupo de Discussão, 2021).

A docente, ao trazer essa reflexão, revela o desejo de seguir aprendendo, fazer Mestrado ou mais uma Especialização, inspirada nas colegas com quem convive, e aponta a necessidade de formação sistematizada nos momentos de ACs e encontros pedagógicos

da escola. Nesse cenário solícito à formação docente, a diversidade é apontada como um tema fomentado na escola, sobretudo no tocante às questões étnico-raciais, em que projetos e ações são desenvolvidos no sentido de promover uma educação antirracista e de valorização da cultura e experiências dos/as estudantes. A professora Rosa (2021) traz, no recorte narrativo, esse olhar sobre a aprendizagem com os pares e sobre a escola onde atua:

Eu tava aqui só escutando, colhendo, aprendendo, a gente aprende com as colegas e lembrando que o Teotônio Vilela em si é uma escola que dá esse espaço pra diversidade, com os projetos que a gente realiza, principalmente na área de Linguagens, os projetos, nosso festival cultural. Então a gente dá esse espaço, a gente valoriza essa musicalidade que eles trazem, os instrumentos que eles tocam, as danças. Eu acho que o texto em si, as temáticas que trazemos, os poemas que produzem, eu acho que nós, professores da área de Linguagens, a gente tem, né, esse potencial em mãos... Porque o texto pode levar a muita coisa... (ROSA, Grupo de Discussão, 2021).

Notamos na fala da professora, ao evocar as manifestações culturais e as diferentes expressões artísticas que a área promove, a escola se revelando “como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas”, conforme ressaltam Moreira & Candau (2008, p. 34). Isso denota a importância de se conceber a escola como *locus* privilegiado de ampliação do horizonte cultural da juventude, crianças e adultos que habitam esse espaço, num movimento que ajude os/as estudantes a se reconhecerem enquanto sujeitos sociais, portadores/as de memórias, firmando suas identidades pessoais e coletivas.

A importância de educar para a diversidade e ensinar o/a educando/a a saber de si, de suas memórias e identidade se coloca como premissa fundamental no trabalho pedagógico, pois podemos ver nas narrativas docentes que a consciência de si mesmo é uma lacuna a ser preenchida na existência dos/as estudantes. A professora Rosa (2021) afirma essa percepção:

Eu me lembrei também na ACC, com o tema racismo, que trabalhamos. Eu trabalhei com a escrita de Conceição Evaristo e eles gostaram muito. A gente trabalhou com o conto dela e a partir desse conto, que foi “Olhos d’água”, eu pedi que eles escrevessem histórias sobre a vida deles, do que eles lembravam. Mas como as meninas colocaram, é difícil eles se reconhecerem como indivíduo, eles lembrarem de algum momento da infância, escreverem, lembrarem de uma relação de

afetividade com a mãe, por exemplo, nesse momento pra escrever (...). Ninguém sabia o ano que tinha nascido, numa dessas avaliações externas que tomei conta no 7º ano. Então essa falta de eles olharem pra eles mesmos... Então a gente tem que levar sempre isso através de textos... trazer a questão da identidade, quem são nossos alunos, como é que eles se vêem, e temáticas que tenham a ver com essa questão da diversidade, por exemplo, trabalhar a tolerância ou a intolerância, o que é discurso de ódio, porque ele se manifesta, discutir as leis, a Constituição Federal, o ECA, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mostrar que todos têm os mesmos direitos... Então eu procuro trazer essas discussões, às vezes alguns não estão na mesma sintonia, mas eu sinto que é a minoria que se manifesta contrário a aceitar os direitos humanos, a aceitar a diversidade. Mas com esses trabalhinhos, mesmo de tá sempre discutindo, de tá sempre colocando nas aulas, acho que a gente chega lá... (ROSA, Grupo de Discussão, 2021).

O autorreconhecimento, o saber de si, de sua história constitui-se um caminho a ser percorrido na sala de aula com vistas a ajudar o/a estudante a interpretar sua realidade, suas narrativas, seus modos de ser e de viver. Pautar a diversidade na sala de aula é considerar a riqueza de sentidos das múltiplas experiências e histórias dos diferentes sujeitos sociais, seja por meio dos matizes da cultura ou através da historicidade ancestral. A conexão desses saberes com os conhecimentos científicos é chamada a integrar o currículo e o percurso formativo do/a estudante da Educação Básica e por isso a necessidade de uma formação docente atravessada pela compreensão das identidades pessoais, coletivas, territoriais, culturais (DCRB, 2020).

A finalidade do ensino é ajudar o/a estudante no desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como indivíduo para posicionar-se no mundo e agir responsabilmente diante dos conflitos, numa postura combativa a toda forma de preconceito. E nessa direção, faz-se relevante uma formação que instrumentalize o/a docente a “analisar o currículo e suas relações com o poder, e subvertê-lo, em prol das identidades culturais discriminadas e excluídas”, conforme ressalta Ivenicki (2018).

Na fala da professora Rosa (2021), ela evidencia essa necessidade de ensinar posturas de combate à intolerância e todo tipo de discurso de ódio que vem atravessando as relações sociais, movido por ideologias da atual conjuntura política. Ela aponta também a necessidade de trabalhar a legislação em defesa dos direitos sociais e humanos,

na perspectiva de desenvolver a consciência política, social, de classe. Sobre essa consciência dos/as estudantes, a professora Orquídea (2021) revela:

Nosso aluno chega na escola sem consciência nenhuma de classe, de identidade, de religiosidade, que a religião é esse processo mesmo de aculturação, foi catequisado, é isso, é aquilo, é evangélico, é isso, aquilo, mas não sabe nada da religião que eles tão frequentando, tão lá repetindo o que tão ensinando, independente da religião... Então é isso, se ele não tem consciência é a escola que vai formar isso... e nós sempre ficamos repetindo também o que já foi dito, perpetuando, transmissores do conhecimento (...). Agora, com as formações nós estamos tendo a oportunidade de trazer essas discussões, graças a Deus, e isso me alegra porque eu não vou ficar olhando pra o passado, eu vou olhar para o presente e tentar fazer algo... (ORQUÍDEA, Grupo de Discussão, 2021).

A fala da docente sinaliza a carência de uma formação que promova a compreensão dos/as estudantes sobre seus processos identitários e a consciência de sua condição social, escolhas e pertencimentos, pois eles/elas chegam à escola alheios sobre suas raízes, memórias e construções históricas de desigualdade e exclusão. Segundo a docente é papel da escola ajudar na formação e afirmação das identidades discentes. Isso implica uma formação diferenciada, pautada em teorias que se contraponham a perpetuação e transmissão da verdade única dos valores eurocêntricos e que prepare os/as docentes para ler criticamente o currículo, identificando a quem serve os conhecimentos elencados nas estruturas de poder. A docente Tulipa (2021) também afirma constatar a presença de estudantes alheios à sua realidade:

O bom é que já temos a visão da escola pública e precisamos entender que a escola é o único espaço pra esses debates. Já temos uma visão do quadro, de como a escola pública se encontra. Eu vejo assim, que quando a gente traz as temáticas pra sala de aula, eles ficam assim viajando, não sabem argumentar, não assistiram ao jornal, não ouviram falar. E a gente vê as estruturas pensadas, sobrecarregam o trabalhador a ponto de eles não terem tempo de pensar na própria condição e aí vai levando, vai levando essa vida pra suprir as necessidades mais urgentes. E aí o prejuízo é muito grande. Eu acho que a gente tem potencial criativo, teórico pra gente buscar alternativas, tentar minimizar essas questões. Acho que é mesmo a gente levar essas discussões pra sala de aula, criar espaços onde as pessoas possam se ouvir, onde a gente possa levar esses questionamentos, até porque pra eles é tudo natural e eles precisam entender que essas coisas não são naturais. Talvez rasgando o nosso currículo porque a gente vê que tudo é muito formatado e a gente sabe que tem toda uma ideologia por trás, a gente sabe que tem uma ideologia política que é a dominante, ideologia da visão do colonizador

que foi quem escreveu o livro. A gente usa porque infelizmente a gente não é bem pago e não trabalha só 20 horas ou 40 horas, pra gente fazer o nosso material do jeito que a gente bem quer, e a gente tá ali caminhando lado a lado com o inimigo, filtrando pelo menos... É como a Bíblia diz: “Examinai todas as coisas e retém o que é bom”. E a gente vai retendo aquilo... (TULIPA, Grupo de Discussão, 2021).

A narrativa revela uma consciência docente em relação à realidade estudantil encontrada na sala de aula, mas também a consciência de que o trabalho desenvolvido, assim como as lacunas presentes na formação, têm implicações na forma como os/as estudantes demonstram desconhecer seus enraizamentos e processos de desumanização. A professora afirma reconhecer a existência de uma ideologia política dominante, que é a do colonizador, que ela denomina de inimigo porque não atende aos interesses da maioria pobre, negra, trabalhadora, periférica que povoa a escola, e assume não conseguir responder, apesar de seu potencial criativo, a uma educação que atenda às necessidades desse público por conta de uma carga horária excessiva, o que resulta na dificuldade de construir o próprio material didático. Ou como diz a professora Violeta (2021), “*o complicador da formação mesmo é a dinâmica da nossa vida enquanto professor da Educação Básica*”.

Essas constatações apontam, em alguma medida, para o entendimento de quanto as ações educativas que hierarquizam o saber ou ignoram as relações de poder presentes nos desenhos curriculares, nos processos normativos, contribuem ou justificam o alheamento dos/as estudantes no tocante a sua realidade social. Esse alheamento favorece a dinâmica da falta de políticas públicas voltadas para os denominados Outros, os outros que fogem ao padrão de normalidade e constituem as diferenças. Por isso, é imperioso que a escola e a formação interroguem seu papel, refletindo a que serve a pedagogia desenvolvida no território povoado pelas classes populares.

Podemos observar na narrativa da professora Orquídea (2021) essa percepção também de que os saberes acumulados historicamente são hierarquizados, centralizados, enquanto os saberes que deveriam dialogar mais com as classes trabalhadoras e as questões que envolvem a realidade social, racial, econômica dos/as estudantes são tratadas de forma pontual, periférica, celebratória, desconsiderando a necessidade de formar o/a estudante para saber-se, saber de si, de sua raça, de sua classe e das lutas por direitos sociais. Assim, a professora discorre sobre o trato e o lugar ocupado pela temática da diversidade na escola:

A gente romantiza muito o discurso e muitas vezes o currículo é celebratório. Sempre se falou da transversalidade dos temas, da transversalidade das discussões, sempre tivemos temas que foram centralizadores, digamos assim, nos discursos dentro da disciplina (...). É preciso que essa teoria, essa metodologia seja colocada de fato, porque volta e meia a gente fala: “vamos fazer um projeto que fala sobre diversidade, vamos fazer um projeto que fala sobre meio ambiente, sobre cidadania”. Ou seja, acaba novamente particularizando a discussão, especificando a discussão, trazendo a discussão pra o campo mais restrito, específico, conceitual, e que tá ali pra celebrar e que acaba sendo pensado pra uma culminância, que a gente faz isso mesmo, culminar na “Consciência Negra” e na verdade deveria ser colocado como uma ideia de transversalidade de discussão... (ORQUÍDEA, Grupo de Discussão, 2021).

A narrativa mostra que as temáticas são trabalhadas em caráter de projetos e, segundo a professora, cai sempre no processo pensado mais na culminância do que na importância de um debate cotidiano que atravessasse as práticas pedagógicas. A abordagem do tema, nessa ótica, acaba adotando uma pedagogia que incorpora os diferentes a uma cultura hegemônica, assumindo um caráter assimilacionista que trabalha a diversidade de modo a romantizar as diferenças e não se preocupa em integrar os grupos marginalizados à matriz da sociedade. Não há uma discussão que questione a dinâmica das relações de poder, dos privilégios e acesso aos bens culturais (CANDAUI, 2008).

Nessa perspectiva, o currículo celebratório acaba caminhando na direção de defender uma cultura comum, a hegemônica, contribuindo para os sujeitos despirem-se de sua cultura, de seus enraizamentos históricos, na medida em que adota uma postura apenas comemorativa e de respeito, na contramão de um trabalho engendrado pelo ponto de vista da interculturalidade crítica. E a professora Orquídea (2021) continua:

Olha aí nossas ACCs, não foi a gente, o Teotônio, mas a escola básica em geral. A educação particularizou os temas e os temas já deveriam estar dentro das salas, sendo discutidos numa totalidade, generalista e especificista. E, na verdade, é isso: a gente generaliza demais ou especifica demais, quando na verdade deveria caminhar com os conteúdos porque aí não ficaria tão diferente, nem tão além nem tão aquém, ficaria uma coisa mais simples, mais dentro da situação engendrada com aquele contexto, mas não (...). A gente precisa

transversalizar e a gente tem feito especificidades ... (ORQUÍDEA, Grupo de Discussão, 2021).

Notamos o reconhecimento da docente de que os temas urgentes, que deveriam ser pautados cotidianamente na sala de aula, acabam sendo trabalhados apenas quando a escola mobiliza a pedagogia de projetos, tematizando, especificando o debate num determinado período letivo. Isso é apontado pela professora como algo a ser corrigido nos processos formativos e educativos. No entanto, percebemos que ainda são os projetos promovidos pela escola que convocam, desafiam a equipe docente a pensar, estudar sobre determinados temas que estão em pauta na sociedade. Porém, é essa compreensão da professora Orquídea que se faz necessária: a de entender que a temática da diversidade não pode se reduzir aos momentos de projetos, mas intrínseco a toda a dinâmica escolar, numa postura de trabalho colaborativo e de formação permanente que dialogue com as urgências sociais.

Desse modo, podemos perceber na narrativa da professora Rosa (2021) que a pedagogia de projetos tem ajudado no desenvolvimento da autoestima e afirmação das identidades juvenis, o que pode ser ainda mais fortalecido se as práticas sociais e a diferença, enquanto característica inerente ao ser humano, forem trazidas para o cotidiano escolar como centralidade do currículo e das ações em todas as áreas do conhecimento. A professora Rosa (2021) assim esclarece:

Tenho 8 anos no Teotônio e percebi de um tempo pra cá a valorização das meninas pelos seus cabelos, eu comecei a ver, a gente sempre trabalha com a cultura negra, a consciência negra, comecei a ver as meninas valorizando os cabelos que antes alisavam. A gente vai trabalhando isso, a gente traz a temática pra sala de aula, eles escrevem, eles fazem poesia, eles dançam, eu sinto que a escola teve um papel importante nisso, a escola como um todo, e vai despertando pra essa valorização dessa identidade negra. Isso está muito mais valorizado no ambiente escolar, e eu acho que é o grupo de professores como um todo, a gestão, a própria escola apoia isso e eles se sentem motivados a expressar sua identidade através dos seus penteados, a manter seu cabelo natural... (ROSA, Entrevista Narrativa, 2021).

Fica evidenciado na fala da professora que a escola possui uma proposta pedagógica que possibilita a criação de contextos dialógicos e relacionais, de modo a

favorecer o pensamento crítico e coletivo sobre questões que envolvem os sujeitos da diversidade. Segundo a professora, há uma consciência dos/as atores e atrizes que atuam nesse espaço escolar, da necessidade de valorizar as diferenças culturais presentes e que as ações desenvolvidas têm refletido positivamente nos modos como os sujeitos se relacionam com sua imagem, resultando na autoafirmação de suas identidades. Como esclarece Gomes (2002), assim como historicamente se aprendeu na escola a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo e o corpo negro, também na escola se deve aprender a superá-las.

Desse modo, percebemos um avanço no trato com questões que envolvem a diversidade, exigindo que os processos formativos e as práticas individuais e coletivas se fortaleçam, se entrelacem, ocupando lugar de centralidade na pedagogia. Atestando essa necessidade, a professora Tulipa (2021) completa, ao rememorar a discussão trazida no vídeo assistido no primeiro momento do grupo de discussão:

Me lembrando aqui do vídeo que ouvi no encontro anterior, o de Nilma Lino. Eu lembro que ela falou de dois tipos de pedagogias, a conservadora e a outra que me esqueci... e eu acho que a gente ainda tá com os dois pés na pedagogia conservadora. Então a gente precisa ainda estudar muito, discutir muito sobre essas coisas, quebrar paradigmas, muitas ideias que foram cristalizadas aí que sustentam o nosso ego, a nossa forma de pensar, de ver o outro, pra gente trazer isso pra sala de aula e eu acho que a gente tem ainda um longo caminho a percorrer sobre isso... (TULIPA, Grupo da Discussão, 2021).

A pedagogia a que se refere a colaboradora, citada por Gomes (2021), trata-se da pedagogia que a autora chama de emancipatória, aquela que vai além das pedagogias críticas. Enquanto a pedagogia crítica pressupõe o reconhecimento de práticas autoritárias, opressoras e a formação de uma geração com consciência crítica, a pedagogia emancipatória preocupa-se em mobilizar os sujeitos a aprender conhecimentos produzidos pelos coletivos diversos, que vivem e assumem as diferenças, lutando por reconhecimento e transformação social e entendem a educação como ato político (GOMES, *idem*). A formação para a diversidade, segundo a docente, impõe-se como uma necessidade imperiosa, uma vez que a prática educativa centra-se na pedagogia conservadora, regulatória, sustentada por ideias cristalizadas que exclui formas diferentes de ser e de pensar.

As pedagogias da diversidade, conforme explica Gomes (*idem*), produzem conhecimentos que transformam os sujeitos e os espaços onde vivem, interrogando verdades científicas que concebem os diversos coletivos sociais em inferiores e desiguais. Essa pedagogia vem sendo convocada a fazer parte dos processos formativos, desafiando os/as docentes, a escola e a universidade a dialogar com uma multiplicidade de epistemologias, não só com o conhecimento historicamente organizado, mas também com os conhecimentos locais, populares, não hegemônicos, produzidos pelos coletivos em suas trajetórias de luta e r-existência.

E nesse sentido, a formação para a diversidade é desafiada a buscar entender a educação numa perspectiva intercultural em que os diálogos entre os diferentes contextos culturais se conectem numa dinâmica de rompimento com a linearidade e hierarquização do saber. A formação é desafiada a orientar-se na perspectiva de uma educação que favoreça a superação de estruturas socioculturais geradoras de discriminação e exclusão dos sujeitos sociais (FLEURI, 2018).

Também Arroyo (2019) chama a atenção para a necessidade de processos formativos orientados para uma educação que não só se preocupe com a formação humana mas também com os processos de desumanização dos sujeitos que chegam à escola, pobres, trabalhadores, da periferia, tidos como primitivos, sem saberes nem valores. Para fortalecer uma educação para a resistência e a emancipação dos sujeitos vítimas da opressão e das desigualdades, Arroyo (2019) propõe uma formação disposta a:

Produzir mais teorias sobre os processos de desumanização; Formar educadores para entender educandos roubados em suas humanidades; Compreender as violências de Estado que os ameaçam de extermínios; Reconhecer os próprios oprimidos sujeitos de resistências, libertação, emancipação; Reforçar o direito a saberem-se roubados em suas humanidades, mas lutando para se afirmar humanos, para recuperar suas humanidades roubadas, para preservar suas vidas ameaçadas (ARROYO, 2019, p. 19).

Nessa direção, em tempos ditatoriais e apagamento dos oprimidos, a pedagogia para a diversidade deve ser forjada com esses sujeitos sociais, com eles/elas e não para eles/elas, como esclarece Arroyo (*idem*), numa luta incessante por emancipação, por recuperação de suas humanidades e direito à dignidade. A pedagogia não basta ser crítica, mas caminhar na direção de uma postura mais radical, que reconheça os sujeitos

oprimidos como preparados para compreender os processos de desumanização da sociedade e de um Estado opressor, compreender suas experiências de opressão e reconhecer os efeitos da exclusão de que padece. Esta é a função dos processos formativos em tempos políticos de segregação em que vivemos, como chama a atenção Arroyo (2019). Nessa perspectiva, a professora Rosa (2021) discorre:

Com base nas diferenças, nas desigualdades, é preciso deixar esse diálogo bem aberto na sala de aula, mostrar que algumas oportunidades existem. Por exemplo, temas como as cotas nas universidades públicas é um tema que deve tá sempre pautado na sala de aula, sempre vai ter dois, três alunos que vão dizer que são contra e a gente vai justificar, vai dialogar, vai fazê-los perceber que nesse país desigual no qual nós vivemos, precisa que a gente tome uma postura de reparar essas desigualdades, que a sociedade tome essa postura de reparar de alguma forma essa desigualdade...as cotas, por exemplo, ao meu ver, são muito necessárias porque nós vivemos num país muito desigual, desigualdade de todo jeito, racial, social, econômica, discutir esses assuntos na sala de aula... E a área de linguagem tem muita facilidade de pautar esses assuntos por conta dos textos, sejam eles literários ou não. Então, a partir dessas discussões, a gente pode tentar não reforçar as desigualdades na sala de aula, o que a gente pode fazer é trazer isso para o debate e tentar discutir mesmo (ROSA, Grupo de Discussão, 2021).

A professora valida essa necessidade de os/as estudantes saberem de sua condição de desigualdade num país de privilégios e que políticas de reparação precisam ser implementadas. Cita a política de cotas raciais como imperativo a essa reparação e afirma ser importante discutir incessantemente, na sala de aula, os processos de desigualdade para que os/as estudantes tomem consciência das lutas necessárias à justiça social. Também afirma a potencialidade do trabalho na área de linguagens, pois os diferentes tipos de texto favorecem a discussão. Isso confirma a ideia das possibilidades discursivas de uso da linguagem como práticas de produções e valorização de discursos considerados marginais, de fortalecimento das literaturas de resistência, de quebra dos silenciamentos dos grupos excluídos. Procedimentos metodológicos e debates temáticos que considerem os alunos e alunas sujeitos protagonistas dos processos formativos constituem-se um exercício profícuo no trabalho com a linguagem, quando este se propõe a dialogar com suas histórias de luta, resistência e representatividade. Nessa direção, a colaboradora

Orquídea (2021) também aponta como as práticas docentes devem se articular com os conhecimentos necessários a uma pedagogia da emancipação, da consciência de si e das relações de poder:

É subversão e pronto. Não tem pra onde correr. Tire a criança da sala de aula e coloque no fundo do quintal, porque na sala de aula ela repete, no fundo do quintal, ela cria. E a gente precisa criar, não tem pra onde correr, precisa... a língua portuguesa a gente estuda, mas não é a nossa língua não, meu amigo, foi implantada, foi determinada, a literatura foi determinada. Tem alguém aqui do lado que não foi aplaudido da mesma forma que o outro, sabe por quê? Porque o outro era que tinha o poder da época... Fulano de tal tem a mesma coisa que você, mas você não tinha o apadrinhamento de fulano de tal... Então precisa subverter isso aí, não pode ficar repetindo, repetindo não, se não os meninos não vão se ver representados, não. E não tem nada pior do que não se ver representado/a (ORQUÍDEA, Grupo de Discussão, 2021).

Esse extrato narrativo traz uma compreensão do papel docente quanto à consciência do pensamento pedagógico sobre a que e a quem deve servir a escola pública, povoada pela classe trabalhadora, por diferentes culturas, por pobres, periféricos/as, negros/as, marcados/as pela desigualdade de raça, gênero, sexo, classe social, idade. A professora aponta a necessidade de práticas contra-hegemônicas e a construção de diálogos potentes durante os processos educativos, a fim de formar identidades fortalecidas, representadas socialmente e capazes de criar e escrever outras narrativas, narrativas libertadoras.

Para isso, uma pedagogia comprometida com os coletivos sociais requer a compreensão de uma formação constante, permanente, enriquecida pelos debates contemporâneos, à luz de conhecimentos teóricos entrelaçados pelos saberes da experiência. E essa dinâmica de aprendizagens formativas poderá reverberar positivamente alcançando os horizontes desejados, se o individualismo for sobreposto por metas coletivas alicerçadas numa formação responsável, comprometida com a justiça social. Uma formação permanente implica uma metodologia sistemática de trabalho e um clima afetivo de colaboração entre os pares, com o propósito de desenvolverem ações em prol de uma escola socialmente justa (IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2014).

E nessa perspectiva de construção de alicerces e pontes, seguimos desejosos/as de lançar sementes por entre os subterrâneos de todos os lugares, de todas as escolas, onde

possam haver pessoas dispostas a cultivar ideias e fazer brotar jardins de todos os tipos, de todas as espécies, e neles as borboletas encontrem o sentido e o valor de existir, de serem únicas e serem também plurais, alçando vôos de esperança, rumo à liberdade de ser e de existir com dignidade.

## (IN) CONCLUSÕES

É na inconclusão do ser ... que se fundamenta a educação como processo permanente.

(FREIRE, 1996, p. 58)

Chegamos ao meio do caminho, não ao fim, pois a educação se faz com processos permanentes de reflexões e aprendizados contínuos, inconclusos, inacabados em seus achados e suas verdades. Nessa direção, entendemos que os passos até aqui trilhados só nos instigam a caminhar mais por lugares em que os horizontes da pesquisa continuem a ser descortinados, uma vez que o tema aqui não se esgota, mas alarga as possibilidades de novos olhares e reflexões. Chegamos ao momento de parada para pensar nas palavras ditas, narradas, nas compreensões produzidas e nos desdobramentos para além desta pesquisa. Retomamos as motivações, os objetivos e os caminhos percorridos para alcançá-los, num trajeto que nos permitiu conhecer as flores-protagonistas deste estudo, suas inquietações, desafios e compreensões sobre o trabalho desenvolvido com os sujeitos sociais, os jardins edificadas, as pedras encontradas e as novas paisagens que se deseja construir para as borboletas e toda a diversidade.

O trajeto percorrido nas rotas da pesquisa foi desafiador, haja vista a necessidade de os diálogos acontecerem à distância, através do *google meet*, em decorrência da pandemia da COVID-19. Mas, em parceria com as protagonistas deste estudo, foi possível construir reflexões significativas e elencar algumas conclusões, que serão aqui traçadas a partir da percepção da pesquisadora, entendendo que o/a leitor/a também fará suas inferências e arremates nos fios desse tecido.

No tocante à questão de pesquisa deste estudo, percebemos que a diversidade emerge das narrativas docentes de diversas formas: na concepção de que ela é resultante das diferenças construídas a partir de um padrão de imagem estabelecido pela sociedade; na percepção docente de que o/a estudante não tem essa consciência de que igualdade e diferença é uma construção social que resulta em desigualdades; na percepção de ausência de criticidade da juventude, alheios à construção sócio-histórica de sua existência, atribuindo essa ausência à predominância da pedagogia conservadora adotada e às ideias cristalizadas na sociedade; na compreensão de que a escola pública é composta por uma

diversidade social, étnica, cultural, econômica, religiosa, sexual, de gênero, emergindo de suas percepções uma cartografia da escola onde atuam e a constatação da predominância de um público negro, pobre, que necessita de tratamentos pedagógicos que dialoguem mais fortemente com suas realidades, interseccionalidades e sobre a construção das desigualdades.

Além disso, a diversidade emerge das narrativas docentes, ao apontar a conquista de um conjunto de leis que devem orientar o trabalho docente na e com a diversidade, descrevendo, no entanto, o pensamento retrógrado das políticas atuais no tocante a não inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Emergiu também a compreensão de que a diversidade é um tema pertinente e urgente, que necessita ser pautado e vivenciado cotidianamente em seus planejamentos e práticas pedagógicas, pois reconhecem quais vidas se encontram ameaçadas pelo poder instituído nesse atual cenário político. Ficou evidenciada, num primeiro momento, uma concepção de diferença e diversidade trabalhada no âmbito do respeito, do acolhimento, e não na perspectiva da inserção, da interculturalidade crítica e da problematização das relações de poder.

A diversidade emerge das narrativas docentes quando apontam os desafios, as experiências e possibilidades de práticas pedagógicas que visibilizem os sujeitos da diversidade, tomando consciência, através das discussões e provocações enredadas, da necessidade de um trabalho que dialogue mais fortemente com suas realidades. Além disso, a diversidade atravessa as narrativas, quando expressam a carência de processos formativos que as preparem para pensar formas de lidar pedagogicamente com questões que as deixam inseguras em seus modos de agir. E assim, dando continuidade às análises com as quais buscamos responder os objetivos e as categorias traçadas no estudo, mediante as produções acerca da categoria Diversidade, além das concepções/percepções apresentadas, as conclusões seguem em torno das práticas e experiências relatadas.

Segundo as professoras colaboradoras, o texto e as diferentes práticas pedagógicas de leituras e escrita permitem evocar revelações sobre as singularidades, individualidades e contextos de diversidade que caracterizam seus/suas estudantes, principalmente através dos gêneros memórias, biografias, relatos, diários. As narradoras têm consciência de que a prática de desvelamento das realidades dos sujeitos não tem sido um exercício intencional em seu planejamento e cotidiano escolar, mas que entendem, pelo teor do debate provocativo dos grupos de discussão, que se trata de uma prática fortemente necessária. Os diálogos estabelecidos com e na diversidade se revelaram, em alguma

medida, pontuais, fazendo-se presentes apenas a partir de situações de conflitos disparadas na sala de aula ou na escola.

Refletiram também sobre a necessidade de um trabalho mais fortemente orientado para o trato com a diversidade, sobretudo com a maioria negra que povoa a escola. Segundo uma das colaboradoras, trata-se de um público ainda negligenciado na perspectiva de um trabalho que dialogue com suas realidades e que favoreça a consciência de si e de raça. A literatura engajada foi apontada como estratégia para ampliar esse debate e desenvolver a compreensão sobre as desigualdades e as injustiças sociais.

As narrativas evidenciaram o entendimento de que o diálogo com a diversidade é possível a partir e através da expressão de suas realidades sociais, de histórias e imagens que lhes representem, numa postura pedagógica de decolonização do conhecimento, valorização dos saberes e culturas de sua comunidade, de seus grupos sociais. Levar para sala de aula realidades e enredos entrelaçados com seu cotidiano, suas lutas, limitações, superações, é fazer da escola um espelho para crianças, adolescentes, jovens e adultos da escola pública. Assim, a representatividade na sala de aula foi apontada como forte estratégia pedagógica de diálogo e formação da consciência de si e de identidades pessoais e coletivas.

Emergiram das narrativas também os desafios que atravessam o fazer pedagógico no trato com a diversidade. Alguns dos desafios destacados dizem respeito à ruptura dos próprios preconceitos e superação de velhas convicções e opiniões que os/as docentes carregam, também ao fato de lidar com o conservadorismo que se mantém nas famílias e na sociedade, alimentado pelos discursos da extrema direita. Acrescentem-se a esse desafio as questões ligadas à sexualidade, por serem consideradas assunto da vida privada, não da vida social dos sujeitos, as questões ligadas à religião, por configurarem-se fonte de tensão, incompreensão e discriminação, alicerçada em princípios tradicionais, conservadores, que dificultam a abordagem das discussões.

A luta para desenvolver nos/as estudantes mais pobres os letramentos necessários para continuar aprendendo, ter igualdade de oportunidade e reivindicar justiça social também emergiu das narrativas como um desafio, tendo em vista o déficit de aprendizagem atribuído também à desigualdade de acesso aos bens culturais e à evasão, pois suas carências materiais os/as obrigam a deixar a escola para trabalhar e suprir suas necessidades básicas, quando não cooptados pelo tráfico. Não foram apontadas pelo grupo ações pedagógicas mais direcionadas a desenvolver os letramentos necessários para suprir a carência de aprendizagens com que muitos/as estudantes chegam às salas de aula,

e assim se apropriarem dos conhecimentos e da linguagem com que os grupos privilegiados ditam as normas sociais e as relações de poder.

Quanto à categoria formação e sua implicação para a importância da pedagogia da diversidade, foi possível compreender a partir da fala das colaboradoras a necessidade de uma formação que as prepare para o trato com as questões que envolvem a diversidade, pois manifestaram insegurança no domínio de algumas temáticas. Apontaram também os encontros pedagógicos da escola como importantes e cruciais para seguirem aprendendo, demonstrando uma compreensão de que a formação deve ser permanente, a fim de instrumentalizá-las para os debates contemporâneos, entrelaçando teoria e prática nos processos educativos.

Reconheceram no grupo a inquietação constante do desejo de aprender e continuar buscando uma formação no nível *lato e strictu sensu*, apesar da dificuldade de conciliar estudo com a excessiva carga horária de trabalho do docente. A diversidade foi um tema apontado na pauta e em discussões da escola, mobilizado em projetos que valorizam as experiências estudantis, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e afirmação das identidades juvenis. Foi reconhecido pelas docentes, no entanto, que esse trabalho não deve se resumir a projetos ou atividades pontuais, mas necessita transversalizar todas as áreas do conhecimento e fazer parte do planejamento cotidiano.

Foi observado que essa compreensão se revelou mais precisamente no segundo momento do grupo de discussão, evidenciando o potencial formativo dos encontros, na medida em que vozes teóricas se entrelaçaram com as narrativas dos pares, gerando reflexões num movimento de pensar as experiências vividas e projetar ações futuras. A narrativa revelou uma compreensão docente no que diz respeito à falta de consciência do/a estudante sobre si e sobre sua realidade, atribuindo a uma prática pedagógica centrada na pedagogia conservadora, eurocentrada, fruto das implicações dos processos formativos que não trouxeram para a centralidade a discussão de uma educação contra-hegemônica orientada para a diversidade e emancipação dos sujeitos subalternizados.

Essa concepção de que os diálogos na e com a diversidade devem fazer parte do planejamento docente e do cotidiano da sala de aula, partiu do entendimento, através das discussões, de que falta aos/às estudantes compreenderem seus enraizamentos, sua condição social, as histórias de luta e resistência de seus grupos sociais, a construção das diferenças e das desigualdades num país de privilégios e que políticas de reparação precisam ser implementadas, assim como posturas de combate ao preconceito e à exclusão devem ser adotadas. A formação para uma pedagogia da diversidade foi

apontada como uma necessidade imperiosa para instrumentalizar os/as profissionais da educação no trato pedagógico com os diversos sujeitos sociais, colaborando com a construção de uma nova sociedade, pautada nos princípios do direito à diferença e à justiça social.

Na condição de professora/gestora pesquisadora, este estudo permitiu entender que a formação permanente precisa estar assentada na seara pro diversidade, de modo a favorecer a construção de um projeto político pedagógico orientado pela interculturalidade crítica, num movimento constante de desconstrução e negociação de sentidos (SILVA, RIOS, NUÑES, 2019). Dessa forma, compreendemos o caminho a ser percorrido, não bastando discutir o tema num caráter transmissivo de conteúdo, ou apenas reconhecendo as diferenças, mas vivenciando, oportunizando o cruzamento das culturas e dos saberes, de modo a problematizar, junto com os sujeitos da diversidade, como as identidades e as relações de poder são construídas.

Além disso, proporcionou um olhar autorreflexivo sobre a necessidade de ações planejadas intencionalmente, com o objetivo de conhecer as singularidades/individualidades presentes na sala de aula, e fundamentadas na concepção da interculturalidade crítica, defendida ao longo deste estudo. Nesse movimento, as práticas de linguagem mostram-se potentes na construção de diálogos pro diversidade, desde que assentadas em processos formativos comprometidos com as lutas sociais, que ganham força, se constituídos em metas coletivas do trabalho docente. Permitiu entender também que essa pedagogia pro diversidade deve reger-se nos princípios de uma educação emancipatória, que mobilize os sujeitos à transformação social e à ruptura da condição de subalternidade.

Assim, as práticas homogeneizadoras das instituições são convocadas a dar lugar a uma pedagogia das diferenças, não só fomentando o pensamento crítico e a desconstrução de visões naturais de exclusão, mas abrindo-se às histórias denunciadoras de luta, resistência e afirmação e articulando-se aos coletivos diversos na luta por políticas de inclusão, justiça social e novos modos de poder, ser e saber. É meu desejo, portanto, que este estudo possa contribuir com reflexões e conhecimentos que indiquem a necessidade de mudanças nas ações pedagógicas e na escola como um todo, de modo a responder aos desafios contemporâneos e às urgências sociais.

Do ponto de vista dos desdobramentos da pesquisa, o caminhar nos instiga a continuar plantando sementes, a continuar com as nossas indagações na busca de compreender as narrativas sobre diversidade humana, agora, na perspectiva dos/as

estudantes, em estudos futuros. E assim, abrir possibilidades de escuta e horizontes para uma cartografia de um espaço escolar protagonizado pelas borboletas, para que ecoem suas vozes e narrem sobre que jardins desejam que brotem no chão da escola, que vôos desejam alçar, em que espelho desejam ver refletidas sua imagem e sua esperança. Caminhemos...

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Lisboa: Cotovia, 2006.
- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. **Concepções de diversidade na base nacional comum** – anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.
- ALVES, Rubem. **300 Pílulas de sabedoria**. São Paulo. Editora Planeta (Brasil), 2015.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez Editora: Editora Autores Associados, 1980.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel González. Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: PEREIRA, Júlio Emílio, LEÃO, Geraldo (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. E-book Kindle
- ARROYO, Miguel González. Paulo Freire: Outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**|Belo Horizonte|Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global|v.35|e214631|2019.
- ARROYO, Miguel González. *In*: **Profissão docente em questão!** Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (organizadora). – Salvador: Edufba, 2021. 480 p.
- AZAMBUJA, Guacira (org.). **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo, Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROSO, Lidiana da Cruz Pereira. **Currículo, diversidade cultural e suas implicações à prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia)**, 2016 217 f. Mestrado em

Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed.. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 017**, de 15 de agosto de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério de Educação/Conselho Nacional de Educação, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Ensinar – Aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial N.2, p. 298 a 318, ago./dez. 2016. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CANDAU, Vera (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Viveiros de Castro Editora Ltda. Rio de Janeiro, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

CARRANO, Paulo. **Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades**. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 87-102, jun. 2017.
- CORALINA, Cora. Aninha e suas pedras. *In*: BRITO, Clóvis Carvalho. SEDA, Rita Elisa. **Cora Coralina**: raízes de Aninha. Ideias Letras, 2009.
- CORALINA, Cora. **Meu livro de cordel**. 10. Ed. São Paulo: Global, 2002.
- CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 20. ed. - São Paulo: Global, 2001. 210 p.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Edu.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz as juventudes”? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DENÓFRIO, Darcy França. **Cora Coralina** – melhores poemas. 3. ed. 4. reimpr. São Paulo, Global, 2011.
- DCRB. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** (v. 1)/ Secretaria da Educação. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
- 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: EDUFRRN, 2014. p. 77-90.
- FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo**: a bíblia do caos. 2ª ed. Porto Alegre: L&P, 1994.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GATTI, Bernadete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. – Brasília: UNESCO, 2019.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel, Assoeste, 1985
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel,

Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. Trabalhos e Pôsteres. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em: 08 de fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Pedagogias da diversidade:** alternativas de emancipação em tempos de incertezas - Conferência de Abertura do XVI Encontro de Pesquisa em Educação FaE/UFGM, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bJrMckel9v0>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. SP, Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** Novas tendências. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

IVENICKI, Ana. **Multiculturalismo e formação de professores:** dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

KATO, Ademilde Aparecida Gabriel. **Diversidade sociocultural:** concepções de professores de uma escola pública do estado de Mato Grosso. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2015.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 57-76.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abril. 2002.

LIBANEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

LINHARES, Célia Razão; GARCIA, Regina Leite. Observando jardins no chão da escola. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL CRISE DA RAZÃO E DA POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE. 2001, Niterói. Anais [...]. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001. p. 42-53.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Atos de currículo formação em ato?:** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidinei.; GALLEFFI, Dante.; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. Desafios docentes no Ensino Médio Integrado: construção de diálogo intercultural nas práticas educativas. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap – UERJ)**, V. 9 - N. 21 - Maio-Agosto de 2020.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAIS, Lerkiane Miranda de. **A formação do professor e os saberes docentes para a diversidade cultural:** um estudo com os egressos do curso de Pedagogia da UFAM Campus de Humaitá. 2016 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, maio-agosto de 2017.

NUNES, Valfrido da Silva. Do sistema para o discurso: concepções de língua(gem) em Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin. **Revista Porto das Letras**, v. 03, N° 01. 2017.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **O professor se forma na escola**. Nova Escola, n. 142, 2001.

OLIVEIRA, Brenda Fonseca de. **Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia**, 2017 135 f. Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAIM, Elison Antônio. **Narrativas, memórias e experiência do fazer-se leitor**, v.18, n.2, jul./dez. 2015.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, ENDIPE – 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, CAMPINAS.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 57-76.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras – Associação de Leituras do Brasil, 1996.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUÑEZ, Joana Maria Leôncio; FERNANDEZ, Osvaldo Francisco Ribas Lobos. Diversidade na Educação Básica: políticas de sentido sobre a formação docente. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 101-112, jan./abr. 2016.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

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

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. In: **Profissão docente em questão!** Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (organizadora). – Salvador: Edufba, 2021. 480 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escolar**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In: PARASKEVA, João. M. (org.). **Educação e poder abordagens críticas e pós-estruturais**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. São Paulo: Editora Artmed, 1998.

SANTOS, Zineide Pereira dos; BORTOLIN, Sueli; ALCARÁ, Adriana Rosecler. **Entrevista narrativa: possibilidades de aplicação na Ciência da Informação**. REBECIN, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 44-66, jul./dez. 2019.

SANTOS, Maria Helena da Silva Reis. **Entre Fronteiras: Diferenças Culturais e Práticas Educativas em Narrativas de Professores/as do Ensino Fundamental (anos iniciais) / Maria Helena da Silva Reis Santos Salvador-2018**. 129f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

SARAIVA *et al.* Impactos das Políticas de Quarentena da Pandemia Covid-19, Sars-Cov-2, sobre a CT&I Brasileira: prospectando cenários pós-crise epidêmica. **Cadernos de Prospecção**, Salvador, v. 13, n. 2, Edição Especial, p. 378-396, abril, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: SP, 2013.

SCHÜTZ, Janerton Arlan *et al.* Universidade, pesquisa e docência: reflexões críticas sobre os abusos do atual governo. **Rev. Tempos Espaços Educ**, v.13, n. 32, e-12530, jan./dez.2020.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA. A. L Gomes; RIOS; A. Nunes. SILVA. F. Oliveira. Cartografia das produções sobre profissão docente em contextos de diversidade na Bahia. **Revista de Estudos em**

**Educação e Diversidade.** v. 2, n. 3, p. 318-342. jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>ISSN: 2675-6889. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto) biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa** (Brasil) [en línea]. 2020, 15 (), 01-15 [fecha de Consulta 20 de Maio de 2021]. ISSN: 1809-4031. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860001>. Acesso em: 13 jul 2021.

SILVA, João Sérgio P. **Árvore da diversidade.**2017. Disponível em: <https://leveconsciencia.com.br/2017/11/20/arvore-da-diversidade/> Acesso em: 04 maio 2021.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira e. Formação de professores/as de educação física e diversidade cultural: possibilidades e desafios. 2013. (Doutorado – PUC-Rio), 36<sup>a</sup> **Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIMIONATO Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. **Teoria e metodologia da pesquisa educacional:** Ponto de partida para o trabalho de Conclusão de curso. Paraná: Unicentro, 2014.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professor, **Horizontes**, v.33, n.2, jul./dez. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Ver. Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em <<http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br>>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

SOUZA, Ilka de Lima. LIMA, Rita de Lourdes de.. Família, conservadorismo e políticas sociais no Brasil: questões para reflexão. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** EM PAUTA, Rio de Janeiro \_ 2o Semestre de 2019 - n. 44, v. 17, p. 149 – 164.

SOUZA, Rosana Ramos de. **Educação e diversidade:** interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral, 2015. 126 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2015.

SOUZA-SANTOS, Boaventura de. Os processos da globalização. *In:* SOUZA-SANTOS, Boaventura. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

SUÁREZ, Daniel; AIRES, Paula Valéria. Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en argentina.

**Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 350-373, maio/ago. 2018.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. In: **Profissão docente em questão!** Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (organizadora). – Salvador: Edufba, 2021. 480 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 graus**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 1997.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional: “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”**. (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Intersaberes, 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Convido o (a) professor(a) \_\_\_\_\_

para participar da pesquisa intitulada **Narrativas de professoras de Linguagens: reflexões sobre a prática pedagógica na e com a diversidade na Educação Básica**, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria da Conceição Oliveira Lopes, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e sob a orientação da Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas. A pesquisa tem por objetivo compreender como professores/as da Área de Linguagens trabalham com a diversidade no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, na Educação Básica. A participação se dará por meio da realização de entrevistas narrativas e grupos de discussão. Caso aceite, informo que os resultados serão divulgados, sempre prezando pelo sigilo e anonimato dos/as colaboradores/as, em meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em livros e periódicos, como também em apresentação em evento. Espera-se, com os resultados, contribuir com o diálogo sobre diversidade no campo do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Básica. Depois de iniciada a participação, o/a colaborador/a tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa e à sua participação. A identidade dos/as colaboradores/as não será divulgada, sendo guardada em sigilo, neste Termo.

---

Declaro que fui informado sobre o que a pesquisadora investiga e o motivo pelo qual fui convidado/a para colaborar, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa e autorizo a divulgação das informações produzidas para a dissertação de Mestrado da pesquisadora e em publicações outras (artigos, comunicações orais, livros).

Feira de Santana, Bahia, 30/08/2021

---

Assinatura do/a colaborador/a

---

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA**

### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO ACADÊMICO**

Caro(a) colaborador(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada **Narrativas de professoras de Linguagens: reflexões sobre a prática pedagógica na e com a diversidade na Educação Básica** – Mestrado Acadêmico (PPGE). Ela tem por objetivo produzir informações que atendam ao objetivo geral do estudo que é compreender como professores/as da Área de Linguagens trabalham com a diversidade no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, na Educação Básica.

#### **ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA INDIVIDUAL**

##### **1ª PARTE: INFORMAÇÕES GERAIS**

- A) Pseudônimo (nome com o qual você se identifica. Pode ser flor, objeto, personagem...)
- B) Idade
- C) Sexo
- D) Formação acadêmica

##### **2ª PARTE: COMEÇANDO A CONVERSA**

###### **1º MOMENTO**

Fale um pouco sobre sua trajetória docente, apresente-se, fale de sua caminhada, o tempo de atuação na docência, bem como o tempo de atuação no Colégio Estadual Teotônio Vilela, o regime e a carga horária de trabalho, etapas de ensino por onde tem transitado e transita nesta escola.

**2º MOMENTO**

Fale um pouco sobre o que entende por diversidade. Narre se e como é possível reconhecer a diversidade/singularidade dos estudantes na escola, de uma forma geral, e na sua prática pedagógica em sala de aula.

**3º MOMENTO**

Narre/descreva ações pedagógicas já desenvolvidas por você no cotidiano da prática que considere dialogar com a diversidade da sala de aula, destacando, nesse processo, os desafios e as possibilidades.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO ACADÊMICO

Caro(a), colaborador(a),

Este Grupo de discussão faz parte da pesquisa **Narrativas de professoras de Linguagens: reflexões sobre a prática pedagógica na e com a diversidade na Educação Básica**, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico (PPGE). Ela tem por objetivo produzir informações que atendam ao objetivo geral do estudo, que é compreender como professores/as da Área de Linguagens trabalham com a diversidade no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, na Educação Básica.

#### INFORMAÇÕES GERAIS

**Data dos encontros:** a combinar

**Horário** – a combinar

**Colaboradores:** docentes de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Teotônio Vilela

**Plataforma digital utilizada:** *Google Meet ou presencial, como preferirem*

**Duração:** duração de 60 minutos.

#### 1º ENCONTRO

**Tema:** A diversidade humana nas práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa

Apresentação de vídeo que fomente a discussão/reflexão/conceito sobre a diversidade humana e uma pedagogia que dialogue com essa diversidade em suas dimensões.

**Tópico guia:** Práticas pedagógicas que fazem emergir a diversidade da sala de aula

- 1) Vocês poderiam narrar um pouco sobre práticas pedagógicas que podem contribuir para revelar a diversidade/individualidades da sala de aula?
- 2) Uma vez revelada a diversidade/individualidades da sala de aula, narrem sobre práticas pedagógicas que contemplem e reconheçam essa diversidade no cotidiano da sala de aula.

**Tópico guia:** O trabalho do/a professor/a de Linguagens na/com a diversidade humana.

- 3) Gostaria que vocês falassem um pouco, tomando por base as ações pedagógicas que consideram dialogar com a diversidade, quais foram os maiores desafios que experienciaram no processo/realização.
- 4) Vocês falaram sobre os desafios. Agora, gostaria que falassem sobre as possibilidades que vislumbram para enfrentar os desafios e desenvolver um trabalho pedagógico que contemple a diversidade humana.

## **2º ENCONTRO**

**Tema:** O papel do professor de linguagens com a diversidade que povoa a escola pública.

**Sensibilização** - Apreciação de Vídeo que discute a importância da pedagogia da diversidade.

**Tópico guia:** Implicação da formação docente à pedagogia engajada com a diversidade humana.

- 1) Vocês podem narrar como entendem a formação permanente no exercício da profissão docente? Como vocês entendem a pedagogia da diversidade? Narrem sobre sua importância no contexto da escola pública.
- 2) Vocês podem narrar sobre práticas pedagógicas desenvolvidas que podem ser centradas na diversidade, de modo que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades?