

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Oberlândio Santos Silva

**PEDAGOGIA DA ESCUTA:
A HISTÓRIA DE VIDA NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
E PROFESSORAS**

São Caetano do Sul - SP

2025

OBERLÂNDIO SANTOS SILVA

**PEDAGOGIA DA ESCUTA:
A HISTÓRIA DE VIDA NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E
PROFESSORAS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Priscila F. Perazzo

São Caetano do Sul – SP

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Oberlândio Santos

PEDAGOGIA DA ESCUTA: A HISTÓRIA DE VIDA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS / Oberlândio Santos SILVA, 2025.

242. p. il. color.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Priscila F. Perazzo

1. Pedagogia da Escuta. 2. História de vida de professores e professoras. 3. Desenvolvimento Profissional. 4. Formação de professores e professoras.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 12 / 08 / 2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. (a). Dr.(a.) Priscila Perazzo

Prof. (a). Dr.(a.) Elizabete Cristina Costa Renders (Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS)

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto (Universidade Presbiteriana Mackenzie).

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado representa não apenas a consolidação de uma trajetória acadêmica, mas, sobretudo, a reafirmação do compromisso com a educação como caminho de transformação pessoal, social e coletiva.

Elevo também minha gratidão ao plano espiritual. A Pai Oxalá, pela luz que orienta meus caminhos, pela força que sustenta minha fé e pela paz que me fortalece em meio aos desafios. Aos meus guias da linha da Umbanda, por cada proteção silenciosa, por cada intuição reveladora e por cada passo amparado nesta caminhada de corpo, alma e pensamento. Que esta obra também seja expressão do axé que me atravessa e guia.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Profa. Dra. Priscila F. Perazzo, por sua escuta atenta, orientações rigorosas e generosidade intelectual, que foram fundamentais para a construção desta pesquisa. Sua confiança e sensibilidade foram bússolas indispensáveis ao longo desta jornada.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por oferecer um espaço fértil de reflexão, diálogo e aprendizagem. Estendo minha gratidão aos docentes que compartilharam seus saberes durante as disciplinas cursadas, ampliando minhas perspectivas sobre a formação docente e a pesquisa educacional.

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, instituição onde venho construindo parte significativa da minha trajetória profissional, minha gratidão profunda. Agradeço especialmente às unidades Senac Santo André e Senac São Bernardo do Campo, espaços que me acolheram e possibilitaram o florescimento de práticas formativas comprometidas com a escuta, a inclusão e a inovação. Às lideranças, aos amigos Érika, Patrícia, Renata, Luana, Maurício, Viviane, Bruna e aos estudantes, minha admiração e reconhecimento por caminharem comigo nesta jornada.

À minha família, por ser porto seguro em todos os momentos e por compreenderem a intensidade deste processo e por sustentarem com amor o meu caminhar. À minha mãe, Luzinete Santos Silva, símbolo de força, ternura e coragem, meu eterno reconhecimento e amor incondicional. Ao meu pai, Jorge Pereira dos Santos (in memoriam), cuja presença permanece viva em minha memória e em tudo o que sou. Aos meus irmãos Roberto, Robson, Joice e Elizete, agradeço pela compreensão e pelo apoio silencioso que nunca me faltaram. Aos meus sobrinhos João Pedro e Joana, por compreenderem com generosidade os momentos de distanciamento exigidos por esta etapa formativa. Ao meu companheiro de vida, Marcos Bontempo, agradeço imensamente pela paciência, pela escuta silenciosa, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo amor que me sustentou nas horas em que o cansaço quase me fez desistir. Sua presença serena foi âncora e abrigo nesta travessia.

Aos amigos e amigas que caminham ao meu lado com lealdade e afeto, meu sincero agradecimento. Em especial a Eduardo, José Wilker, Thomaz, Eliano, Jane, Ailton, Ana Paula e Andréia, por cada palavra de incentivo, por cada escuta generosa e por estarem presentes com acolhimento e amizade em diferentes fases deste percurso. Vocês são parte essencial da minha história.

As colegas de mestrado Karina, Alessandra, Júlia e Bárbara, que com partilhas, trocas e afetos, tornaram este percurso mais leve, significativo e inspirador. A cada encontro, presencial ou virtual, levo memórias que ultrapassam os muros da universidade.

A psicóloga Célia Bernardes, expressei minha profunda gratidão por sua escuta acolhedora, pelas reflexões provocativas e pela sensibilidade com que me ajudou a elaborar sentidos e a manter o equilíbrio emocional durante este processo de formação. Seu trabalho foi essencial para que eu permanecesse inteiro e coerente em minha travessia acadêmica e pessoal.

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa, minha profunda admiração e gratidão. Suas histórias, memórias e vozes ecoam nas páginas deste trabalho e reafirmam a potência da escuta como instrumento de formação e humanização.

Por fim, agradeço a todas as pessoas, instituições e experiências que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Que esta dissertação seja mais que um produto acadêmico: que ela inspire outros olhares, outras escutas e outros modos de ser educador e educadora.

RESUMO

A presente dissertação emerge da minha própria história de vida e do processo de constituição como professor, investigando como a Pedagogia da Escuta, pautada nas narrativas de histórias de vida de professores e professoras do ensino médio, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Diante da questão apresentada, temos como objetivo central descrever os modos pelos quais a Pedagogia da Escuta pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e delineamento de campo, com ênfase na descrição, comparação e reflexão acerca dos conceitos, cenários narrativos, sujeitos e autores que fundamentam o estudo. Essa caracterização corrobora a adoção de uma abordagem interpretativista, uma vez que os dados foram construídos socialmente e de maneira colaborativa, por meio de narrativas e produções elaboradas pelos próprios professores e professoras participantes da pesquisa aplicada. Em um cenário educacional atravessado por exigências técnicas, fragmentação das práticas e desafios relacionados à gestão do tempo, este estudo propõe a valorização da Pedagogia da Escuta como uma atitude formativa e valorativa, sustentada por autores como Rinaldi, Malaguzzi, Dowbor, Dunker, Bragança, Nogueira e Freire. A investigação reconhece, ainda, as histórias de vida como fontes legítimas de conhecimento e formação, dialogando com os aportes teóricos de Nóvoa, Vaillant, Garcia, Chauí, Nias, Momberger, Imbernón, Dominicé, Apple e Jungck, entre outros. Tais referenciais contribuem para compreender que os educadores constroem suas trajetórias pessoais e profissionais a partir de experiências marcadas desde a infância, quando já brincavam de ser professores e professoras, até os desafios enfrentados no seio familiar, as inspirações docentes que os influenciaram, as vivências escolares e universitárias significativas e os primeiros contatos com a prática pedagógica em sala de aula. Esses percursos revelam-se como processos formativos orgânicos, compostos por aprendizagens cotidianas que articulam o “aprender a aprender”, o “ser”, o “conviver” e o “fazer”, tendo, como catalisadoras, as histórias de vida. Com base na metodologia inspirada nos estudos de Delory-Momberger, foi desenvolvido um Ateliê de Produções de Relatos e Escutas com sete docentes da Escola Social Marista, situada na zona leste da cidade de São Paulo. Por meio do compartilhamento de experiências, os participantes puderam reconhecer o valor formativo de suas trajetórias, promovendo uma ressignificação da profissão e de suas práticas pedagógicas, além do fortalecimento da identidade profissional. A análise dos dados evidencia que a escuta sensível e a partilha de narrativas configuram-se como dispositivos potentes de transformação das ações educativas e de reconhecimento das subjetividades docentes como elementos centrais da formação. Como produto educacional, foram desenvolvidos: o guia “Mandala da Vida: Ateliês de Produção de Relatos e Escutas” e o jogo de cartas “Eu relato, você escuta!”, cujo objetivo é promover a replicabilidade da proposta. A pesquisa aponta, portanto, para a urgência da criação de tempos e espaços formativos, como itinerários, que priorizem a escuta ativa, o acolhimento e a valorização das histórias de vida, considerando, ainda, seus desejos, necessidades e desafios reais, reconhecendo que, ao acolher suas vozes por meio da escuta, possibilita-se o desdobramento de práticas que verdadeiramente potencializam seu desenvolvimento profissional e existencial.

Palavras-chave: Pedagogia da Escuta; História de vida de professores e professoras; Desenvolvimento Profissional; Formação de professores e professoras.

ABSTRACT

This dissertation emerges from my own life story and the process of becoming a teacher, investigating how the Pedagogy of Listening, based on the life stories of high school teachers, can contribute to the professional development of teachers. Given the question presented, our main objective is to describe the ways in which the Pedagogy of Listening can contribute to the professional development of teachers. This is a qualitative research, of an exploratory nature and field design, with an emphasis on description, comparison and reflection on the concepts, narrative scenarios, subjects and authors that underpin the study. This characterization corroborates the adoption of an interpretive approach, since the data were constructed socially and collaboratively, through narratives and productions elaborated by the teachers themselves participating in the applied research. In an educational scenario marked by technical demands, fragmentation of practices and challenges related to time management, this study proposes the valorization of the Pedagogy of Listening as a formative and evaluative attitude, supported by authors such as Rinaldi, Malaguzzi, Dowbor, Dunker, Bragança, Nogueira and Freire. The research also recognizes life stories as legitimate sources of knowledge and education, dialoguing with the theoretical contributions of Nóvoa, Vaillant, Garcia, Chauí, Nias, Mombberger, Imbernón, Dominicé, Apple and Jungck, among others. These references help us understand that educators build their personal and professional trajectories based on experiences that have been marked since childhood, when they played at being teachers, to the challenges faced within the family, the teaching inspirations that influenced them, the significant school and university experiences and the first contacts with pedagogical practice in the classroom. These paths are revealed as organic formative processes, composed of daily learning that articulates “learning to learn”, “being”, “living together” and “doing”, with life stories as catalysts. Based on the methodology inspired by Delory-Mombberger's studies, a Workshop on Story Production and Listening was developed with seven teachers from the Marist Social School, located in the eastern part of the city of São Paulo. Through the sharing of experiences, the participants were able to recognize the educational value of their trajectories, promoting a redefinition of the profession and its pedagogical practices, in addition to strengthening their professional identity. The analysis of the data shows that sensitive listening and the sharing of narratives are powerful devices for transforming educational actions and recognizing teaching subjectivities as central elements of training. As educational products, the following were developed: the guide “Mandala of Life: Workshops on Story Production and Listening” and the card game “I report, you listen!”, whose objective is to promote the replicability of the proposal. The research therefore points to the urgency of creating formative times and spaces, such as itineraries, that prioritize active listening, welcoming and valuing life stories, also considering their desires, needs and real challenges, recognizing that, by welcoming their voices through listening, it is possible to unfold practices that truly enhance their professional and existential development.

Keywords: Pedagogy of Listening; Teachers' life stories; Professional Development; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mandala Da Vida – Material confeccionado de Algodão Crú.....	100
Figura 2 - Instrumental - “Brincar de ser professor e professora”.....	104
Figura 3 - Instrumental - O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente	104
Figura 4 - Instrumental - O Oleiro Educador	105
Figura 5 - Registro da Mandala da Vida - Ateliê “Qual a parte que falta?”	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores na base de dados do OASIS	36
Quadro 2 - Descritores na base de dados do Portal BDTD.....	36
Quadro 3 - Busca dos descritores na base de dados na Plataforma CAPES	37
Quadro 4 - Pesquisas selecionadas	38
Quadro 5 - Esquema Metodológico da Pesquisa.....	75
Quadro 6 - Categorias de Análise.....	102
Quadro 7- Tipos de Documentos.....	103
Quadro 8 - “Mandala da Vida: Ateliês de Produções de Relatos e Escutas” – A parte que Faltava.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

OASIS - Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
1 INTRODUÇÃO	28
2 OS ESTUDOS DA PEDAGOGIA DA ESCUTA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	35
2.1 Procedimentos de busca	35
2.2 Descrição das pesquisas selecionadas	37
2.2.1 Sobre abordagem e atitude da Pedagogia da Escuta	40
2.2.2 Sobre narrativas e histórias de vida de professores	47
2.2.3 Sobre Formação do Professor	51
3 CONTAR, ESCUTAR, HISTÓRIAS DE VIDA	57
3.1 Pedagogia da Escuta	57
3.1.1 Diferenças entre escutar e ouvir	62
3.1.2 A corporeidade da escuta	64
3.2 A memória social e as narrativas de história de vida	67
4 O MÉTODO: CAMINHOS PERCORRIDOS	73
4.1 O método da pesquisa	73
4.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa	75
4.2.1 Fundamentos do Ateliê de Produção de Relatos e Escutas.	76
4.2.2 Lócus de realização da pesquisa aplicada – Marista Escola Social De São Paulo	78
4.2.3 Quem são os professores e professoras participantes?	80
4.2.4 Roteiro dos Ateliês de Produção de Relatos e Escutas	82
4.3 Procedimentos para Análises de Conteúdo	100
5 TECENDO MEMÓRIAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS	106
5.1 Os vínculos como forma de aprendizado	106
5.2 O agente tempo na pedagogia da escuta	116
5.3 Escutar também ensina	123
6 MEMÓRIA: RELATOS E ESCUTAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA	128

6.1 Brincar de ser professor: o oleiro educador.....	133
6.1.1 Professora Azul.....	141
6.1.2 Professora Amarela.....	143
6.1.3 Professora Rosa.....	145
6.1.4 Professor Marrom.....	147
6.1.5 Professor Verde.....	152
6.1.6 Professor Vermelho.....	155
6.2 Eu, professor e pesquisador.....	158
6.2.1 Análises gerais.....	160
7 FORMAÇÃO DOCENTE – A PARTE QUE FALTAVA.....	165
7.1 Pelas lentes do pesquisador: Qual é a parte que falta para enriquecer o seu desenvolvimento profissional?.....	175
7.1.1 Pelas lentes do pesquisador: O professor Vermelho.....	176
7.1.2 Pelas lentes do pesquisador: O professor Verde.....	177
7.1.3 Pelas lentes do pesquisador: A professora Amarela.....	178
7.1.4 Pelas lentes do pesquisador: A professora Rosa.....	180
7.1.5 Pelas lentes do pesquisador: A professora Azul.....	182
7.1.6 Pelas lentes do pesquisador: O professor Marrom.....	184
7.1.7 Pelas lentes do pesquisador: A professora Violeta.....	186
7.1.8 Pelas lentes do pesquisador: tessituras das faltas para uma proposta formativa.....	189
8 PRODUTO EDUCACIONAL.....	195
8.1 Mandala da Vida: Guia para Ateliês de Produção de Relatos e Escutas.....	196
8.2 Eu relato, você escuta! – Jogo de cartas.....	197
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	209
APÊNDICE A: ENTREVISTA ESTRUTURA NO FORMATO DIGITAL	
QUESTIONÁRIO INTITULADO.....	219

APÊNDICE B: PRODUÇÕES - BRINCAR DE SER PROFESSOR: O OLEIRO EDUCADOR.....	226
APÊNDICE C: PAUTAS FORMATIVAS “PROFESSOR (A), ESCUTA A MINHA HISTÓRIA?”	232
APÊNDICE D: MANDALA DA VIDA: GUIA PARA ATELIÊS DE PRODUÇÃO DE RELATOS E ESCUTAS.....	234
APÊNDICE E: JOGO “EU RELATO, VOCÊ ESCUTA!”	236

MEMORIAL

Nasci em Juazeiro da Bahia, em dezembro de 1984, quase às vésperas do Natal. Minha história foi marcada por inúmeros desafios, mas também por um amor inabalável que surgia de pessoas e locais de onde eu menos esperava.

Aos 7anos, após meu padrasto, aqui chamado de pai, ficar desempregado e nos mudarmos para uma casa na periferia de Mauá, ele se tornou o responsável por cuidar de mim e meus irmão, além das tarefas de casa.

Foi nesse período que ele se envolveu mais ativamente em meus estudos, principalmente nas "lição de casa", como os exercícios de matemática e o caderno de caligrafia. Enquanto auxiliava no meu processo educacional, minha mãe matriculava meus irmãos na creche.

Ao conciliar os estudos com as tarefas de casa e toda a violência presente naquela favela, aos poucos, auxiliava meus pais na corresponsabilidade com meus irmãos, buscando e levando-os na creche.

Foi na Pedreirinha, comunidade em Mauá que tive a chance de crescer, explorar novos horizontes e me moldar como indivíduo. A educação, o apoio dos meus pais, os laços com amigos, conhecidos e familiares foram fundamentais para a minha formação integral.

Com uma larga entrada que conduzia ao coração da comunidade e diversos becos que se entrelaçavam como um labirinto caótico e experimental, este território de extrema vulnerabilidade social foi o cenário no qual desenvolvi competências e habilidades que moldariam a minha história de vida.

Surpreendentemente, esse local, envolto em uma realidade de extrema vulnerabilidade social, revelou-se um espaço de encanto periférico, repleto de potencialidades a serem desbravadas.

Nunca poderia imaginar que, em meio às dificuldades, encontraria oportunidades de crescimento e descobertas que transformariam minha perspectiva de vida. Essa é a história de como a favela Pedreirinha se tornou mais do que um endereço; tornou-se o terreno fértil onde plantei as sementes do meu próprio desenvolvimento pessoal, cultural, educacional e político.

Entre tiros, músicas, brigas, brincadeiras, religião, política, histórias, descobertas e diferentes culturas que se cruzaram cotidianamente naquele bolsão de pobreza, aprendi a ser criança, adolescente e jovem.

Conheci diferentes pessoas que me ensinaram e serviram de inspiração para tê-las como referências, outras eram exemplos do que eu não queria ser.

Inconscientemente, aprendi a desenvolver a liderança por meio do vínculo estabelecido com os projetos desenvolvidos pela capela São Benedito. Lá, fui catequizado e me tornei catequista, coordenador de projetos para crianças e adolescentes. A pequena capela que hoje se tornou uma comunidade foi uma grande escola sociocultural.

Foi uma infância feliz, ainda que marcada pela superação de desafios e pela construção de laços sólidos entre nós.

Início este memorial contando, brevemente, a minha história de vida, porque são as histórias de vida das pessoas que eu pretendo explorar nessa pesquisa.

Ademais, minha própria narrativa é uma jornada permeada por práticas expressivas, que direciona a reflexão resiliente da formação do meu eu-professor mediante a construção do meu fazer docente, que são constituídas a partir das histórias que eu escutei e vivenciei ao longo da minha trajetória.

Ainda sobre minha trajetória...

Aos 16 anos passei a questionar sobre a minha identidade. A falta de semelhança física entre meu padrasto Jorge e eu despertou minha curiosidade. Corajosamente, decidi questionar minha mãe sobre essa discrepância, desencadeando a revelação que mudou a perspectiva que eu tinha sobre minha própria história de vida.

Minha mãe, com toda a transparência que sempre marcou nossa relação, compartilhou parte da minha história que não foi contada durante muitos anos. Foi quando eu descobri que eu não era filho biológico de Jorge Pereira dos Santos, como meus outros quatro irmãos.

Apesar do impacto da descoberta, percebi que essa condição não alteraria o amor e respeito que meu padrasto sempre dedicou a mim e eu com ele. Nossa conexão era muito mais profunda do que a genética poderia nos proporcionar.

Em paralelo a vida naquela comunidade, também estudava, tinha muitas dificuldades no processo de aprendizagem e, pasmem, reprovei a terceira série do Ensino Fundamental, por não apresentar os padrões de uma caligrafia arredondada, intitulada de escrita pedagógica.

É relevante destacar que sempre fui uma criança dedicada aos estudos, mesmo consciente dos inúmeros desafios enfrentados ao longo da minha jornada educacional. Em particular, minha relação com a escola era ambivalente: por um lado, havia o amor, evidenciado pelas poucas amizades e pela curiosidade em adquirir novos conhecimentos; por outro, manifestava-se o ódio, expresso pelas agressões físicas e verbais que sofri de alguns colegas. Fui alvo constante de racismo, homofobia e discriminação devido à minha residência na favela.

Naquela época, poucos professores se interessavam por alunos com o meu perfil. Havia uma nítida preferência por estudantes brancos, considerados inteligentes ou que vestiam roupas de melhor qualidade. Lembro-me especificamente de uma professora de língua portuguesa, branca, loira e de olhos azuis, cujo reconhecimento eu desejava intensamente. Meu sonho era ser notado por ela e poder sentar-se nas primeiras fileiras da sala de aula, posição reservada para os alunos escolhidos “a dedo” por ela. Na tentativa de estabelecer um vínculo, comecei a presenteá-la com bijuterias que pegava escondido da minha mãe.

Infelizmente, essa iniciativa não teve o resultado esperado. Na última reunião do ano, em que os pais eram informados sobre a promoção ou retenção dos alunos, a professora pediu que minha mãe aguardasse até o final para tratar de questões adicionais além do meu desempenho escolar.

Quando os demais responsáveis saíram, revelou as bijuterias e perguntou à minha mãe se pertenciam a ela. Surpresa, minha mãe confirmou que as peças estavam desaparecendo nos últimos meses.

Após essa exposição, a docente informou que eu teria que repetir a terceira série devido à minha caligrafia, considerada inadequada para um aluno prestes a

ingressar na quarta série. Recomendou, ainda, que eu continuasse praticando. Esse episódio refletia, possivelmente, um racismo estrutural que impedia uma conexão mais profunda entre a professora e eu. Repetir a série por causa da caligrafia? Até hoje questiono a justiça dessa decisão.

Estes e tantos outros sentimentos nunca foram compartilhados com os meus pais, o que eu esperava mesmo era concluir o ensino médio e me desvincular definitivamente de um espaço que me proporcionou tanto desconforto.

Fiz inúmeros exercícios nos cadernos, que me pressionavam sobre as linhas e espaçamentos diferentes daquele formato. Foi então que esta professora teve a ideia de me indicar a um centro comunitário que me auxiliasse nos reforços escolares, o Centro Comunitário Casa Mateus, uma instituição sem fins lucrativos.

Pois bem, a princípio fiquei muito bravo, além de ser reprovado, no ano seguinte teria que sair da escola e ir direto para o acompanhamento pedagógico. Hoje, agradeço a iniciativa da profissional, não pela reprovação, mas pela indicação, pois foi nesta instituição que pude ir ao encontro do que eu era e quem eu gostaria de me tornar.

No Centro Comunitário, conheci pessoas incríveis e pude vivenciar o papel de estudante, voluntário e funcionário. Aprendi que cada família é singular, que as crianças têm o seu tempo em aprender, que os adolescentes têm seus próprios desafios, mas, também, são bastante comprometidos quando a proposta educativa faz sentido para eles e seu entorno.

Além do reforço escolar, vivenciei aulas de artesanato, informática e dança. Resolvi, por intermédio de um amigo, me tornar voluntário na secretaria da instituição em 2002, e retribuir tudo que fizeram por mim, pelos meus irmãos e demais familiares.

Exatamente aos 17 anos e 11 meses, inesperadamente, a diretora daquele espaço me chamou na sala dela. Subi as escadas até o último andar, tenso e nervoso com o chamado. Mas, o que eu não esperava é que meu presente de aniversário de 18 anos chegaria antecipadamente. Em 2003 fui contratado para a vaga de atendente da biblioteca da instituição.

Minha trajetória naquele recinto não se limitou ao atendimento aos usuários, expandiu-se para além das prateleiras de livros, transformando-se em uma jornada de criatividade, ensinamento, aprendizado e compromisso com a comunidade local.

Este cenário me remete a reflexão de Paulo Freire (2019, p.55):

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos equívocos. (Freire, 2019, p.55).

Mesmo sem formação e experiência em sala de aula, encontrei maneiras de contribuir significativamente para o ensino e aprendizado das ações educacionais da instituição, participando ativamente na formulação de ideias, propondo atividades artísticas e novas formas de abordagens do ensino de arte e artesanato.

Além disso, ao mediar oficinas de artesanato para jovens, pude compartilhar minha paixão por trabalhos manuais e promover a criação de um coletivo de recreadores composto por diversos adolescentes.

Naquele espaço de conhecimento, não apenas ampliei meus saberes, mas também consegui manter viva a chama daquilo que mais amava, a educação, pois, conforme Vaillant (2012, p.53), o ato de ensinar pode se dar de forma intuitiva, utilizando o senso comum, sem que seja necessário possuir formação docente formal.

Em paralelo, ingressei no grupo de dança de rua para jovens da instituição, além de manter a minha participação ativa e frequente nas atividades da Igreja.

Em 2003 tive a honra de ser selecionado para participar do Projeto Virada de Futuro, assim, em um grupo seletivo de 15 jovens, fui escolhido para receber um financiamento integral de uma bolsa de estudos no curso superior, fornecido pela Fundação Abrinq e intermediado pela ONG que trabalhava.

A partir desta oportunidade, abriram-se as portas do curso em Licenciatura em Artes Visuais no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, onde pude iniciar a minha primeira experiência intelectual, científica e formativa no processo de formação da profissão docente.

Inseri-me na universidade com diferentes crenças e imagens educacionais, compostas por aprendizagens informais vivenciadas em escolas e ONGs de como exercer a difícil tarefa da sala de aula.

No segundo semestre da graduação, fui convidado para participar da seleção para uma vaga de estagiário na Escola Social Marista.

Durante sete meses, mergulhei nessa experiência, construindo conhecimentos para o ambiente educacional, na perspectiva de consolidar um conjunto estruturado e construtivo de saberes, habilidades, compreensões, tecnologias, valores éticos e senso de responsabilidade coletiva — além de desenvolver formas eficazes de representar e comunicar esses elementos aos estudantes, com o meu modo de ensinar e aprender.

Esta vivência, me fez refletir sobre a minha prática inicial enquanto professor, evidenciando que é na relação entre teoria e prática que se constrói o saber docente, entendido como fruto de um longo processo histórico de organização e elaboração de conhecimentos pela sociedade. Cabe ao educador a responsabilidade de construir esse saber produzido coletivamente, articulando-o com as demandas e contextos do ambiente educativo.

Ainda neste período, enfrentei o desafio de participar do processo seletivo para a vaga de educador social, desempenhando um papel crucial durante seis anos como educador de educomunicação, artes e dança.

Outrossim, ao longo de minha jornada como professor, diversas vozes se aproximaram, formando um coro dialético de diferentes colegas que compartilharam suas percepções sobre a minha atuação. Muitas expressaram a visão de que eu tinha uma competência notável, apontando-me como um potencial coordenador pedagógico em ascensão, reconhecimento surgiu da minha constante contribuição com os colegas de trabalho, sugerindo livros, autores e atividades pedagógicas, que complementaram e enriqueceram consistentemente os seus planos de aula.

Assim, enquanto ocupava a posição de professor nos Maristas, em 2010 iniciei a minha primeira pós-graduação em gestão educacional. Esse marco serviu como passaporte para uma nova etapa, assumindo em 2012 o papel de coordenador do núcleo de artes da Instituição Beneficente Lar de Maria.

Posteriormente, alcancei uma promoção para o cargo de coordenador socioeducativo. No qual, liderei o acompanhamento educacional dos professores do centro de convivência, desempenhando um papel crucial nas duas unidades (casa 1 e 2). Essa transição representou, não apenas uma evolução na minha carreira, mas uma oportunidade de impactar mais diretamente o desenvolvimento pedagógico dos docentes e, por consequência, das comunidades que atendíamos.

No ano seguinte, tomei a decisão de me aprofundar na esfera administrativa relacionada ao ensino, ingressando no curso de MBA em Gestão Estratégica do Terceiro Setor, que se revelou não apenas uma qualificação, mas uma fonte valiosa para ampliar minhas experiências políticas e administrativas no universo educacional, proporcionando um horizonte amplo para minha atuação profissional.

Após dois anos de dedicação em serviço, na instituição Beneficente Lar de Maria, recebi o convite para retornar à Escola Social Marista, assumindo a função de coordenador pedagógico, no qual pude decodificar todas as experiências somadas ao longo de minha jornada como educador.

Essa oportunidade representou um desafio e uma chance de aplicar os aprendizados de papéis anteriores, oferecendo teorias e práticas (práxis) que enriqueceram significativamente a formação de professores e educandos presentes naquela escola.

Assim posto, essa etapa foi marcada por uma experiência incrível, considerando que eu já havia vivenciado diferentes papéis que me despertaram ideias valiosas. Contribuí de maneira significativa para a formação de todos os presentes na comunidade escolar.

Posteriormente, em 2015, ingressei no curso de pedagogia, base fundamental para compreender o verdadeiro papel do coordenador pedagógico.

Em junho de 2018, decidi e me candidatei ao cargo de Coordenador Educacional na Escola Senac Santo André.

Com um processo seletivo longo, composto por diversas etapas, a recompensa chegou através da seleção para assumir a função, iniciando meu trabalho em 5 de dezembro do mesmo ano.

Destaco que essa mudança representou mais do que uma transição profissional, foi uma oportunidade de expansão pessoal e um compromisso contínuo com o aprendizado constante na busca por uma educação de excelência.

Posteriormente, em novo cenário global devido à pandemia de Covid-19 e às mudanças bruscas em todas as esferas da vida pessoal e social, inclusive na educação, surgiu a necessidade de readaptação e reinvenção de nossas práticas educativas, além da aprendizagem de novas tecnologias aplicadas ao ensino remoto, um território que nunca havíamos pisado.

Vieram, então, as propostas de oficinas, cursos e metodologias para o aperfeiçoamento do corpo docente, administrativo e afins.

Assim, com a continuidade da pandemia e sentindo a necessidade de me apropriar mais deste universo tecnológico na educação, em 2021 realizei outra pós-graduação *lato sensu*, em educação na atualidade, levando-me a refletir sobre o fazer pedagógico para as mais diversas situações presentes na escola.

Neste curso, tive a oportunidade de compreender e aprofundar a formação profissional do professor, com foco nos temas contemporâneos discutidos por profissionais voltados para a educação do presente.

Também, dediquei-me intensivamente ao estudo de novas abordagens educacionais, buscando recursos e metodologias ativas que pudessem ser implementadas tanto de forma síncrona quanto assíncrona.

Inicialmente, a adaptação foi árdua, afinal, o modelo de ensino presencial foi abruptamente interrompido, e tivemos que migrar para plataformas digitais sem qualquer preparo, o que demandou um grande esforço de todas as pessoas envolvidas. Me vi na posição de facilitador desse processo, auxiliando educadores e estudantes na transição para o ensino remoto.

Para tanto, foi essencial o estudo e a aplicação de ferramentas tecnológicas que possibilitassem um ensino e aprendizagem eficaz a distância. Assim, plataformas como *Teams*, *Google Meet* ou *Zoom* e outras soluções educacionais digitais tornaram-se nossas principais aliadas.

Outrossim, a implementação de metodologias ativas digitais, como a sala de aula invertida e o aprendizado baseado por meio de diversos recursos

computacionais, foram fundamentais para manter o engajamento dos estudantes, incentivando a autonomia e participação ativa, elementos cruciais em um contexto em que o contato físico era impossível, mesmo que vários deles tivessem diversas dificuldades com a disponibilidade de recursos para acompanhar as aulas.

Entre as adversidades havia a falta de acesso a computador, a celulares que suportassem aulas on-line e internet fixa. Além de encontrar ambiente favorável para acompanhar as aulas em suas residências.

Paralelamente, promovemos a capacitação contínua dos professores e demais funcionários, oferecendo oficinas e formações sobre o uso de tecnologias educacionais e abordagens pedagógicas inovadoras.

Além das questões tecnológicas, a pandemia ressaltou a importância de cuidar da saúde emocional de toda a comunidade escolar. Por isso, estruturei espaços-tempos que pudessem promover práticas de suporte emocional, promovendo ambientes virtuais de acolhimento e diálogo, nos quais professores pudessem expressar suas angústias e dificuldades.

A empatia e a escuta ativa tornaram-se pilares do nosso trabalho, reconhecendo que o aprendizado não ocorre de maneira isolada das emoções.

Ao longo deste período, meu papel foi além de coordenar, foi, também, de pesquisar e retomar cotidianamente ao papel de aprendiz. Cada desafio enfrentado se tornou uma oportunidade de crescimento e inovação na prática educativa. A experiência evidenciou a necessidade de uma educação flexível, capaz de se adaptar rapidamente às mudanças e de incorporar novas tecnologias e abordagens pedagógicas.

Em 2023, iniciei um novo ciclo, encharcado de vivências qualificadas, aprendizados, maturidade e reconhecimento das pessoas quanto ao meu trabalho. Aprendizados de como ser educador e coordenador na contemporaneidade.

Após muito diálogo com diferentes profissionais da escola, me desafiei a cursar o mestrado em educação profissional na USCS, enfrentando uma outra realidade completamente distinta de tudo o que já vivenciei. Destaco que não foi uma decisão muito fácil, pois ainda carregava sutilmente a insegurança de ocupar espaços dos quais não acreditava que me pertenciam.

Neste momento, sinto-me movido por emoções que, diariamente, me impulsionam a revisitar e valorizar minha trajetória, transformando-a em objeto de pesquisa na linha da formação docente, tornando-se um desafio que continuo abraçando com extremo entusiasmo.

Ainda um tanto anestesiado, lentamente vou compreendo o processo do mestrado, formulando perguntas, estabelecendo metas e buscando métodos significativos para o engajamento de educadores comprometidos.

Após um ano de curso, percebo, por meio das diversas disciplinas cursadas, o quanto precisamos nos apropriar dos conhecimentos científicos relativos à nossa profissionalidade docente.

Paralelamente, tive a oportunidade de assistir a diversas palestras, mediadas por renomados especialistas em educação, além de participar do *workshop*, onde tive a oportunidade de apresentar os meus primeiros rabiscos do projeto de pesquisa.

Além disso, escrevi um artigo que foi apresentado no evento *Includeduc*, promovido pela USCS e participo de um grupo de estudos intitulado de “Memórias do ABC”, mediado por minha orientadora, Priscila F. Perazzo. Não sendo o bastante, me desafiei a escrever um artigo sobre educação especial.

Oportuno registrar que em 2 de setembro de 2024, assumi a coordenação da Escola Senac São Bernardo do Campo, uma unidade educacional de maior porte em comparação com anterior.

Esta nova etapa da minha trajetória representa a projeção de inúmeras possibilidades, configurando-se como um desafio intrinsecamente condicionado a incertezas, descobertas, acertos, equívocos e aprendizados, mas também repleto de esperança. Trata-se de uma oportunidade para ampliar horizontes e transformar minha essência, contribuindo, de forma significativa, para a construção de um novo ciclo, no qual me percebo continuamente em processo de transformação e autossuperação.

Este é o limiar de um caminho para desbravar os territórios do conhecimento, construindo pontes entre o passado, presente e o futuro com as histórias de professores que, como eu, se comprometem com a educação de diferentes estudantes. Entre reuniões, diálogos, escutas e encaminhamentos com a equipe

gestora da Escola Social Marista, onde realizei o estudo, organizamos um calendário de seis encontros para a aplicação da proposta intitulada “Ateliê de Produções de Relatos e Escutas”, com a participação de sete professores.

Retornar a esse espaço foi uma experiência profundamente nostálgica. Ao transitar pelos diferentes ambientes da escola, reconheci-me em múltiplos papéis já vivenciados — como estagiário, educador e gestor. Reencontrar esse lugar, onde me formei como professor e coordenador pedagógico, foi extremamente significativo, pois me permitiu rememorar o profissional que fui e o que ainda almejo me tornar.

Ao vivenciar a experiência do ateliê e me deparar com a riqueza dos materiais produzidos, percebi que a pesquisa pulsava de maneira viva, em constante movimento. O que reforçou a compreensão de que a educação é, de fato, o lugar onde desejo permanecer.

Em meio ao nervosismo e à alegria, fui acolhido com afeto pela minha orientadora, professora Priscila Perazzo, pela professora Elizabete Cristina Costa Renders (USCS) e pelo professor convidado João Clemente de Souza Neto.

A qualificação foi marcada por ricas trocas, orientações valiosas e reconhecimento da minha trajetória pessoal, profissional e investigativa. Cada observação partilhada pelos avaliadores me impulsionou a aprofundar ainda mais a pesquisa, realizando desdobramentos.

Ademais, por intermédio da orientadora, tive a oportunidade de dialogar com uma das representantes do “Instituto Rino Educação”, apresentando a proposta da pesquisa e explorando possíveis parcerias futuras, especialmente no que se refere à Pedagogia da Escuta e às histórias de vida de docentes.

Além disso, tive o privilégio de apresentar, em maio de 2025, parte do estudo no “V Simpósio Internacional Comunicação e Cultura: Aproximações com Memória e História Oral - os desafios da interculturalidade”, sob o título “A Escuta de Histórias de Vida de Professores e Professoras: Pedagogia para a Formação Docente”. Uma vivência profundamente enriquecedora, marcada por aprendizados e crescimento pessoal e profissional.

Em continuidade aos movimentos de partilha, a professora Priscila Perazzo convidou-me, em junho de 2025, a relatar os resultados da pesquisa aos novos

ingressantes do mestrado, especialmente àqueles vinculados à Linha 1 — Formação de Professores e Professoras, e que desenvolvem estudos com base em histórias de vida.

Ao revisitar toda essa trajetória, reconheço o quanto pude ocupar e construir um espaço legítimo na academia, com sabedoria e discernimento, aproveitando cada oportunidade para me qualificar enquanto pesquisador, com um olhar que conjuga rigor científico e sensibilidade. Aprendi imensamente com cada colega, cada orientação recebida, cada espaço compartilhado.

As interações vividas reafirmaram que ser educador, coordenador e, agora, pesquisador são experiências transformadoras, que nos lapidam a partir das nossas próprias histórias de vida.

1 INTRODUÇÃO

Para a construção da identidade humana, conjunto de características que tornam algo ou alguém singular, conforme definição de Rios (2015, p. 3), podemos compreender o ato de escutar como um dos principais aspectos dessa formação, como dito por Rinaldi (2016, p. 237). Isso, pois, é dessa forma que promovemos a sensibilidade para se conectar aos conhecimentos propiciados pelos professores e relações sociais presentes na vida dos estudantes.

Trabalhar este contexto no âmbito escolar, propõe aos professores, estudantes e comunidade conhecerem suas histórias de vida e exercitarem a presencialidade de maneira ativa, respeitosa e democrática, suspendendo julgamentos e preconceitos já estabelecidos pela existência de terceiros.

A ação de escutar, além de ser uma atitude pedagógica, também é uma forma de ver os outros, de dar-lhes significado e valor às suas perspectivas. Importante

...que escutemos cuidadosamente a nós mesmos, ao que somos e ao que queremos. Às vezes, passamos tão rápido por nossas vidas que perdemos a coragem de nos conhecermos. O que você está fazendo? Aonde você está indo? Essa coragem de escutar, essa atenção ao que está dentro de nós é um tipo de escuta e reflexão anterior. Escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor no ponto de vista e da interpretação do outro. (...) Esse tipo de escuta é uma forma de receber os outros e suas diferenças e uma forma de receber diferentes teorias e perspectivas. (Rinaldi, 2016, p. 237)

Partindo deste pressuposto, mobilizar e evidenciar a existências a outrem na sala de aula é estar aberto às conexões diretas e indiretas das experiências ali presentes.

Destacamos que, entre os princípios da Pedagogia da Escuta, está a valorização da existência da criança, as quais devem ser protagonistas de seu processo de aprendizagem, encontrando significados no que fazem, gerando questões norteadoras para que reflitam sobre a sua própria existência nos mais diversos espaços sociais, e, por fim, desenvolvendo “uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo ao seu redor” (Rinaldi, 2016, p. 235).

Outrossim, propõe ao professor ou professora fortalecer a escuta sensível e cultivar a expectativa recíproca, buscando a troca comunicativa e abertura ao diálogo (Rinaldi, 2016, p. 235), assim o aluno aprende a manifestar sua voz, compartilhar sugestões, críticas e dúvidas.

Importante destacar que essa metodologia perpassa sobre a interlocução entre paz, mentalidade que permeia o processo de aprendizagem e de escutar atentamente, e preconceito, adotando uma abordagem que enxerga nas diferenças uma oportunidade de conexão, não de fragmentação (Rinaldi, 2016).

Esses princípios fundamentam a participação na dinâmica escolar como um espaço para celebrar e respeitar a diversidade, promovendo um ambiente propício para o diálogo e a colaboração mútua, pois a disposição de se expressar, seja em acordo ou em desacordo, e de partilhar vivências, cria um espaço fértil para o crescimento profissional e humano, como dito por Rinaldi (2016, p. 237).

Conforme Furlanetto, Nunes e Gonçalves (2023, p. 77), as narrativas são partes intrínsecas da existência do ser humano, desempenhando um papel primordial como instrumento facilitador para a relação, diálogo e escuta em uma miríade de contextos sociais, abrangendo, notavelmente, o ambiente escolar.

É nesse cenário que o indivíduo, mesmo em estágios iniciais de desenvolvimento linguístico, é convidado a mergulhar em relatos alheios, incitando-o a engajar-se na arte de narrar suas próprias vivências, ainda que de forma rudimentar e desarticulada, moldando a existência de cada sujeito, transitando por uma diversidade de cenários e personagens que colaboram para a construção das experiências individuais e coletivas, delineando, assim, os caminhos percorridos no processo de aprendizagem e autoconhecimento.

No entanto, como problema da realidade na prática educativa, nos perguntamos os motivos de muitos professores, ao ingressar na profissão, deixarem de compartilhar suas histórias vida pessoal, profissional e formativa.

Entre os possíveis fatores que podem influenciar essa mudança de comportamento, podemos citar:

- a estrutura hierárquica tradicional das instituições educacionais, que muitas vezes colocam os docentes em posição de autoridade e distância em relação aos estudantes, dificultando a criação de um ambiente de compartilhamento aberto e recíproco;
- o estigma associado à exposição da vulnerabilidade, de forma que os professores podem sentir uma pressão para projetar uma imagem de competência,

segurança e autoridade, o que torna difícil o compartilhamento de experiências pessoais com os estudantes e demais colegas de trabalho; e

- as demandas crescentes da profissão (como a preparação de aulas; correção de trabalhos; participação em atividades extracurriculares; foco excessivo em currículos padronizados e organização de itinerários avaliativos) exigem maior concentração nos conteúdos programáticos do que em suas próprias jornadas de vida, o que pode gerar a crença de que experiências pessoais e profissionais não têm relevância para serem discutidas e trabalhadas dentro da sala de aula;

Diante do exposto, importa reconhecer que é essencial criar espaços, tempos e oportunidades para que esses professores se sintam incentivados (as) e apoiados (as) pela escola a contar suas histórias pessoais, profissionais e formativas. Inclusive, pela possibilidade de ser uma ferramenta poderosa para construir conexões significativas com os estudantes, promovendo empatia, compreensão mútua e engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, acolher e escutar as narrativas pessoais e profissionais, leva-nos a refletir que essa troca de narrativas pode ser um instrumento de avaliação da prática docente, sendo o caminho pelo qual o sujeito se distancia da ação vivida, ressignifica sua experiência e a transforma em objeto de análise, como menciona Vaillant (2012, p. 56). Podendo proporcionar *insights* para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas eficazes dentro e fora da sala de aula.

Outrossim, há a necessidade imperativa de criar espaços-tempos que estimulem a aprendizagem e a integração profissional (Nóvoa, 2022), em substituição a tantos ambientes educacionais que não favorecem o desenvolvimento contínuo deles. Isso ocorre tanto em suas fases iniciais de formação, quanto na fase processual da sua profissão e persiste ao longo de suas carreiras.

Diante das reflexões apresentadas, a pergunta problema dessa pesquisa é: Como a Pedagogia da Escuta, pautada nas narrativas de histórias de vida de professores e professoras do ensino médio, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente?

Tem como objetivo central descrever os modos que a pedagogia da escuta pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente. E possui como metas específicas:

- 1) compreender a Pedagogia da Escuta como uma abordagem pedagógica e/ou atitude valorativa;
- 2) aplicar os fundamentos da Pedagogia da Escuta com o propósito de acessar e coletar as histórias de vida dos professores e professoras;
- 3) descrever, em colaboração com os participantes, as potencialidades e contribuições da metodologia em questão no processo de reconhecimento e valorização de suas histórias de vida, no contexto da formação e desenvolvimento profissional, visando aprofundar a compreensão sobre suas experiências e práticas pedagógicas para a construção do conhecimento;
- 4) elaborar um produto educacional que instigue o resgate e compartilhamento das histórias de vida dos professores e reconheça como fonte de conhecimento, autoformação e desenvolvimento profissional docente.

A partir desse processo reflexivo, esta pesquisa percorre os saberes construídos ao longo da investigação, tanto aqueles ancorados nos referenciais teóricos que fundamentam cientificamente o estudo quanto os que emergem das narrativas de histórias de vida de professores do ensino médio da Escola Social Marista que participaram do Ateliê de Produções de Relatos e Escuta.

Tais saberes, constituídos na confluência entre teoria e experiência, possibilitam aprofundamentos significativos acerca do desenvolvimento profissional docente.

No que se refere à organização estrutural, esta dissertação está dividida em seções e subseções, a fim de favorecer a clareza e a compreensão do percurso investigativo.

Primeiramente, apresentamos uma análise investigativa que fundamenta as temáticas da Pedagogia da Escuta, as histórias de vida e a profissionalização docente.

A seguir, com o propósito de aprofundar a compreensão teórica sobre esses eixos, realizamos uma revisão da literatura entre artigos, dissertações e teses entre 2019 e 2024, selecionando e discutindo pesquisas relevantes que respaldassem os temas conceituais desta dissertação.

A terceira seção traz um panorama dos referenciais teóricos que contribuíram para o aprofundamento do presente estudo, os quais possibilitaram a ampliação do

repertório conceitual, a partir das articulações estabelecidas com as linhas de pesquisa desenvolvidas por distintos autores conceituados da educação.

Ademais, abordamos o percurso histórico e a intencionalidade da Pedagogia da Escuta, concebida na cidade de Reggio Emília, sistematizada a partir dos estudos de Loris Malaguzzi (1920–1994) e, posteriormente, por Carla Rinaldi (2016).

Ainda nesta seção, exploramos os subtítulos *Diferenças entre escutar e ouvir*; *A corporeidade da escuta*, e *A memória social e as narrativas de história de vida*, à luz das contribuições teóricas de autores como Dunker (2019), Nogueira (2023), Dowbor (2008), Bragança (2012), entre outros estudiosos que ressaltam a centralidade da escuta em sua dimensão integral.

A quarta seção apresentando um panorama sistematizado da abordagem metodológica adotada. Nessa perspectiva, delineiam-se os princípios que sustentam o percurso investigativo, os critérios de escolha do campo empírico, o perfil dos sujeitos participantes, bem como os procedimentos utilizados na condução dos ateliês e na definição das categorias de análise e dos materiais interpretados. Trata-se, portanto, da exposição das estratégias metodológicas que fundamentam a aplicação e o desenvolvimento desta pesquisa.

Na seção seguinte, propomos uma reflexão acerca da relevância do estabelecimento de vínculos interpessoais como elemento essencial para qualificar a escuta e fortalecer as relações no ambiente escolar. Apontando julgamentos precipitados e desconsideração das trajetórias de vida de colegas de trabalho, como possíveis fatores para relações fragilizadas entre eles.

Ademais, mencionamos a escassez de tempo na rotina escolar, somada às pressões institucionais e à sobrecarga de tarefas administrativas como um conjunto de fatores que comprometem significativamente o fortalecimento de vínculos interpessoais entre os professores, dificultando a construção de vínculos mais próximos, afetivos e presenciais.

A sexta seção apresenta sobre o ser e fazer-se dos professores da Escola Social Marista, por meio das narrativas dos percursos identitários pessoais e profissionais que foram registradas a partir de produções gráficas, orais e escritas

compartilhadas durante o Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, procurando compreender os caminhos que os levaram à docência.

Inclui-se, ainda, o processo de constituição do próprio pesquisador enquanto docente e os elementos que o impulsionaram a enveredar-se pelo campo da pesquisa, tomando como ponto de partida a tessitura de sua própria história de vida, entrelaçada com tantas outras trajetórias, especialmente as dos professores participantes desta investigação.

A seção a seguir, toma como referência a obra *A parte que falta*, de Shel Silverstein (2018), como disparadora de reflexões junto aos docentes acerca da disponibilidade de tempo e das condições concretas para o aprimoramento contínuo de seus saberes profissionais e pessoais, visando promover uma análise crítica dos tempos e espaços destinados à formação docente, no cotidiano escolar.

Tal análise busca contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores participantes, por meio da ampliação de conhecimentos, do intercâmbio de práticas pedagógicas, do enfrentamento coletivo de desafios cotidianos, da incorporação de metodologias inovadoras, do fortalecimento das relações interpessoais e, sobretudo, do reconhecimento e valorização de suas histórias de vida enquanto fontes legítimas de saber e produção científica.

A penúltima seção apresenta e descreve os materiais formativos elaborados a partir das discussões, partilhas e experiências vivenciadas durante a realização da pesquisa.

Diante da construção de dois produtos educacionais, esta seção se organiza em uma subseção específica sobre um guia que sistematiza o procedimento metodológico das oficinas aplicadas, com o intuito de possibilitar sua replicabilidade em diferentes contextos educacionais e temporais; e em outra sobre um jogo desenvolvido a partir do quinto ateliê, que consiste em um conjunto de cartas estruturadas com base em três eixos temáticos centrais da pesquisa: Pedagogia da Escuta; Histórias de Vida; e Formação Docente (Desenvolvimento Profissional). O qual tem como propósito fomentar rodas de conversa formativas, promovendo círculos de aprendizagem e o compartilhamento de vivências, memórias e trajetórias docentes.

Por fim, há a apresentação das considerações finais e conclusões às quais se chegou a partir da pesquisa desenvolvida na Escola Social marista.

2 OS ESTUDOS DA PEDAGOGIA DA ESCUTA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Para melhor discorrer sobre a pedagogia da escuta, as histórias de vida e a e a profissionalização de professores, uma investigação da literatura existente se faz necessária, não apenas mencionando-as, mas com análise construtiva que contemple as contribuições pertinentes para a fundamentação desta pesquisa.

2.1 Procedimentos de busca

Diante dos objetivos delineados para este estudo, iniciamos por levantar referenciais teóricos que contribuíssem para as investigações correlatas, com o intuito de identificar artigos, dissertações e teses publicadas entre os anos de 2019 e 2024 que auxiliassem a elucidar o problema apresentado.

Para tanto, utilizamos descritores em português, identificadas pelas palavras-chave: “pedagogia da escuta”; “história de vida de professores”; “profissão do professor”; “profissionalização do professor”; “pedagogia social”; identidade do professor”; e “formação de professores”, com exploração minuciosa em três bases de dados: Oasisbr (Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Após pesquisas dos descritores mencionados, separadamente, obtivemos, aproximadamente, 3.691 pesquisas, conforme descrito nos Quadros 1, 2 e 3 detalhados a seguir:

Quadro 1 - Descritores na base de dados do OASIS

Descritor	Período	Artigo	Dissertação	Tese	Total
Pedagogia da Escuta	2019 - 2024	2	15	2	29
História de Vida de Professores	2019 - 2024	5	20	16	61
Profissão do Professor	2019 - 2024	0	20	18	58
Profissionalização do Professor	2019 - 2024	5	24	13	72
Pedagogia Social	2019 - 2024	40	83	29	252
Identidade do professor	2019 - 2024	2	97	40	229
Formação de Professores	2019 - 2024	1.073	675	66	2.114
TOTAL					2.815

Fonte: elaboração do autor, 2024.

Quadro 2 - Descritores na base de dados do Portal BDTD

Descritor	Período	Dissertação	Tese	Total
Pedagogia da Escuta	2019 - 2024	10	2	12
História de Vida de Professores	2019 - 2024	23	15	38
Profissão do Professor	2019 - 2024	37	18	55
Profissionalização do Professor	2019 - 2024	21	13	34
Pedagogia Social	2019 - 2024	65	29	94
Identidade do professor	2019 - 2024	82	40	122
Formação de Professores	2019 - 2024	57	8	65
TOTAL				420

Fonte: elaboração do autor, 2024.

Quadro 3 - Busca dos descritores na base de dados na Plataforma CAPES

Descritor	Período	Dissertação	Tese	Total
Pedagogia da Escuta	2019 - 2024	8	3	11
História de Vida de Professores	2019 - 2024	11	6	17
Profissão do Professor	2019 - 2024	4	3	7
Profissionalização do Professor	2019 - 2024	42	42	84
Pedagogia Social	2019 - 2024	44	16	60
Identidade do professor	2019 - 2024	52	22	74
Formação de Professores	2019 - 2024	203	0	203
TOTAL				456

Fonte: elaboração do autor, 2024.

Deparamo-nos com um grande número de estudos, sendo necessário selecionar os descritores que mais se aproximavam da temática do estudo, o que culminou em 360 pesquisas entre as bases de dados já citadas.

As palavras-chaves destacadas foram: "pedagogia da escuta", da qual obtemos três pesquisas direcionadas; "história de vida de professores", obtendo quatro resultados; e "profissionalização do professor", advindo três estudos. Totalizando 10 obras selecionadas.

Após a identificação inicial dos materiais relevantes, com o intuito de estabelecer uma correlação precisa com a temática central aqui trabalhada, procedemos à leitura detalhada dos resumos, introdução e conclusão de cada trabalho selecionado.

2.2 Descrição das pesquisas selecionadas

Foram selecionados nove trabalhos identificados e correlacionados ao tema norteador desta pesquisa. Conforme demonstrado no quadro abaixo.

Subsequentemente, condensamos detalhadamente cada estudo, destacando seus objetivos, o local de realização, os sujeitos participantes, a metodologia empregada, os dados analisados e as conclusões formuladas pelos autores.

Quadro 4 - Pesquisas selecionadas

Descritor Norteador	Curso	Título	Autor	Universidade	nº
Pedagogia da Escuta	Doutorado (Tese)	A escuta como matéria-prima da Pedagogias Participativas - a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia da escuta.	Bruna Ribeiro	USP - Universidade de São Paulo Faculdade de Educação	021
	Mestrado (Dissertação)	A pedagogia da escuta como prática educativa na educação básica: elementos reveladores em pesquisas brasileiras sobre escola pública	Tatiani Ribeiro	Universidade Federal do Paraná	023
	Graduação (Artigo)	A escuta da educação infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi	Marta Regina Paulo da Silva; Tatiana Baptista Donato; Fernanda Dantas Lacerda; Andréia Priscila Pinto.	USCS – Universidade São Caetano do Sul	023
	Livro	As cem linguagens da criança - A experiência de Reggio Emilia em transformação	Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman		016

	Livro	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	Paulo Freire		996
História de vida de professores e professoras	Doutorado (Artigo)	As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência.	Joelson de Sousa Morais e Inês Ferreira de Souza Bragança	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).	023
	Mestrado (Dissertação)	Trajetórias de vida e processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física.	Caio Lucchesi Loures	Universidade Federal de Minas Gerais	022
	Mestrado (Artigo)	Histórias de vida por autobiografias: Inspirações na Constituição Docente	Tatiane Peres Zawaski	Universidade La Salle	021
	Livro	Vidas de Professores	Antônio Nóvoa, Michael Huberma, Ivo F. Goodson, José Alberto M. Gonçalves, Maria Madalena Fontoura, Miriam Ben-Peretz		996

Profissionalização do professor	Mestrado (Dissertação)	Políticas para profissionalização dos professores da educação básica (2003-2018)	Erika Ramos Januario	Universidade Estadual de Maringá	020
	Mestrado (Artigo)	A formação de professores em perspectiva: Uma abordagem a partir do conceito de trabalho de Foucault	Marilda Vinhote Bentes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	020
	Mestrado (Dissertação)	Formação docente em contexto na educação infantil na perspectiva da pedagogia da escuta	Fabiane Ferretti Munhoz	Universidade de Caxias do Sul	023
	Livro	O professor em construção	Maria da Glória Pimentel		993

Fonte: elaboração do autor, 2024.

A partir deste quadro, descrevemos o conteúdo dos textos e obras selecionadas, de acordo com as palavras-chave da busca.

2.2.1 Sobre abordagem e atitude da Pedagogia da Escuta

A tese de Doutorado de Bruna Ribeiro (2021), formada pela USP, intitulada A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia da escuta, propõe-se conjugar uma matriz que revele a atitude da escuta na educação infantil.

O objetivo central é estabelecer um ciclo de escuta qualificada de vozes que aglutinem ações, saberes, ideias e conduções praxiológicas, contribuindo para a atuação dos profissionais inseridos no contexto da educação infantil paulistana.

Sob essa perspectiva, busca-se implementar uma pedagogia participativa no cotidiano escolar, enfatizando a importância de uma relação democrática por meio do diálogo, escuta e participação cotidiana de todos os presentes. Isso visa fomentar novos projetos educacionais que reflitam o modo de pensar e fazer educação.

Para fundamentar essa proposta, Ribeiro (2021), estabelece uma relação com documentos do município de São Paulo, em especial o Currículo da Cidade – Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e o Currículo Integrado da Infância Paulistana. Além desses documentos, a autora recupera materiais publicados desde 2013 pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP), destacando o projeto educativo voltado para a educação infantil.

Ao discorrer sobre sua pesquisa, Ribeiro (2021), evidencia a negligência presente em certos espaços educacionais, os quais carecem de momentos dialógicos e de escuta, fundamentais para que bebês e crianças possam participar ativamente e exercitar a convivência.

A ausência dessa cooperação resulta em um ambiente educativo que limita a expressão das crianças, comprometendo a construção de uma pedagogia participativa e democrática.

Nesse sentido, em uma das seções de sua pesquisa, a autora enfatiza a imperiosa necessidade de aprofundar a discussão sobre a pedagogia da escuta, reconhecendo-a como um eixo norteador essencial para potenciais transformações nas práticas dos profissionais da educação, tanto no âmbito do pensar quanto no fazer pedagógico.

Dessa maneira, em colaboração com a coordenadora da Divisão de Educação Infantil (DIEI), a pesquisadora recebeu o convite para constituir um grupo de trabalho com a finalidade de elaborar um documento focado na prática da escuta e participação no cotidiano. Este documento, uma vez desenvolvido, seria disseminado entre todos os profissionais da rede educacional, promovendo uma reflexão coletiva e a implementação de práticas pedagógicas baseadas na escuta.

Partindo desta ótica, a pesquisa de caráter formativo-investigativo, tem como premissa compreender “quais os saberes necessários para a consecução de uma

pedagogia que escuta no cotidiano pedagógico das unidades da educação infantil paulista?” Ribeiro (2021, p. 23).

No que tange à metodologia, Ribeiro (2021), apropriou-se dos estudos elaborados por Formosinho e Oliveira-Formosinho, cujas contribuições se mostraram fundamentais.

Outrossim, para a construção das matrizes e dos métodos múltiplos, a investigação pautou-se nas teorias de Morin e Piattelli-Palmarini. Complementando sua investigação praxiológica e a abordagem Mosaico, que sustentaria a estruturação metodológica dos saberes construídos junto ao grupo de trabalho, a autora recorreu às referências de Clark e Moss, cujos estudos enriqueceram substancialmente a fundamentação teórica de sua pesquisa.

Embora os estudos se concentrem na primeira infância, parte desta pesquisa pode ser amplamente otimizada a diversas áreas de investigação, destacando a relevância da pedagogia da escuta em um contexto participativo. Nesse ambiente, todos os envolvidos são corresponsáveis pela co-construção democrática de um espaço escolar acolhedor e colaborativo, valorizando a trajetória de cada indivíduo, independentemente de seu contexto histórico e geracional.

Em última análise, a autora conclui que o objetivo não é simplesmente destacar a escuta e a participação como recursos didáticos ou procedimentos metodológicos, mas compreender que a escuta é o elemento desencadeador para a constituição de uma pedagogia participativa, que dá visibilidade às vozes das crianças.

Para que essa realidade se concretize, é importante estruturar um itinerário formativo que aborde os fundamentos da escuta, o papel do adulto, a pseudoescuta e os mitos da escuta desde o processo de graduação. Dessa forma, é possível mobilizar professoras formadas e atuantes nos espaços escolares a fomentar intencionalmente possíveis conhecimentos, visando à construção e concretização da escuta e da pedagogia da participação em suas práticas educacionais, tanto no cotidiano escolar quanto no território local.

Dando prosseguimento, a dissertação de Mestrado de Tatiani Ribeiro (2023), a pedagogia da escuta como prática educativa na educação básica: elementos reveladores em pesquisas brasileiras sobre escola pública, propõe uma

leitura de natureza bibliográfica por meio da escuta de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública.

Trata-se, igualmente, de um exercício de escuta mútua, propiciado pelo compartilhamento das diversas experiências vividas ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais, no intuito de compreender como a Pedagogia da Escuta Docente pode contribuir no âmbito educacional.

Para fundamentar a pesquisa, Ribeiro (2023) apropriou-se das referências teóricas de Paulo Freire e Loris Malaguzzi, buscando correlacionar as percepções de ambos no tocante à mediação participativa dos docentes. Essa mediação é vista como uma referência crucial para o reconhecimento da escola como um espaço destinado ao questionamento contínuo e à escuta qualificada.

Cita, também, os fundamentos teóricos de Benjamin, que destaca a figura do professor como o próprio narrador de suas experiências pessoais e de formação profissional.

Conseqüentemente, a obra reforça os pensamentos de Larrosa, que promove a reflexão sobre o poder intrínseco da palavra nas narrativas, as quais constituem as relações e os pensamentos de todas as pessoas envolvidas.

Com base nos autores citados. e diante de seu objetivo, Ribeiro (2023) inicia a sua pesquisa justificando a ausência da escuta sobre os desafios e necessidades dos professores a partir da caótica experiência vivenciada durante o período da COVID-19 em 2020 e 2021.

Embora esta não seja a temática norteadora de seus estudos, esse contexto mobilizou educadores a se organizarem em um cenário desconhecido, que impossibilitou um processo de escuta eficaz das próprias angústias enfrentadas por eles.

Rapidamente, foi necessário buscar alternativas imediatas para mediar suas aulas em ambientes que não eram mais as escolas, enfrentando, além disso, desafios relacionados à presencialidade dos estudantes, pois, infelizmente, muitos estudantes não possuíam recursos, espaço confortável ou equipamentos adequados para participar ativamente das aulas, evidenciando as limitações e desigualdades acentuadas pela pandemia.

Na sequência, destaca o processo de formação pedagógica sob a perspectiva das redes municipais, que, muitas vezes, não oportunizam aos professores um espaço de escuta genuíno.

Considerando este contexto, Ribeiro (2023), investiga métodos delineados em pesquisas já aplicadas. Ademais, acolhe e analisa as vozes dos professores que ressoam nas escolas, muitas vezes manifestando a sensação de não serem devidamente escutados.

O artigo intitulado *A escuta da educação Infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi*, de autoria de Marta Regina Paulo da Silva, Tatiana Baptista Donato, Fernanda Dantas Lacerda e Andréia Priscila Pinto (2023), explora a pedagogia da escuta na primeira infância sob a perspectiva de renomados educadores.

Com o objetivo de compreender as contribuições destes para a construção de uma escuta sensível na Educação Infantil, as autoras revisitaram as obras “*Pedagogia da Autonomia*” (1996) e “*Pedagogia do Oprimido*” (1987), de Paulo Freire, além de uma entrevista concedida por Loris Malaguzzi à Lella Gandini (1992).

O texto busca promover uma discussão sobre a pedagogia da escuta sob uma ótica reflexiva, reconhecendo a importância de evidenciar as existências das crianças de forma legitimada, as quais devem ser consideradas indivíduos capazes de contribuir significativamente para a construção social, pautada nos princípios de equidade, justiça social e desenvolvimento cognitivo.

Silva, Donato, Lacerda e Pinto (2023) destacam que os prestigiados educadores rejeitavam veementemente abordagens autoritárias e antidialógicas em sua época, advogando por uma educação emancipatória e libertadora. Ambos reconheciam o direito de cada indivíduo à cidadania, defendendo o direito de expressão, escuta e reciprocidade no diálogo.

As autoras delineiam a visão de Paulo Freire e Loris Malaguzzi sobre conceitos fundamentais como criança, infância, educação e escuta. Em seguida, exploram as contribuições de ambos os autores, ressaltando a importância de compreender que a pedagogia da escuta não é simplesmente uma estratégia educacional, mas sim uma postura que deve ser cultivada diariamente, dentro e fora da sala de aula.

Seguindo ainda na abordagem e atitude da Pedagogia da Escuta, nos baseamos também nos escritos de Loris Malaguzzi (1920 – 1994), organizados colaborativamente pelos autores Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman (2016) no livro *As cem linguagens da criança - a experiência de Reggio Emília em transformação*.

Malaguzzi, renomado educador italiano e pioneiro da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, foi sucedido por Carlina Rinaldi (2016), ex-diretora dos centros municipais para a primeira infância dessa mesma cidade. Rinaldi (2016), por sua vez, desempenhou um papel central no desenvolvimento da Pedagogia da Escuta. Essa abordagem, profundamente enraizada na história das escolas municipais de Reggio Emília, teve suas origens

após a Segunda Guerra Mundial, em meio à reconstrução da Europa e da Itália, em uma cidade no nordeste da Itália, antes conhecida apenas pelo seu vinho e hoje referência mundial na educação da primeira infância (Ongaro, 2013, p.153).

O livro em questão é estruturado em cinco capítulos. No primeiro, são abordados os principais pontos de partida relativos à gênese, às ideias e aos princípios que impulsionaram o processo de transformação de Reggio Emília, destacando-se o espaço-tempo dedicado ao estudo e desenvolvimento de diversos conceitos ligados à primeira infância. Além disso, narra-se a trajetória de Malaguzzi, e seu vínculo com as crianças, numa perspectiva que prioriza o respeito ao processo de desenvolvimento infantil.

O segundo capítulo ressalta a participação dos pais e responsáveis na governança das escolas, sublinhando a importância da formação contínua da coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. Esse processo inclui o fortalecimento do papel do docente como observador, planejador e mediador de uma proposta pedagógica diferenciada, voltada para a construção de uma comunidade inclusiva.

No terceiro capítulo discute-se a prática democrática da educação, em que a documentação pedagógica se configura como um meio essencial para a reflexão, permitindo que todos os envolvidos possam expressar suas construções e "tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação" (Dahlberg, 2016, p. 229).

Esse processo visa estabelecer uma relação de transparência em todas as fases do planejamento, implementação, mediação e avaliação das propostas pedagógicas voltadas às crianças.

Ainda se inicia a reflexão sobre a Pedagogia da Escuta, com base nos estudos de Carlina Rinaldi (2016), que evidenciam a importância de ressignificar, durante o processo de ensino e aprendizagem, as intenções das crianças ao explorarem diferentes significados em suas vivências.

Essa reflexão também se estende à formação docente, ao considerar que a valorização da existência e das experiências das crianças podem contribuir de forma significativa para o planejamento e execução das ações educacionais.

O quarto capítulo aprofunda na discussão sobre a estética como forma de conhecimento, explorando a concepção da beleza a partir da própria percepção infantil.

Também, questiona o trabalho desenvolvido em Reggio Emília, analisando os espaços e tempos destinados à construção estética das relações entre os diversos componentes do ambiente educacional, além da busca constante pela excelência e qualidade na educação.

Nessa perspectiva destaca a experiência estética como elemento central, reconhecendo-a como um processo libertador do pensamento, além de abordar a importância da construção dos ateliês, o uso das mídias digitais e o histórico do Centro Internacional Loris Malaguzzi, compreendidos como espaços essenciais de cuidado e aprendizagem.

Por fim, no quinto e último capítulo, são apresentadas as reflexões finais e as estratégias pedagógicas, delineando-se as principais contribuições do estudo e propondo caminhos para o desenvolvimento contínuo das práticas educacionais.

Além de destacarmos as contribuições dos autores sobre os estudos de Malaguzzi, é essencial também nos aprofundarmos nos processos de escuta sob a perspectiva de Paulo Freire (1996), como delineados em sua obra Pedagogia da Autonomia. Na qual, em um de seus capítulos, o autor delineia uma dimensão crucial da prática educativa libertadora, centrada no diálogo, no respeito e no cuidado com os estudantes.

Para este, a escuta transcende uma mera técnica pedagógica, é uma exigência ética e política do educador, que deve estar sensível às vozes, expressões e demandas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos, criativos e capazes de aprender e se transformar.

Diante disso, a escuta implica uma postura humilde, crítica e aberta por parte do professor, que reconhece seus próprios limites, condicionamentos históricos e aspirações por autonomia.

Nesse sentido, é vital que o docente não imponha sua visão de mundo aos estudantes, mas que dialogue com eles sobre suas realidades, problemas e possibilidades, pois é escutando que aprendemos a falar com cada discente. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precisa de falar a ele” (Freire, 1996, p. 113).

2.2.2 Sobre narrativas e histórias de vida de professores

O artigo intitulado As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência, publicado pelos autores Joelson de Sousa Morais e Inês Ferreira de Souza Bragança (2023), dialoga diretamente com o contexto de pesquisa Narrativa (Auto) Biográfica e Histórias de vida a partir dos estudos produzidos pelos autores Josso, Ricoeur, Candau, Delory-Momberger, Novoa, Catani e Bragança.

Assim, Morais e Bragança (2020) apresentam uma proposta de caráter qualitativo, utilizando recursos do diário de pesquisa e das narrativas orais, que se concentram em teorias e metodologias direcionadas às histórias de vida de três professoras iniciantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de Caxias, no estado do Maranhão.

O objetivo da investigação é acessar as histórias de vida dessas professoras, visando identificar os principais encadeamentos que permeiam a constituição profissional de cada uma delas no princípio de suas carreiras.

Os estudos começam registrando as abruptas mudanças que o mundo vem enfrentando nos últimos anos, principalmente no que tange no pensar e fazer educação, no que impacta na própria profissionalização docente. Ainda, apresenta uma breve reflexão sobre identidade, destacando que passam por diferentes histórias de pessoas que influenciam direta ou indiretamente no que somos ou estamos sendo.

Os autores correlacionam as mudanças e intervenções que emergem do contexto histórico alheio, convidando-nos a refletir sobre o conceito de temporalidade narrativa, fundamentado nos estudos de Ricoeur.

Esta concepção elucida que a concretização de qualquer atividade em nossas vidas é precipitada pelo acesso às narrativas de outrem. Em outras palavras, a nossa capacidade de compreender e realizar ações está intrinsecamente ligada à interação com histórias e experiências de terceiros, proporcionando uma perspectiva temporal e contextual que enriquece a nossa própria trajetória.

Na sequência, amparada pelas contribuições de Josso e Bragança, a pesquisa contextualiza o conceito de histórias de vida como procedimento metodológico da pesquisa-formação. Ambos os autores destacam que as histórias de vida são instrumentos primordiais para a construção de novos conhecimentos, possibilitados pela interação social e pela atenção específica às singularidades de cada indivíduo.

Na segunda parte do artigo, Morais e Bragança (2020) apresentam as histórias de vida das professoras participantes da pesquisa. Esta seção é estruturada mediante as metodologias empregadas, articulando o conjunto de dados coletados com a fundamentação teórica pertinente.

O artigo conclui com uma síntese do processo investigativo, destacando a relevância do trabalho. Ademais, tal abordagem permitiu o acesso a fatos significativos que contribuíram para a constituição profissional das participantes, evidenciando os distintos impactos na atuação docente e o processo formativo de cada uma delas.

Essa recuperação histórica sublinhou a importância de compreender as trajetórias individuais no contexto educativo, revelando a intersecção entre experiências pessoais e práticas pedagógicas.

Por conseguinte, a dissertação de Mestrado de Caio Lucchesi Loures (2022), *Trajetoórias de vida e processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física*, de abordagem qualitativa e cunho narrativo e autobiográfico, investiga as correlações intrínseca entre as histórias de vida e as experiências de inserção profissional de quatro docentes (dois homens e duas mulheres), licenciados

pela Universidade Federal de Minas Gerais e iniciantes na área de Educação Física, atuantes em escolas públicas na cidade de Belo Horizonte.

Loures (2022) adotou a entrevista narrativa como principal meio para acessar as vivências dos participantes antes de sua atuação como professores.

Considerou as histórias de vida como itinerário formativo de cada um e como essas experiências formativas respaldaram a inserção profissional no contexto escolar. A pesquisa identificou os principais ambientes e processos que proporcionaram o embasamento (teórico e prático) necessário para que esses profissionais atuassem como professores de Educação Física.

Os depoimentos foram estruturados com base em duas pautas: A) Eventos significativos que marcaram a trajetória de vida dos professores; e B) O impacto das experiências pessoais (eu) de cada professor no início de sua carreira profissional.

Após coletar as narrativas dos quatro docentes, o pesquisador utilizou a metodologia de análise de conteúdo, correlacionando-as com a temática formação de professores, na expectativa de estreitar a concepção entre o eu profissional e o eu pessoal, norteado a partir dos autores Nóvoa; Goodson; Tardif; Raymond; Berger; Luckmann; Hunerman; e Cochran-Smith.

A investigação revela que as experiências formativas, intrinsecamente entrelaçadas às histórias de vida dos professores, desempenham um papel crucial na mediação dos desafios encontrados no início de suas carreiras docentes. Ademais, essas experiências frequentemente passam por um processo de transformação diante dos desafios emergentes, conduzindo à reestruturação, ao descarte de práticas obsoletas e à contínua busca por novos significados.

Essa pesquisa e seus resultados destacam a importância de estruturar ações de indução profissional, especialmente para professores que estão iniciando suas carreiras.

Ainda na perspectiva deste item, em *Histórias de vida por autobiografias: Inspirações na Constituição Docente*, Tatiane Peres Zawaski e Gilberto Ferreira da Silva (2019) registram que a formação de professores ainda é um desafio em diferentes contextos educacionais.

Os autores traçaram como objetivo a análise das identidades e o processo de formação da profissionalização docente dos professores do ensino médio, vinculados a uma escola da rede privada, localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

Outrossim, o processo de estudo dos autores se direcionou à linha do desenvolvimento de educadores, na qual, se estruturou, metodologicamente, um estudo qualitativo, desenvolvendo estratégias para a coleta de dados, quais sejam: a produção da autobiografia e entrevistas narrativas com os professores.

Os dados foram analisados, organizados e sistematizados para a construção discursiva do seu material de pesquisa, vinculado aos autores Walsh; Mignolo ; Vaillant; Fanfani; Gatti; Josso; e Abrahão.

Após a imersão em diferentes contextos históricos identitários e científicos, Zawaski e Silva (2019) compreenderam que a profissão docente, assim como os processos identitários, precisam ser evidenciados e trabalhados nas escolas, principalmente quando se trata de professores que trabalham diretamente com o ensino médio, modalidade que perpassa sempre por um processo de transformação em seu currículo.

Ademais, durante o processo de pesquisa e análise dos materiais coletados, os autores identificaram que a própria afinidade dos professores com esta modalidade foi um catalizador durante a sua trajetória para buscarem a formação superior e se tornarem futuros profissionais da educação.

A pesquisa constata, também, o quão importante é o processo de formação dos docentes dentro da escola, principalmente quando propõe a eles atividades colaborativas que estão diretamente vinculadas as suas experiências educacionais e histórias de vida, mobilizando institucionalmente espaços-tempos que promovam a criatividade, olhar crítico, inovação, transformação e a valorização dos próprios educadores.

Ainda seguindo a reflexão de relatos e narrativas das histórias de vida de professores, os estudos são aprofundados, também, a partir dos conceitos projetados por António Nóvoa (1996), que emerge como uma figura proeminente, que advoga e emprega essa abordagem na pesquisa educacional.

Como professor e pesquisador português que já ocupou cargos de reitor na Universidade de Lisboa e de presidente do Conselho Nacional de Educação de Portugal, ele é reconhecido internacionalmente por seus estudos abrangentes sobre a formação, a profissão e a trajetória histórica de professores.

Nóvoa é autor e organizador de várias obras influentes, incluindo “Vida de Professores” (1996); “Escolas e professores – proteger, transformar, valorizar” (2022); e “Profissão Professor” (2003), além de tantos outros artigos que enriqueceram esta discussão.

Nestas obras, em especial no livro de maior destaque para respaldos desta pesquisa, de 1996, o autor reuniu contribuições de diversos outros autores que exploram e debatem as nuances, os desafios e as potencialidades do uso das histórias de vida dos professores, tanto como método de pesquisa quanto como estratégia de formação.

Sua perspectiva enfatiza que as histórias de vida dos profissionais da educação são fontes profundas e pertinentes para a compreensão da escola, da docência, da educação e da sociedade como um todo, podendo contribuir significativamente para a valorização, emancipação e transformação dos docentes e das práticas pedagógicas.

As narrativas e relatos das histórias de vida representam uma maneira singular de investigar as experiências, trajetórias, identidades e representações dos educadores, a partir de suas próprias narrativas e memórias.

Essa abordagem é fundamentada na concepção de que os professores são sujeitos históricos, cujos saberes e práticas são moldados por contextos sociais, culturais e políticos específicos, e que possuem a capacidade de refletir criticamente sobre esses cenários para refletirem que a educação também é construída a partir do conhecimento vivenciado em sua trajetória de vida e não apenas do conhecimento que retirado de uma disciplina.

2.2.3 Sobre Formação do Professor

Erika Ramos Januário (2020), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq), desenvolveu seus estudos na linha de Políticas e Gestão da Educação, com a

dissertação intitulada Políticas para profissionalização dos professores da educação básica (2003-2018).

Durante a sua participação no GEPEFI, surgiram algumas inquietações diante desse processo histórico no Brasil, que incluíram

- os principais elementos que orientaram esse desenvolvimento durante as governanças de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010 e de Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016;
- as principais orientações compartilhadas pelo Banco Mundial (BM) para fomentar as políticas de capacitação de educadores; e,
- as reais pressuposições que permearam tais políticas durante o governo de Michel Temer, entre 2016 e 2018.

Diante da investigação, a pesquisadora identificou a existência de interesses econômicos e sociais específicos em determinados períodos, principalmente durante a presidência de Lula e Dilma.

É importante ressaltar que houve um amadurecimento significativo e uma elevação das políticas de profissionalização (Januário, 2020). No entanto, mesmo com esses avanços, a prioridade ainda era atender às necessidades pontuais da burguesia devido à influência do neoliberalismo.

Ainda neste contexto histórico, a autora notou que o Banco Mundial (BM) mantinha a centralidade do poder, baseada na relação de controle das ações, compartilhando diretrizes direcionadas à educação e à Pedagogia das Competências.

Posteriormente, durante o governo Temer (2016-2018), consolidaram-se fortemente as políticas de ajustes estruturais neoliberais, impactando os avanços alcançados anteriormente (Januário, 2020).

Apropriar-se dos estudos de Erika Ramos Januario (2020) não significa adentrar na gestão dos governantes citados, mas examinar brevemente os elementos históricos da qualificação dos docentes.

Em A formação de professores em perspectiva: Uma abordagem a partir do conceito de trabalho de Foucault, Marilda Vinhote Bentes (2020) se propôs a analisar o tema sob o olhar de de Michel Foucault, que destaca o trabalho não apenas como

um processo de poder, mas também um produto em si mesmo, influenciado pelas definições econômico-sociais de Adam Smith e pelos impactos da Revolução Industrial e da globalização.

A autora debate como a capacitação de educadores pode escapar da visão utilitarista e racional do trabalho, que prioriza a sua utilidade no mercado, e em vez disso buscar uma valorização como um propósito autônomo e como um meio para a realização pessoal, considerando os aspectos que envolvem a evolução da atividade e os mecanismos que conferem seu valor.

Para embasar sua análise, Bentes (2020) se apoia em uma revisão bibliográfica que inclui autores como Foucault; Smith (; Ricardo; Albornoz; Batista e Guimarães; entre outros. A partir da qual, a autora apresenta uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o tema, buscando ampliar o entendimento sobre a formação de professores e professoras e seu papel na sociedade contemporânea.

Em sequência, apreciamos a dissertação de Mestrado de Fabiane Ferretti Munhoz (2023), Formação docente em contexto na educação infantil na perspectiva da pedagogia da escuta, partiu da seguinte inquietação: quais as potencialidades que emergem dessa capacitação de professores e quais suas contribuições para a prática da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS?

A pesquisa, de natureza qualitativa e nível exploratório, utilizou o delineamento metodológico da pesquisa-ação. A análise dos dados permitiu acolher diversas percepções sobre a proposta pedagógica da escola, baseando-se em um grupo focal de professores que participaram de encontros pedagógicos, conhecidos também, segundo Fochi, como formação em contexto, que prioriza especificamente o desenvolvimento da profissionalização do professor por meio do processo de aprendizagem e crescimento profissional.

Ao propor e realizar os quatro encontros, os participantes registraram suas percepções em diários de bordo, o que evidenciou o processo de constituição docente a partir das experiências cotidianas vivenciadas.

Com o intuito de robustecer sua pesquisa, Munhoz (2023) fundamentou-se nas obras de renomados teóricos como Loris Malaguzzi, Rinaldi; Tardif; Barbosa; Oliveira-

Formosinho e Formosinho; Kishimoto; Pinazza; e Fochi. A partir dessas referências, o estudo buscou ressaltar a importância de reconhecer o processo formativo do educador no âmbito da pedagogia da escuta na educação infantil.

Assim, para alcançar o objetivo proposto, a pesquisadora, intencionalmente, incorporou pautas emergenciais à discussão, centrando-se na excelência do exercício da docência no cotidiano escolar.

Entre essas pautas, destacam-se: o trabalho colaborativo; a valorização do conhecimento, das trajetórias e das experiências profissionais de cada professor; e o fortalecimento do estudo contínuo em torno dos materiais institucionais.

Outrossim, a pedagogia da escuta, provocada por Munhoz (2023), direciona a prática da formação contextualizada, com o intuito de que os docentes desenvolvam uma percepção mais acurada acerca do cotidiano escolar, constituído pelas vozes e contribuições das crianças. Esse enfoque valoriza as capacidades, histórias, direitos e responsabilidades dos estudantes enquanto sujeitos vivos e protagonistas de suas próprias existências.

Esta perspectiva, também, capacita o professor a desenvolver competências essenciais para estruturar conhecimentos e estratégias de ensino-aprendizagem relevantes para sua prática pedagógica.

Assim, essa realidade leva professores a reconhecerem seus próprios conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que se entrelaçam com o modo como as crianças aprendem e constroem suas histórias, produzem cultura e diversos outros saberes.

Nesta perspectiva, a autora discorre sobre a reflexão crítica do professor, resgatando a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), que reforça a postura crítica que o docente deve desenvolver a partir de sua formação pedagógica, a fim de aprimorar sua prática dentro e fora da sala de aula, unificar as intencionalidades e os princípios de diversas linguagens pedagógicas, planejadas com o intuito de promover um alinhamento colaborativo.

Deste modo, é crucial garantir nos espaços escolares momentos para acolher e valorizar as histórias de vida dos professores.

Além de discutir a formação do professor em contexto, Munhoz (2023) conceitua a pedagogia da escuta como uma metáfora.

É importante salientar que, embora tenha se inspirado na pedagogia de Reggio Emilia, não é seu intuito aprofundar-se no conceito em si, mas utilizá-lo como referência inspiradora para refletir sobre diretrizes que enriquecerão a formação em contexto para/com o professor, visando sensibilizá-los teoricamente para uma postura profissional de ética e respeito.

Para tanto, a autora utilizou como referencial teórico as contribuições de Loris Malaguzzi, pedagogo italiano, enriquecendo suas reflexões com os escritos de Rinaldi. Ademais, mobilizou discussões pertinentes a partir de um olhar científico, fundamentando-se nos autores já citados, além de Nóvoa; e Freire.

A partir deste contexto, ao analisar a problematização e o objetivo da pesquisa, a autora percorre diversas etapas essenciais.

Primeiramente, procedeu à análise detalhada da proposta pedagógica e de todos os documentos que subsidiam a prática docente. Em seguida, identificou os espaços destinados à qualificação de educadores, focando na intersecção entre ensinar e aprender no âmbito da educação infantil. Ademais, reconheceu as contribuições direcionadas ao conceito de formação em contexto, destacando a valorização do saber do professor, que se manifesta e se decodifica por meio da práxis pedagógica.

Por fim, no contexto da didática e da profissão, além de nos debruçarmos nas obras de António Nóvoa, nos baseamos, também, nas discussões de Maria Pimentel (1993) que aborda, em seu livro “O Professor em Construção”, uma pesquisa significativa no campo da Educação, direcionada a compreender as diversas dimensões do trabalho docente e os processos de construção da identidade profissional dos professores.

A autora adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em entrevistas e observações, para investigar as experiências, conhecimentos, desafios e expectativas de um grupo heterogêneo de professores, tanto iniciantes quanto experientes, provenientes de diferentes disciplinas e níveis de ensino.

A delinea o contexto e os objetivos da pesquisa, explorando os conceitos fundamentais de profissão, profissionalização e identidade profissional, partindo da apresentação dos resultados e conclusões obtidos a partir da análise dos dados coletados.

Ao examinar essas informações, o livro oferece uma contribuição valiosa para o debate em torno do objeto de pesquisa do presente estudo, além de promover uma reflexão sobre o papel desempenhado pela escola e pela sociedade no processo educativo.

3 CONTAR, ESCUTAR, HISTÓRIAS DE VIDA

Para o desenvolvimento do presente estudo, se faz necessária a compreensão da metodologia que o fundamenta: a Pedagogia da Escuta, além da compreensão da memória social e das narrativas de história de vida ao longo da humanidade.

Ademais, não é possível a compreensão do método investigado sem a assimilação do que é essa escuta e como todo o ser deve estar envolvido para um “ouvir com atenção.”

3.1 Pedagogia da Escuta

A Pedagogia da Escuta surgiu em Reggio Emília, situada no norte da Itália, pertencente à região da Emília Romagna.

Nessa cidade italiana existe um conjunto de 33 centros educacionais para crianças pequenas, conhecidas como: “*nidi*”, espaço educacional para atender crianças de três meses a três anos; e “*scuole dell’infanzia*”, para crianças acima de três anos até os seis anos.

Ambos os espaços são considerados escolas públicas, administradas pela municipalidade (Rinaldi, 2016, p.11).

Importa destacar que Loris Malaguzzi (1920-1994) é um dos principais teóricos da Pedagogia da Escuta e projetou, em 1963, a pedagogia da primeira escola municipal em Reggio Emília como um lugar de prática, ética, política e transformação social.

Com base nas contribuições de Rinaldi (2016), compreende-se que a escuta configura-se como uma atitude fundamental à constituição da identidade humana, uma vez que implica abertura ao outro e ao mundo. Nesse sentido, ao considerar que a identidade se constitui pelas singularidades que distinguem sujeitos e grupos (Rios, 2015), reconhece-se que a prática da escuta sensível favorece a valorização dos saberes docentes e das relações sociais que permeiam a experiência dos estudantes.

Conhecida também como Reggiana ou Malaguzziana, a Pedagogia da Escuta sempre foi referência de inovação para a discussão da *práxis* pedagógica presente na primeira infância.

Esta teoria norteia uma das principais abordagens educacionais, contribuindo para que as crianças sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem e encontrem significados no que fazem.

Valorizar a existência da criança no contexto educativo implica reconhecer a importância do professor no desenvolvimento da escuta e da expectativa recíproca, elementos que, segundo Rinaldi (2016), possibilitam a comunicação e o diálogo, constituindo-se como fundamentos essenciais para a aprendizagem.

A escuta do pensamento da criança, conforme propõe Malaguzzi (1999 apud Silva; Donato; Lacerda; Pinto, 2023, p. 6), envolve o reconhecimento da criança como sujeito de experiências sociais, capaz de construir significados sobre sua existência. Nessa perspectiva, a escuta qualificada permite que a criança manifeste sua voz, elabore críticas, compartilhe dúvidas e participe ativamente dos processos de aprendizagem como autora de sua própria história de vida, inventora de caminhos e investigadora do mundo que a cerca.

Parece bastante apropriado propor aos docentes e discentes o contato com realidades distintas que os façam pensar de forma diferente, levando-os ao encontro de identidades diversas e histórias que podem “ser um convite à reflexão dos seus valores”, pois “a verdadeira escuta exige a suspensão de julgamentos e preconceitos” (Rinaldi, 2016, p. 237).

Escutar alguém significa dar atenção ao que a outra pessoa (que não “sou eu”) está contando. Essa proposta pedagógica instiga a comunidade a envolver-se no conhecimento das histórias de vida daqueles e daquelas que nela convivem, promovendo a prática de uma presença ativa, respeitosa e democrática. Esse envolvimento requer “a suspensão de julgamentos e preconceitos” (Rinaldi, 2016, p. 237), previamente estabelecidos sobre a existência do outro.

A ação de escutar transcende a atitude pedagógica, configurando-se como uma forma de reconhecer o outro, atribuindo-lhe significado e valor às suas perspectivas e experiências. A escuta torna-se uma prática fundamental não apenas para a construção de um espaço educativo mais inclusivo e plural, mas também para a promoção de uma cultura de respeito e compreensão mútua. Importante

Escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor no ponto de vista e da interpretação do outro. (...) Esse tipo de escuta é uma forma de

receber os outros e suas diferenças e uma forma de receber diferentes teorias e perspectivas. (Rinaldi, 2016, p. 237)

Adotar a prática da escuta no ambiente escolar configura-se como uma experiência formativa e valorativa, na medida em que possibilita o acesso a distintos contextos históricos e sociais por meio da vivência do outro, promovendo a ampliação dos modos de aprendizagem e o reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo, uma vez que

aprender em grupo significa aprender com os outros. Essa aprendizagem com os outros não é visível apenas por causa da documentação, mas também porque existe um contexto de escuta em que as minhas teorias são compartilhadas com os outros. (Rinaldi, 2016, p. 238).

Para o autor, essa metodologia está intrinsecamente relacionada à interlocução entre paz e preconceito, refletindo sobre a capacidade ou a ausência dela de exercitarmos uma escuta qualificada. Nesse contexto, a escola assume um papel central na promoção de uma educação orientada para a paz, articulando-se com a pedagogia da escuta por meio das histórias de vida dos sujeitos. A paz, mais do que um conceito, é concebida como uma postura ética e cognitiva que atravessa os processos de aprendizagem, favorecendo a escuta ativa e o reconhecimento das diferenças como possibilidades de encontro e não de exclusão. Tal perspectiva exige a superação do egocentrismo, implicando a valorização das múltiplas visões de mundo que constituem o ambiente escolar.

É por meio desse processo de escuta e diálogo que a pedagogia proposta por Malaguzzi (1920-1994) encontra sua concretização.

Embora essa abordagem tenha sido originalmente concebida para a primeira infância, busca-se, neste processo reflexivo, evidenciar que seus princípios podem ser reconhecidos e aplicados como uma atitude valorativa inestimável nas relações formativas de professores e professoras.

Sob a hipótese de que valorizar e escutar as histórias de vida dos professores e professoras, reconhecendo-as como uma fonte valiosa de aprendizagem, propõe, por meio do exercício da Pedagogia da Escuta, o encontro de experiências que se tornam dispositivos catalisadores da práxis docente.

Outrossim, a intenção é promover a conscientização de que a escuta qualificada, um dos pilares da pedagogia estudada transcenda os limites etários, apresentando-se como um instrumento essencial para o enriquecimento das práticas

educativas e para a construção de um ambiente de aprendizagem dialógico e inclusivo, onde as vozes dos professores e professoras tornem-se visíveis e valorizadas para a seu desenvolvimento profissional.

Este método busca a essência e a completude na relação integral com o outro e configura-se como um instrumento fundamental para a aprendizagem mediada pelo compartilhamento social, permitindo o acesso às atitudes e valores intrínsecos de cada sujeito em sua totalidade (Cerqueira, 2011, p. 12), pois aciona o sentido da audição, referindo-se “à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos” (Cerqueira, 2011, p. 22).

Tal prática propõe o respeito mútuo e a manutenção de uma relação de confiança consolidada naquele momento de interação, visto que os indivíduos envolvidos voluntariamente se dispõem a revelar “seus medos e fragilidades, capacidades e limitações, o que leva a ter como consequência a aceitação incondicional do outro” (Cerqueira, 2011, p. 22).

Importa destacar que a teoria de vertente humanista reflete um respeito incondicional à história de vida do outro, frequentemente impactada, de forma positiva ou negativa, pelo contexto social, evidenciado pela “influência que o ambiente tem sobre o sujeito” (Cerqueira, 2011, p. 24).

Nessa perspectiva, é pertinente inferir que a Pedagogia da Escuta, enquanto atitude valorativa, reconhece o indivíduo não apenas como um “organismo biológico; é um ser humano que pensa, sente, escolhe, decide, é um ser com capacidade de mudança [...] por isso, as relações humanas devem ter tais características e centrar seu processo nas necessidades” (Cerqueira, 2011, p. 24).

Ademais, para que a escuta sensível se concretize em relação ao outro, é essencial que o ouvinte seja capaz de “compreender, perceber o outro na sua essência de sujeito que faz parte de um contexto” (Cerqueira, 2011, p. 25). Muitas vezes, este sujeito tem uma riqueza de experiências a compartilhar, as quais podem constituir-se em importantes fontes de aprendizado para quem as acolhe.

Em contraposição a essa reflexão, é crucial reconhecer que nem todas as instituições escolares são concebidas como ambientes de acolhimento e atenção, uma vez que determinados espaços educacionais se mostram desestruturados.

Diante disso, Aquele que era para ser o campo do desenvolvimento e livre de expressão, tem se tornado um ambiente de anulação” (Cerqueira, 2011, p. 35) das histórias de vida de professores e estudantes.

Para Cerqueira (2011), esse cenário é parcialmente moldado por comportamentos enraizados em uma “educação bancária”, caracterizada por posturas autoritárias e pela desvalorização das subjetividades que compõem a comunidade escolar. Atitudes que refletem a falta de sensibilidade em relação aos sujeitos envolvidos, priorizando unicamente a produção intelectual e a transmissão de conhecimentos.

Nesse contexto, a formação de cidadãos é negligenciada, deixando de lado uma abordagem educativa que valorize a equidade e a libertação de novos saberes que se constituem organicamente nas relações.

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, entender e comunicar o entendido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência. (Freire, 2000, p. 51)

A consciência que relata Freire (2000) refere-se às relações interpessoais que são construídas com o outro e o mundo, tornando-se presentes nos mais diversos espaços sociais.

A escola, neste sentido, propõe aos sujeitos a oportunidade de construir colaborativamente novos saberes a partir da experiência do outro, ou seja, a educação “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vistas sobre ele” (Freire, 1987, p. 84).

A partir da ocupação desses espaços dedicados ao diálogo e à escuta sensível, os professores têm a oportunidade de desvelar tanto seus interesses quanto suas desafeições.

Esses momentos permitem que eles se constituam, de maneira autêntica, a partir de sua própria existência e da responsabilidade ética que lhes é inerente, reivindicando o direito de construir novos saberes, configurando uma práxis pedagógica que não apenas reconhece, mas valoriza a singularidade de suas trajetórias e experiências.

Nesse sentido, a pedagogia da escuta sensível, enquanto atitude valorativa, emerge como um catalisador que legitima o potencial dos docentes para gerar conhecimentos que dialogam com suas realidades, fortalecendo, assim, a inter-relação entre o ser, existir e saber.

3.1.1 Diferenças entre escutar e ouvir

A expressão: “Fala que eu não te escuto”? (Dunker, 2019, p. 71) é uma das manifestações mais desumanas que uma pessoa pode experimentar, pois, evidencia a falta de acolhimento e o desinteresse pela existência do outro.

De modo similar, uma pergunta corriqueira como “Está tudo bem?”, frequentemente resulta em uma rápida intervenção do questionador que, em questão de segundos, compartilha experiências pessoais desalentadoras, sobre seu próprio cotidiano. Tal comportamento denota uma tentativa de destacar que sua situação atual é superior à do interlocutor, configurando uma competição implícita sobre quem enfrenta os piores desafios.

Surge, então, a questão: será que a pessoa que perguntou tinha realmente a intenção e o tempo para acolher e escutar as experiências contadas, ou apenas lançou a pergunta de forma superficial, preocupando-se mais em falar e ouvir que em escutar atentamente o outro?

Estes exemplos ilustram como estamos mecanicamente conduzidos a inquirir os outros, sem dedicarmos o devido tempo para escutá-los atentamente, pois “para escutar, preciso me interessar pelo que estou ouvindo e me envolver com a fala do outro” (Nogueira, 2023, p. 28).

O ato de ouvir, conforme Cerqueira (2011), envolve uma interação primária e direta com os cinco sentidos humanos (audição, tato, paladar, visão e olfato), estabelecendo uma recepção sensorial imediata e, por conseguinte, uma lógica conceitual desprovida de elaboração crítica.

Nesse sentido, ouvir caracteriza-se pela simples captação dos estímulos sonoros, tal como são emitidos, sem a necessária reflexão ou interpretação dos conteúdos transmitidos. Ou seja, o ouvinte recebe a informação em sua forma bruta, limitando-se à percepção literal do que é dito, sem adentrar o campo da cognição e da compreensão profunda.

Por outro lado, o escutar, “exige a percepção, sensibilidade de compreensão para aquilo que fica oculto no íntimo do sujeito [...] à captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir” (Ceccin, 2001, p.15 apud Cerqueira, 2011, p. 17).

Nossa reflexão partirá deste breve contexto, na perspectiva de distinguir entre ser capaz de ouvir, ou seja a habilidade de identificar sons e suas variações, e, para além disso, escutar significa interpretar aquilo que está sendo ouvido, atribuindo significados e estabelecendo conexões entre sentidos.

Quando escutamos efetivamente algo, estamos indo além da captação de sons realizada por nosso aparelho auditivo. Escutar exige que estejamos atentos ao que ouvimos e com disponibilidade para entender o que nos propomos a ouvir. É um processo cognitivo que se dá dentro do nosso cérebro e que possibilita interpretar e compreender o que ouvimos, para que, na interação com outras pessoas, ocorra uma comunicação adequada com o outro. (Nogueira, 2023, p. 29)

Partindo deste pressuposto, o sentido da escuta deve levar em conta “relação entre quem diz e quem escuta (...) Há pessoas que escutam com os ouvidos, outras que são capazes de escutar com os olhos, outras ainda fazem do corpo todo um órgão de escuta” (Dunker, 2019, p. 86), desse modo, podemos considerar que existe uma corporeidade o processo da escuta sensível e ativa.

Este movimento cíclico da escuta configura-se nas relações interpessoais que estabelecemos cotidianamente, “na sensibilidade de estar atento ao que é dito, ao que é expresso através de gestos e palavras, ações e emoções” (Cerqueira, 2011, p. 17), onde corpos e histórias se entrelaçam na perspectiva de acolher atentamente as necessidades, os desafios, as críticas, as sugestões e as perspectivas tanto do outro quanto de si mesmo, dentro do que chamamos de vida.

Conforme já mencionado ao longo do presente trabalho, é essencial reconhecer que a existência do outro é capaz de complementar a nossa própria existência. Assim, a escuta deve ser um direito inalienável de todos. (Cerqueira, 2011, p.21)

Tal manifestação dialógica se desdobra em diversas composições, refletindo a totalidade e a complexidade da existência do sujeito, através de suas vivências, expectativas, sonhos, projeções e incertezas, que, ao serem compartilhadas, “proporciona o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem

fala e quem escuta” (Cerqueira, 2011, p.20) podendo transformar este movimento entre pares em saberes inéditos.

Tais saberes só se consolidam por meio de interações interpessoais, onde se reconhece o momento apropriado de falar, escutar e, por vezes, silenciar, pois a “escuta é uma das pontes que permitem a aproximação dos sujeitos, que estabelece a confiança para as relações interpessoais entre quem fala para ser escutado e quem se permite escutar” (Cerqueira, 2011, p.20)

Outrossim, esse fenômeno exige do receptor uma capacidade sensível e refinada para conectar-se as manifestações objetivas, subjetivas e as nuances que permeiam a vida de cada interlocutor. Trata-se de uma escuta que vai além da mera recepção de informações, implicando um envolvimento empático e uma compreensão profunda das dimensões internas e intrincadas que constituem a experiência humana.

Este exercício exige muita resiliência, um comportamento neutro, sem pré-conceitos, inferências, comparações ou interpretações antecipadas sobre o compartilhamento do outro.

Muitas vezes nos deparamos com cenários em que pessoas carecem de disposição e tempo adequado para uma escuta atenta e, mesmo quando se propõem a ouvir, o locutor é frequentemente interrompido por manifestações de discursos próprios, centradas em uma postura egoísta.

Diante de todo o exposto, torna-se imperativo ressignificar e ocupar os mais diversos espaços sociais, favorecendo a prática da escuta ativa, tendo disponibilidade permanente por parte de quem escuta.

Essa perspectiva prioriza a construção de uma relação mais amorosa e humanizada na interação com o outro. A partir dessa compreensão, é possível formular estratégias propositivas que promovam o crescimento pessoal e profissional, fundamentadas nos valiosos saberes que o outro tem a compartilhar.

3.1.2 A corporeidade da escuta

A presença é, sem dúvida, uma das características primordiais do ser humano, sendo intrinsecamente ligada à identidade que se conecta ao corpo e às experiências de cada indivíduo.

Conforme Wenzel e Richter (2024, p. 4),

"não temos um corpo, somos corpo" [...] "é pela voz que o nosso corpo descobre e confirma que não é mais extensão do corpo do outro. [...] somos marcados desde cedo pela força da palavra, que nos introduz no mundo dos significados" (Dowbor, 2008, p. 34).

Esta perspectiva sublinha a inseparabilidade entre corpo e ser. A corporeidade não é meramente um atributo contingente, mas a própria condição de possibilidade da existência humana e da experiência vivida.

Neste sentido, segundo Sales (2009, p. 48 apud Ribeiro; Andrade, 2019, p. 227),

Somos as histórias das nossas invenções, nossos corpos não terminam na pele: sempre animamos as máquinas, dando-lhes gestos e ações. Cabe-nos, assim, formular nossas questões para além do que somos, mais do que somos capazes de fazer, inclusive com o que somos (Sales apud Ribeiro; Andrade, 2019, p. 227).

Assim, podemos concluir que a presença é uma projeção da identidade, sendo considerada um conjunto de experiências que se constitui a partir da jornada de cada indivíduo, projetando as suas intenções por meio da sensibilidade, da capacidade de escutar atentamente, da percepção ampliada e do diálogo significativo ao encontrar-se com o corpo do outro. Nesse sentido: "como educadores, não conseguimos marcar o corpo do outro com o que não temos em nosso próprio corpo" (Dowbor, 2008, p.67).

Nessa compreensão, as vivências das pessoas são construídas de forma singular, trazendo um significado diferente para cada sujeito, "não sendo possível ser compreendida da mesma maneira por todos os que a experimentaram". (Ribeiro; Andrade, 2019, p. 227)

Segundo Larrosa (2002, p.24) a experiência é algo que nos deve tocar integralmente, proporcionando-nos uma pausa do nosso próprio corpo para o pensar, olhar, escutar a si e aos outros, além de sentir e cultivar a arte do encontro, resultando-se na presença corporal do indivíduo com os diferentes mundos.

Infelizmente, na atualidade, os corpos encontram-se transitando-se rapidamente por diversos espaços sociais, dificultando o acesso integral a existência do outro; seres apressados, são cheios, que estabelecem naturalmente uma relação de distância com os demais.

Para que haja conexões, é importante que os sujeitos se percebam, dialoguem, se escutem, conheçam uns aos outros.

Infelizmente, oposto a esta reflexão, o ser humano, em diversas ocasiões, é induzido a se projetar na sociedade seguindo diretrizes comportamentais impostas por um sistema que, ao ferir e obliterar a existência do outro, prescreve normas sobre como este deve existir à luz de suas experiências.

Quem nunca foi impactado pelo adágio popular: “quando uma pessoa fala, o burro abaixa a orelha”. É sob esses direcionamentos equivocados que muitas pessoas deixam de se posicionar e se relacionar com outros corpos, ao ponto de optarem pelo seu próprio apagamento existencial, acreditando, por um longo período, que não devem manifestar seu ponto de vista, suas emoções, suas experiências, vulnerabilidades e histórias.

No atual cenário do século XXI, apesar da proliferação de diversos espaços digitais e analógicos que permitem a manifestação das opiniões da população, estas são, lamentavelmente, oprimidas e julgadas cotidianamente pelos receptores.

Neste sentido, observa-se uma tendência à projeção de respostas violentas sobre a voz do outro, caracterizadas por uma escuta desprovida de intencionalidade e respeito a vida de cada sujeito, resultando-se em discursos imediatistas, agressivos e de pré-julgamentos.

Sabendo que este tipo de comportamento é manifestado em diversos cenários sociais, é imperativa a construção de ambientes verdadeiramente democráticos, nos quais, toda pessoa seja respeitada em sua posição, seja como falante ou ouvinte.

Nesses ambientes, deve-se garantir que os limites de quem se posiciona e/ou acolhe o que foi compartilhado sejam valorizados, pois “é tão imoral ter nossa voz silenciada, nosso ‘corpo interdito’ quanto imoral é o uso da voz para falsear a verdade, para mentir, para enganar, para deformar” (Freire, 2019, p. 87) o que foi compartilhado.

Ao exercer seu direito de dialogar, de registrar a sua corporeidade e de ser escutado, o indivíduo transita pela subjetividade das relações interpessoais.

Não existe uma fórmula mágica precisa para conectar-se a existência do outro, de interagir enquanto seres humanos; tal processo é inerentemente abstrato, sensível

e orgânico. Esse dinamismo relacional emerge de uma confluência de fatores que transcendem a mera racionalidade, nascendo das profundezas da experiência humana e da expressividade individual “das suas pulsões, do seu modo de encarar a existência” (Raposo, 2023, p. 187) de cada pessoa na sua singularidade.

3.2 A memória social e as narrativas de história de vida

A memória social, ao sintetizar e entrelaçar elementos que definem quem somos, quem fomos e quem potencialmente poderemos ser (Roque, 2019, p. 1), consiste em uma teia complexa de lembranças factíveis, continuamente permeadas por emoções, objetivos pessoais e profissionais, comportamentos, relações interpessoais, aprendizagens, fragilidades, desafios e toda a gama de experiências que consolidam o percurso formativo e o desenvolvimento integral do sujeito, desempenhando conseqüentemente uma projeção da identidade de cada sujeito.

Ao acessarmos as lembranças, compreendemos que este processo está iligado ao gesto narrativo se dá tanto como resultado de um raciocínio individual quanto como referências e significados coletivos.

Ademais, no que concerne à memória autobiográfica diretiva, esta adquire uma funcionalidade particular à medida que os sujeitos revisitam, de forma recorrente, os eventos pretéritos, empenhando-se em atualizar e reconfigurar seus significados.

Tal processo propicia a identificação de sentidos do passado buscando conhecimentos ideais, pois, muitas vezes, o passado serve para “resolver problemas, desenvolver opiniões e atitudes, e orientar pensamentos e comportamentos presentes e futuros” (Bluck; Alea; Habermas; Rubin, 2005 apud Roque, 2019, p. 3).

Assim, a memória atua como um catalisador para o estabelecimento de novos vínculos e para o fortalecimento das relações preexistentes quando partilhadas socialmente (Gauer; Gomes, 2006 apud Roque, 2019, p.3).

Compreendemos que a memória se configura como importante elemento para acolher e visitar as lembranças dos professores e professoras, pois, este processo pode evocar uma gama de emoções, uma vez que as recordações não são simplesmente recuperadas de modo estático, mas são continuamente reconstruídas à luz das circunstâncias atuais e das demandas interpretativas que emergem ao longo do percurso de vida.

Tal complexidade advém do fato de que muitas pessoas, ao se depararem com a possibilidade de expor suas lembranças, tendem a evitar a autorrevelação, especialmente quando se trata de aspectos relacionados a suas vulnerabilidades pessoais e emoções que estão diretamente conectadas a diversos tempos de sua existência.

Nesse sentido, conforme argumenta Roque (2019), a maneira como elaboramos nosso passado e integramos experiências significativas influencia diretamente a forma como construímos nossa autoimagem e vivenciamos o presente, refletindo a articulação entre memória, identidade e experiência.

Esse comportamento, embora compreensivo, impõe um desafio ao exercício de rememoração e troca de experiências fundamentais, tornando o momento em algo desafiador sem a prévia proposta.

A expressão "quem conta um conto aumenta um ponto" encapsula o movimento orgânico que ocorre em um grupo de sujeitos ao compartilhar suas histórias de vida. Nesse processo, entrelaçam-se significados, afinidades, convergências e divergências em torno de diferentes perspectivas autorais.

Cada narrativa contada desperta em quem escuta uma multiplicidade de sensações e sentimentos, que, por sua vez, possibilitam um olhar mais profundo sobre as suas próprias experiências e de quem as compartilham. Essas trajetórias revelam a singularidade de cada ser e refletem os contextos sociais, culturais e históricos que os moldam, "a qual revela o lugar fundamental da partilha na construção dos modos de ser e de estar no mundo" (Bragança, 2012, p. 38 e 39).

Ao acessarmos essas narrativas, não compreendemos apenas o percurso biográfico de cada sujeito, mas também exploramos como suas vivências se conectam com questões identitárias, de pertencimento e de resistência aos diversos cenários sociais que estão no mundo.

Dessa forma, as histórias de vida tornam-se instrumentos potentes para a investigação das múltiplas dimensões do ser humano em sua total existência, por meio do diálogo e escuta de seu espaço e tempo existencial. Segundo Freire (2000, p. 51)

A existência é a vida que se sabe como tal, que se reconhece finita, inacabada; que se move no tempo-espaço submetido à intervenção do próprio existente.

É a vida que se indaga, que se faz projeto; é a capacidade de falar de si e dos outros que a cercam, de pronunciar o mundo, de desvelar, de revelar, de esconder verdades. Por tudo isso, não teria sido possível a existência humana sem a necessária eticização do mundo que, por sua vez, implica ou comporta a transgressão a ela. A eticização do mundo é uma consequência necessária da produção da existência humana ou do alongamento da vida em existência. Na verdade, só do ser que, fazendo-se socialmente na História, se torna consciente de seu estar no mundo com o que passa a ser uma presença no mundo, se pode esperar que dê exemplos de máxima grandeza moral, de transbordante bondade como também testemunhos de absoluta negação da decência, da honradez e da sensibilidade humana (Freire, 2000, p. 51).

Tal reflexão converge com os estudos de Bragança (2012), que resgata as narrativas de vida numa perspectiva filosófica, propondo uma abordagem centrada na análise do homem em seu processo de autoconhecimento e compreensão do mundo que o cerca (Bragança, 2012, p. 39).

Vale destacar que esse retorno às origens das narrativas neste período revela-se essencial para uma compreensão dos processos de construção dos modos de ser e estar no mundo a partir da existência de cada sujeito.

Neste sentido, conforme Bragança (2012), na Idade Média, as canções se empenhavam em recuperar os fatos mais emblemáticos do passado, fossem eles de natureza política, amorosa ou histórica. Com o advento do século XII, o termo "história" passou a adquirir o significado de "representação figurativa", sendo nesse período que despontaram as crônicas e genealogias como formas de registro e perpetuação das narrativas, refletindo a necessidade de formalizar os eventos que moldavam a memória coletiva e o imaginário social da época.

No decorrer do século XIV, em resposta à necessidade de destacar os eventos que marcavam o curso temporal da vida, emergiram os gêneros literários, que, por intermédio de jornais impressos, passaram a registrar e perpetuar as memórias daquele período histórico, inclusive as jornadas de diferentes sujeitos e contextos, que por sua vez, não tinham oportunidade de "analisar sua própria vida" (Bragança, 2012, p. 39).

Ao longo do tempo, as mudanças econômicas, políticas e culturais culminaram na consolidação de um cenário marcado pela privatização das relações sociais, promovendo a individualização dos processos inerentes à vida cotidiana. (Bragança, 2012, p. 40).

O Renascimento, aliado ao Humanismo, representou um marco de expressividade para o sujeito, permitindo o florescimento de sua subjetividade. Nesse contexto, observa-se uma multiplicação dos gêneros narrativos relacionados à vida pessoal, com destaque para as narrativas sobre eventos cotidianos, os diários de viagem e as celebrações (Bragança, 2012, p. 40).

No século XVI, Michel de Montaigne, que viveu entre 1533 e 1592, tece reflexões fragmentadas sobre a vida, buscando integrar suas diversas leituras do mundo. Posteriormente, no século XVIII, as confissões de Rousseau (1712 – 1778) reafirmaram essa tendência, consolidando a tradição das narrativas autobiográficas como importantes instrumentos de análise do eu (Bragança, 2012, p. 40).

O subjetivismo epistemológico, característico da modernidade, coloca o homem no centro do processo de construção do conhecimento e favorece o aparecimento da autobiografia como gênero literário. Nesse período, registram-se na Europa uma produção intensa de memórias, histórias de vida e, na Alemanha e na Inglaterra, a utilização da palavra “autobiografia”. (Bragança, 2012, p.40)

Por conseguinte, no contexto do século XX, especialmente sob a ótica das ciências humanas, observa-se um crescente interesse pela produção dessas narrativas de vida, entendidas como expressões fundamentais “como parte do estar de homens e mulheres no mundo, com as pessoas e com a natureza” (Bragança, 2012, p.40).

Com o advento dessas modalidades, a partir de uma visão filosófica, Bragança (2012) destaca que, em uma análise histórica, o papel dessas expressões narrativas na constituição de uma memória coletiva e individual situa-se como práticas fundamentais para a compreensão das trajetórias humanas ao longo do tempo, enfatizando que as

histórias de vida vem no bojo de uma abordagem metodológica específica – a história oral. A construção do conhecimento histórico tem como referência não apenas os documentos escritos, mas a participação e o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos eventos e contextos históricos. Nesse aspecto, o foco pode recair na totalidade da vida do sujeito ou em momentos específicos e se funda, essencialmente, na narrativa oral. (Bragança, 2012, p.41)

Ademais, percebe-se que a crescente valorização das histórias de vida, agora no âmbito da produção científica promove o compartilhamento das experiências individuais e coletivas adquiridas ao longo da trajetória de cada sujeito. Esse novo cenário visa a construção e recriação conhecimentos, além de preservar a memória,

de criar as identidades, de atribuir a objetos e lugares valor simbólico” (Bragança, 2012, p.40).

Apesar de refletir um processo contínuo de ressignificação das biografias, no qual as vivências pessoais se tornam catalisadoras de novos saberes e compreensões, dentro de contextos culturais diversos, o relato oral “como testamento da história perdeu seu lugar diante da emergência do escrito, que assumiu a hegemonia de fonte histórica privilegiada” (Bragança, 2012, p.41).

Contudo, na Europa Ocidental, observou-se um movimento gradativo de desvalorização do relato oral, favorecendo a primazia do documento escrito como fonte de autoridade e preservação histórica. Contudo, é clara a importância da oralidade na constituição das memórias coletivas, ainda que tenha sofrido um deslocamento em favor da escrita, destacando o entrelaçamento entre tradição e modernidade no campo da historiografia.

Neste âmbito, observa-se que no decorrer do século XIX, os historiadores profissionais, fomentados pela formação acadêmica, ocuparam espaços para a implementação de metodologias de pesquisa direcionada ao trabalho de campo e a realização de levantamentos estatísticos, reforçando o documento escrito como parte importante da pesquisa, enquanto a história oral era desconsiderada (Bragança, 2012, p.42).

Entretanto, no século XX, o cenário mudou, partindo das discussões entorno da hegemonia do escrito, o que levou ao reconhecimento das discussões antropológicas e sociológicas mediadas pela Escola dos Annales, conhecida pela abordagem da história nova (Bragança, 2012, p.42), que propõe, enquanto foco de reflexão, a recusa ao paradigma simplificador, aos métodos tradicionais de investigação e à concepção clássica de história, indicando uma ruptura epistêmica em favor de abordagens mais complexas, plurais e sensíveis à diversidade de experiências e narrativas que compõem o tecido social, ou seja, na expectativa de introduzir “novos objetos, abordagens e problemas, produzindo uma ressignificação com a emergência de fontes alternativas ao documento escrito, como a revalorização do depoimento oral e das imagens” (Franco, 2002, p. 15 apud Bragança, 2012, p.42).

A incorporação das relações históricas sob essa percepção, que valoriza a singularidade de cada sujeito e a origem de sua própria trajetória de vida, propõe o

fortalecimento e reconhecimento desta nova abordagem, que reconhece especialmente “as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar etc.” (Chartier, 1990, p.14 apud Bragança, 2012, p.43).

A concepção reforçou a compreensão de que as narrativas pessoais, profissionais e territoriais são fundamentais para a construção de uma biografia coletiva que de fato garanta a pluriversalidade profundamente conectada às experiências subjetivas daqueles e daquelas que a constroem.

Trata-se de uma narrativa da história que traz aqueles que foram silenciados, como as mulheres, os operários, os professores.

O foco volta-se para a micro-história, o cotidiano e as dinâmicas locais. Não interessam apenas os movimentos da política educacional como um todo, mas a materialidade desta no chão da escola, na vida de seus professores e alunos. Encontramos uma perspectiva que valoriza os percursos individuais e a subjetividade”. (François, 2001, p. 4)

Ao resgatarmos o contexto histórico e filosófico da importância das biografias, “deparamo-nos, então, com um movimento permanente entre a dimensão teórica e técnica, pela articulação entre prática, metodologia e teoria na produção do conhecimento histórico” (Bragança, 2012, p.43), detectando, em especial, a relevância em trabalharmos com as histórias de vida de professores, ciente de que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)” (Nóvoa, 1999, p. 14 apud Munhoz, 2023, p.21) como fonte de

testemunho oral como núcleo da investigação; a ligação com a história dos vencidos; a subversão da tradicional relação entre sujeito e objeto, pois também o entrevistado é sujeito das emoções e do cotidiano, e a instância da memória passa a nortear as reflexões históricas; o fato de a história oral ser praticada por diferentes grupos interessados em fazer o registro de sua história; e a centralidade da narrativa como forma e organização do discurso. (Ferreira; Amado apud Bragança, 2012, p.43)

Por isso, torna-se relevante ampliarmos os espaços de escuta sobre as trajetórias pessoais e biográficas destes profissionais, pois somente as escolas, que os acolhem diariamente, podem propiciar a valorização das histórias de vidas compartilhadas por meio de narrativas orais, “para que tenham intencionalidades semelhantes e defendam os mesmos princípios, respeitando a trajetória de cada profissional, mas procurando construir uma coletividade”. (Munhoz, 2023, p.21).

4 O MÉTODO: CAMINHOS PERCORRIDOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, cujos pressupostos epistemológicos privilegiam a compreensão dos sentidos, impressões e significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, em detrimento da quantificação e da busca por generalizações. Trata-se, portanto, de uma investigação que valoriza a escuta sensível e a singularidade das experiências, ancorando-se em uma perspectiva interpretativa do fenômeno estudado.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, optou-se por um viés exploratório e pelo delineamento de campo, o que implicou a realização da pesquisa no ambiente escolar em que os participantes atuam, possibilitando uma aproximação concreta com a realidade dos docentes e com os contextos nos quais se inscrevem suas práticas e histórias.

Nesta subseção, serão apresentados os aspectos metodológicos que sustentam a proposta investigativa, incluindo a descrição do método adotado, os procedimentos que embasaram a elaboração e aplicação do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, a caracterização da Escola Social Marista, campo empírico da pesquisa e, por fim, o roteiro dos encontros realizados no âmbito dos ateliês.

Cabe salientar que, em determinados trechos desta subseção, o texto será intencionalmente redigido em primeira pessoa, em razão da intersecção entre o percurso investigativo e a própria trajetória de vida do pesquisador, o que reforça a dimensão autobiográfica e reflexiva inerente à proposta metodológica adotada.

4.1 O método da pesquisa

Conforme mencionado, a pesquisa é classificada como qualitativa, com foco nas descrições, comparações e reflexões sobre o conceito, cenário narrativo, sujeitos e autores a serem estudados, ou seja, “tenta obter dados relativos à ‘experiência íntima’ de alguém que tenha significado importante para o conhecimento do objeto em estudo” (Marconi, 2021, p.149).

Esta classificação, reforça a abordagem interpretativista, que considera que “o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente” (Gil, 2019, p.62).

Este estudo, de natureza exploratória e com delineamento de campo, pretende investigar, por meio da abordagem da Pedagogia da Escuta, as histórias de vida de professores e professoras do ensino médio

Este estudo pretende investigar, por meio da Pedagogia da Escuta, as histórias de vida de professores do ensino médio, atuantes em uma escola localizada na periferia da zona leste de São Paulo.

Propomos uma investigação pedagógica a partir da escuta ativa dos educadores, revelando suas narrativas de histórias de vida, em um ambiente que as pessoas se sintam à vontade para se expressarem sem desaprovação, receios ou admoestações (Marconi, 2021, p.149).

Esses procedimentos visam elevar “a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 218). Sabemos que para concretizarmos tais etapas, faz-se necessária uma organização sistêmica a partir dos dados e informações coletadas, valorizando o “contato direto com as pessoas, seus comportamentos, atitudes, opiniões, crenças e valores” (Gil, 2019, p. 61).

Por se tratar de uma dissertação contendo as histórias de vida e trajetória profissional dos professores, foram coletadas informações que descrevam comportamentos e experiências (Marconi, 2021, p.149), levando-nos ao “relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (Queiroz, 1988, p. 20 apud Rigoto, 1988, p. 119)

Além disso, trabalhamos com pesquisa aplicada e articulação de situações práticas que favorecessem a construção coletiva do conhecimento, por meio de oficinas, rodas de conversas e a utilização de instrumentos digitais e analógicos, chamados de Ateliê de Produções de Relatos e Escutas.

Este ateliê constituiu-se como o eixo central deste estudo, funcionando como um interlocutor que possibilita o acompanhamento dos “fatos e fenômenos, tal como ocorrem espontaneamente” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 215) no ambiente educacional, além de edificar, de maneira colaborativa, um itinerário formativo e

possíveis ferramentas pedagógicas pautadas nos interesses, desejos e necessidades manifestados pelos próprios participantes

A partir dessa vivência e observação, buscamos analisar tais fenômenos e, com base neles, desenvolver um produto educacional que promovesse a aplicabilidade dos princípios da pedagogia da escuta e a valorização das histórias de vidas dos professores em seu desenvolvimento profissional, os professores e professoras participantes?

4.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Com o intuito de atingir os objetivos propostos e proporcionar respostas às questões formuladas, projetamos um quadro que demonstra o esquema metodológico que orienta o desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 5 - Esquema Metodológico da Pesquisa

Objetivo a ser atingido	Ação metodológica	Métodos e delineamentos
Compreender a Pedagogia da Escuta como uma abordagem pedagógica e/ou atitude valorativa.	Estudo teórico da pedagogia a ser aplicada	Pesquisa bibliográfica da teoria; Levantamento de estudos (OASIS/ CAPES/BDTD);
Aplicar, junto aos professores do ensino médio, os fundamentos da Pedagogia da Escuta por meio da realização de oficinas de trabalho Crítico, intituladas de “Ateliê Autobiográfico de Autoformação”, com o propósito de acessar e coletar as histórias de vida dos participantes.	Coleta de dados	Pesquisa de Campo/Aplicada – Inspiradas nas Oficinas de Trabalho Crítico (OTC) e Ateliê Autobiográfico de Autoformação. Propiciando, conseqüentemente encontros agendados previamente.
Descrever as potencialidades e contribuições da Pedagogia da Escuta no processo de reconhecimento e valorização das histórias de vida de professores, no contexto da formação e desenvolvimento profissional, visando aprofundar a compreensão sobre suas experiências e práticas pedagógicas para a construção do conhecimento.	Análise	Análise do conteúdo (elaboração de categorias de análise + identificação dos tipos de documentos - categorias)
Elaborar, em colaboração com os participantes um produto educacional que instigue por meio da Pedagogia da Escuta o resgate e compartilhamento das histórias de vida dos professores e reconheça como fonte de conhecimento, autoformação e desenvolvimento profissional docente.	Confecção do produto educacional	Elencar as principais escutas realizadas e decodificá-las em perguntas norteadoras para a projeção do produto para futuras ações formativas.

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

Assim, seguimos para o detalhamento de cada um dos esquemas metodológicos adotados, com especial atenção aos objetivos dois, três e quatro.

4.2.1 Fundamentos do Ateliê de Produção de Relatos e Escutas.

As Oficinas de Trabalho crítico-emancipatória (OTC) almejam proporcionar aos seus participantes um espaço caloroso e seguro, propício à abertura ao diálogo, à franca expressão de ideias e à edificação conjunta de novos saberes, experiências e vivências, conforme mencionam Fonseca, Fornari e Oliveira (2017, s/p.).

As autoras destacam que o método foi concebido por um movimento feminista na década de 1970, com o objetivo de criar espaços acolhedores para que mulheres pudessem refletir sobre suas experiências pessoais a partir da sua identidade feminina e das discussões de gênero, buscando promover o crescimento pessoal e estimular possíveis mudanças coletivas.

A abordagem educativa da OTC, a partir da sua essência, foi bem-vista pelo Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), que adota os dias atuais para a capacitação profissional e humana de trabalhadoras.

Sobre este ponto, as oficinas aplicadas especificamente na área da saúde foram reconhecidas em outras áreas pela sua “subjetividade, racionalidade, experiência pessoal e a produção do conhecimento, ampliando a sua aplicabilidade educacional e social em várias investigações científicas de São Paulo na década de 1990” (Fonseca; Fornari; Oliveira, 2017, s/p).

Por conseguinte, para fundamentar e fortalecer a abordagem proposta, estabelecemos a correlação da Oficina de Trabalho Crítico com os estudos de Delory-Momberger (2016), que apresenta a metodologia da pesquisa biográfica, também conhecida como “história”, a qual engloba “história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida” (Momberger, 2016, p. 136).

Este enfoque se insere em um dos “processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (Momberger, 2016, p. 136).

Ademais, em sentido semelhante às OTCs, o ateliê autobiográfico de projeto é um espaço que propicia aos participantes a refletirem sobre o que estruturaram as

histórias de vida, além ser uma forma de reconhecer a trajetória existência como objeto de conhecimento e de autoformação, conforme ex

Além disso, configura-se como um espaço de suspensão temporal, que visa promover o resgate das lembranças latentes nas memórias dos participantes, mobilizadas por meio de atividades previamente planejadas para facilitar o reencontro com suas vivências pessoais, profissionais e formativas.

Esse processo traz à tona o passado, o presente e o futuro, que são as três dimensões da temporalidade própria das nossas histórias de vida, no intuito de “fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal” (Mombberger, 2006, p. 366), de forma que os professores podem concretizar suas narrativas por meio das produções permeadas por diferentes linguagens artísticas, literárias, registros escritos e tantas outras estratégias que são construídas ao longo dos encontros subsequentes.

Válido destacar que este não é um procedimento com “intenção terapêutica”, mas sim uma construção social sobre si, a partir de narrativas de histórias de vida associados a uma escuta (ou leitura) atenta do outro que ouve ou lê a história contada, conforme adverte Mombberger (2006, p. 366).

Dando continuidade, a autora afirma que o planejamento ideal para a realização do ateliê biográfico de projeto deve consistir em aproximadamente seis etapas, considerando no máximo doze participantes, cientes sobre a proposta antes do primeiro encontro.

Assim, pretendeu-se propor um espaço e tempo para “falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em ‘experiência”” (Mombberger, 2016, p. 137), ou seja, propiciar a junção de experiências que enfatizam o desenvolvimento profissional do professor e da professora.

As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias socioprofissionais, suas atividades sociais, os indivíduos atravessam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, muitos espaços sociais e de campos institucionais: família, escola e instituições de formação, mercado de trabalho, profissão e empresa, instituições sociais e culturais, associações e redes de sociabilidade etc. (Mombberger, 2016, p. 137)

A articulação desses momentos temporais fortalece a robustez científica da investigação, assegurando a coerência necessária para fundamentar e inspirar a integração das abordagens da Oficina de Trabalho Coletivo, do ateliê biográfico de projetos e do ateliê biográfico de autoformação, culminando na elaboração do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, que norteia a aplicabilidade desta pesquisa.

Em suma, inspirados na proposta de Momberger (2006), almejamos a realização de seis encontros que promoveram o estabelecimento de vínculos significativos entre os docentes e o pesquisador, bem como entre os próprios participantes.

4.2.2 Lócus de realização da pesquisa aplicada – Marista Escola Social De São Paulo

Conscientes da flexibilidade apontada por Momberger (2006), de que a proposta do ateliê biográfico pode ser adaptada conforme as intenções da pesquisa, e inspirados pelos estudos de Ribas (2021), concebemos nosso método como Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, voltado aos professores do ensino médio do Marista Escola Social, situada no estado de São Paulo.

Cabe aqui, apresentarmos as Escolas Social Maristas, a fim de compreendermos a relevância para esta pesquisa e o território local onde está localizada.

Inspirado pela relação solidária e por sua fé em Deus, Padre Marcelino Champagnat fundou o Instituto Marista em 1817, na cidade de La Valla, França. Sua missão era “tornar Jesus Cristo conhecido e amado, tendo Maria de Nazaré, a quem chamava de Boa Mãe, como fonte de inspiração”¹.

Esse propósito se fortaleceu ao longo do tempo, consolidando um movimento educacional e evangelizador fundamentado na solidariedade, no respeito ao próximo e no compromisso com a formação integral de crianças e jovens.

¹ Informações disponíveis em: https://maristabrasil.org/?utm_source=chatgpt.com. Acesso: 23/03/2024 - 16h55

Assim, a determinação e a visão de Champagnat impulsionaram a expansão da proposta Marista e sua intencionalidade pedagógica, que ultrapassou fronteiras e se tornou um legado global.

A rede marista configura-se, na contemporaneidade, como uma presença global, com mais de seiscentas instituições educativas atuando em mais de oitenta países distribuídos pelos cinco continentes. Sua atuação é orientada por princípios formativos que incluem a valorização da presença, da simplicidade, do espírito de família, do trabalho comprometido, da evangelização, da responsabilidade social, da excelência acadêmica e da inovação pedagógica, além do firme compromisso com a promoção da vida e a defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens.

No Brasil, “os Maristas” é uma Rede de Educação Básica que tem como objetivo transformar vidas a partir das próprias histórias dos educandos envolvidos, formando cada um deles com os valores cristãos.

No contexto nacional, a rede marista atende aproximadamente 100 mil estudantes, distribuídos em 96 instituições de ensino, sendo 63 colégios da rede privada e 33 escolas sociais mantidas gratuitamente. Sua presença abrange 20 estados e o Distrito Federal, com oferta educacional que contempla todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A escola em questão desenvolve uma proposta de educação integral que transcende a dimensão estritamente acadêmica, contemplando a formação ética, moral e cidadã dos estudantes.

Com abordagem pedagógica centrada no estudante, estimulando a construção do conhecimento de maneira participativa e crítica. Essa metodologia valoriza o protagonismo infantojuvenil e incentiva a formação de valores solidários, possibilitando que os alunos e alunas se reconheçam como agentes transformadores da sociedade e do seu próprio território local.

Outrossim, a instituição atende aproximadamente 192 alunos do Ensino Fundamental II, distribuídos entre o 6º e o 9º ano (anos finais), com idades entre 11 e 14 anos; e 180 alunos do Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 17 anos, totalizando 372 estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, para viabilizar essa missão educativa, a escola conta com uma equipe composta por cerca de 68 profissionais, incluindo docentes e funcionários das áreas administrativas, todos comprometidos com a promoção de um ensino de qualidade pautado em princípios emancipatórios.

O Marista Escola Social investigada, nesta pesquisa, está situado em um dos territórios mais vulneráveis da cidade de São Paulo, onde desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à educação de qualidade.

Além da oferta do ensino formal, a instituição desenvolve projetos sociais voltados à inclusão, ao fortalecimento da comunidade e à promoção da dignidade humana. Contribuindo ativamente para a redução das desigualdades sociais, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor, capaz de fomentar o desenvolvimento integral dos sujeitos e o fortalecimento das relações humanas.

A escolha desta escola como campo de estudo se deu de maneira intencional e estratégica, uma vez que representa o segundo território educacional a me acolher como profissional da educação.

Em 2003, atuei como estagiário na função de assistente pedagógico e, posteriormente, como docente nas áreas de dança, artes visuais e educomunicação.

Após um intervalo de dois anos distante da instituição, retornei em 2014 como coordenador pedagógico, função que exerci por aproximadamente seis anos, consolidando, assim, uma trajetória de doze anos e nove meses neste espaço, período que correspondeu ao meu desenvolvimento profissional enquanto professor e formador de docentes.

Ao longo desse tempo, concebi e implementei diversos projetos educacionais inovadores, ancorados nas histórias de vida de estudantes, educadores e familiares. Esse processo colaborativo resultou na construção de múltiplos saberes, refletindo a riqueza das experiências partilhadas - incluindo o primeiro contato com o conceito, abordagem, atitude da pedagogia da escuta.

4.2.3 Quem são os professores e professoras participantes?

Com a intenção de conhecer os participantes desta pesquisa e personalizar o planejamento do Ateliê de Produção de Relatos e Escutas a partir dos perfis apresentados pelos professores e professoras participantes, compartilhamos, antes

do primeiro encontro, um instrumento em formato digital por meio da ferramenta *Google Forms*.

Esse instrumento solicitou as seguintes informações: nome completo; naturalidade; idade; identidade de gênero; autoidentificação racial; formação acadêmica; status de formação; cargo/atuação na escola; disciplina; tempo de experiência como docente; tempo de experiência no ensino médio; tempo de atuação na Escola Marista; além de contato de e-mail e telefone.

Também, incluímos duas perguntas norteadoras, que possibilitaram ao pesquisador conhecer previamente cada participante: 1) Como você descreveria a si mesmo(a) em poucas palavras para pessoas que estão ansiosas por conhecê-lo(a) melhor? E 2) Compartilhe sobre quem você é e o que considera mais especial em sua trajetória pessoal e profissional.

Além disso, foi solicitado aos participantes o envio de uma foto que representasse sua família em alguma situação que demonstrasse a sua escolha de ser e se tornar professor.

Esses dados (compilados no Apêndice A) serviram como subsídio para os pesquisadores, permitindo-lhes uma compreensão preliminar dos diferentes perfis dos participantes antes do ateliê.

Em síntese, a oficina contou com a participação de sete docentes, sendo três natural da cidade de São Paulo capital e quatro oriundos de outros municípios — Mogi das Cruzes, Nova Xavantina, São Bernardo do Campo e Guarulhos.

Ademais, a maioria dos professores (as) situavam-se na faixa etária de 25 a 34 anos, seguida por docentes de 35 a 44 anos e, em menor número, de 45 a 54 anos.

A formação acadêmica variou entre graduação, especialização e mestrado, refletindo trajetórias profissionais diversas, com experiências docentes que vão de 6 à 22 anos de forma geral; entre 2 e 9 anos atuando especificamente no ensino médio; e de 4 meses à 15 anos na escola onde a pesquisa foi realizada.

Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos nomes de cores (amarelo, vermelho, marrom, rosa, azul, violeta e verde) para identificá-los. Estratégia adotada ao longo de toda a pesquisa.

A formação do grupo foi intencionalmente diversificada em termos de gênero, visando contemplar a pluralidade de perfis e experiências presentes no contexto educacional, sendo composto por quatro professoras e três professores.

Cabe ressaltar que, embora esta pesquisa valorize a reflexão e a discussão sobre inclusão e diversidade, não estabelecemos critérios específicos para a seleção dos participantes junto à gestão escolar.

Dessa forma, não determinamos previamente a inclusão de perfis como pessoas negras, LGBTQIAPN+, com deficiência, entre outros. Apesar da relevância de considerar tais marcadores, optamos por não delimitar rigidamente os perfis, evitando restringir o alcance do público participante a partir da realidade da escola.

No entanto, ao longo do ateliê, por meio dos relatos compartilhados, foi possível identificar a partir das declarações dos próprios participantes a presença de marcadores de identidade, incluindo quatro pessoas negras (três pardas) e um homem gay cisgênero.

4.2.4 Roteiro dos Ateliês de Produção de Relatos e Escutas

Importante destacar que o Ateliê parte de “um diálogo entre o tempo do mundo e o tempo da alma” (Gonçalves; Silveira, 2021, 91), direcionando-nos a um planejamento prévio por parte do pesquisador para que possamos apresentar aos participantes um espaço e tempo intencionais, seguros, acolhedores e prazerosos para a concretização de cada etapa.

Isto, pois, a pedagogia da escuta, com foco na reconstrução das memórias narrativas e direcionadas às histórias de vida dos professores participantes, leva-nos à responsabilidade e compromisso com esse ambiente.

Além de assegurar, à todos, esse recinto confortável, o primeiro e segundo encontro devem apresentar os objetivos gerais da pesquisa e da metodologia aplicada, consoante Mombberger (2006).

Outrossim, é crucial que se esclareçam os procedimentos metodológicos, o cronograma dos encontros previstos e, de maneira central, a construção coletiva do contrato autobiográfico, que será tratado oralmente ou por escrito e “fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo

próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho” (Mombberger, 2006, p. 366).

Ademais, é importante e necessário apresentar as “regras de ‘segurança’ visando responsabilizar cada um sobre o uso que faz de sua palavra e sobre o seu grau de engajamento” (Mombberger, 2006, p.366). Por fim, a autora sublinha a necessidade de esclarecer que o ateliê não se configura como uma proposta de natureza terapêutica, como já mencionado anteriormente.

Rememoramos que o propósito dos ateliês reside em propiciar atividades que fomentem a análise reflexiva dos tempos e espaços constitutivos das vivências dos participantes, destacando os momentos mais significativos que contribuíram para sua formação enquanto professores do ensino médio.

Assim, busca-se mobilizar um movimento de ressignificação no contexto escolar, que, alicerçado na Pedagogia da Escuta, promova a narração dessas histórias de vida, identificando as necessidades e desafios manifestados para o seu desenvolvimento profissional docente, ou seja, integrar aspectos à construção de um futuro itinerário formativo.

4.2.4.1. Roteiro antes do primeiro encontro com professores

Título: Prazer, sou Oberlândio Santos Silva! Aceita o convite para uma jornada conosco?

Data: 08/11/2024

Horário: 10h às 12h

Local: Marista Escola Social

Antes de implementar a proposta do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas na escola, convidamos a Diretora e o Coordenador Pedagógico da Escola Social Marista para que conhecessem os fundamentos e objetivos da pesquisa, bem como a dinâmica dos ateliês. Com essa finalidade, já ocorreu uma reunião prévia, realizada remotamente por meio da plataforma Teams no dia 8/11/2024, das 9h às 10h, visando estabelecer um espaço de diálogo construtivo.

A pauta da reunião com os gestores e possíveis encaminhamentos prévios antes da realização do primeiro encontro com os professores e professoras foram:

- apresentação do tema e objetivo geral da pesquisa;
- apresentação do objetivo, da metodologia do Ateliê de produções de relatos e escutas, bem como os procedimentos metodológicos dos seis encontros;
- em continuidade, diálogo com a diretora escolar e o coordenador pedagógico sobre as possíveis datas para encaminharem as demandas antes da realização do primeiro encontro do ateliê;
- já foram providenciadas a assinatura do termo de autorização a escola, a entrega do projeto e identificação dos perfis de professores e professoras participantes e o encaminhamento aos participantes por e-mail de um instrumental de autoapresentação.

É relevante salientar que viabilizamos essa articulação antes do término do ano letivo de 2024.

Antes de nos aprofundarmos no planejamento do ateliê, salientamos que após a gestão apresentar a proposta a equipe e identificarem os professores participantes, entramos em contato com os participantes antes do primeiro encontro, compartilhando com eles um formulário de apresentação, por meio do *Google Forms*, inspirados na entrevista estruturada.

Segundo Richardson (2017, p. 222) existe um contexto na própria palavra entrevista, que significa o ato realizado entre duas pessoas, sendo que “vista” se refere ao ato de ver, ter preocupação de algo. E “entre” indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas”.

Nesta perspectiva, é comum utilizar este método em pesquisas qualitativas, considerando que existem diferenças entre os tipos de entrevistas. Mesmo sendo uma técnica comumente utilizada há variações no formato de entrevistas. Podem ser:

- 1) entrevista estruturada quando se apresenta em questionário estruturado, com entrevistadores treinados para fazer perguntas de maneira padronizada;
- 2) entrevista semiestruturada quando tem uma estrutura mais flexível com questões abertas que definem a área a ser explorada;
- 3) entrevista em profundidade (ou não estruturada quando se pretende abranger poucos aspectos com detalhamento;

4) por fim, ainda há outra técnica destacada que é a entrevista de grupos focais, que valoriza a comunicação entre os participantes da pesquisa, como uma entrevista coletiva (Richardson, 2017, p. 222).

4.2.4.2. Roteiro do primeiro encontro com professores e professoras

Título: Obrigado pelo convite, mas o que estou fazendo aqui?

Data: 06/12/2024

Horário: 10h às 12h

Local: Marista Escola Social

Conforme previamente delineado, o planejamento das propostas para o Ateliê de produções de relatos e escutas se fundamentou na metodologia de Momberger (2006) e Ribas (2021).

Ao examinarmos as seis sequências de atividades estruturadas no roteiro proposto por Momberg (2006), identificamos a necessidade de integrar as sugestões dos primeiros encontros para a composição e planejamento do primeiro encontro.

Tal escolha se fundamenta na convergência entre as pautas sugeridas e os objetivos centrais da presente pesquisa. Cabe salientar que a própria autora ressalta a flexibilidade de sua metodologia, permitindo que o pesquisador a adapte conforme a intencionalidade e as especificidades de seu estudo, respeitando, contudo, os princípios norteadores da prática narrativa.

Para o primeiro encontro do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, o importante é a formação de vínculos com os professores participantes, apresentando os objetivos da pesquisa e da proposta do Ateliê.

Durante este primeiro encontro construímos o contrato de convivência para a realização dos futuros encontros, apresentamos a mandala da vida, além de ter apresentado as novas orientações para as atividades do segundo encontro.

Este encontro inicial potencializou as práticas introdutórias, assegurando que o ambiente fosse propício ao compartilhamento e à compreensão dos objetivos do ateliê, respeitando as premissas metodológicas que valorizam a escuta e a construção coletiva da narrativa de história de vida.

Para o primeiro encontro, propiciamos uma roda de apresentação do pesquisador e dos professores participantes:

- a proposta consistiu em convidar cada professor a selecionar uma das respostas compartilhadas no *google forms*, encaminhada antes do primeiro encontro, que está direcionada ao seguinte contexto: “como você descreveria a si mesmo(a) em poucas palavras para pessoas que estão ansiosas por conhecê-lo(a) melhor? Compartilhe sobre quem você é e o que considera mais especial em sua trajetória pessoal e profissional”;

- cada participante escolheu uma das respostas impressas em filipetas de papel, contendo as respectivas apresentações de seus colegas sem a identificação. Procedeu-se à leitura, de modo que, individualmente, cada um expôs o conteúdo selecionado ao grupo, instigando os demais a identificar o autor da apresentação em questão;

- concluída esta etapa, com os respectivos responsáveis identificados, fortalecemos estas propostas apresentando perguntas norteadoras que aprofundaram a experiência vivenciada e intensificasse as reflexões:

- você já possuía conhecimento sobre os pontos apresentados por cada professor ou professora?
- Quais desafios e facilidades você encontrou ao identificar os responsáveis pelas apresentações individuais?
- Que descobertas emergiram ao desvelar os autores e autoras de cada apresentação?
- Quais aprendizagens foram evidenciadas a partir das apresentações compartilhadas?

Essa atividade, além de promover o diálogo e a escuta atenta, potencializou o reconhecimento e a valorização das histórias individuais, reforçando os vínculos interpessoais e o fortalecimento de uma perspectiva coletiva no contexto formativo.

- Em seguida, apresentamos o objetivo da pesquisa; e explanamos o objetivo e roteiro do Ateliê de produções de relatos e escutas;

- seguimos com apresentação das diretrizes prévias do contrato autobiográfico e acolhemos contribuições dos participantes, visando assegurar um ambiente de confiança e respeito mútuo que promoveu a participação efetiva deles

durante a realização no Ateliê, essencial para o compartilhamento das histórias de vida e a realização das atividades;

- apresentação do teor do documento de cessão de direitos e de uso das informações e das imagens e áudios gravados e coletados, como parte dos procedimentos éticos em pesquisa;
- comunicação das datas dos próximos encontros, conforme acordado anteriormente com a equipe de gestores;
- apresentação da “mandala da vida”, concebida como um portfólio dinâmico e vivencial.
 - a mandala, com sua estrutura circular, foi composta por seis faixas com dimensões de 10 cm de largura cada, representando a sequência dos seis encontros planejados para os ateliês;
 - ao final de cada encontro, durante os últimos 15 minutos, cada faixa serviu como espaço de registro dos aspectos mais relevantes da atividade vivenciada, configurando-se, assim, em uma memória visual e tangível do percurso formativo coletivo;
- orientação aos participantes que trouxessem para o próximo encontro uma foto da infância que representasse um momento marcante na sua história de vida.

4.2.4.3. Roteiro do segundo encontro com professores e professoras

Título: Brincar de ser professor e professora

Data: 09/12/2024

Horário: 10h às 12h

Local: Marista Escola Social

A estrutura do segundo encontro do Ateliê de produções de relatos e escutas foi delineada com base nas orientações metodológicas propostas por Momberger (2006). A autora ressalta a importância de dedicar-se à elaboração da “produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização” (Momberger, 2006, p. 367).

No segundo encontro, foi propiciado aos participantes um espaço para a construção de suas primeiras narrativas autobiográficas, incentivando-os a revisitarem e refletirem sobre um evento marcante ocorrido em sua infância ou juventude.

No centro da sala, acolhemos novamente o grupo com a “mandala da vida”, que deu continuidade aos registros das atividades deste segundo encontro.

Lembrando que na primeira faixa da mandala anexamos os registros do primeiro encontro, no qual sistematizamos os nomes dos professores, o objetivo da pesquisa e do Ateliê de produções de relatos e escutas, os principais pontos do contrato autobiográfico e as datas dos próximos encontros.

Além disso, colocamos no centro da mandala o livro “a colcha de retalhos”, retalhos de tecidos, as fotos solicitadas no encontro anterior e alguns materiais como canetas de tecidos, folhas de sulfites, canetas esferográficas, lápis, giz de cera, agulha, linha e pedaços de tecido de algodão cru;

O encontro iniciou com a mediação do livro A colcha de retalhos, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro (2010);

O livro retratou a afetuosa relação entre uma avó e seu neto, Felipe, no seio familiar. Por meio de estampas poéticas, os personagens se engajam em um processo de rememoração promovido a partir da memória e lembranças de parentes presentes no ciclo familiar, suscitadas a partir de fragmentos de tecidos que vão compondo imagens memoráveis, compondo conseqüentemente uma colcha de tecidos.

Estes fragmentos, ao serem costurados um a um, formam uma colcha de retalhos que, além de materializar as histórias da avó, reconstrói, simbolicamente, a existência identitária de cada personagem.

Tal narrativa, ao criar uma trama entre os fios sentimentais manifestados pela avó, a partir do resgate das diversas presenças parentais e sua temporalidade, consolida e fortalece os laços familiares. Nas narrativas da avó, norteadas pela palavra saudade, inicialmente desconhecida por Felipe, gradualmente a trama vai se consolidando, apresentando visualmente um objeto estético, porém cheio de significados, sensibilidade e histórias.

Após a mediação de leitura, o facilitador instigou cada professor e professora a olhar para a foto da sua infância, previamente projetada no telão, e refletir sobre as seguintes provocações: em qual momento a fotografia foi capturada?

Qual significado emocional ou simbólico você atribui à imagem? Qual estampa se destaca na fotografia? Quem se destaca nessa memória e por quê?

Durante este processo reflexivo, os professores foram convidados a se direcionarem ao centro da mandala e selecionarem um pedaço de tecido de algodão cru e materiais específicos que foram utilizados na próxima etapa;

Ao contemplar as fotos de infância, o mediador estimulou os participantes a identificarem diversos elementos presentes na imagem, como formas, texturas, cores etc. A partir da memória evocada, os participantes foram convidados a traduzir essas inspirações em uma estampa, criada sobre o algodão cru.

Na etapa subsequente, após rememorar o momento da fotografia e realizar a releitura da estampa sobre o algodão cru, o mediador entregou a cada participante um modelo personalizado de papel de carta, onde tiveram que registrar uma autobiografia sobre a seguinte provocação: "Qual foi o momento marcante da sua infância, adolescência ou juventude em que você se viu, mesmo que de forma lúdica, atuando no papel de professor(a)? Descreva essa experiência: onde você estava, quem participava e como esse momento fez você se sentir?".

com esse exercício, buscou-se evidenciar indícios que remetessem à atuação docente ou à formação da identidade profissional, culminando na partilha de momentos em que, ludicamente, experimentavam o papel de professores, permitindo-lhes tecer relações entre o brincar e a construção inicial de suas trajetórias profissionais.

Tal abordagem possibilitou um mergulho no universo das memórias, promovendo a resignificação de vivências que entrelaçaram o passado, o presente e o futuro da prática docente.

Após todo o processo de produção plástica e escrita, convidamos a todos a participarem de uma roda de compartilhamento, inspirada na pedagogia da escuta, onde cada participante compartilhou o seu registro escrito e produção visual (estampa) partindo do seguinte roteiro:

- em qual momento a fotografia foi capturada?
- Qual significado emocional ou simbólica você atribui à imagem?
- Qual estampa se destaca na fotografia?
- Quem se destaca nessa memória e por quê?

- Qual foi o momento marcante da sua infância, adolescência ou juventude em que você se viu, mesmo que de forma lúdica, atuando no papel de professor ou professora? Resgate esta experiência: onde você estava, quem participava e como esse momento fez você se sentir?

Após apresentação, orientamos aos participantes que posicionem os retalhos de suas memórias na segunda faixa da mandala da vida.

No final do encontro, reforçamos que a escrita da primeira autobiografia realizada neste encontro, dará subsídio para a construção de “um traçado para a escrita da segunda narrativa autobiográfica, que é o objeto de uma ‘encomenda’ para o encontro seguinte”. (Mombberger, 2006, p. 367)

4.2.4.4. Roteiro do terceiro encontro com professores e professoras

Título: O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente.

Data: 10/12/2024

Horário: 10h às 12h

Local: Marista Escola Social

Nesta terceira etapa, seguiremos na intenção de instigar as produções narrativas autobiográficas e a sua socialização entre os professores participantes, promovendo “um trabalho exploratório progressivo”, sobre as narrativas de formação e primeira experiência docente (Brincar de ser professor, “alternando formas de atividades em grande grupo e em subgrupos, sobre a base de suportes diversos” (Mombberger, 2006, p. 367).

Inicialmente acolhemos o grupo, perguntando a todos como foi o processo de registrarem a sua história de brincar de ser professor?

Após este momento de escuta ativa no grande grupo, formamos dois subgrupos compostos por três participantes, nos quais tiveram alguns minutos para compartilhar seus sentimentos ao construírem as suas primeiras narrativas no encontro anterior. Cabe reforçar que o pesquisador perpassou pelos dois grupos para acompanhar os relatos;

Após este momento de compartilhamento, retomamos para um grande círculo, em que seguimos para a segunda etapa da construção narrativa, apresentando aos participantes o filme curta-metragem² *The Potter – O oleiro*, produzido por Josh Burton (2005);

- *The Potter – O oleiro* ilustra o trabalho de um antigo artesão, uma figura constituída por saberes, habilidades técnicas e sensibilidade. O Oleiro, que assume o papel de educador, dá vida ao barro a partir de diversas criações. Em sua jornada, ele é acompanhado por um aprendiz que, fascinado pela competência do educador, demonstra um profundo interesse em aprender com ele os conhecimentos essenciais para se tornar um futuro oleiro. Percebendo o entusiasmo do aprendiz, o educador inicia uma jornada de construção de conhecimento, ensinando-o a moldar a argila e orientando-o na criação de sua primeira obra. No entanto, o aprendiz encontra desafios iniciais, enfrentando dificuldades nas tentativas de manipulação do barro. Com paciência, o oleiro educador compartilha estratégias e técnicas, sublinhando a importância de um equilíbrio entre o conhecimento científico, o aprender a fazer e a sensibilidade para alcançar um desenvolvimento pleno. Guiado por essas orientações, o aprendiz persevera e, após alguns esforços, finalmente conquista a habilidade de dar forma à sua primeira criação.

Na sequência, provocamos os participantes a criarem um retrato do oleiro educador que tenha inspirado a sua escolha profissional enquanto professores. Para isso, compartilhamos um instrumental partindo da seguinte pergunta: Quem foi o “oleiro educador” que marcou sua trajetória e o(a) inspirou a seguir o caminho da docência? Quais conhecimentos, técnicas, características, atitudes e valores dele(a) ressoam hoje na sua prática educacional?

Além do retrato e pergunta inicial, convidamos os professores a registrarem a narrativa escrita da sua constituição docente, pautado na seguinte pergunta:

- Olá, (nome do professor ou professora), tudo bem? Sou estudante do ensino médio da Escola Social Marista Irmão Lourenço e gostaria de

²Filme disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ntoztA_pe88

conhecer um pouco da sua trajetória. Você poderia compartilhar como foi a sua infância, adolescência ou juventude, as experiências marcantes na escola, o que influenciou sua escolha pelo curso superior em educação e como foi o processo até o seu primeiro dia de aula como professor(a)? Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar professor (a)?

Ao final do processo de produção visual e de escrita, solicitamos aos participantes que registrassem na terceira faixa da Mandala da Vida, situada ao centro da roda, os nomes dos professores que foram fundamentais para a escolha da sua profissão docente. Ademais, o pesquisador reuniu junto aos nomes presentes na mandala da vida, antes do encontro subsequente, cópias impressas nas estampas dos retratos dos professores que eles produziram;

Por fim, o pesquisador orientou que toda a produção, inclusive o registro escrito da sua constituição docente que foi apresentado no quarto Ateliê de produções de relatos e escutas.

4.2.4.5. Roteiro do quarto encontro com professores e professoras

Título: Sou professor (a), escuta a minha história?

Data: 11/12/2024

Horário: 10h às 12h

Local: Marista Escola Social

Inspirando-nos na proposta de Momberger (2006, p. 367), este momento consiste na aplicação metodológica delineada pela autora em sua quinta etapa, a qual aborda a socialização da narrativa autobiográfica, de modo que “cada um apresenta sua narrativa para o coletivo e os participantes colocam questões sem jamais procurar dar uma interpretação”.

Esta etapa visa escutar o registro escrito pelos participantes na atividade anterior, promovendo um espaço onde todos e todas possam significar suas histórias, enquanto os demais se engajam em um acolhimento sensível, por meio da escuta ativa.

No processo de compartilhamento das histórias de vida e da trajetória de constituição docente, o pesquisador introduziu o resultado consolidado na terceira faixa da 'mandala da vida';

Este momento incluiu a apresentação dos retratos criados pelos participantes na atividade anterior, agora incorporados visualmente à terceira faixa da mandala da vida, permitindo que todos e todas pudessem observar e rememorar as representações simbólicas de suas inspirações docentes;

Na sequência, o facilitador realizou a leitura do texto "Sobre o aprender a escutar" (Dowbor, 2008, p. 34-37);

Após a leitura, orientou os participantes a compartilharem as narrativas registradas nos instrumentos de registro do encontro anterior. Durante a escuta ativa de cada relato, solicitamos que os demais participantes identifiquem uma situação relatada pelo colega que ressoem com experiências semelhantes em suas próprias trajetórias de vida;

Pedimos, então, que registrassem de forma concisa, em uma folha de papel sulfite, o nome do participante e a situação selecionada, simbolizada por meio de palavras-chave e/ou frases;

Assim que o último participante compartilhasse sua história, planejamos um momento para que cada um apresentasse a palavra-chave ou a frase fragmentada que melhor sintetizasse a narrativa de seu colega.

Em seguida, convidamos todos a se levantarem e formarem um círculo. Um a um, os participantes foram ao centro do círculo com os olhos fechados, enquanto os demais, de maneira alternada, liam as palavras-chave ou frases que representavam a história daquele que estava no centro.

Essa estratégia promoveu uma escuta atenta e sensível, incentivando os participantes a reconhecerem que, embora as situações, experiências, contextos, tempos, espaços e pessoas das histórias compartilhadas sejam diferentes, a essência da escuta qualificada permite a criação orgânica de afinidades, empatia e a construção de conhecimentos a partir de cada lugar de fala e escuta;

Na sequência, foram convidados a se dirigirem à mandala da vida, onde registraram, na quarta faixa, as palavras-chave ou frases extraídas de cada relato

compartilhado. Durante esse processo de construção coletiva, a música Costura da Vida³, de Sergio Perere, cantado pelo grupo Quatro Vozes foi reproduzida ao fundo, criando uma ambiência que fomentasse a reflexão e o entrelaçamento simbólico das experiências compartilhadas;

Por fim, pedimos aos participantes que compartilhassem seus sentimentos em relação a atividade proposta.

4.2.4.6. Roteiro do quinto encontro com professores e professoras

Título: World café - Vamos expandir o conhecimento?

Data: 12/12/2024

Horário: 10h às 12h

Local: Marista Escola Social

Nesta quinta etapa, seguimos na intenção de instigar as produções narrativas de autobiografias. Cabe enfatizar a flexibilidade de alternarmos a ordem da proposta da metodologia, visando a nossa intenção na elaboração das próximas produções.

Assim, para acolhermos os participantes neste encontro, realizamos a seguinte leitura:

Deveríamos ser lembrados pelas coisas que fazemos. Elas importam mais do que tudo. Mais do que aquilo que dizemos ou do que nossa aparência. As coisas que fazemos sobrevivem a nós. (Palacio, 2010, p. 2).

Inspirados em Palacio (2010), iniciamos o processo de narração das memórias profissionais dos professores, tomando como base tanto as experiências pessoais trazidas pelos participantes em suas trajetórias de vida, quanto as lembranças trabalhadas nos encontros anteriores do ateliê e as respostas sistematizadas na presente atividade.

Esse momento contribuiu para que o pesquisador desenvolvesse em conjunto com os participantes, um produto educacional que, fundamentado na Pedagogia da Escuta, estimulasse o resgate e a troca de histórias de vida dos docentes, constituindo tais narrativas como temas relevantes a serem abordados e mediados pelos próprios

3 Música costura da Vida ode ser ouvida em <https://www.youtube.com/watch?v=4vGkEdYuU2M>

professores em encontros formativos voltados para a formação pedagógica e reflexão de seus pares.

Para isso, partimos da contextualização da metodologia *World Café*, que segundo Valle (2020, s/p.), “é uma metodologia ativa de aprendizagem idealizada por Juanita Brown e David Isaacs, que pesquisavam procedimentos organizacionais e diálogo”.

Após a contextualização da metodologia do *World Café*, procedemos à formação de três subgrupos compostos, cada um, por até dois participantes, entre os quais um atuará na função de relator(a).

Com o propósito de realizar uma escuta qualificada e profunda acerca das histórias de vida, das experiências vivenciadas nos encontros anteriores do ateliê (formação) e da relevância do conceito da pedagogia da escuta, foram estruturadas questões que abarcassem esses temas.

Essa abordagem fomentou, entre os participantes, a formulação de perguntas instigantes que potencialmente facilitassem o planejamento e desenvolvimento de futuras rodas de conversa formativas a serem trabalhadas com outros docentes.

Em cada mesa, foram abordadas as seguintes questões:

- História de vida dos professores e professoras: Quais perguntas são relevantes para estimular o docente a refletir e compartilhar o seu processo de desenvolvimento profissional (professor e professora), abrangendo desde as vivências da infância até o presente momento?
- Exemplo: Quais foram os principais acontecimentos e experiências presentes na sua infância, adolescência ou juventude que influenciaram a sua decisão na constituição docente?
- Pedagogia da Escuta: Quais questionamentos são relevantes para incentivar o docente a reconhecer a importância da pedagogia da escuta no contexto escolar?
- Exemplo: Qual a importância de promover a pedagogia da escuta entre professores e professoras da comunidade escolar? De que maneira essa prática pode enriquecer o seu desenvolvimento profissional docente?

- Formação de Professores e Professoras: Quais questionamentos são relevantes para fomentar no docente o compartilhamento de temas relacionados à pedagogia da escuta e histórias de vida de professores e professoras?
- Exemplo: De que forma as histórias de vida de outros professores e professoras auxiliariam no seu desenvolvimento profissional? Partindo deste contexto, quais temas você considera essenciais para integrar no itinerário formativo desta escola?

Após a circulação de todos os participantes pelas três mesas, promovemos uma roda de conversa destinada a escutar suas impressões e reflexões acerca de todas as questões formuladas. O objetivo foi avaliar a pertinência dessas perguntas enquanto ponto de partida para os encontros formativos destinados a futuros professores e professoras. Ao analisarem as perguntas, refletimos colaborativamente o que deveríamos manter ou excluir.

Ao finalizar a análise das perguntas criadas de forma colaborativa, o pesquisador solicitou que cada participante escolhesse uma pergunta que mais tivesse chamado a sua atenção e registrasse na quinta faixa da “mandala da vida”, ilustrando a importância de manter esta pergunta no futuro produto educacional a ser elaborado.

As perguntas escolhidas foram:

- Professora Amarela: Como transformar a minha história de vida em recurso didático, com o objetivo de construir vínculo?
- Professor Vermelho: A pedagogia da escuta pode promover aspectos pedagógicos para a sua metodologia? Como?
- Professora Rosa: Qual a diferença entre ouvir e escutar?
- Professoras Azul e Marrom: Durante a sua formação, você imaginava que a sua história de vida poderia se transformar em recurso metodológico?
- Professora Violeta: Quais elementos ou momentos da sua história de vida você gostaria de narrar de modo diferente?
- Professor Verde: Como a sua história de vida pode impactar no aprendizado dos/das estudantes e/ou na rotina dos professores e professoras?

- Pesquisador: De que maneira o espaço escolar pode contar as histórias de vida dos professores e professoras?⁴

4.2.4.7. Roteiro do sexto e último encontro com professores e professoras

Título: Qual a parte que falta?

Data: 13/12/2024

Horário: 10h às 12h

Local: Marista Escola Social

Nesta etapa, concluímos o ciclo do Ateliê de produções de relatos e escutas, propondo aos participantes um “tempo de síntese” (Mombberger, 2006, p. 367), a partir das múltiplas histórias de vida compartilhadas nas diversas esferas do ateliê.

Como recurso mediador, partimos da leitura do livro “A Parte que Falta”, de Shell Silverstein (2018) nascido em Chicago (EUA) em 1930. Convidando-nos a refletir sobre pessoas, espaços e momentos que enriquecem nossa existência e fortalecem o nosso senso de autovalorização.

- Clássico da literatura infantil, apresenta uma figura circular incompleta, explicitamente em busca de uma peça faltante para atingir uma plenitude que imagina estar no “encontro com o outro”. Ao longo de sua jornada, este personagem confronta-se com diversas partes, algumas das quais não se encaixam e outras que parecem formar um encaixe perfeito. No entanto, ao prosseguir em sua busca, percebe que o verdadeiro sentido da completude não reside unicamente na interação com o outro, mas é alcançado também por meio de suas próprias vivências e experiências de vida.

Essa percepção traz uma compreensão de que o autodesenvolvimento e a satisfação existencial emergem, sobretudo, das relações que estabelecemos com nossas próprias experiências ao longo da caminhada da vida.

4 Diário de Campo de Oberlândio Santos Silva durante o quinto encontro do Ateliê de produções de relatos e escutas - World café - Vamos expandir o conhecimento? Produção do produto educacional: Conjunto de cartas para mobilizar rodas de relatos e escutas. Nº5, São Paulo, 12/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Após a mediação da leitura, propomos aos participantes uma reflexão a partir de sua própria trajetória educacional: Qual é a “parte que falta” para enriquecer o seu desenvolvimento profissional como docente?

Essa sistematização, inspirada na narrativa do livro, foi conduzida de maneira simbólica, com a disposição de formas triangulares recortadas em papel colorido sobre a mandala, permitindo que cada participante sintetizasse, de acordo com a pergunta norteadora, os principais pontos que consideravam essenciais para o seu desenvolvimento profissional.

Durante essa atividade reflexiva, tivemos como pano de fundo a música *Brincar de Viver*, de Guilherme Arantes e Harrigan Lucien (1983), interpretada por Maria Bethânia, criando um ambiente propício para introspecção e conseqüentemente a partilha. Ao final, abrimos o espaço para que todos compartilhem seus registros, posicionando-os na sexta e última faixa da “mandala da vida”, compondo assim a representação final das contribuições para o desenvolvimento docente.

Após a escuta de todos os relatos, o mediador apresentou a atividade *Diário de Histórias de vida do Professor*. O pesquisador presenteou cada participante com um diário, para que, a partir daquele momento, pudesse registrar fragmentos de sua trajetória de vida.

- Para a entrega dos diários, foi realizado um sorteio entre os professores, inspirado na dinâmica de um amigo secreto.
- Cada participante teve a oportunidade de escrever uma mensagem de agradecimento pelo momento de partilha das histórias de vida ao longo dos ateliês. No momento da entrega, seguindo a ordem do sorteio, cada professor iniciava sua fala dizendo: "O professor ou professora que eu tirei...", complementando a frase com características observadas ao longo dos cinco encontros do ateliê. Assim que o grupo identificasse a pessoa descrita, o diário era entregue, acompanhado da mensagem registrada especialmente para ela.

Essa atividade não apenas expressou reconhecimento, mas também fortaleceu o exercício da Pedagogia da Escuta, garantindo que cada um se sentisse realmente escutado e valorizado a partir da sua participação nos encontros.

Por fim, convidamos os professores e professoras a refletirem sobre o que sentiram ao escrever a mensagem para o colega.

Ao final de todo o compartilhamento, fechamos o ciclo do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, apresentando a todos um QR CODE para que avaliassem a proposta do ateliê.

Perguntas da avaliação:

A. No seu entendimento, como a Pedagogia da Escuta, pautadas nas narrativas de histórias de vida de professores e professoras do ensino médio, pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional docente?

B. Qual a importância das histórias de vida que você escutou neste ateliê?

C. Qual a importância de exercitar/ aplicar a pedagogia da escuta no ambiente escolar?

D. O que você destaca como ponto significativo desta experiência?

E. Qual experiência do ateliê você mais sentiu desconforto?

F. Quais sugestões e/ou mudanças você traria para a aplicação deste *Ateliê de Produções de Relatos e Escutas* ?

G. Você gostaria de acrescentar algum ponto não levantado nas questões anteriores?

Fechamos o ciclo dos Ateliê de Produções de Relatos e Escutas agradecendo a todos e todas pelas participações e celebrando os encontros registrados no portfólio bidimensional, intitulado de Mandala da vida.

Figura 1 - Mandala Da Vida – Material confeccionado de Algodão Crú



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

4.3 Procedimentos para Análises de Conteúdo

A análise de conteúdo é um método bastante utilizado na análise de textos, pois, destaca a linguagem de comunicação transmitida pelo receptor. Neste cenário, “alguns aspectos do processo podem ser facilmente descritos, mas isso também depende da intuição do pesquisador” (Richardson, 2017, p. 241).

A análise de conteúdo engloba um conjunto de estratégias que facilitam a análise minuciosa da comunicação, focando nos procedimentos que destacam sistematicamente os principais elementos da mensagem recebida.

Importante salientar que essa técnica pode ser aplicada tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas, oferecendo uma abordagem versátil para a análise de dados (Richardson 2017, p. 241).

Nas mais diversas definições da análise de conteúdo, podemos classificá-la em três principais características, “objetividade, sistematização e inferência” (Richardson, 2017, p. 241).

Entendemos que a objetividade trata de atentar-se nas escolhas do que irá registrar, quais normas irá se basear para evitar a subjetividade da transposição do que foi captado.

A sistematização determina que ao explorar diferentes conjecturas, o investigador precisa examinar todo o conjunto de dados disponíveis, incluindo tanto aqueles que corroboram suas hipóteses quanto os que as contradizem (Richardson, 2017). O processo de planejamento, coleta e análise deve aderir estritamente às diretrizes da metodologia científica.

Em continuidade às características da análise de conteúdo, por fim, temos a inferência, que é o processo de deduzir ou concluir algo com base em evidências, informações direcionadas a contextos históricos, sociais e emocionais.

Na prática, envolve tirar conclusões ou fazer suposições sobre algo que não é explicitamente declarado. A inferência é uma habilidade crucial em muitos contextos, como na interpretação de textos acessados durante a pesquisa, na possível solução de problemas, na tomada de decisões a partir da análise de dados. Ela permite que o pesquisador extraia significado e entendimento de informações incompletas, ambíguas ou subjetivas.

Diante das diversas categorias encontradas na análise de conteúdo, é crucial garantir que a leitura e a análise dos dados sejam realizadas de forma assertiva. Podemos, conseqüentemente, identificar as pautas mais preciosas que definem o intuito da pesquisa, possibilitando a articulação direta com teorias que darão estrutura científica para o que está sendo abordado.

Para isso, alinhados à temática central da pesquisa e à aplicabilidade do Ateliê de Produção de Relatos e Escutas, apresentamos, a seguir, um quadro de categorias de análise.

Esse quadro foi elaborado a partir das produções realizadas pelos próprios professores participantes, bem como da transcrição de relatos gravados durante determinados momentos dos ateliês. O processo resultou em um diálogo entre autores renomados que fundamentam os eixos da pesquisa, os relatos dos participantes e as conclusões científicas dos pesquisadores envolvidos.

Quadro 6 - Categorias de Análise

Categoria	Subcategoria	Autores
Escuta	Vínculo	DOWBOR, Fátima FREIRE, Paulo MORALES, Pedro STRECK, Danilo
	Reconhecimento do outro	DUSSEL, Enrique
	Gestão do Tempo	DOWBOR, Fátima ELIAS, Norbert JUNCKES, Cris Regina Gambeta PETITAT, André.
	Disponibilidade	DUNKER, Christian
História de vida	Mundo Significado	FREIRE, Paulo WENTZ, Vanice
	Vivencias Individuais e/ou coletivas	CHAUÍ, Marilena FREIRE, Paulo GIROUX, Henry A. WENTZ, Vanice
	Encontro de Experiências	Nóvoa, Antonio NIAS, Jennifer
	Saberes Múltiplos	NOVAES, Adelina VAILLANT, Denise GARCIA, Carlos Marcelo
Formação	Demanda Tempo	DOWBOR, Fátima APPLE, Michael JUNGCK, Susan
	Sujeito da Ação - professores ou estudantes	FREIRE, Paulo MOSÉ, Viviane
	Desenvolvimento Profissional	NÓVOA, Antônio DOMINICÉ, Pierre IMBERNÓN, Francisco

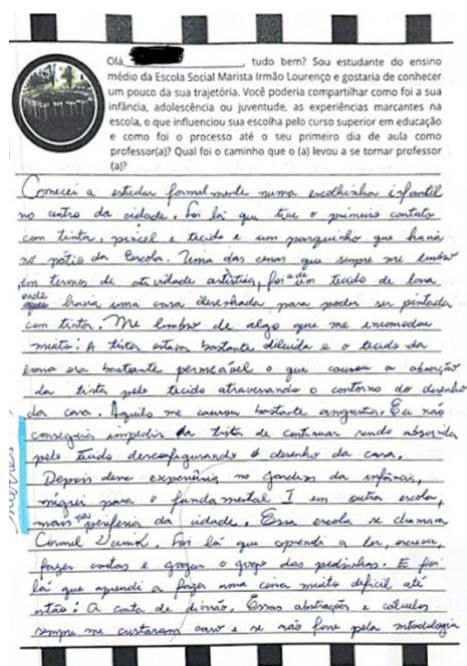
Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Quadro 7- Tipos de Documentos

o	Tipo	Suporte	Ateliê / Data
1	Narrativas de professores participantes (Texto de campo)	Áudio – 05h15min Texto Transcrito das gravações – texto de 100 páginas de word	Ateliês Número do Ateliê: 1 Data: 06/12/2024 Número do Ateliê: 2 Data: 09/12/2024 Número do Ateliê: 3 Data: 10/12/2024 Número do Ateliê: 4 Data: 11/12/2024 Número do Ateliê: 5 Data: 12/12/2024 Número do Ateliê: 6 Data: 13/12/2024
2	Relatos pessoais sobre “Brincar de ser professor e professora”	Escritos (textos)	Número do Ateliê: 2 Data: 09/12/2024
3	Produção Gráfica e textual O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente.	Desenho e escrita	Número do Ateliê: 3 Data: 10/12/2024
4	Produção textual O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente. Correspondência – Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)	Escritos (textos)	Número do Ateliê: 3 Data: 10/12/2024
5	Diário de campo: registros do ateliê para a elaboração conjunta dos “Cards para mobilizar as produções de relatos e escutas”	Escritas e anotações	Número do Ateliê: 5 Data: 12/12/2024
6	Diário de Campo: registros do Ateliê de produções de relatos e escutas – Obrigado pelo convite, mas o que estou fazendo aqui? Apresentação pessoal dos professores e professoras.	Escritas via <i>Google Forms</i>	Número do Ateliê: 1 Data: 06/12/2024
7	Diário de Campo após a realização do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas.	Depoimento via Whatsapp (áudio) + Transcrição do áudio	Data: 26/03/2025

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 4 - Instrumental - O Oleiro Educador



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Importante reforçar que os relatos transcritos no presente trabalho correspondem às falas transcritas dos participantes, registradas no momento da gravação desta pesquisa.

Por fim, é fundamental considerar que a pesquisa impõe certas limitações, uma vez que está atrelada a um tempo cronológico específico, a um estado emocional particular e a uma lógica determinada pelos combinados estabelecidos.

Nesse contexto, embora o grupo tenha se expressado livremente, considerando o Ateliê como espaço seguro, suas falas refletiram as características daquele instante e dos cenários educacionais (escola) de forma ampliada. Ademais, a maneira como cada participante se posicionou e se manifestou no coletivo influencia diretamente a clareza e a objetividade do discurso, bem como a facilidade ou dificuldade de interpretar seu pensamento. Afinal, todo pensamento emerge de um corpo orgânico que, por sua vez, expressa de maneira sensível seu estado emocional e as peculiaridades daquele momento.

5 TECENDO MEMÓRIAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS

“Escutar exige do outro o estabelecimento de vínculo e a disposição para aprender a aprender”. Tal afirmativa, compartilhada pelo pesquisador durante um dos encontros do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, remete à evocação de uma de suas memórias mais significativas no exercício da coordenação pedagógica, vivência entrelaçada à sua essência educadora que concebe a escuta como um dos pilares essenciais para a construção de vínculos no contexto escolar.

A experiência relatada, originada a partir do processo de escuta e diálogo estabelecido entre o pesquisador e um estudante, em 2018, evidenciou-se como um potente dispositivo de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, permitindo, ainda, aos participantes reconhecerem suas vivências como fontes legítimas de conhecimento e aprendizado.

5.1 Os vínculos como forma de aprendizado

Ao valorizar as memórias individuais, compreende-se que o estabelecimento de vínculos se configura como um disparador fundamental na construção e reconstrução de saberes, reafirmando a escuta como um gesto de intencionalidades no ambiente educacional.

Assim, início este momento do Ateliê compartilhando com os docentes participantes que em 2018, após a experiência nos Maristas, tive a oportunidade de ingressar em uma nova escola, era uma outra rede de ensino, diferente da proposta Marista. Durante este período, tive a oportunidade de conversar com um estudante do curso de Administração de Empresas que enfrentava diversos desafios emocionais. Esse foi nosso primeiro contato, ocorrido na presença de outra coordenadora. Desde então, começamos a estabelecer um vínculo, e sua trajetória educacional e história de vida passou a fazer parte da minha atuação profissional.

No dinamismo da rotina escolar, era comum que ele me procurasse justamente nos momentos mais atribulados do dia. Ainda assim, compreendi que aquele era um gesto significativo: tratava-se do corpo do outro buscando, educacionalmente, conectar-se a minha existência. Esse movimento representa a essência da escuta. Aos poucos, fui me aproximando e percebi que esses diálogos estavam contribuindo

para o seu desenvolvimento educacional, tanto dentro da sala de aula quanto em suas relações interpessoais fora do ambiente escolar.

Com o tempo, o estudante passou a compartilhar feedbacks sobre seu progresso. Ele concluiu o curso e, anos depois, retornou à escola. Sua motivação para voltar foi expressa em um gesto simples, porém profundamente significativo: ele queria me agradecer pelo apoio recebido naquele período.

Além disso, ele resgatou uma experiência que eu havia mediado em sala de aula. Disse-me: “Lembra daquela atividade que você fez com a nossa turma? Passei por uma experiência muito semelhante em uma entrevista de emprego, e isso me ajudou bastante. Hoje estou empregado graças àquela vivência.”

Esse retorno, por vezes imediato, pode também se manifestar a médio ou longo prazo. Muitos estudantes regressam à escola para reencontrar um professor ou coordenador que marcou suas trajetórias e teve um papel relevante em suas vidas, justamente pelo estabelecimento de vínculo e escuta qualificada mediante as suas necessidades. Em outros casos, voltam para compartilhar como uma atividade mediada no passado fez sentido em determinado momento de suas histórias. Assim, percebe-se que aquilo que, à época, poderia parecer sem impacto ou alcance, de fato, chegou até ele, consolidando-se como um aprendizado significativo e humanizado.

Ao observarmos o meu relato, torna-se evidente a concepção de Freire (2005, p. 79) de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Essa perspectiva reafirma a educação como um processo dialógico e relacional, no qual o aprendizado ocorre na interação entre sujeitos e o contexto em que estão inseridos.

Mas como é possível estabelecer vínculos no espaço escolar se muitos dos professores, em seus próprios contextos familiares, não foram orientados a desenvolverem a dimensão relacional por meio da disponibilidade para o diálogo e a escuta?

Essa questão é particularmente relevante, pois evidencia um aspecto que pode repercutir diretamente na forma como esses profissionais constroem suas relações no

ambiente de trabalho. Essa reflexão se torna ainda mais pertinente ao considerarmos o relato do professor Marrom (2024) durante um dos encontros do ateliê.

Marrom (2024) compreende que sua dificuldade em estabelecer vínculos com colegas de trabalho está profundamente enraizada nas experiências vividas com seus pais durante a infância e adolescência. Um episódio marcante ilustra esse impacto: ao receber seu primeiro boletim escolar, após concluir o processo de alfabetização, correu entusiasmado para compartilhá-lo com a mãe. Na época, as notas eram representadas por letras de A a E, sendo A equivalente à nota máxima. Sempre se dedicou aos estudos com afinco, acreditando que esse esforço despertaria orgulho em seus pais. No entanto, ao mostrar o boletim e declarar com alegria: “Mãe, tirei um dez!”, a resposta recebida foi seca e desconcertante: “Você não fez mais do que sua obrigação!”. Esse momento teve um efeito profundo e duradouro. Durante dias, refletiu sobre a natureza do vínculo que sua mãe estabelecia com ele e, desde então, passou a evitar comemorar ou partilhar suas conquistas.

Com o passar do tempo, essa postura repercutiu em diversas esferas de sua vida. Sua atual companheira, por exemplo, costuma incentivá-lo a celebrar datas e realizações, destacando a importância de valorizar esses momentos. Contudo, ele reconhece que, ao longo dos anos, tais ocasiões perderam o significado emocional que poderiam ter tido.

Em uma conversa mais recente com sua mãe, o pesquisador passou a compreender que sua forma de demonstrar afeto sempre foi mediada pela comida. Cozinhar representava sua maneira de expressar cuidado e carinho, e ela ainda hoje valoriza a presença da família à mesa. No entanto, gestos como abraços, beijos, escuta atenta e diálogo sempre estiveram ausentes na relação entre os dois. Seu pai, por sua vez, assumia um papel predominantemente de provedor. Trabalhava durante a noite e, por isso, sua presença era limitada a breves interações. Curiosamente, mostrava-se mais afetivo do que a mãe, talvez justamente porque os momentos de convivência entre pai e filho eram escassos.

Marrom (2024) recorda-se também de sentir-se frequentemente introspectivo e deslocado, sem conseguir compreender plenamente os laços emocionais existentes dentro de sua família. Esse distanciamento afetivo o levou, gradualmente, a adotar

uma postura mais reservada e retraída tanto no ambiente familiar quanto em suas relações sociais.

Apesar das dificuldades, reconhece que a convivência com seus pais contribuiu significativamente para seu amadurecimento e para uma compreensão mais ampla de suas trajetórias. Durante boa parte de sua juventude, alimentou sentimentos de ressentimento e evitava permanecer em casa. Essa perspectiva começou a se transformar quando estabeleceu uma relação mais próxima com sua avó materna. Em uma das conversas com ela, foi questionado se conhecia verdadeiramente a história de sua mãe. Antes que pudesse responder, sua avó relatou que, desde os cinco anos de idade, a mãe já conciliava os estudos com o trabalho na roça. Com um semblante carregado de tristeza, a avó expressou sua culpa por não ter sido capaz de proporcionar à filha melhores condições de vida.

Esse relato foi decisivo para que o Marrom (2024) passasse a enxergar sua mãe sob uma nova perspectiva. Pela primeira vez, compreendeu aspectos de sua trajetória que nunca haviam sido partilhados com ele. Essa revelação também o ajudou a compreender a relação fria e distante entre sua mãe e sua avó materna, um padrão que se repetia. Em contraste, sua avó paterna era uma figura afetuosa e acolhedora, sempre pronta a compartilhar histórias e oferecer gestos espontâneos de carinho. A convivência com essas diferentes figuras maternas marcou profundamente a forma como o pesquisador passou a perceber os vínculos afetivos e as relações interpessoais.

Apesar de ainda residir com os pais, reconhece que eles não conseguiram romper com os padrões relacionais que herdaram. No entanto, entende que, se deseja interromper esse ciclo de distanciamento emocional, essa mudança precisa partir de si. Como pai, comprometeu-se, desde o nascimento da filha, a construir com ela um vínculo distinto daquele que teve com seus próprios pais. Ainda assim, admite que a experiência familiar vivida continua influenciando de forma negativa as relações que estabelece com outras pessoas.

Durante muitos anos, opôs-se sistematicamente às diretrizes impostas por seus pais, frequentemente adotando atitudes contrárias às expectativas que tinham a seu respeito. Atualmente, mesmo convivendo com eles e enfrentando eventuais conflitos, consegue compreendê-los com maior profundidade, pois passou a acessar partes da

história familiar que antes lhe eram ocultas. Ainda assim, sente que vivem juntos, mas talvez apenas sobrevivam juntos.

Desde jovem, ouviu com frequência que era uma pessoa dura e insensível. No entanto, ao revisitar sua trajetória, identifica que tal rigidez é, em grande medida, um reflexo das experiências emocionais vividas. Seu avô, filho de pessoas escravizadas, também demonstrava dificuldades em estabelecer vínculos afetivos, uma possível consequência da dor e das injustiças que marcaram sua existência. Por outro lado, o bisavô, de origem indígena, valorizava profundamente a convivência familiar e cultivava laços afetivos sólidos, evidenciando o contraste de heranças afetivas que coexistem em sua genealogia.

A ausência de vínculos afetivos o impactou de maneira significativa desde a infância e ainda hoje reverbera em sua vida adulta. Sua formação foi atravessada por relações marcadas por silêncios, opressões sutis e afastamentos emocionais, o que, por vezes, o levou a se fechar para o mundo.

Diante dessa trajetória, questiona-se com frequência se está, de fato, na profissão adequada. Apesar das dúvidas, tem clareza do que pode oferecer aos estudantes: mesmo quando sua postura se apresenta mais firme, nunca se permite ser ausente. Contudo, no que se refere à convivência com colegas de profissão, reconhece sua tendência à reserva e à dificuldade em estabelecer vínculos mais profundos. Ainda assim, empenha-se diariamente para desenvolver essa parte de si que ainda resiste, na tentativa de, pouco a pouco, ressignificar aquilo que o formou.

A partir da história de Marrom (2024) consideramos que as interações no ambiente escolar são intrinsecamente constituídas por relações, torna-se essencial acolher as histórias de vida dos docentes para compreender os distintos estilos de vínculo que emergem de suas experiências pessoais e se refletem no âmbito profissional.

No contexto aqui observado, tais vínculos, sejam formais ou informais, devem ser compreendidos de forma sensível e isentos de preconceitos e julgamentos, uma vez que influenciam diretamente nas dinâmicas de trabalho e a qualidade das relações estabelecidas no espaço educacional.

Destacamos que, de acordo com Morales (2006), a relação informal no ambiente escolar manifesta-se quando o professor expressa afetividade, troca de cumprimentos e compartilha experiências pessoais com seus pares e estudantes. Já a relação formal caracteriza-se pela abordagem que perpassam pelos temas pedagógicos, como a organização de atividades, a explicação de conteúdos e a implementação de programas educacionais.

No entanto, essas formas de interação não são excludentes; em verdade, entrelaçam-se continuamente, influenciadas pelas experiências prévias e pela trajetória de cada professor. Este comportamento tem poder de facilitar ou dificultar o estabelecimento de vínculos e as próprias relações entre os colegas de trabalho.

Para a escola perceber os vínculos estabelecidos ou a falta dele, se faz necessário acessar o “lugar de origem” (Dowbor, 2008, p. 30) de cada professor, como fizemos com o professor Marrom (2024) em um dos nossos ateliês.

Entretanto, para que isso aconteça, é importante adquirir estratégias de espaços e tempos, buscando conhecer esse princípio a partir da escuta das histórias de vida de cada sujeito, pois a “origem dorme um sono gostoso no nosso corpo. No entanto, é interessante como algumas situações, odores, cores ou luzes costumam acordá-la com muita facilidade” (Dowbor, 2008, p. 30).

Neste sentido, o processo de “acordar” está intrinsecamente ligado à escolha do professor em ativar experiências positivas ou negativas, sendo essa decisão influenciada pelas circunstâncias vivenciadas no momento e pelas lembranças que emergem de sua história de vida.

Diante disso, torna-se fundamental a implementação de um acompanhamento preventivo, especialmente quando determinados comportamentos são observados pela coordenação.

Essa supervisão deve ocorrer por meio de uma mediação pedagógica pautada em *feedbacks* e orientações, possibilitando ao docente uma maior percepção de seu papel, presença e relações no ambiente escolar. Assim, reforça-se a importância de construir vínculos que favoreçam a criação de um espaço de convivência seguro e saudável para todos os envolvidos no contexto educacional.

Um exemplo emblemático dessa reflexão pode ser observado no relato do professor Marrom (2024), que cresceu escutando que era uma pessoa dura e pouco sensível. No entanto, ao revisitar diferentes momentos de sua história de vida, reconheceu que sua postura firme e introspectiva é, em grande medida, um reflexo das experiências vivenciadas ao longo de sua vida.

No contexto do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, esse espaço de rememoração e escuta permitiu que resgatasse o seu lugar de origem e compreendesse melhor os aspectos formativos de sua trajetória.

Esse ambiente não apenas viabilizou sua autopercepção, mas também possibilitou a construção de novas estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional.

Além disso, ao compartilhar sua vivência com os colegas, o professor Marrom (2024) deslocou sua experiência do campo dos julgamentos e das interpretações equivocadas para um processo de reflexão coletiva. Esse movimento possibilitou a ressignificação das percepções superficiais sobre determinados comportamentos manifestados pelos docentes sobre ele, promovendo uma escuta mais atenta e cuidadosa entre os pares.

Nesse sentido, observa-se, no diálogo entre o pesquisador, a professora Violeta (2024) e a professora Amarela (2024), a relevância da apresentação anônima do professor Marrom (2024) compartilhada no grupo na proposta inicial, que permitiu um olhar mais sensível e menos condicionado por pré-julgamentos sobre as trajetórias e experiências de cada professor.

A apresentação do professor Marrom (2024) contou com a seguinte descrição:

“Sou uma pessoa que busca estar sempre centrado, por vezes até isolado perdido nos meus questionamentos e pensamentos. No entanto, resiliente e determinado. Gosto de viver a vida plenamente ao ponto de colocá-la em risco em algum momento”.⁵

Após revelarmos de quem se tratava, o diálogo se desdobrou de forma significativa e profunda.

5 Transcrição da Narrativa do professor Marrom registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 06/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

O pesquisador questionou “quais descobertas emergiram ao identificar os autores e autoras por trás de cada apresentação pessoal?”⁶. Diante disso, a professora Violeta (2024) compartilhou uma surpresa: mencionou, por exemplo, a história do professor Marrom, cuja trajetória a impactou profundamente. Confessou que “jamais imaginei que ele fosse alguém que, em determinados momentos, se colocava em situações de risco”.⁷

Segundo Violeta (2024), sempre o enxergara como uma pessoa correta, controladora e até um tanto rígida. Jamais cogitara que pudesse ter vivenciado experiências dessa natureza.

O pesquisador então indagou “essa descoberta a fez passar a vê-lo de outra forma?”⁸ A professora Violeta (2024) confirmou prontamente, afirmando: “passei a reconhecê-lo como alguém com suas próprias particularidades e interesses. Percebi, inclusive, uma sensibilidade nele que até então não havia notado, ainda que essa sensibilidade se expressasse de modo distinto”.⁹

Diante disso, o pesquisador retomou a fala, perguntando “essa nova percepção surgiu a partir de um julgamento prévio, ou seja, de inferências construídas a respeito de quem seria o professor Marrom, motivadas pela ausência de oportunidades para conhecê-lo melhor e estabelecer um vínculo mais significativo?”¹⁰

Violeta (2024) respondeu afirmativamente. Admitiu que nunca se permitira acessá-lo de maneira mais profunda e sensível.

Nesse momento, a professora Amarela (2024) complementou a reflexão, destacando que “são raras as oportunidades para esse tipo de aproximação entre colegas. No cotidiano escolar, costuma-se falar sobre os alunos e, eventualmente, compartilhar algumas histórias entre os docentes, mas não necessariamente sobre

⁶ Transcrição da Narrativa do pesquisador registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 06/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

⁷ Transcrição da Narrativa da professora Violeta registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 06/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

⁸ Transcrição da Narrativa do pesquisador registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 06/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

⁹ Transcrição da Narrativa da professora Violeta registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 06/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

¹⁰ Transcrição da Narrativa do pesquisador registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 06/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

todos”.¹¹ Citou, inclusive, que, se algum dia fosse possível conhecer melhor a trajetória do professor Marrom, talvez aquele momento fosse o mais propício.

Ainda segundo Amarela, nunca havia parado para perguntar ao colega: “E aí, Marrom, o que você faz? Do que você gosta? Eu nunca tive tempo para isso e que essa escuta, naquele instante, representava um aprendizado”.¹²

Ao escutar as colegas, ele destaca que, apesar de sua postura, por vezes, ser mais rígida, nunca será um educador distante de seus estudantes. No entanto, no que diz respeito às relações com seus colegas de profissão, reconhece que mantém um comportamento mais reservado, com vínculos limitados. Contudo, manifesta o desejo de trabalhar essas fragilidades para transformá-las em potenciais caminhos de crescimento e desenvolvimento profissional.

Diferente da professora Rosa (2024), que relata que

“enquanto professora, sempre adotou uma postura comunicativa e receptiva, interagindo com todos ao seu redor. Embora não buscasse, necessariamente, estabelecer vínculos profundos, estava constantemente atenta às interações, captando nuances das relações e construindo narrativas coletivas à sua maneira”.¹³

Com esta reflexão, buscamos enfatizar a importância do fortalecimento dos laços entre docentes no ambiente escolar respeitando a singularidade de cada pessoa, como reforça a professora Freire (2008) “eu não sou você, você não é eu. Mas somos um grupo, enquanto somos capazes de, diferenciadamente, eu ser eu, vivendo com você e você ser você, vivendo comigo” (Freire, 2008, p. 96).

No entanto, para isto, é fundamental que sejam garantidos tempo e espaço para o desenvolvimento dessas relações, evitando julgamentos precipitados sobre o outro sem antes considerar os elementos reflexivos que influenciam determinadas posturas. Não se trata, aqui, de legitimar condutas inadequadas no contexto escolar,

¹¹ Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 06/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

¹² Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 06/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

¹³ Transcrição da Narrativa da professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

mas de reconhecer que a ausência de escuta, diálogo, vínculo e disponibilidade impacta diretamente as relações interpessoais e institucionais.

Dessa maneira, refletir sobre a escola implica concebê-la como um “lugar de relação, podendo abrir para nós um horizonte de possibilidades, inclusive didáticas, que talvez não estejamos utilizando em todo o seu potencial” (Morales, 2006, p. 9-10).

No entanto, a dimensão relacional do trabalho docente, fundamental para a construção de um ambiente educativo significativo, muitas vezes é negligenciada em razão da priorização de demandas técnicas e operacionais, que tendem a ocupar um espaço central nas práticas pedagógicas. Essa realidade é evidenciada na fala da professora Azul (2024) durante o ateliê:

É fundamental que nos permitamos o perdão por não conseguirmos atender a todas as demandas do trabalho, especialmente aquelas relacionadas à construção de vínculos. Muitas vezes, nos encontramos dedicando horas da madrugada aos estudos, o que, embora seja um investimento acadêmico, também se configura como uma extensão do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, a dinâmica escolar nos impõe ritmos e exigências que nem sempre favorecem o equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Durante um período, dediquei meus domingos ao trabalho, até que decidi interromper essa prática. No entanto, essa mudança trouxe consigo reflexões ambíguas: por um lado, a sensação de negligência profissional ao não corrigir provas ou preparar planejamentos; por outro, a percepção da importância de momentos simples, como tomar um café à tarde com minha mãe para estabelecermos vínculos, ressignificando prioridades e reafirmando a necessidade de equilíbrio entre compromisso profissional e bem-estar pessoal.¹⁴

Ao analisarmos este relato, torna-se evidente como as exigências administrativas inerentes à docência transcendem os limites físicos da escola e, paradoxalmente, se intensificam dentro dela.

Essa sobrecarga de demandas compromete significativamente a construção de vínculos, uma vez que a ausência de tempo impede não apenas que os educadores se atentem às próprias necessidades, mas também que possam dedicar-se à escuta ativa das demandas pessoais, desejos, ideias e sugestões de outros sujeitos, incluindo seus próprios colegas de profissão, como afirma a professora Rosa (2024) em diálogo com o pesquisador:

Professora Rosa: Esse exercício de escutar a apresentação do outro sem conhecer previamente sua autoria está profundamente relacionado ao

14 Transcrição da Narrativa da professora Azul registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

convívio cotidiano. Se eu tivesse um vínculo mais próximo e cultivasse o hábito de escutar o outro com sensibilidade, possivelmente reconheceria os autores e autoras de cada apresentação. No entanto, diante da correria do dia a dia e da falta de conscientização sobre a importância de escutar meus pares, essas informações acabam se perdendo.

Ao ler e escutar sobre os outros, fui me reconhecendo a partir de suas histórias, conectando-as às minhas próprias vivências, às memórias que carrego. Acredito que este seja o momento de retomarmos essa escuta ativa entre nós, de nos percebermos mutuamente e de reservarmos tempo não apenas para discutir demandas profissionais, mas também para compartilhar quem somos. Nossas angústias, potencialidades, hobbies, experiências do fim de semana. Precisamos nos reapresentar uns aos outros, ressignificando nossos vínculos desde o princípio.

Pesquisador: Hoje, nós realmente escutamos e conhecemos nossos colegas?

Professora Rosa: Sim.

Pesquisador: Essa não é uma afirmação, mas uma provocação para que cada um reflita sobre seu espaço e tempo de disponibilidade, vínculo, escuta e diálogo com seus pares. Como está sua escuta hoje?

Nosso propósito é trazer essa reflexão de maneira científica e sensível para o universo educacional, que se estrutura essencialmente nas relações. Relações entre docentes, entre docentes e funcionários administrativos, e, principalmente, entre docentes e estudantes. Fica, então, a questão para reflexão: há, de fato, uma escuta qualificada nas relações estabelecidas nesta escola?¹⁵

5.2 O agente tempo na pedagogia da escuta

A importância de gerenciar ativamente o tempo do espaço escolar foi apontada pelos próprios participantes como uma demanda que necessita do olhar de diferentes frentes de atuação, não apenas dos professores. Segundo Junckes (2020, p.63),

Desde a Grécia Antiga, a noção de tempo tem sido caracterizada de maneiras diferentes. Ora está relacionada à ideia de algo em movimento contínuo e cíclico, ora à linearidade de fatos – início, meio e fim; passado, presente e futuro; o antes, agora e depois. Faz também referência à observação dos ciclos do dia e da noite, da lua, da rotação da Terra, da posição dos astros, o reconhecimento das estações do ano e, finalmente, a criação de tecnologias que pudessem marcar e controlar o tempo contínuo, por meio de símbolos, que são facilmente compreensíveis por todos. Cria-se, por exemplo, o calendário, que vai sendo aprimorado conforme as necessidades da evolução da humanidade, correspondendo as características culturais de cada povo, de cada região em que vive. (Junckes, 2020, p.63)

Ao nos levantarmos sobre esse tópico, em especial no ambiente educacional, compreendemos que esta é uma necessidade atemporal, que parte da “representação

15 Transcrição da Narrativa do pesquisador e a professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 06/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico” (Elias, 1998, p.17).

Implicando que se manifesta em distintas situações, nos mais variados espaços sociais e, independentemente do contexto, demanda a presença de um mediador. Esse mediador desempenha um papel fundamental na orientação, coordenação e regulamentação das diversas atividades humanas, as quais se estruturam por meio das relações interpessoais e institucionais.

Dessa forma, a reflexão sobre o tempo e o papel do mediador em sua gestão está intrinsecamente ligada à construção social, à cultura e ao processo de formação humana de todas as pessoas envolvidas, trata-se de também exercer o seu papel por meio do estabelecimento de vínculo e escuta qualificada.

Este estudo

significa aventurar-se pela busca da compreensão da existência humana, sendo que indagações sobre a origem e o desenvolvimento humano, nas quais se analisam as fases da vida, da infância à velhice, perpassam a curiosidade de muitas pessoas constantemente. (Junkes, 2020, p.64)

Ainda sob o mesmo tópico, o relógio, artefato criado no século XIII para orientar a rotina dos seres humanos, “introduz um tempo linear, abstrato, diferente dos ritmos cíclicos cósmicos e biológicos, diferente também do tempo social, o qual é variável conforme os acontecimentos e os grupos” (Petitat, 1994, p. 91). Assim, “o mecanismo do relógio é organizado para que ele transmita mensagens e, com isso, permita regular os comportamentos do grupo. O que um relógio comunica, por intermédio dos símbolos inscritos em seu mostrador, constitui aquilo a que chamamos tempo”. (Elias, 1998, p. 16)

Junckes (2020, p.64) enuncia, também:

Com a efervescência da industrialização e a exploração do trabalho, o relógio é incorporado como um importante instrumento de controle, sendo, inclusive, considerado como um instrumento escravizador, pois o tempo do trabalho vem ocupando a vida das pessoas, que consideram que não têm mais tempo para o lazer, o prazer, o ócio e o descanso. O tempo produtivo torna-se, assim, central na sociedade capitalista e, com ele, muitas coisas antes vitais para o ser humano são consideradas, na atualidade, como perda de tempo, tais como: dormir, brincar, estar entre familiares e amigos, alimentar-se com calma, conversar, ouvir músicas, entre outras. (Junkes, 2020, p.64)

A partir destas reflexões, e em paralelo aos estudos de Norbert Elias (1998), identificamos o tempo como um conhecimento que deve ser aprofundado,

destacando que a escola é um dos principais cenários para estudar, conhecer e administrar o tempo presente, reforça a “ideia de tempo como constituinte de um processo civilizador, que funciona como um símbolo social de regularização das ações humanas” (Junckes, 2020, p.64), ou seja, “o tempo vivido, o planejado, rememorado, ensinado e analisado constituem-se como tempos de vida, de desenvolvimento e de aprendizagem, como elementos que fundamentam a formação do ser humano” (Junckes, 2020, p.65).

Ao considerarmos que o conceito de tempo está intrinsecamente vinculado à vida e ao desenvolvimento humano, propõe-se uma reflexão fundamentada nos relatos dos professores e professoras participantes do quarto ateliê, “Sou professor(a), escuta a minha história?”.

Antes de adentrarmos na escuta das trajetórias de constituição docente de cada participante, realizamos a leitura do texto Sobre aprender a escutar (Dowbor, 2008, p. 34). A partir da qual, iniciamos uma discussão sobre a relação entre tempo e espaço no ambiente escolar, refletindo sobre a existência (ou ausência) de condições para acolher as histórias de vida dos participantes e demais membros da comunidade escolar.

A seguir, compartilharemos a partir do olhar e escuta do pesquisador o relato do professor Vermelho (2024) entrelaçados às reflexões conceituais apresentadas por Dowbor (2008), permitindo um aprofundamento crítico sobre a escuta e o tempo necessário para este exercício que promove o reconhecimento das trajetórias docentes no contexto educacional.

O professor Vermelho (2024) afirma que a discussão sobre o tempo que se vivencia atualmente assume, de certo modo, contornos neuróticos. Ele expressa sua crença nas ações que realiza cotidianamente, pois reconhece que está em movimento, em prática. No entanto, interroga-se sobre essa temporalidade idealizada por muitos pedagogos, um tempo ancestral, vinculado aos povos originários, que compreendiam o tempo a partir de uma lógica cíclica: semente, plantio, colheita. Em contraposição, na contemporaneidade, sobretudo em metrópoles como São Paulo, predomina uma temporalidade acelerada e capitalista, que torna quase inviável a reprodução dessa lógica ancestral.

Na perspectiva do docente, os educadores encontram-se imersos em metodologias temporais que buscam resgatar essa humanidade original, mas dentro de um universo estruturalmente caótico. Para ele, há uma perversidade latente nesse processo, pois gera sofrimento. Trata-se de uma tentativa de aplicar abordagens reflexivas e expansivas de tempo em um contexto de constante aceleração. Essa contradição, para o professor, revela-se profundamente desgastante. Falar sobre escuta e sobre uma temporalidade que respeite a singularidade do outro, em um cenário que atropela cotidianamente essas possibilidades, parece-lhe paradoxal.

Ao rememorar sua trajetória, especialmente a transição vivida entre o antigo modelo de Centro de Convivência (um Serviço de Assistência) e o atual formato da escola básica, o docente ressalta o peso simbólico e prático dessa mudança. Segundo ele, a nova estrutura educacional não oferece o tempo necessário para a humanização das relações. Descreve o processo como extenuante, doloroso. Para o professor, a escola, com suas engrenagens rígidas e seus mecanismos burocráticos, funciona como um moedor de carne triturando, aos poucos, aqueles que ali atuam como sujeitos vivos e sensíveis.

Diante disso, ele se questiona: “como pensar em conteúdos formativos dentro de uma estrutura que não comporta a complexidade das relações humanas e o tempo necessário para a escuta e a reflexão?”¹⁶ Para ele, os conteúdos que se propõe a ofertar não se ajustam ao modelo vigente; há uma clara incompatibilidade entre as metodologias intencionadas e os limites impostos pela instituição. Um exemplo marcante dessa tensão ocorre em sua aula semanal dedicada ao tema da interioridade, momento pensado para refletir sobre o tempo humano e as relações. Nesses encontros, o professor percebe quão reduzido é o espaço para uma abordagem verdadeiramente profunda e sensível no interior da escola atual.

O docente reconhece que há algo de nauseante nessa realidade. Apesar de planejar práticas pedagógicas alicerçadas em boas intenções e em uma estrutura de acolhimento que permita a escuta e a respiração, sabe que tais ações, por si só, não bastam. Tenta criar momentos de relaxamento e cuidado, mas tem consciência de

¹⁶ Transcrição da Narrativa do professor Vermelho registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

que esses gestos não compensam as fissuras estruturais. Ainda assim, permanece, porque acredita na possibilidade de resgatar um tempo que, talvez, já não exista mais.

Ele descreve esse processo como algo enlouquecedor e não apenas em sentido figurado. É, de fato, um percurso que o esgota mental e emocionalmente. Mesmo assim, insiste, porque deposita fé nesse projeto, nessa escola, nesse tempo caótico que o desafia diariamente. Todavia, reconhece que a abordagem humanizadora que tenta construir se mostra, na prática, inviável diante do cenário atual. Há um descompasso evidente entre a forma e o conteúdo: “o conteúdo não se acomoda na fôrma imposta institucionalmente”.¹⁷

Esse desalinhamento recorrente, essa frustração cotidiana, é o que frequentemente o conduz à beira da exaustão. O professor destaca, ainda, o quanto esse processo o afeta particularmente no momento da atribuição de notas. O uso de tabelas, a rigidez dos números e a imposição de métricas não conseguem traduzir, para ele, a natureza orgânica e dinâmica do aprendizado. Essa lógica avaliativa mecanizada contraria os princípios que orientam sua prática pedagógica e tensiona, de maneira profunda, sua permanência nesse sistema.

Ainda durante este ateliê, a professora Amarela (2024), em paralelo ao relato do professor Vermelho (2024), trouxe reflexões significativas, nos convidando a repensar o papel dos docentes e suas referências ao longo de suas trajetórias, as quais influenciaram sua visão sobre o tema.

Ela destacou que, dado o contexto no qual esses professores estão inseridos, é essencial refletir sobre como poderiam propor, coletivamente, a organização de uma nova estrutura para o tempo de escuta e vínculo na escola.

Outrossim, enfatiza que as angústias vivenciadas por esses profissionais precisam ser compartilhadas, mas para isso, é necessário criar um espaço de escuta realmente qualificada, que realmente priorize a existência, as necessidades e o desenvolvimento emocional e profissional de cada educador. Ressalta ainda que não é possível deter o tempo, mas é viável segmentá-lo em pequenos grupos e, por meio deles, compartilhar experiências capazes de fortalecer os vínculos interpessoais. Foi

¹⁷ Transcrição da Narrativa do professor Vermelho registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

essa a percepção construída pela professora Amarela (2024), ao refletir sobre o modo como os docentes que a inspiraram atuavam: “esses profissionais conseguiam integrar o conhecimento ao cotidiano escolar, por vezes caótico sem, necessariamente, se adequarem a modelos rígidos. Pelo contrário, extrapolavam os formatos convencionais, permitindo que cada grupo vivenciasse as experiências educativas de maneira singular”.¹⁸

A educadora acredita que, enquanto professores, atuam de forma intencional: “tudo o que se propõe no campo pedagógico carrega um propósito, embora não se tenha controle sobre como esse propósito se efetivará nos corpos e nas subjetividades dos estudantes”.¹⁹

Ela reconhece, por exemplo, que não é possível garantir uma vivência homogênea de determinada proposta, como uma prática de respiração, entre todos os estudantes. No caso da turma do 7º A, como bem sabe o professor Vermelho, “proporcionar momentos de pausa, escuta, diálogo e tranquilidade constitui um desafio constante. Ainda assim, é certo que alguns alunos conseguirão acessar esse espaço de introspecção e conexão com o próprio corpo”.²⁰ Um caso emblemático citado por essa docente é o de Jaíme, estudante do 7º A, que, espontaneamente, solicitou iniciar a aula com uma prática respiratória. A professora atendeu ao pedido, colocou uma música e escutou atentamente enquanto o próprio estudante lhe ensinava algumas técnicas de respiração. Essa troca evidencia que, “mesmo sem controle sobre todos os elementos da aula, é possível impactar positivamente a experiência de determinados alunos”.²¹ E, como ela mesma faz questão de destacar, essa vivência partiu de uma aula conduzida pelo professor Vermelho.

¹⁸ Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

¹⁹ Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

²⁰ Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

²¹ Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

A docente também compartilhou que, por vezes, “sinto-me sufocada, sobrecarregada, atropelada e até enlouquecida, com um nó na garganta, especialmente quando percebo que determinada proposta de aula não alcançou os efeitos desejados”²². No entanto, acredita que o impacto da escuta, do vínculo e das práticas pedagógicas sobre o corpo dos estudantes se realiza mesmo que esse impacto não seja imediatamente visível ou mensurável. Para ela, “esse processo pode representar uma inflexão significativa na trajetória dos alunos, da mesma forma como professores impactaram profundamente a minha própria história”.²³ Tal efeito, segundo relata, pode demorar a se revelar e, por vezes, sequer será testemunhado por quem o provocou.

Ao trazer essas reflexões, a professora retoma sua própria trajetória como estudante, especialmente identificando-se com a figura da aluna, que compreendia profundamente a importância do corpo, da escuta e das relações, embora enfrentasse dificuldades em alguns processos intelectuais. Sempre que colocava o corpo em movimento, contudo, os aprendizados aconteciam. Para ela, talvez seja esse o ponto fundamental: “ativar o corpo na relação com a existência de cada sujeito que compõe a comunidade escolar”²⁴.

A partir deste contexto reflexivo, o contexto do tempo, o vínculo, a disponibilidade, a escuta e o diálogo emergem como pilares essenciais não apenas para a interação entre professores e estudantes, mas também para a construção de relações colaborativas entre os próprios docentes e em seus círculos sociais mais amplos.

O reconhecimento e o fortalecimento dessa dimensão relacional, favorecem uma abordagem pedagógica da escuta pautada na humanização das interações. Além de contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, promovendo um

²² Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

²³ Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

²⁴ Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

ambiente escolar mais sensível às subjetividades e potencialidades dos indivíduos que o compõem.

5.3 Escutar também ensina

Saber escutar é uma das atitudes mais essenciais na prática educativa, transcendendo a mera habilidade auditiva, conforme apresentado por Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, e amplamente defendido no presente estudo.

Isto, pois, à medida que aprendemos a escutar com paciência e criticidade, desenvolvemos a capacidade de dialogar em uma relação horizontal e democrática. Nesse sentido, propor o exercício da escuta das histórias de vida de professores e professoras do ensino médio no Ateliê de Produção de Relatos e Escutas, significou estimular a valorização da existência de cada um presente. Tratou-se de uma escuta que acolhesse dores, dúvidas, potencialidades, fragilidades, indecisões e a curiosidade pelo diferente, na intenção de fortalecer a sua identidade docente (Freire, 1996).

A escuta a partir das reflexões de Freire (1996), foi um requisito para promover a relação dialógica e de escuta entre os participantes do ateliê, contribuindo para que a partir das histórias de vida compartilhadas, cada professor aprendesse um com o outro, não sendo apenas um educador que educa, “mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo” (Freire, 1987, p. 79). Isso caracteriza que todos os presentes no ateliê “se tornam sujeito do processo em que crescem juntos” (Freire, 1987, p. 79.) na “aprendizagem que é mobilizada por meio do diálogo e da escuta. Você não está só! Você, basicamente, com a sua fala, vai desenhar a história com o outro em poucas palavras e aprender coletivamente por meio do estabelecimento de vínculo”²⁵.

Ao promover a discussão acerca do conceito, da abordagem e da atitude inerentes à Pedagogia da Escuta, os participantes não reconheciam que os aspectos abordados no ateliê já integravam, de alguma forma, suas práticas pedagógicas.

Esse cenário contrastava com a percepção do professor Verde (2024), que, ainda no primeiro encontro do ateliê, ao realizar sua apresentação pessoal,

25 Transcrição da Narrativa de Professora Amarelo registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 6/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

conscientemente afirmou que quando teve o seu primeiro contato genuíno com a educação, percebeu...

o quanto a educação poderia ser transformadora. Foi então que decidi oferecer aquilo que nunca havia recebido: a escuta. Ao iniciar minha jornada na terapia anos atrás, frequentemente me perguntava: *O que eu realmente sei fazer?* E a única resposta que encontrava era *sentir e escutar*. Com o passar do tempo, depois de seis anos de acompanhamento terapêutico, disse à minha terapeuta: *Que privilégio não saber fazer nada, além de escutar as pessoas!* Por isso, ao escutar a apresentação pessoal da professora azul, me identifiquei tanto. Acredito que essas são as únicas coisas que realmente sei fazer bem: sentir e escutar as pessoas que estão no meu entorno.²⁶

Nesse contexto, torna-se evidente a importância de ter compartilhado a proposta da pesquisa no primeiro ateliê, o que proporcionou aos participantes um momento de apresentação pessoal e reflexão sobre a metodologia sua prática docente.

Conforme destaca Saul (1999) em um dos textos presentes no Dicionário Paulo Freire (2016), afirmando que a partir da sua experiência ao lado de Paulo Freire, a escuta sempre esteve presente na prática do mestre, pois ele “buscava encontrar os eixos centrais e os “fios comuns” entre as diferentes experiências ou projetos. De modo dialógico, aprofundava conteúdos fundamentais que pudessem subsidiar a construção do conhecimento” (Saul, 2016, p. 204).

Sabemos que esta experiência na relação de Saul e Freire é um desafio a ser superado cotidianamente nos espaços escolares, como é relatado pelo professor Verde (2024) e percebido pelo pesquisador durante o relato.

A primeira experiência que fez o professor Verde (2024) enxergar a educação sob uma nova perspectiva ocorreu durante sua passagem por um cursinho pré-vestibular. Nesse contexto, teve contato com um professor de gramática que se destacava por adotar metodologias inovadoras e demonstrar um comprometimento genuíno com o processo de aprendizagem dos estudantes. Esse docente incorporava elementos lúdicos às aulas, tocava violão e promovia um ambiente mais dinâmico e participativo, rompendo com a rigidez tradicional do ensino. Tal abordagem causou profundo impacto em Verde, despertando nele um interesse inicial pela docência, mesmo que, naquele momento, ainda não tivesse plena consciência da escolha

26 Transcrição da Narrativa do Professor Verde registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 6/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

profissional. Esse professor, inclusive, obteve visibilidade nacional ao ter sua trajetória retratada em uma matéria televisiva, na qual compartilhou sua experiência como docente com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Com o ingresso na universidade, as referências docentes de Verde se expandiram consideravelmente. Passou a conviver com professores que não apenas construíam conhecimentos, mas também incentivavam a reflexão crítica coletiva do saber. Em meio a esse percurso formativo, no entanto, vivenciou uma decepção marcante: um professor de História, de orientação marxista, deixou uma impressão negativa ao afirmar categoricamente que as transformações sociais derivam da relação dos indivíduos com o trabalho, tese central do pensamento marxista clássico. Na ocasião, Verde contrapôs essa visão com a perspectiva iluminista, que compreende a transformação social a partir das mudanças no pensamento e na cultura. O professor, porém, refutou sua colocação de forma incisiva, sem abrir espaço para o aprofundamento teórico ou o diálogo.

Somente mais tarde, ao dialogar com outro docente, Verde conseguiu compreender a complexidade do debate. Esse professor esclareceu que, dentro do próprio marxismo, há diferentes escolas de pensamento, e que a leitura apresentada por Verde se aproximava de uma vertente influenciada por Max Weber. Essa explicação foi fundamental para o amadurecimento intelectual do professor, pois lhe revelou que o conhecimento não se sustenta em verdades absolutas, mas se constrói por meio do diálogo, da escuta e da articulação entre diferentes perspectivas teóricas.

Esse mesmo professor passou a acompanhá-lo na elaboração de textos sobre a questão palestina, favorecendo reflexões e oferecendo um espaço de escuta qualificada. A relação estabelecida entre ambos tornou-se um exemplo de prática pedagógica horizontalizada, em que professor e estudante compartilham a construção do conhecimento, distanciando-se de modelos baseados exclusivamente na reprodução de conteúdos preestabelecidos.

Como podemos perceber, este professor tornou-se uma das suas maiores referências acadêmicas. Sua postura acolhedora e seu compromisso com a formação do estudante fez com que a produção intelectual do professor Verde fosse valorizada e incentivada, pois

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto em que os "argumentos da autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Freire, 2005, p. 79)

Em concordância com todo o exposto, podemos perceber que a educação vai além da mera transmissão de saberes; trata-se de um espaço de troca, aprendizado mútuo, escuta, diálogo e a valorização das experiências individuais.

Esse entendimento transformou a percepção do professor Verde (2024) sobre o papel docente, consolidando a sua convicção de que a escuta e a valorização das vivências dos estudantes e docentes são elementos fundamentais para uma prática pedagógica significativa. Para ele,

essa foi a primeira vez que eu me deparei com este tipo de relação entre professor e aluno, de trocar e aprender com o professor, abrir para a discussão e construir coletivamente diferentes conhecimentos. Porque na minha escola anterior era uma reprodução de conhecimento.²⁷

Já o professor Vermelho contou que aprendeu "a ter o conhecimento com criticidade, como uma ferramenta de resistência. O conhecimento não pode ser só conteúdo, ele precisa ter criticidade, porque senão vira uma grande barça."²⁸

A vivência ao longo dos encontros suscitou reflexões profundas, como expressa um dos participantes, o professor Vermelho (2024): "Isso nos provoca a pensar... Nossa, eu nunca imaginei que a minha história pudesse ser mencionada como um recurso para a construção de um saber, de um conhecimento individual e colaborativo".²⁹

Nesse contexto, a experiência narrativa não apenas ressignificou as trajetórias individuais, mas também consolidou um espaço de respeito mútuo, no qual a liberdade e a vivência do outro se tornaram elementos centrais na constituição desse diálogo formativo, pois "o outro é o único realmente sagrado e digno de respeito sem limite. O

27 Transcrição da Narrativa do Professor Verde registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 6/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

28 Transcrição da Narrativa do Professor Vermelho registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 6/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

29 Transcrição da Narrativa do Professor Vermelho registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 6/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

respeito é silêncio, mas não silêncio daquele que nada tem a dizer, e sim daquele que tem que escutar tudo, porque nada sabe do outro como outro” (Dussel, 1977, p. 63).

À vista do que foi apresentado e com base nos estudos de Dussel (1977), especialmente no capítulo que discute o método para uma filosofia da libertação, torna-se evidente a importância de criar espaços de escuta nos ambientes escolares.

Esses espaços são fundamentais para reafirmar que aprender a escutar a palavra do outro implica um compromisso ético, pois, como afirma o autor, "é ter consciência ética; não poder interpretar adequadamente tal palavra, porque irrompe desde além do fundamento, é aceitá-la simplesmente por respeito à sua pessoa" (Dussel, 1977, p. 164).

Dessa maneira, a escuta revela-se não apenas como uma prática pedagógica, mas como um gesto ético de reconhecimento e valorização das trajetórias singulares de cada sujeito.

Escutar, nesse contexto, é acolher o outro em sua inteireza, atribuindo sentido às suas experiências e histórias de vida. Trata-se de uma atitude que transcende a dimensão técnica do fazer docente, constituindo-se como base epistemológica e existencial do processo educativo. Como enfatiza Dussel (1977, p. 164), escutar é “o momento constitutivo do próprio método; é o momento discipular do filosofar; é a condição de possibilidade do saber-interpretar, para saber-servir”. Assim, a escuta configura-se como uma via para a construção de relações formativas mais sensíveis, dialógicas e transformadoras.

6 MEMÓRIA: RELATOS E ESCUTAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA

A memória não é disparada apenas de forma introspectiva, de forma individual, ela também é manifestada pelas relações coletivas e sociais, trata-se da “atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança”. (Chauí, 2002, p. 128)

Como afirma a professora Rosa (2024) em um dos ateliês:

Achei muito potente esse exercício para eu parar, rememorar as minhas lembranças e me escutar a partir da minha história de vida e dos demais colegas, porque às vezes a gente se torna ruídos o tempo todo. Não só aqui na sala de aula, mas na vida do presente, passado e futuro. Parece que os sons viram ruídos no momento, porque eu não me escuto no presente.³⁰

Segundo Chauí (2002), o processo de memorização é caracterizado por dois componentes fundamentais: o objetivo e o subjetivo.

Os componentes objetivos estão relacionados às experiências de natureza física, fisiológica e química, ou seja, aos mecanismos biológicos que possibilitam o armazenamento e a recuperação das informações.

Por outro lado, os componentes subjetivos dizem respeito às vivências que atribuem significado às memórias, englobando aspectos emocionais e afetivos, a relevância dos eventos e objetos, as necessidades associadas à sobrevivência, as experiências de prazer e dor, as conquistas pessoais e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Dessa forma, a memória não se restringe a um processo meramente biológico, mas envolve a construção simbólica das experiências, sendo influenciada pela subjetividade e pelo contexto no qual o indivíduo está inserido.

Nesse sentido, em um dos encontros a professora Rosa (2024) afirmou:

Fico refletindo constantemente sobre as questões, as provas e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, é preciso me policiar para não perder de vista algo essencial: o aluno à minha frente. Às vezes, ele não consegue escrever, e, em muitos momentos, me reconheço nele. Mas ele não se resume às habilidades que ainda lhe faltam – ele é um conjunto de histórias. E então me pergunto: até que ponto estou realmente conseguindo escutá-lo e acessar essas histórias de vida para enxergá-lo em sua

30 Transcrição da Narrativa do Professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

totalidade? E, além disso, quanto estou conseguindo me escutar e reencontrar minha própria história de vida nesse processo?³¹

Sob mesma ótica, Giroux (2016), no livro “Dicionário Paulo Freire”, ao abordar a temática da memória, discorre sobre sua relação com o mestre Paulo Freire, que enfatizava que “toda atividade humana começa com a história” (Giroux, 2016, p. 321).

Essa reflexão reforça a relevância das escolhas metodológicas adotadas no planejamento do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, no qual professores e professoras foram convidados a registrarem e compartilharem partes de suas histórias de vida por meio de diferentes recursos analógicos e digitais.

Percebe-se que essa proposta dialoga diretamente com a sensibilidade pedagógica freireana, que valorizava o compartilhamento das experiências individuais como estratégia para o fortalecimento da identidade, da reflexão crítica e da construção coletiva do conhecimento, ou seja, reconhece a “compreensão da história como oportunidade, e não como determinismo” (Freire, 1994, p. 91), reconhecendo a justiça e responsabilidade presentes nestas histórias como pontos

centrais para valorizar as experiências, vozes e crenças que os/as estudantes trazem para a sala de aula e como era importante não somente afirmar essas vozes, mas também nossa responsabilidade, como professores, de capacitá-los a se tornar mais do que eram, expandir o conhecimento que traziam para a sala de aula e ampliar seu senso de comunidade e solidariedade para além de sua família, aldeia, bairro e inclusive nação. (Giroux, 2016, p. 321),

Nesse contexto, o ateliê foi concebido com a intencionalidade de criar situações de aprendizagem que possibilitassem aos professores participantes o resgate de suas memórias e o compartilhamento de suas histórias de vida.

Trata-se, portanto, de um momento dedicado especificamente a esses docentes, no qual suas experiências são colocadas em evidência, promovendo a valorização de suas vivências no processo formativo.

Essa abordagem visa não apenas valorizar suas trajetórias individuais, mas também conferir visibilidade às suas vozes, que, ao serem enunciadas, reafirmam a centralidade de suas experiências na construção de suas próprias histórias e saberes.

31 Transcrição da Narrativa da Professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Nessa perspectiva, apoiamo-nos na reflexão de Wentz (2016), a partir do seu texto encontrado no livro mencionado, em que, ao rememorar sua relação com o mestre, ressalta que a história “não está associada apenas a um tempo cronológico, ou a determinados acontecimentos, mas sim está relacionada à transformação social, entendida como processo histórico no qual objetividade e subjetividade se entrelaçam dialeticamente” (Wentz, 2016, p. 258).

O professor Verde (2024) reforça esta reflexão de Wentz (2016), quando entra em contato com o pesquisador no dia vinte e seis de março de 2025, após três meses da realização do ateliê, compartilhando que a experiência no ateliê de produção de relatos e escutas lhe proporcionou reflexões profundas sobre sua trajetória escolar, um aspecto que, até então, evitava revisitar. Segundo Verde, o modo que o pesquisador se apropriou de sua História de Vida e a compreendeu como um instrumento de pesquisa no mestrado foi inspirador, levando-o não apenas a resgatar sua própria experiência educacional, mas também a ampliar sua compreensão sobre os estudantes e a forma como se identifica com cada um deles no espaço escolar.

Ao observar a dinâmica dos diferentes grupos presentes na escola, o professor passou a perceber como sua vivência reflete essa diversidade. Transita entre os estudantes que se dedicam ao futebol, universo do qual também fez parte, e, simultaneamente, desenvolve um diálogo próximo com as estudantes. Essa aproximação, conforme ele mesmo compreende, foi favorecida por sua criação junto à mãe e à avó, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de sua sensibilidade e abertura nas interações com diferentes perfis de alunas.

O impacto dessa vivência no ateliê foi tão expressivo que o levou a revisitar aspectos de sua própria formação, questionando o ensino tradicional ao qual fora submetido, muitas vezes engessado em modelos padronizados. A experiência transformou sua forma de se perceber no espaço escolar, permitindo-lhe compartilhar suas histórias e refletir sobre seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo emblemático foi quando, após vinte anos, conseguiu ressignificar o aprendizado de física por meio de uma leitura filosófica. Tal vivência evidenciou a riqueza das múltiplas linguagens e diferentes formas de aprendizagem, algo que também se confirmou ao observar seus alunos desenvolverem um trabalho sobre a Revolução Industrial em formato de história em quadrinhos. O resultado foi tão

sensível e expressivo que o emocionou profundamente, a ponto de compartilhá-lo com sua esposa. Esse episódio reforçou sua convicção quanto à importância de metodologias que valorizem o imaginário e a fantasia como formas legítimas de construção do conhecimento, baseadas na escuta ativa dos estudantes e no diálogo com a própria história de vida. Os alunos, segundo ele, evidenciaram um repertório amplo sobre o mundo, construído a partir de suas próprias perspectivas.

Dessas reflexões, emergiu a ideia de criação de um projeto em parceria com o CAPS – Centro de Atenção Psicossocial, com o propósito de explorar a fototerapia como instrumento de reorganização dos afetos, a partir da escuta das histórias de vida dos estudantes. Para o professor Verde, o ateliê ensinou que, ao sermos afetados positivamente, podemos reorganizar o afeto e transformar a forma como nos sentimos por meio da educação e da arte, elementos centrais da proposta vivenciada no ateliê. Inspirado por essa experiência, o projeto propõe que os participantes representem, por meio da fotografia, imagens que remetam à felicidade, registrando cenas carregadas de significados afetivos relacionados às suas histórias de vida. Embora ainda em fase de estruturação, a proposta já caminha nessa direção.

O professor também desenvolveu um segundo projeto, direcionado ao Colégio Marista, que dialoga com os mesmos pressupostos e que ele pretende expandir como parte de sua pesquisa no mestrado. Intitulado Multiplicadores, o projeto propõe oficinas de produção audiovisual voltadas à experimentação sensorial como ferramenta para a construção de significados das palavras, contribuindo para os processos de alfabetização e reforço escolar. A proposta busca incentivar os estudantes a se expressarem por meio da escrita e da produção audiovisual, tendo como ponto de partida suas próprias vivências e histórias de vida. As atividades realizadas no ateliê permitiram ao professor compreender, de forma mais aprofundada, a relevância da autorreferência no processo de ensino, um aspecto que ele já intuía, mas que se tornou mais evidente com o embasamento teórico e prático proporcionado pela experiência formativa.

A participação no ateliê também provocou mudanças significativas em sua postura como educador. Durante muito tempo, evitou expor sua própria trajetória, preferindo não se colocar como exemplo. No entanto, ao compartilhar suas vivências e histórias de vida no ateliê, percebeu posteriormente uma maior aproximação e

engajamento por parte dos estudantes, o que impactou positivamente o processo de aprendizagem. Embora os critérios acadêmicos exijam comprovações formais, os resultados já são perceptíveis no envolvimento dos estudantes com as atividades propostas. O docente expressa a intenção de, em breve, analisar tais impactos de forma mais sistemática, a partir do desempenho dos alunos e dos resultados das avaliações.

O professor Verde ressalta que a experiência vivenciada no ateliê tem sido amplamente valorizada por seus pares, que falam com carinho sobre a proposta. Em sua visão, o que foi realizado pelo pesquisador é de grande importância e merece ser compartilhado e disseminado em outros espaços escolares.

Por fim, ele manifesta o desejo de contar com a orientação do pesquisador e com indicações bibliográficas que possam sustentar teoricamente as reflexões e iniciativas descritas. Caso possível, deseja compartilhar a justificativa e os objetivos de seu projeto, omitindo os aspectos burocráticos vinculados ao Marista com o intuito de dar continuidade à proposta em sua pesquisa de mestrado, contando com o apoio do referido profissional e pesquisador ao longo desse percurso.

Em “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, Paulo Freire (2005, p. 40) afirma que “fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”. Nessa perspectiva, observa-se como o professor Verde (2024) assumiu a responsabilidade de não apenas se inserir na história, mas de ativamente de fazer parte e construí-la.

Ao apresentar sua autopercepção sobre as potencialidades de sua trajetória de vida, ele se coloca como sujeito transformador, demonstrando como sua experiência pode atuar como catalisadora de mudança social e da produção de novos conhecimentos, pois tudo isso “me deixou muito entusiasmado para poder entregar aos estudantes um pedaço de mim”.³²

Ademais, segundo Wents (2016) a partir das reflexões de Paulo Freire (2005) expõe:

32 Transcrição da Narrativa do Professor Verde registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Para se fazer parte da História é preciso que se compreenda a nossa própria presença no mundo e o papel que cabe a cada um de nós dentro da sociedade. A História é vista como uma possibilidade, na qual o ser humano pode exercer sua aptidão, saberes e suas experiências que fazem parte de sua capacidade de organizar, observar, conhecer e analisar, para poder modificar seu contexto. (Wentz, 2016, p. 258)

A relação entre as reflexões dos pensadores evidencia que os sujeitos, a partir de suas experiências, assumem a corresponsabilidade de intervir no mundo por meio das relações de vínculo estabelecidas em seu meio sociocultural.

Esse processo implica a reconstrução de conhecimentos prévios para a construção de novos saberes, fundamentados em diferentes trajetórias de vida. No entanto, para que essa transformação ocorra, é essencial que, assim como o professor Verde (2024), se cultive a curiosidade como um princípio fundamental para a compreensão integral do ser humano.

Como destaca Wentz (2016, p. 258), a partir das percepções de Freire (2005), é essa curiosidade que nos impulsiona a buscar o novo, a adquirir conceitos e ideias inovadoras, a reinterpretar os fatos sob perspectivas distintas e a nos desafiar a adotar novas posturas diante das situações que vivenciamos.

Estar verdadeiramente engajado no mundo significa mais do que simplesmente se ajustar a ele; implica assumir um papel ativo na construção da História, tornando-se sujeito do processo em curso, e não apenas um espectador ou elemento passivo diante das transformações que ocorrem no contexto social, pois, estes são sujeitos que se tornam “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só estamos porque estamos sendo” (Freire, 1996, p. 33).

6.1 Brincar de ser professor: o oleiro educador

Durante o processo da pesquisa aplicada por meio do ateliê de produções de relatos e escritas, observamos o quanto a citação de Freire (1996) fez sentido quando os docentes compartilharam as suas experiências sobre o “Brincar de ser professores e professoras”, afinal, quando brincavam, eles estavam sendo educadores sem perceber, como destacam os docentes.

A professora Amarela (2024) relata que, entre as brincadeiras que mais a encantavam, uma sempre se destacava: o tradicional “brincar de escolinha”. No início, bastava ter papel e lápis para rabiscar, e, sempre que possível, ela buscava um

cantinho escondido sob alguma cama ou mesa para evitar interrupções. Aos nove anos, deu um passo adiante e criou a “Escola da Professora Amarelo”, um espaço improvisado na garagem de casa que acolhia as crianças da rua, convidando-as a brincar e aprender juntas. A lousa era um portão de ferro cinza escuro, que exigia um pano molhado para apagar os rabiscos. Os alunos eram os amigos do bairro, organizados em fileiras nas cadeiras e mesas que ela, sorrateiramente, pegava dentro de casa e devolvia antes que sua mãe percebesse. Na escolinha, não faltavam lições – nem momentos de bagunça. Havia a hora do lanche, com frutas discretamente retiradas da fruteira materna, e momentos de dança, nos quais criavam e ensaiavam coreografias cheias de entusiasmo. Uma das lembranças mais marcantes dessa época, segundo a professora, é a de Laís, sua aluna, que iniciou o processo de alfabetização nesse espaço imaginário. Com o tempo, recebeu giz colorido, ampliando as possibilidades de expressão para além do branco tradicional. Assim, foi colorindo não apenas os traços na lousa improvisada, mas também sua própria história e a de tantos outros que passaram por aquela pequena escola de sonhos.

O professor Vermelho (2024) compartilha que sua infância foi vivida em uma vila militar, um destacamento da Aeronáutica onde seu pai trabalhava como funcionário civil. As famílias dos militares e funcionários civis residiam nessa base, e seus filhos compartilhavam um ambiente amplo e protegido para brincar. Sendo um dos seis irmãos, estavam sempre juntos, e, quando se reuniam com as outras crianças, surgiam as mais diversas brincadeiras. Entre essas interações, havia uma menina mais velha chamada Rogéria, que improvisava uma sala de aula ao ar livre. Ela virava uma mesa de madeira para servir de lousa e, com paciência, ensinava o alfabeto, palavras e operações de adição e subtração. Suas aulas aconteciam no quintal de sua casa, na calçada, sob a sombra de grandes árvores. O professor afirma ter sido o mais novo do grupo e, embora sua memória não guarde todos os detalhes das lições, acredita que aquele tenha sido seu primeiro contato com a pedagogia e com a aprendizagem escolar – dessa vez, na posição de aluno, e não de professor.

A professora Azul (2024) relata que, quando criança, amava a escola. Guarda lembranças vívidas das aulas de ciências e de como estudar os astros, os planetas e as estrelas tornava tudo mais fascinante e cheio de sentido. O céu, para ela, era realmente infinito. Por volta dos sete ou oito anos, sonhava em ser professora de ciências para astronautas. Embora não se recorde exatamente do contexto, lembra-

se de ter ganhado uma lousa. Sua avó, enquanto costurava, usava giz para marcar modelagens de roupas, e ela, sem hesitar, pegava alguns para transformar o quintal em sua própria sala de aula. Mesmo sozinha, ensinava em voz alta, reproduzindo os aprendizados da professora Cassandra como se estivesse à frente de uma turma atenta. Com o passar dos anos, a família se mudou para outra cidade, e a nova escola lhe parecia completamente chata: esteticamente cinza, mais cheia de alunos e, para ela, desinteressante. De repente, brincar de escolinha já não fazia mais sentido, pois não queria trazer para casa a monotonia que agora associava ao ambiente escolar.

A professora Rosa (2024) rememora o período em que morava em Alagoas, mais especificamente no povoado de Estrela de Alagoas, que mais tarde se tornaria uma cidade. A família partiu de São Paulo de ônibus, rumo ao sertão, em busca de uma nova vida. Seu pai, sua mãe, seus irmãos – Cássia e Emerson – e ela embarcaram nessa jornada com o propósito de estar mais próximos da avó Maria do Perpétuo, mãe de seu pai, e do avô Antônio, por parte de mãe. A chegada à nova cidade foi difícil. Para uma criança de sete anos, estar em um lugar desconhecido era, por vezes, uma experiência hostil. A dificuldade de adaptação tornava ainda mais desafiadora sua socialização na escola. A professora lembra-se, com certa dor, dos comentários maldosos sobre seu cabelo, corpo e jeito ingênuo e deslocado – palavras que vinham não apenas de colegas, mas também de professores. Apesar das experiências difíceis, havia algo que ela esperava com ansiedade: ensinar. Seus irmãos e primos, que já haviam chegado a Estrela antes da família, tornaram-se seus primeiros alunos. Tudo o que aprendia na escola, ela ensinava a eles. Com folhas arrancadas do caderno de receitas da mãe, lápis, canetas e até carvão, transformava-se na professora Rosa, ensinando letras e desenhos – mesmo sem ainda saber ler.

O professor Marrom (2024) relata que, quando criança, nunca teve interesse em ser professor. Sonhava em se tornar cientista, astronauta ou lutador – embora não soubesse, à época, o quanto teria que lutar na vida. Sua irmã, por outro lado, adorava brincar de escolinha. Sempre aparecia com pedaços de giz, folhas de papel e canetas, organizando suas aulas com um grupo fiel de alunos: bonecas e bichinhos de pelúcia. O quarto se transformava em uma sala de aula improvisada, da qual ele tentava escapar sempre que podia. Para ele, não fazia sentido passar o dia inteiro na escola e, ao chegar em casa, continuar tendo aula. Queria correr, pular e brincar. Adorava

ler e ouvir histórias, mas não no formato de uma sala de aula. Sua irmã insistia para que participasse, mas ele fugia. Até que um dia, sua mãe, com a autoridade e persuasão que lhe eram características, decretou: “Se não brincar de escola, vai brincar de ser pastor.” Diante dessa alternativa nada promissora, preferiu ser aluno da irmã a se tornar o “pastor” da mãe.

A professora Violeta (2024) recorda que, quando criança, costumava brincar com seu irmão e com o vizinho Caio, uma criança com deficiência. Sempre estavam juntos e, nessas brincadeiras, ela assumia o papel de professora. Lembra-se da alegria que sentia ao ensinar e da satisfação em compartilhar conhecimento, mesmo que de forma lúdica. Desde aquela época, já percebia o prazer que havia no ato de ensinar e na troca de saberes, sensações que a marcaram profundamente.

O professor Verde (2024) não rememorou lembranças onde brincava de ser professor, por este motivo não registramos no documento.

A partir dos relatos compartilhados, é possível observar que “o sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz” (Freire, 1992, 51).

Ainda que nem todos tenham manifestado, desde cedo, a intenção de se tornarem docentes, percebe-se como a figura do professor esteve presente em diferentes momentos de suas trajetórias, influenciando diretamente ou indiretamente suas percepções sobre o papel desse profissional.

Segundo Vaillant e Garcia (2012, p.53),

Os atos de ensino fazem parte da atividade humana cotidiana. Deforma consciente ou inconsciente desenvolvemos como adultos milhares de atos nos quais ajudamos a outros (adultos ou não) a aprender.

Ao ensinar, podemos atuar de forma intuitiva, empregando nosso sentido comum para ensinar algo a outros. Mas também podemos atuar com certa racionalidade e método. De qualquer das formas que o façamos, o que é certo é que esses atos de ensino podem ter a capacidade de deixar marcas na memória e na biografia das pessoas. Não é preciso que sejamos docentes profissionais para que isso aconteça. A aprendizagem pela observação, como muito bem demonstrou Bandura (1977), é um tipo de aprendizagem muito comum na espécie humana. (Vaillant; Garcia, 2012, p.53),

As narrativas evidenciam tanto as potencialidades quanto os desafios do cenário escolar, destacando experiências marcantes que contribuíram para a

construção de suas identidades docentes, “isso ocorre com os futuros docentes. Trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula”. (Vaillant; Garcia, 2012, p.53)

Além disso, emergem reflexões sobre comportamentos e práticas educacionais observáveis que inspiram ou, por outro lado, representam modelos que não desejam reproduzir em sua atual profissão.

Eles realizaram variadas aprendizagens "informais" em sua prolongada permanência em escolas e centros de educação média. Lortie (1975) denominou “aprendizagem por observação” aos saberes que adquirem durante a vida escolar. Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação que experimentam como estudantes ao longo de toda a sua vida escolar. (Vaillant; Garcia, 2012, p.53)

Ser professor, portanto, vai além do ato de ensinar: envolve um compromisso contínuo com a própria formação e um movimento permanente de (re)elaboração de saberes e práticas profissionais. Esse processo é sustentado pelas experiências individuais e coletivas vividas ao longo da trajetória docente e se constitui tanto por dimensões conceituais quanto procedimentais, aspectos profundamente enraizados que moldam o estilo de ensinar de cada educador. Tais elementos decorrem de conhecimentos, muitas vezes implícitos e explícitos, sobre o processo de ensino e aprendizagem (Vaillant; Garcia, 2012, p. 53).

A partir das experiências relatadas é notório quantas figuras, significativas ou não, passaram pela vida dos educadores, que mobilizaram a constituição desse futuro docente, pois este trajeto é resultado de muitos fatores,

entre os quais a experiência escolar da primeira infância, o ascendente de seus companheiros, a influência de seus avaliadores (diretores e supervisores), o peso dos agentes socializadores não profissionais (amigos e familiares), a importância da subcultura dos docentes e da estrutura burocrática da escola” (Vaillant; Garcia, 2012, p.53)

Os participantes, no período que eram estudantes e brincavam de serem docentes, ensaiavam naquele momento o processo inconsciente de um futuro na área da educação, justamente por que na sua caminhada para se constituírem como professores dificilmente “são ensinados a refletir sobre suas crenças”. (Vaillant; Garcia, 2012, p.53)

Neste sentido, apesar da proposta do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas trabalhar com profissionais já formados, com uma vasta experiência enquanto educadores, entendemos a importância de reconectar estas experiências na fusão entre o “conhecimento dos formadores (conhecimento proposicional) e o dos estudantes (conhecimento experiencial)” (Vaillant; Garcia, 2012, p.54), revelando a importância integrada destes dois tipos de conhecimentos para que, metodologicamente resgatassem os “marcos conceituais com as pré-concepções” (Vaillant; Garcia, 2012, p.54) da sua formação docente.

No terceiro ateliê, intitulado “O Oleiro Educador – Trajetórias, Interações e Referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente”, foi disponibilizado aos participantes um instrumental para o registro reflexivo sobre a figura do "oleiro educador" que marcou suas trajetórias escolares e exerceu influência na escolha pela educação.

Além de identificarem esse educador de referência, foram instigados a reconhecer e descrever os conhecimentos, técnicas, características, atitudes e valores revelados por essa figura que ainda ressoam em suas práticas pedagógicas na atualidade.

Ao revisitarmos os registros dos participantes, observamos que as referências mencionadas nesta etapa estão intrinsecamente relacionadas ao Ateliê "Brincar de Ser Professor(a)".

A recorrência de determinados educadores nos relatos evidencia que, para a maioria dos participantes, as figuras que serviram de inspiração durante suas vivências lúdicas na infância são as mesmas que, posteriormente, influenciaram sua trajetória profissional e a escola pela docência.

Esse dado sugere a relevância da memória afetiva e das experiências simbólicas na construção dessa identidade. Como percebemos nos relatos e produções gráficas contidos no Apêndice B.

No contexto do ateliê, as memórias compartilhadas evidenciaram o caráter identitário da docência, revelando a construção histórica e subjetiva dessa trajetória profissional.

Ainda que a profissão tenha sido marcada, em determinados períodos, por processos de racionalização e uniformização, os registros analisados demonstram que cada docente, em sua singularidade, continuou a ressignificar sua prática, preservando sua essência e identidade profissional a partir do contato de outros professores referenciais (Nóvoa, 2000, p. 15).

Conforme apontado por Nóvoa (2000, p. 16) em *Vidas de Professores*, é fundamental refletir sobre questões como: “De que maneira cada indivíduo se constituiu no professor que é hoje? Quais motivos sustentam esse percurso? Em que medida as experiências pessoais e a trajetória profissional influenciam sua prática pedagógica?”.

A fim de aprofundar essas reflexões, como já mencionado a partir das contribuições de Nóvoa (2000), propomos, a seguir, a próxima etapa desta atividade.

Nessa segunda etapa do ateliê, foi entregue aos participantes um novo instrumental, elaborado a partir da seguinte provocação: "Olá, tudo bem? Sou estudante do ensino médio da Marista Escola Social e gostaria de conhecer um pouco da sua trajetória. Você poderia compartilhar como foi a sua infância, adolescência ou juventude, as experiências marcantes na escola, o que influenciou sua escolha pelo curso superior em educação e como foi o processo até o seu primeiro dia de aula como professor(a)? Qual foi o caminho que o(a) levou a se tornar professor(a)?"

Os relatos registrados por meio desse instrumento foram posteriormente compartilhados no quarto ateliê, intitulado "Sou Professor(a), Escuta a Minha História?", permitindo a construção de um espaço de trocas e reflexões sobre as múltiplas trajetórias que conformam a trajetória profissional de cada participante, além de possibilitar a identificação de pautas formativas relevantes (conforme Apêndice C).

Com o intuito de entrelaçar as distintas histórias de vida compartilhadas no grupo, propusemos uma nova atividade que estimulasse uma escuta sensível, reflexiva e afetivamente implicada.

A proposta consistiu em: ao escutarem atentamente os relatos uns dos outros, registrassem, em uma folha de papel sulfite, fragmentos das narrativas que evocassem lembranças de momentos significativos de suas próprias trajetórias pessoais e/ou profissionais.

Essa estratégia visou fomentar uma escuta qualificada, capaz de reconhecer e valorizar a singularidade de cada percurso de vida, ao mesmo tempo em que evidenciasse pontos de convergência entre as experiências narradas. Assim, a escuta se tornava não apenas uma prática de acolhimento do outro, mas também um exercício de (re)conexão consigo, na medida em que os professores reconheciam nos relatos dos colegas traços de suas próprias histórias.

A seguir, após a coleta desses fragmentos, propusemos um momento de partilha: organizou-se um círculo de escuta no qual, individualmente, cada participante se dirigia ao centro, de olhos fechados, para escutar, na voz de um colega, os trechos de sua própria história ressignificados a partir da escuta do outro.

Este momento revelou-se profundamente significativo, uma vez que os docentes relataram o cuidado e o zelo com que suas histórias foram escutadas, bem como a potência de se reconhecer em palavras alheias. A experiência reafirmou a importância de sermos narrados por outras vozes, evidenciando como a escuta atenta pode reavivar sentidos e promover novas compreensões de si e do coletivo.

Trata-se de um gesto respeitoso à leitura de mundo de cada educador, entendendo-a, conforme nos ensina Freire (1996, p. 123), como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade em sua expressão mais ampla e, sobretudo, em sua dimensão humana como um dos impulsos fundantes do processo de produção do conhecimento.

Dessa forma, daremos continuidade à partilha dos processos de constituição docente de cada participante, a partir de fragmentos extraídos dos registros escritos pelos próprios professores, do diálogo com pensadores de reconhecida relevância teórica, bem como da interpretação crítica elaborada pelo pesquisador.

Compreendemos a importância de tornar partes dessas narrativas acessíveis aos futuros leitores, de modo a preservar a riqueza singular de cada trajetória e fomentar múltiplas possibilidades de leitura e reflexão.

Outrossim, após cada relato, propomos construir articulações de natureza científica e reflexiva, relacionando os elementos emergentes das histórias de vida aos marcadores sociais que atravessam e conformam o desenvolvimento profissional dos sujeitos-narradores. Almejamos, com isso, evidenciar como as experiências vividas

pelos docentes constituem-se como fontes legítimas de saberes e possibilitam a problematização de temáticas diversas, que podem, por sua vez, mobilizar e inspirar futuros processos formativos ancorados nas próprias histórias de vida de professores e professoras.

6.1.1 Professora Azul

Ao acolhermos a narrativa da professora Azul (2024), evidenciamos como a escolha pela docência é profundamente atravessada por marcadores de desigualdades sociais que se manifestam desde a infância e juventude. Sua trajetória é marcada por questionamentos cotidianos, como ela mesma relata sobre o número alarmante de pessoas que vivem em contextos de extrema vulnerabilidade social. Trata-se de uma consciência crítica que emerge da vivência com as injustiças sociais e que mobiliza um compromisso ético com a educação.

Nessa perspectiva, Freire (1987) nos adverte que tal indignação social, forjada na experiência da opressão,

leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é a forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 1987, p. 33).

Nesse contexto, a partir das vivências experienciadas nas aulas de Geografia, ela foi instigada a desenvolver a capacidade de questionar, debater e refletir criticamente sobre diversas situações que atravessam o campo social e espacial.

A abordagem transversal em sala de aula revelou-se, nesse sentido, como um importante instrumento formativo, capaz de contribuir para a constituição de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, mas também sensíveis às injustiças e convocados a se indignarem frente às desigualdades, na construção de uma sociedade mais justa e emancipada.

Esta realidade foi um dos principais fatores motivacionais da Professora Azul a buscar o ensino superior com foco na educação, como relata a seguir:

Minha trajetória acadêmica, no entanto, foi marcada por desafios. Ao final do ensino médio, manifestei à minha mãe o desejo de cursar geografia em uma universidade pública. Sua reação inicial foi de incredulidade, mas sua resposta se tornou um estímulo fundamental: "Então, apenas se preocupe em passar". Com essa motivação, ingressei na Universidade Federal de Alfenas,

no Sul de Minas Gerais, onde vivi por cinco anos. A experiência universitária foi significativa, mas também dolorosa. Por diversas razões, precisei interromper temporariamente a minha formação, concluindo-a posteriormente em São Paulo.³³

Ainda que, ao manifestar à sua mãe o desejo de cursar Geografia em uma universidade pública, tenha se deparado com uma reação de incredulidade, a doente não se deixou abater. Ao contrário, apropriou-se desse discurso como combustível para seguir adiante, embora soubesse que sua motivação extrapolava o simples ingresso no ensino superior.

O desejo de tornar-se educadora configurava-se, ao longo de sua trajetória, como um caminho de libertação, sustentado por uma consciência crítica que compreendia a formação docente para além do êxito acadêmico. Essa formação se concretizava na vivência prática de sua busca pelo saber e pelo reconhecimento da urgência em lutar por ele (Freire, 1987, p. 34), assim como por todos aqueles que, tal como ela, precisam despertar para a consciência crítica e engajar-se na luta pela superação das contradições sociais (Freire, 1987, p. 35).

É perceptível que o engajamento com a causa social configurou-se como um dos principais vetores que impulsionaram sua inserção no campo educacional. Em múltiplas situações em que se viu submetida a contextos marcados pela injustiça, emergiu o desejo de transformar, ainda que parcialmente, esse cenário por meio da apropriação de saberes capazes de “construir uma prática docente que seja dialógica, sensível e comprometida com a escuta dos (as) estudantes”.³⁴

A professora Azul demonstra plena consciência de que esse ideal ainda está em construção, reconhecendo que, embora almeje consolidar uma prática pedagógica transformadora, encontra-se em constante processo de aprimoramento em sua atuação como educadora. Para ela, estar na Escola Social Marista representa, em alguma medida, “revisitar os anseios de uma jovem que, ainda no ensino médio,

33 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material da professora Azul, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4 , em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

34 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material da professora Azul, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4 , em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

sonhava com uma educação que transcendesse a mera transmissão de conteúdos e possibilitasse transformações significativas na vida dos sujeitos”.³⁵

6.1.2 Professora Amarela

Desde muito jovem a leitura constituiu para ela uma fonte singular de significado e descoberta, como nos ensina Freire (2005, p. 3), “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Nesse sentido, o processo de alfabetização e letramento transcende o domínio técnico da decodificação de signos; trata-se de um dos maiores desafios no percurso formativo de um estudante, uma vez que inaugura sua capacidade de interpretar criticamente os múltiplos espaços sociais que compõem sua vivência enquanto sujeito histórico e cidadão.

Aprender a ler e a escrever, portanto, é também aprender a se situar no mundo e a transformá-lo, em uma prática educativa comprometida com a emancipação de saberes.

Ao longo da trajetória formativa desta participante, é possível identificar que, para além do processo convencional de aprendizagem da leitura e da escrita, outras experiências educativas se revelaram significativas, como aquelas incentivadas pela sua mãe e posteriormente vivenciadas com a professora Luciana, como veremos a seguir:

Minha mãe foi atleta, mas interrompeu sua trajetória esportiva ao engravidar do meu irmão mais velho e, desde então, não retomou essa rotina. No entanto, seu entusiasmo pelo esporte permaneceu inabalável. Lembro-me de sua paixão pelas Olimpíadas e do rigor com que acompanhava minhas tentativas esportivas, especialmente no vôlei. Se eu errava um saque, a correção era imediata, sempre embasada por seu conhecimento técnico. Esse olhar atento e exigente me remete à professora Luciana, que se tornou uma referência em minha formação escolar. Seu ensino era permeado por um equilíbrio entre rigor e afeto. Ela corrigia, exigia, mas também acolhia, sempre evitando a exposição pública dos alunos. Seus métodos eram

35 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material da professora Azul, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4, em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

inovadores: iniciava o ano letivo com a construção coletiva dos eixos temáticos e organizava a disciplina de forma estruturada.³⁶

Tais experiências demonstram que, quando o docente, movido por sensibilidade e curiosidade, se lança à tarefa de inovar suas práticas educacionais, é capaz de promover um ensino que articula diferentes estratégias pedagógicas, ampliando as possibilidades de aprendizagem com firmeza, mas, principalmente, com acolhimento.

Essa perspectiva está ancorada na compreensão de que o enfrentamento das dificuldades inerentes ao ato de ensinar demanda intencionalidade, criatividade e escuta ativa, como propõe Castellar (2016, p. 42), ao afirmar que a superação dos desafios pedagógicos pressupõe a valorização dos estudantes enquanto sujeitos históricos e potenciais ativos de aprendizagem, cuja participação crítica e reflexiva é condição para a construção do conhecimento.

Percebemos, então, que essa vivência foi determinante para que a professora Amarela cultivasse o sonho de uma escola pública comprometida com uma educação de qualidade, ideal este que lhe foi mobilizado, entre outros momentos, por uma das aulas ministradas pela educadora Luciana ao afirmar para os estudantes presentes que eles e elas “poderão sonhar com uma escola pública e uma educação pública de qualidade”.³⁷

A potência dessa afirmação reverberou profundamente em sua trajetória, impulsionando-a a cursar Letras, mesmo diante das incertezas e da escassez de informações acerca do acesso ao ensino superior. Ainda assim, manteve-se fiel ao desejo cultivado desde a infância, sustentado pelo incentivo materno, pela presença inspiradora da professora Luciana que marcou a sua formação e por um compromisso ético e inabalável com uma educação pública emancipadora e socialmente referenciada.

36 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material da professora Amarelo, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4, em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

37 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material da professora Amarelo, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4, em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

6.1.3 Professora Rosa

No período da adolescência, mudanças institucionais, como a transição excessiva entre escolas, podem desencadear múltiplos impactos na vida do estudante, incluindo desafios no acesso aos conhecimentos historicamente construídos nas interações entre professores e colegas, dificuldades de adaptação ao novo currículo, queda no rendimento escolar, fragilidade na formação de vínculos, estigmatização, abalos na constituição da identidade e obstáculos à conclusão da escolarização.

Nesse sentido, Belmiro (2019, s.p.) afirma que “a adolescência, por si só, é um grande momento de transição física, emocional e mental”.

A partir da reflexão de Belmiro (2019), Rosa (2024) relata que:

Ao longo da minha trajetória escolar, experimentei múltiplas transições, marcadas por deslocamentos frequentes que dificultaram a construção de vínculos significativos com colegas e professores. Desde a infância, a constante mudança de escolas tornou-se uma experiência recorrente, fazendo com que eu me sentisse uma observadora tardia em grupos já consolidados. Essa sensação de deslocamento e estranhamento caracterizou grande parte da minha relação inicial com o ambiente escolar.³⁸

Assim, podemos conferir que a escola é rememorada como um espaço marcado também por experiências traumáticas, atravessado por sucessivas rupturas e deslocamentos institucionais que dificultam em alguns momentos o estabelecimento de relações afetivo-pedagógicas consistentes.

Diante dessa realidade, a partir dos relatos da docente é possível inferir que ela vivenciou, em sua trajetória, muitos dos desafios elencados por Belmiro (2019).

Rosa (2024), relata que mesmo mediante a este cenário, retornou a Alagoas, onde residiu por dois anos, em um movimento cíclico de tentativas de reconstrução familiar. Aos 12 anos, reencontrou a escola onde havia estudado anteriormente, local que, até então, carregava memórias traumáticas.

38 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material da professora Rosa, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4, em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Ainda assim, ao retornar para Alagoas e se reintegrar à dinâmica escolar, demonstrou resiliência ao identificar, mesmo em meio às dificuldades de adaptação, elementos mobilizadores que a motivaram a permanecer no ambiente educacional, conforme relato a seguir:

No entanto, minha percepção começou a se modificar a partir da interação com um professor de Geografia, Clóvis, cuja abordagem pedagógica inaugurou em mim um novo olhar sobre o aprendizado. Até então, a escola era um espaço de desconforto, onde me sentia exposta, fragilizada e silenciada. No entanto, a partir das narrativas e ensinamentos desse professor, um universo de possibilidades começou a se desenhar diante de mim.

Recordo-me vividamente de uma de suas primeiras aulas, na qual ele mencionou Graciliano Ramos. Inicialmente, aquele nome não fazia sentido para mim, mas, conforme ele contextualizava a trajetória do escritor, sua relevância e a relação com a cidade onde eu morava, comecei a perceber conexões entre minha realidade e aquele conhecimento que, até então, parecia distante. Descobrir que Graciliano Ramos não apenas escrevia, mas também havia sido prefeito, e que sua história se entrelaçava com o lugar onde minha família residia, despertou em mim um interesse até então inédito pela escola.³⁹

Em seu relato, destaca-se a potência formativa do conceito Território Educador, não necessariamente com esta terminologia, promovendo a relação da história de vida de Graciliano Ramos com a sua história de vida, que se configurou como uma referência simbólica e inspiradora em sua jornada de reconstrução do pertencimento escolar e de valorização dos saberes territoriais.

Singer (2015), em “Territórios Educativos – Experiências em Diálogo com o Bairro-Escola”, registra um instigante diálogo com a urbanista e educadora Ana Beatriz Goulart de Faria, que ressalta a importância de compreendermos o Território Educador como um espaço de produção de “conhecimento misturado, aquele que se traduz entre a comunidade e a escola” (Singer, 2015, p. 93).

Tal perspectiva desloca a centralidade da escola como única detentora do saber e convida à valorização dos saberes que surgem também a partir das vivências e narrativas que circulam no território.

39 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material da professora Rosa, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4, em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Partindo dessa premissa, é possível compreender a figura do professor Clóvis, rememorado por Rosa em seu relato, como um agente inspirador ao promover a aproximação entre o espaço escolar e os referenciais socioculturais de um dos territórios de Alagoas. Ao apresentar à estudante os marcos simbólicos e os significados daquele local, possibilitou-lhe uma reconfiguração da variação de ângulo que a fez “olhar desde outro lugar, apreciar a cidade do ponto de vista daqueles que, exatamente por causa da diversidade de seu modo de vida, se apropriam dela também de forma diferenciada” (Magnani, 1993, p. 13).

Foi nesse movimento que Rosa, pela primeira vez, sentiu-se representada nas palavras de um autor, identificando nos escritos a expressão de angústias e desafios que também atravessaram sua existência, ainda que em outro tempo e contexto. Essa experiência lhe trouxe respostas para questões que, até então, ela sequer sabia formular.

A partir dessa vivência significativa, passou a revisitar, em sua memória, lembranças afetivas e pedagógicas que se concretizaram na relação com Clóvis, despertando nela o desejo de trilhar um percurso acadêmico, mesmo estando em Alagoas. A experiência escolar, outrora marcada por frustrações e inseguranças, foi ressignificada como espaço de descoberta, pertencimento e reconstrução identitária.

Após concluir a sua formação no ensino superior em São Paulo, Rosa, mesmo diante dos inúmeros desafios enfrentados no início de sua prática docente, resgatou a abordagem narrativa inspirada pelo professor. A contação de histórias, tornando-se um elemento estruturante de sua prática pedagógica, contribuindo para o fortalecimento de vínculos, a valorização da escuta ativa e o compartilhamento de saberes de forma dialógica e significativa.

6.1.4 Professor Marrom

O relato do professor Marrom nos remete à compreensão de que não basta ao docente estar fisicamente presente na sala de aula; é imprescindível que sua presença se torne presencialidade, projetando-se com intencionalidade e sensibilidade, a partir de uma escuta atenta e de um olhar pedagógico comprometido com a construção de vínculos significativos ao longo da trajetória educacional dos estudantes.

Ao compartilhar o seu relato durante o Ateliê Produções de Relatos e Escuta, enfatiza que:

Durante o período escolar, houve, contudo, um professor que exerceu um papel fundamental em minha formação: um docente de Física e Matemática, altamente respeitado pelos estudantes.

A princípio, eu o via como uma figura distante, pouco interativa. No entanto, ele me observava atentamente nas atividades esportivas extracurriculares e, um dia, me fez um convite inesperado: participar do laboratório de Ciências, sob sua orientação. Ainda que sem compreender completamente suas intenções, aceitei o desafio. O ambiente do laboratório revelou-se fascinante, e logo me vi imerso em suas atividades.⁴⁰

Nesse sentido, Freire (2008, p. 32) nos provoca que “observar, olhar o outro e a si próprio, significa estar atento, buscando o significado do desejo, acompanhando o ritmo do outro, buscando sintonia com este”. Trata-se de um olhar que não se limita à superfície do visível, mas que se move em direção à leitura sensível dos desejos, afetos e potencialidades dos sujeitos da aprendizagem.

Foi precisamente esse cuidado que o professor Juvenal demonstrou ao convidar o relator para integrar o clube de ciências. Tal gesto não foi fruto do acaso, mas resultante de uma observação atenta e sensível, que se configurou como “parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva” (Freire, 2008, p.32).

Ainda que Marrom, naquele momento, não compreendesse plenamente o que motivava o convite, especialmente por se sentir deslocado das linguagens científicas das quais o docente era responsável, como a Física e a Matemática, esse educador parecia enxergar para além da performance escolar convencional. Desde o início, percebia-se nele algo que extrapolava os conteúdos curriculares: a potência de um desejo ainda não nomeado.

Como enfatiza Freire (2008),

Ver é buscar, tentar compreender, ler desejos. Através do seu olhar, o educador também lança seus desejos para o outro.

Para escutar, não basta só ter ouvidos. Escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de

40 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material do professor Marrom, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4, em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para a compreensão do seu desejo. (Freire, 2008, p.32 e 33).

Foi precisamente a partir dessa perspectiva de olhar e escutar os desejos e singularidades do outro que se consolidou a relação entre o professor e Marrom, inaugurando um processo de aproximação afetiva, pertencimento e reconhecimento de si, mediado pela observação intencional e pela prática pedagógica significativa.

Ao aceitar o convite para integrar o clube de ciências, ele passou a vivenciar uma proposta pedagógica marcada por estratégias didáticas diferenciadas, entre as quais se destacava o uso do xadrez como recurso mediador na aprendizagem de conteúdos científicos, conforme relata:

A abordagem pedagógica desse professor era singular. Durante as aulas, ele utilizava códigos e estratégias diferenciadas, incorporando o xadrez como ferramenta didática. Inicialmente, estranhei sua metodologia, mas, aos poucos, fui compreendendo sua lógica. Meus colegas de grupo explicaram-me o funcionamento do clube de Ciências, e, por insistência deles, comecei a aprender a jogar xadrez. Relutante no início, gradativamente percebi que o jogo era mais do que um simples passatempo; tratava-se de uma ferramenta que estimulava o raciocínio lógico e estratégico.⁴¹

Tal experiência despertou o interesse em continuar no clube, alimentado pela curiosidade em compreender a abordagem metodológica adotada por aquele professor, cujas práticas rompiam com os modelos tradicionais e passivos de ensino, favorecendo a construção do conhecimento a partir do diálogo, do lúdico e da valorização das múltiplas inteligências.

Segundo Freire (2008, p. 31), o educador que se propõe a acompanhar criticamente o processo de instrumentalização de seus educandos para a apropriação da reflexão, compreendida aqui como articulação entre teoria e prática, viabiliza o estabelecimento de conexões com equipamentos transversais de natureza metodológica, os quais sustentam esse processo formativo em direção à autoria e à independência intelectual.

Com o decorrer do tempo, Marrom passou a sentir-se valorizado e reconhecido por suas competências e habilidades, as quais foram cuidadosamente percebidas e

41 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material do professor Marrom, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4, em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

potencializadas por seu professor, um sujeito que, diferentemente de muitos, acreditava em suas possibilidades mesmo quando ele próprio duvidava.

Para além das práticas desenvolvidas em sala de aula, o professor Juvenal compreendia que o processo formativo extrapolava os limites físicos da escola, vislumbrando nos espaços extraescolares oportunidades potentes de ampliação do repertório cultural e intelectual dos estudantes, foi neste momento que

Durante um jogo de xadrez, ele me questionou sobre meu futuro profissional e, em seguida, me convidou para uma visita à Universidade de São Paulo (USP). Na ocasião, apresentou-me o Departamento de Tecnologia da Informação e sugeriu que minha aptidão cognitiva poderia ser bem aproveitada nessa área. Foi um momento de grande impacto, pois até então, o discurso predominante em minha realidade escolar pública era limitador e desencorajador.⁴²

Assim, ao viabilizar o acesso a espaços, até então, desconhecidos por muitos estudantes, inclusive o próprio Marrom, o estudo de meio revelou-se uma potente estratégia pedagógica, contribuindo não apenas para a ressignificação do processo de aprendizagem, mas também para a constituição de novos sentidos de pertencimento e de reconhecimento territorial, cultural, educacional e científico.

Toda a experiência vivenciada nesse período escolar revelou-se profundamente significativa, sobretudo por instaurar nele um sentimento de pertencimento e de crença em si. Contudo, foi o envolvimento com o esporte que se intensificou e, futuramente, o impulsionou posteriormente a ingressar no curso superior de Educação Física.

Tal decisão, no entanto, não foi isenta de obstáculos: enfrentou resistências e olhares desacreditados de alguns docentes, os quais questionavam sua aptidão para a docência e dirigiam-lhe comentários depreciativos quanto à sua postura e insegurança ao se expressar em público.

Diante desse cenário desestimulante, Marrom recorreu às memórias afetivas que guardava de sua experiência no clube de ciências e, sobretudo, da relação construída com o professor Juvenal que nele acreditou. Foi nesse gesto de

42 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material do professor Marrom, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4, em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

rememoração que encontrou força para resistir às adversidades e seguir em busca de seu desenvolvimento como futuro educador.

Após concluir sua formação, iniciou a sua trajetória na área na Fundação Casa, assumindo a mediação de aulas de esporte voltadas aos jovens em situação de privação de liberdade. Tal atuação foi orientada pela compreensão de que o esporte, mais do que uma prática corporal, configura-se como um dispositivo pedagógico de alto potencial formativo, ao propor “relação, convivência, integração, aprendizagem de normas sociais. O esporte favorece, em suma, a aprendizagem social” (Romans; Petrus; Trilla, 2003, p. 99).

A partir da experiência de Marrom, é possível perceber que sua identidade docente foi sendo tecida organicamente em diálogo com as causas sociais que atravessaram sua existência, revelando uma escolha profissional profundamente enraizada nas vivências escolares e familiares marcadas por rupturas, ausências e desafios.

Tal constatação nos permite inferir que sua inserção no campo educacional, em especial em contextos de vulnerabilidade, encontra sentido nas experiências formativas que o constituíram, sobretudo aquelas relacionadas à ausência de vínculos afetivos consistentes com os seus pais e à necessidade de elaborar pertencimentos alternativos conforme relato durante o Ateliê de Produções de Relatos e Escutas.

Sob essa perspectiva, a experiência de Marrom materializa a concepção de que se

educar supõe incidir nas estruturas cognitivas e afetivas do sujeito, se educar é facilitar uma mudança no repertório de condutas e adquirir as habilidades necessárias para se integrar no grupo, o esporte não pode ser ignorado pela pedagogia social. O esporte possui um alto grau de motivação para os mais jovens e pode ser um eficaz recurso para aprender a ganhar e a perder, para nos fazer tolerantes. Se a educação é o que recebemos de nossos educadores e dos políticos quando pensam que não nos educam, se é também fora da aula onde se configura a personalidade, a educação é hoje mais do que nunca função de toda a sociedade (Romans; Petrus; Trilla, 2003, p. 99 e 100).

Nessa perspectiva, para ele, a relação entre a docência e o esporte extrapola a dimensão da simples transmissão de conteúdos curriculares. Ser professor de Educação Física demanda, sobretudo, a capacidade de reconhecer, acolher e potencializar as singularidades de cada estudante, oferecendo-lhes não apenas acesso ao conhecimento sistematizado, mas também a possibilidade de ampliar

horizontes e reconstruir trajetórias, por meio de experiências educativas que favoreçam a reinvenção de si.

Sua trajetória, marcada por vivências de superação e pela mediação de professores sensíveis à escuta e à potência do outro, evidencia a relevância de profissionais como o professor Juvenal, sujeitos que se insurgem contra paradigmas limitadores e que, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, tornam-se catalisadores de transformações sociais.

Em um cenário marcado por profundas desigualdades, a atuação de professores que inspiram novos futuros revela-se não apenas necessária, mas essencial para a construção de uma escola verdadeiramente emancipadora.

6.1.5 Professor Verde

Antes de iniciarmos o compartilhamento do relato do Professor Verde (2024), propusemos a seguinte reflexão: “Quem, em algum momento de sua trajetória escolar, nunca escutou ou até mesmo proferiu expressões de descontentamento em relação à escola, como o frequente desejo de concluir logo os estudos?”

Tal sensação atravessa distintos momentos da trajetória escolar de crianças, adolescentes, jovens e, por vezes, prolonga-se até a vida adulta. Essa experiência também foi evocada pelo docente dessa seção, ao lembrar que...

Minha vivência escolar, assim como a de muitos, não foi marcada por experiências positivas. Acredito que isso esteja profundamente enraizado em minha infância, um período que, para mim, carrega recordações nebulosas. A dificuldade em acessar certas memórias, possivelmente explicada por mecanismos psicanalíticos de repressão, reflete a complexidade desse passado. Entretanto, ao longo dos anos, venho conseguindo explorar esse território com mais abertura, embora algumas lembranças permaneçam inacessíveis. Minha relação com a escola foi presenciada por conflitos, frustrações, desafios nas relações interpessoais entre professores e alunos. Ao concluir o ensino médio, afirmei categoricamente que após esta longa experiência, nunca mais desejaria ingressar novamente em uma instituição escolar.⁴³

A relação com a instituição escolar foi marcada por experiências desmotivadoras e contextos adversos, os quais lhe suscitaram, naquele momento,

43 Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material do professor Verde, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4, em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

dúvidas quanto à real intencionalidade educativa da escola, que deveria, na sua maior intenção, ser um espaço “que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viverem comunidade, em união” (Panciera, 1983).⁴⁴

Durante os encontros do Ateliê de Produção de Relatos e Escuta, surgiram, a partir das narrativas compartilhadas por esse educador, distintas situações vivenciadas em sua trajetória escolar que evidenciam um cotidiano marcado por experiências adversas.

Dentre elas, destacam-se episódios de assédio cometidos por docentes contra estudantes, conflitos recorrentes entre discentes, posturas pedagógicas autoritárias pautadas na lógica do professor como detentor exclusivo do saber, o que inviabilizava a construção de vínculos afetivos e de confiança, além de condições estruturais precárias que comprometiam o exercício pleno do direito à educação.

Essas e outras experiências, rememoradas ao longo de seu relato, evidenciam sua profunda insatisfação em relação à condição de estudante na instituição, revelando o impacto negativo dessas vivências na construção de seu pertencimento e vínculo com o espaço educativo.

Como nos lembra Freire (1987) é “na escola que se aprende a conviver e, um dos lugares onde se aprende a interpretar o mundo. É o espaço onde as regras e as leis regulam a convivência, o diálogo, a interação, onde se constrói as relações pessoais” (Freire, 1987, p. 77).

Tais fatos, ao serem narrados pelo professor e acolhido em um âmbito de escuta sensível, evidenciam a urgência de se promover reflexões aprofundadas acerca dos fatores que fragilizam os comportamentos éticos, os valores humanistas, as dimensões emocionais, relacionais e formativas no contexto escolar.

Esse desafio se intensifica especialmente quando a escola se configura como um território de silenciamento e de negação das complexidades que atravessam cotidianamente as vidas de todas as pessoas presentes na escola. Ao serem

44 Excerto da poesia Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças, de Maria Teresa Del Prete Panciera (1983).

invisibilizados, comprometem a construção de uma cultura institucional pautada no respeito mútuo, na escuta ativa e na convivência democrática.

Assim, torna-se importante que tais questões sejam trazidas à tona e discutidas coletivamente, como forma de ressignificar práticas e fortalecer os vínculos que sustentam o ambiente escolar mais harmonioso, acolhedor e seguro.

Em contraposição às experiências anteriormente vivenciadas no contexto escolar, foi no ambiente universitário, mais precisamente no curso de História, que o professor Verde, pela primeira vez, deparou-se com um espaço formativo em que sua integralidade como sujeito-aprendente foi efetivamente reconhecida.

Nesse novo cenário, suas competências e habilidades foram valorizadas, destacando-se, entre elas sua “relação autodidata com os livros, e, ao entrar na graduação, já havia lido grande parte da bibliografia obrigatória do curso”.⁴⁵

Nesse cenário, atravessado por interações marcadas pela presença de docentes cuja excelência na práxis pedagógica se fazia notável, a paixão pela educação começou a consolidar-se de maneira mais contundente para ele. Em múltiplas ocasiões, tais educadores reconheceram e legitimaram a riqueza de sua bagagem pessoal, social, cultural, histórica e científica, promovendo uma considerável ressignificação de sua trajetória de vida e, conseqüentemente, de sua identidade docente em formação.

Nesse sentido, ressoa com vigor a reflexão de Pedro Demo (2000), ao afirmar que:

[...] não existe tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora. (Demo, 2000, p.32).

Tal compreensão reforça a relevância de se reconhecer os saberes que os sujeitos carregam consigo, os quais se configuram como pontos de partida

⁴⁵ Produção textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente” – Correspondência: Resposta aos meus estudantes: Qual foi o caminho que o (a) levou a se tornar Professor (a)? Material do professor Verde, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3 e relatado no Ateliê Nº 4 , em São Paulo, 10 e 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

imprescindíveis para a edificação de uma proposta educativa verdadeiramente dialógica e emancipadora.

Essa perspectiva foi fortemente fomentada pelo professor Jorge, ainda no período da formação universitária de Verde.

Diferente da postura hierárquica vivenciada em sua infância e adolescência, o docente demonstrava interesse genuíno pelas vozes dos estudantes, adotando uma escuta ativa e respeitosa. Essa prática levou Verde a ressignificar seu entendimento sobre a docência, percebendo a escola como um espaço possível de escuta e construção coletiva do conhecimento.

A experiência nos cursinhos comunitários despertou no professor Verde o interesse pelo ensino de História. Embora, no início, enfrentar turmas grandes e o medo de falar em público tenha sido desafiador, ele passou a enxergar a sala de aula como um espaço de troca, onde sua voz ganhava significado para os estudantes.

Anos mais tarde, após sua experiência no cursinho, reencontrou dois ex-alunos em um ônibus, no trajeto de retorno para a sua residência. Durante a breve conversa, os jovens relataram como as aulas ministradas por ele naquele contexto haviam contribuído de forma significativa para seu desempenho e êxito no vestibular. Suas palavras ressoaram de maneira profunda, suscitando uma reflexão sobre o potencial transformador do ato de educar.

A partir dessa experiência, ele passou a compreender a docência não apenas como uma função, mas como um propósito de vida. Reconheceu, então, que a escola deve ir além da transmissão de conteúdos, constituindo-se como um espaço de escuta e valorização das histórias de vida dos estudantes, princípio que, desde então, orienta sua prática pedagógica e concepção de educação.

6.1.6 Professor Vermelho

O relato do professor Vermelho (2024), inicia-se pela conscientização das diferentes realidades presentes em um mesmo mundo.

Sua experiência acadêmica o conduziu a transitar entre dois mundos diametralmente opostos enquanto cursava a Faculdade de Belas Artes, na Vila Mariana.

De um lado, encontrava-se imerso em um ambiente predominantemente burguês, cujas ideologias, valores e perspectivas destoavam radicalmente da realidade social que começava a conhecer de maneira mais aprofundada; de outro, o contato com um território marcado por intensos desafios socioeconômicos, onde as relações humanas e as vivências cotidianas contribuíram significativamente para a ressignificação de sua visão de mundo como pessoa e professor.

A vivência nesse território, onde a Escola Social Marista está localizada, promoveu um deslocamento radical na perspectiva social do professor que, até então, ainda que oriundo de uma classe social desfavorecida, não compreendia com profundidade os mecanismos que sustentam e perpetuam a exclusão e a marginalização de determinados grupos sociais.

Neste sentido, a experiência vivida permitiu-lhe vislumbrar as múltiplas engrenagens que operam em conluio na manutenção das desigualdades, desvelando as estruturas de opressão historicamente naturalizadas.

Segundo os autores Silva, Neto e Graciani (2021)

A Pedagogia Social tem como objeto de estudos a educabilidade social, seja ela do indivíduo, da família, da comunidade, da sociedade ou das instituições. Esta educabilidade social ocorre ao longo da vida, em todos os espaços, sejam eles públicos ou privados, e coloca a todos nós como potenciais educandos e educadores, abrangendo tanto o passado quanto o presente e o futuro. (Silva; Neto; Graciani, 2021, p. 2)

Essa tomada de consciência, a partir da educabilidade social, reforçou a convicção de que o conhecimento precisa estar comprometido com a criticidade e a transformação social. Não se trata apenas da acumulação de saberes ou da reprodução de conteúdos estabelecidos, mas da utilização do conhecimento como instrumento de resistência, capaz de fomentar a emancipação e o pensamento crítico, que por sua vez,

incide sobre um universo amplo de relações, espaço e tempo, o que quer dizer, literalmente, todos os espaços onde se estabeleceram, se estabelecem ou se estabelecerão relações sociais e humanas e tem em vista desenvolver o potencial humano para que as relações que ele estabeleça sejam predominantemente pedagógicas. (Silva; Neto; Graciani, 2021, p. 2)

Ao longo desse processo de construção identitária, Vermelho foi se reconhecendo como professor, mas também como um educador social, “aquele com quem interagimos ou nos integramos” (Gohn, 2006, p.28). A docência, para ele, passou a se constituir não apenas pela apropriação de saberes acadêmicos, mas

sobretudo pelas experiências vividas no encontro com os sujeitos e suas realidades daquele território.

A partir deste contexto, iniciou a sua carreira na Escola Social Marista, desempenhando o papel de educador e assumindo atribuições que incluíam o acompanhamento individualizado de 25 educandos, com a realização de visitas domiciliares destinadas à compreensão de suas trajetórias de vida e contextos socioeconômicos.

O processo seletivo priorizava jovens em situação de maior vulnerabilidade social, o que permitiu ao educador o contato direto com realidades marcadas por exclusão e precariedade. Tal convivência fez com que sua percepção sobre as desigualdades estruturais se ampliasse substancialmente. Pouco a pouco, os jovens passaram a integrar sua vida de maneira significativa, assim como ele se viu incorporado às trajetórias desses sujeitos.

O processo formativo, nesse cenário, revelou-se de fundamental importância, uma vez que Vermelho buscava, de maneira intencional, temas e pautas que contribuíssem para seu desenvolvimento profissional a partir da escuta atenta e do compromisso com a realidade do território em que atuava.

Reconhecendo-se como aprendiz das experiências socioeducativas que acessava, planejava e compartilhava, envolveu-se, ao longo de sua trajetória, em inúmeros espaços de formação e rodas de conversa que lhe possibilitaram articular vivências concretas da educação popular com diversos referenciais teóricos, incluindo aqueles provenientes do campo da arte.

Nesse percurso, transitava entre os debates acadêmicos da universidade e a realidade pulsante dos territórios periféricos, experienciando, de forma cotidiana, o contraste entre essas duas esferas. Tal imersão foi decisiva para a consolidação de uma compreensão ampliada de que o conhecimento não pode ser concebido como neutro ou descolado das dinâmicas sociopolíticas que atravessam a vida em sociedade.

Gradualmente, compreendeu que ocupar determinados espaços acadêmicos e educativos implica assumir uma postura ética e progressista diante das desigualdades

estruturais, reconhecendo-se como integrante de um coletivo historicamente silenciado e insurgente frente à lógica da neutralidade.

A docência, nesse contexto, passou a ser concebida por Vermelho como prática política, que ultrapassa a função técnica de transmissão de conteúdos. Entendeu que ser professor é ser atravessado pelas experiências do outro, é acolher, escutar, refletir e comprometer-se humanamente com os sujeitos e territórios que compõem o fazer educativo. Trata-se, portanto, de um ofício que demanda sensibilidade, criticidade e engajamento ético com os processos de transformação social.

É nessa direção que constrói continuamente sua identidade docente, comprometido com uma educação emancipadora, fundamentada na escuta, no diálogo e na potência das experiências vividas.

6.2 Eu, professor e pesquisador

Após o compartilhamento dos relatos das histórias dos professores participantes, cabe aqui uma reflexão sobre o meu próprio processo de escrita e sobre as palavras que constituíram minhas narrativas, projetando um novo mundo sob minha ótica.

Vindo de uma família simples, apropriei-me do linguajar cultural que me cercava, acreditando ser essa a única forma legítima de expressão. No entanto, o que desejo registrar aqui não é especificamente sobre essa vivência, mas a maneira como a escrita e seus significados se transformou e assumiu sentidos distintos para a minha convivência na sociedade.

A elaboração de textos nunca foi um exercício simples para mim, pois, exigia não apenas domínio técnico, mas também vivências em diferentes contextos socioculturais, inclusive, durante a minha trajetória escolar, sentia insegurança ao registrar e pronunciar palavras que atravessavam minha existência. Ainda, minha relação com as palavras foi construída gradualmente, permeada por desafios que surgiram ao longo da minha trajetória.

Ao ingressar na faculdade, em 2003, fui introduzido a um novo universo, no qual a linguagem se conectava diretamente às situações, às pessoas e aos objetos que se fundiam com a minha própria existência.

Recordo-me de um episódio marcante: a caminho da aula, recebi uma ligação de uma amiga combinando de nos encontrarmos antes de chegarmos à faculdade. Ao perguntar onde eu estava, respondi prontamente que me encontrava próximo à escada "volante". Do outro lado da linha, ela questionou, confusa: "Bell, onde você está?" Reafirmei: "Na escada volante". Com delicadeza, ela me corrigiu: "Você quis dizer escada rolante?"

Aquela breve interação despertou em mim uma compreensão mais profunda sobre a linguagem e seu caráter dinâmico, revelando que meu dialeto poderia ser aprimorado a partir da interação com o outro.

Esse aprendizado se estendeu ao meu processo de escrita. Assim, todos os desafios que enfrentei nesse campo foram superados gradativamente, impulsionados pelas exigências pessoais e profissionais que surgiram ao longo da minha trajetória. Fui desafiado a escrever projetos enquanto educador, a redigir artigos para a instituição onde trabalhava, entre outras atividades que exigiam o domínio da escrita acadêmica e profissional. Nesse percurso, desenvolvi minhas próprias estratégias.

Um marco fundamental nesse processo foi o contato com a obra de Frida Kahlo (2012), especialmente "O Diário de Frida Kahlo". Esse material me ensinou que minha leitura de mundo, construída a partir de minhas experiências, poderia ser transposta para registros escritos e gráficos. Inspirado por essa descoberta, passei a documentar minhas ideias, histórias e vivências em diários de bordo, produzindo, ao longo dos anos, um total de seis diários que registraram minha trajetória como professor e sujeito em constante formação.

Partindo desse breve contexto histórico, é possível inferir o quanto os professores participantes se desafiaram ao registrar, no instrumental fornecido, suas trajetórias da constituição identitária enquanto docentes.

O ato de recordar e narrar suas experiências formativas exigiu mais do que um exercício de reflexão sobre os momentos que marcaram suas jornadas, mas também a construção de um discurso que articulasse suas vivências pessoais e profissionais. Esse processo revelou a complexidade da docência como um campo que se estrutura a partir de múltiplas influências, evidenciando a importância das histórias de vida na consolidação da identidade profissional enquanto educador, justamente porque

ao ir escrevendo este texto, “ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. (Freire, 2005, p.5)

Portanto, trazer objetividade nas palavras a partir das histórias de vida de professores, “íntegra, primeiro, e depois decomposta em seus elementos silábicos –, o alfabetizando já está motivado para não só buscar o mecanismo de sua recomposição e da composição de novas palavras, mas também para escrever seu pensamento” (Freire, 1987, p. 12).

Neste sentido, os participantes fizeram um exercício de ir ao encontro de diferentes contextos sociais, culturais, familiares que inevitavelmente remetiam a retomada de uma infância, adolescência e juventude distante, buscando a “compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra”. (Freire, 2005, p. 5).

Dessa forma, compreende-se que os docentes aprenderam a expressar sua própria voz, reconhecendo-a como instrumento de constituição de si mesmos e do coletivo ao qual pertencem. Ao assumir essa voz, posicionam-se conscientemente como sujeitos de sua própria história e protagonistas de sua trajetória profissional.

As histórias de vida apresentadas nesta pesquisa indicam que, para os participantes, alfabetizar-se vai além do domínio técnico da leitura e da escrita, trata-se de compreender o mundo e o próprio contexto de vida, por meio de uma relação ativa entre linguagem e realidade (Freire, 2005, p. 8). Essa compreensão esteve presente nos relatos de todos os professores, especialmente quando, durante o ateliê, foram questionados sobre a experiência de registrar suas trajetórias no material

6.2.1 Análises gerais

A Amarela (2024) registrou como se tornou docente, imediatamente associando essa reflexão à figura de uma educadora que marcou sua vida desde a infância, consolidando um vínculo que se estendeu para além da relação pedagógica e se transformou em uma amizade duradoura.

O fato de ambas manterem contato, ainda que esporádico, ressalta a permanência desse laço afetivo e intelectual ao longo do tempo. Ao compartilhar com sua antiga professora a proposta de escrita, sentiu que havia uma conexão intrínseca entre esse reencontro simbólico e o próprio ato de narrar sua trajetória.

A necessidade de dedicar tempo e atenção ao registro revela o caráter significativo desse exercício, reforçando que a escrita da memória exige um olhar cuidadoso e intencional sobre os acontecimentos e as relações que moldaram sua identidade docente.

Além disso, a experiência despertou em Amarela (2024) um movimento ampliado de recordação, levando-a a refletir sobre outros professores que também contribuíram para sua formação e que, de alguma forma, ecoam em sua prática pedagógica. Esse processo demonstra como a trajetória profissional é construída a partir de múltiplas influências e incentivos, reforçando a ideia de que a docência é, em essência, um campo de multiplicação de saberes, experiências e afetos.

Por fim, seu desejo de criar um diário com registros sobre todos os educadores que marcaram sua trajetória profissional demonstra a potência da escrita como instrumento de reconhecimento, valorização e ressignificação das histórias de vida no campo educacional e profissional.

O professor Verde (2024) destacou como a recordação de Jorge, um docente que o influenciou profundamente, reativou um sentimento de nostalgia e despertou o desejo de visitar seu percurso acadêmico.

Ao visitar as experiências vividas em sala de aula, ele reconhece a maneira singular com que Jorge articulava o conhecimento, tornando suas aulas envolventes e instigantes. Essa lembrança não apenas resgatou a importância daquele educador em sua formação, mas também motivou uma busca ativa para encontrá-lo, seja por meio das redes sociais, seja pela possibilidade de retomar estudos na área da psicologia junguiana, que ele conheceu por meio dele.

Em seu relato, o professor Marrom (2024) conta que experimentou sentimentos ambíguos, oscilando entre o desejo de expressar gratidão e a insegurança diante do reencontro com seus antigos educadores.

A experiência relatada no Shopping de Suzano ilustra essa dualidade. Enquanto sua namorada, motivada por um reencontro semelhante, o encorajava a abordar seu ex-professor, ele hesitava, receoso de não ser reconhecido. Esse mesmo dilema se repetiu em um fórum de educação física, no qual, mesmo diante da presença do docente Terrinha, cuja influência em sua formação ainda era evidente, a inibição impediu que o contato fosse restabelecido.

Seu depoimento sugere que o processo de recordar não é apenas um exercício intelectual, mas também uma vivência afetiva. A memória, nesse contexto, entrelaçada a emoção, reafirmando a docência como um espaço de relações significativas e impactos duradouros. Aponta, também, para a ressignificação da identidade profissional, uma vez que a revisitação dessas experiências desperta reflexões sobre a construção de sua própria trajetória, reforçando sobre a importância do reconhecimento e da continuidade dos laços educacionais ao longo do tempo.

O professor Vermelho (2024) trouxe a sofisticação desse processo cognitivo e afetivo, destacando como a memória humana permite organizar experiências passadas mesmo quando já não há materialidade concreta.

Durante o registro de suas lembranças, vivenciou momentos de fluidez e interrupção, oscilando entre a velocidade dos pensamentos e a limitação da escrita.

Essa atividade, além de revelar a intensidade da experiência, o levou a revisitar sua trajetória educacional, marcada por múltiplas mudanças de escola e pela influência indireta das vivências de seus irmãos mais velhos. Sua narrativa revelou como esses deslocamentos moldaram sua percepção dos espaços escolares e ampliaram seu repertório de referências sobre o ensino e a aprendizagem.

Além disso, ao refletir sobre os educadores que o inspiraram e os impactos das metodologias em sua própria prática docente, o Vermelho (2024) reconheceu não apenas as influências positivas, mas também as contradições que marcaram sua formação. Destacou, também, a importância de compreender tanto os exemplos que deseja seguir quanto aqueles que rejeita, reforçando que as sombras também desempenham um papel formativo.

Esta dualidade tornou-se ainda mais evidente em sua experiência com um orientador de especialização, cuja abordagem autoritária e desalinhada com os

princípios do curso gerou um conflito impactante. O relato apontou para a discrepância entre discursos teóricos e práticas institucionais, levantando questionamentos sobre a coerência metodológica na formação docente e o impacto de figuras contraditórias no percurso acadêmico.

Dessa forma, o depoimento desse professor reforçou a ideia de que a construção da identidade do professor e seu desenvolvimento profissional ocorre na interseção entre luz e sombra, entre inspirações e desafios, sendo constantemente ressignificada a partir das experiências vividas e das reflexões que delas emergem.

A professora Rosa (2024), ao se deparar com a necessidade de dedicar um tempo específico para esse exercício, reconheceu a escrita não apenas como um instrumento de memória, mas também como um meio de reelaboração de sua prática docente.

Nesse sentido, o registro se configurou como um ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre sua atuação educacional, permitindo-lhe identificar aspectos que precisam ser desenvolvidos ou ressignificados.

Assim, sua experiência corroborou para além de um registro linear de acontecimentos, tornou-se um dispositivo de autoconhecimento e aprimoramento profissional, permitindo à docente não apenas revisitar a sua história, mas também projetar novas possibilidades para sua atuação na educação atual.

A professora Azul (2024) expressou que ao descrever sua experiência como nostálgica, reconheceu como o resgate de memórias rompe com a rotina automatizada do cotidiano docente, permitindo-lhe revisitar a sua trajetória também como estudante.

Esse movimento de retorno ao passado possibilitou não apenas a rememoração de experiências, mas também uma reinterpretação crítica dos processos vividos, incluindo as contradições inerentes à formação acadêmica e os elementos que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

Ao se enxergar novamente na posição de estudante, ela sugere que esse deslocamento temporal favoreceu uma compreensão mais aprofundada sobre a sua identidade educadora, suas escolhas pedagógicas e os impactos de sua formação na prática dentro da escola que está vinculada.

No que tange à constituição de professores a partir da leitura de mundo de cada participante, na intenção de “reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (Nóvoa, 2009, p. 22), compreendemos que cada docente participante são “pessoas inteiras, os professores são produtos e produtores de seus contextos profissionais” (Novaes, Adelina, 2020, p. 60).

Deste modo, percebemos por meio dos relatos o quanto este processo contribuiu para que cada docente revisitasse e se conscientizasse sobre o seu passado, ressignificasse o seu presente e projetasse o seu futuro no que se refere ao seu desenvolvimento profissional enquanto docentes do ensino médio, pois eu “canto minha vida com orgulho. Na minha vida nem tudo acontece, mas quanto mais a gente rala, mais a gente cresce. Hoje estou feliz porque eu sonhei [...] história, nossas histórias, são dias de luta, dias de glória”.⁴⁶

46 JUNIOR, Charlie Brown. Compositor: Alexandre Magno Abrao (Chorao) (UBC) Editores: Midas (UBC), Sony Music (UBC) Administração: Editora Musical BMG Arabella Ltda (UBC), Universal Music Publishing Mgb Brasil Ltda (UBC) Publicado em 2021 (03/Jul) e lançado em 2021 (02/Jul). ECAD verificado obra #4383550 e fonograma #28211693 em 09/Abr/2024 com dados da UBEM. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/dias-de-luta-dias-de-gloria.html> . Acesso em 05 Abr 2025.

7 FORMAÇÃO DOCENTE – A PARTE QUE FALTAVA

A provocação intitulada "A escola e a fragmentação da vida" (Mosé, 2013, p. 47) constitui um dos eixos reflexivos centrais presentes em um dos capítulos da obra "A escola e os desafios contemporâneos", de Viviane Mosé (2013).

Neste texto, a autora inicia com uma indagação instigante: "Por que a escola prepara para a vida, em vez de ser a vida exercida no presente?" (Mosé, 2013, p. 47). Que serve como ponto de partida para uma crítica contundente à lógica acadêmica em um formato que não cabe mais em um cenário contemporâneo, que muitas vezes se distancia das experiências concretas dos sujeitos que a compõem.

No desenvolvimento de sua reflexão, Mosé (2013) propõe uma compreensão das instituições de ensino enquanto espaço de vivência cidadã, valorizando a individualidade e a história de vida de cada estudante. Ela defende a concepção de escola democrática, voltada à produção de conhecimentos em regime colaborativo e ao exercício pleno do respeito às singularidades (Mosé, 2013, p. 47).

Para além de seu esforço em delinear uma instituição conectada com os sujeitos do presente, a autora evidencia, de forma crítica, o descompasso entre essa proposta ideal e o modelo hegemônico vigente.

Embora, em sua obra, ela se concentre prioritariamente na análise do cenário escolar a partir da relação entre o modelo de ensino e seus impactos sobre os estudantes, consideramos pertinente transpor essa reflexão para o campo da formação docente.

Nesse sentido, propomos uma leitura ampliada de sua crítica, buscando direcioná-la sob a perspectiva da relação entre docentes e a instituição escolar, especialmente no que diz respeito à construção coletiva dos itinerários formativos voltados ao seu desenvolvimento profissional.

Ao nosso ver, as inquietações suscitadas pela autora a respeito da fragmentação, da ausência de escuta e da negação das experiências individuais são igualmente aplicáveis aos processos formativos vivenciados pelos educadores. Dessa forma, ao deslocarmos o foco da reflexão do aluno para o professor, reconhecemos a importância de fomentar práticas formativas que valorizem a escuta, a participação

ativa e o reconhecimento das trajetórias docentes como elementos constitutivos de uma formação mais significativa, crítica e humanizada.

Outrossim, a autora afirma que a escola, ao invés de ser libertadora, “tem sido um presídio de alunos, um depósito de conteúdos impostos sem muito sentido, um desrespeito aos saberes que os alunos já trazem, um lugar onde as crianças não têm o direito a voz” (Mosé, 2013, p. 47).

Ao nos depararmos com essas provocações, resgatamos um poema presente no livro “Outros tempos” do autor Iasi (2017), intitulado de “Escola Potenkin”, que nos apresenta a seguinte reflexão:

Porrada! Porrada! Porrada!
 Alunos nos telhados,
 carteiras viradas,
 janelas e portas quebradas.
 Olhando diriam ser um presídio.
 Crianças cobrindo o rosto
 confirmam Goffman na escola:
 fábricas, prisões e conventos.
 Professores trancadas numa sala
 tentam entender o que não ensinaram,
 enquanto as crianças do lado de fora
 se vingam nos móveis e ensinam de novo.
 As margens que oprimiam as águas
 São varridas pela raiva reprimida.
 Em fúria, sem limite, feras fora da jaula,
 num grande recreio no horário de aula.
 Escola Potenkin:
 professores jogados pela murada.
 Chega de carne podre e aulas pobres,
 Chega de porões e mentes repletas de nada!
 Deseducadamente, intransigência visceral,
 numa grande rebelião contra o tédio,
 nos ensinam pela pedagogia do limite,
 Que o patrimônio são eles, não o prédio. (Iasi, 2017, p.51)

Essa metáfora do presídio, potente e provocadora, perpassada pelos dois autores, denuncia a estrutura escolar que, ao ignorar os saberes prévios, silencia vozes e impõe conteúdos de forma verticalizada, perpetuando a fragmentação entre a escola e a vida.

Ainda sobre a formação docente, torna-se pertinente indagar se a lógica de fragmentação e distanciamento da vida, criticada pela autora, também se manifesta nos processos de planejamento e mediação dos itinerários formativos destinados aos professores no ambiente escolar. Nesse sentido, emerge a necessidade de refletir

sobre como as instituições educativas acolhem ou deixam de acolher as reais necessidades, demandas e desafios enfrentados cotidianamente por eles.

A escuta sensível permite compreender aspectos fundamentais das trajetórias identitárias e profissionais docentes, servindo como base para propostas formativas significativas, que dialoguem com as experiências vividas. Assim, a formação deixa de ser meramente técnica e passa a valorizar a singularidade e os saberes construídos ao longo da jornada de cada professor e professora.

Constata-se que a organização da vida escolar, especialmente no que se refere à formação de professores e professoras, ainda se estrutura de forma fragmentada. Com frequência, os conhecimentos mobilizados durante os processos formativos partem exclusivamente da perspectiva institucional, desconsiderando, em grande medida, a escuta das reais demandas dos sujeitos docentes.

Essa lógica fragmentária é criticada por Mosé (2013), ao afirmar que cada componente da formação representa “um fragmento do saber que nunca se relaciona com os outros e com a vida, que, em si mesma, é extremamente articulada e complexa” (Mosé, 2013, p. 49), revelando a dificuldade em articular os saberes formativos com a realidade vivida pelos docentes, bem como com os desafios cotidianos que enfrentam em sua prática.

Nessa direção, algumas escolas acabaram “tornando-se um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distantes dos desafios da sociedade” (Mosé, 2013, p. 50). No que tange a formação dos profissionais, “raramente são estimulados a ler o mundo, a pensar essa sociedade, com sua complexidade, com os seus jogos e suas contradições, e quase nunca são convidados a ser atores” (Mosé, 2013, p. 50) no planejamento coletivo deste itinerário formativo.

A exclusão, ainda que muitas vezes não intencional dos professores na construção de seus próprios percursos formativos pode gerar impactos significativos. Tal afastamento compromete não apenas a qualidade da formação, mas também afeta negativamente “as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania, implicando no aumento do grau de angústia e solidão” (Mosé, 2013, p. 51). Além disso, pode intensificar o distanciamento dos docentes em relação à proposta pedagógica da escola.

Isto, pois, quando não se sentem escutados ou convidados a participarem da construção de suas próprias trajetórias de desenvolvimento profissional, é possível que docentes reproduzam, de forma involuntária e inconsciente, esse mesmo afastamento nas relações com seus estudantes, com as famílias destes sujeitos e até mesmo com o território onde a escola está inserida.

Como reforça o professor Vermelho (2024) em um dos momentos do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas:

Não tem tempo gente para humanizar as relações! Eu acho cansativo, eu acho sofrido. Eu acho que é só uma revolução para destruir essa máquina, essa engrenagem que nos moem, é um moedor de carne com pessoas vivas. Como é que a gente vai pensar em conhecimentos e relações numa fôrma que não cabe? O conhecimento que a gente pensa nessa escola, que é uma estrutura educacional, corresponde a uma estrutura maior, porque a nossa vontade e a nossa metodologia são completamente incabíveis. Por exemplo, eu tenho uma aula de interioridades, uma aula, por semana, de pensar no tempo humano, nas relações. É estranho, sabe? Pensar em boas práticas eu penso, eu penso numa estrutura metodológica humanizada de respiração. Eu tentei fazer vários momentos de relaxamento. Mas não corresponde, eu sei! Estamos aqui porque acreditamos no renascimento de recuperar um tempo que já não está mais.⁴⁷

Partindo dessa perspectiva, observa-se que a reflexão apresentada remete à preocupação em evitar uma postura automatizada na mediação do conhecimento, na qual o ato de ensinar se restringe a uma dimensão meramente informativa, desprovida de intencionalidade formativa, “não formando pessoas, mas fragmentos desconectados” (Mosé, 2013, p. 51), em vez da formação de sujeitos integrais.

Ainda que o relato expresse uma concepção de docência que valoriza a mediação entre o educador, o objeto de conhecimento e o estudante enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem, é possível direcionar essa manifestação para uma crítica à formação docente. Afinal, com frequência, os itinerários formativos concebidos para o desenvolvimento profissional desses profissionais acabam sendo orientados por lógicas reducionistas, incapazes de abarcar a complexidade do trabalho educativo.

47 Transcrição da Narrativa do professor Vermelho registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 11/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Nesse sentido, ao nos prendermos a recortes tão estreitos da realidade, “chegamos a esquecer quem somos, o que buscamos, e acabamos guiados pelos desejos dos outros, dos mais espertos, dos que falam mais alto” (Mosé, 2013, p. 51).

A partir dos relatos dos participantes desta pesquisa, depreende-se que muitas das propostas formativas ainda se ancoram em um modelo de pensamento fragmentado, que carece de articulação entre as múltiplas dimensões da prática pedagógica. Trata-se de um raciocínio simplificador, que opõe de maneira dicotômica o certo e o errado, o bem e o mal, sem oferecer espaço para a complexidade e para a construção de sentido. Como aponta Mosé (2013, p. 51-52), trata-se de uma lógica que “cuida do urgente e ignora o essencial, porque não vê senão partes isoladas, desconectadas”.

Diante disso, é relevante destacar que, “a fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade” (Mosé, 2013, p. 52). Essa constatação reforça a urgência de se repensar os processos formativos em sua totalidade, de modo a superar práticas que reproduzem a lógica da exclusão e possibilitar a construção de trajetórias docentes comprometidas com uma educação de sentidos.

Conforme dito por (Mosé, 2013, p. 52)

Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida, sem a capacidade de articular o todo da vida com um projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e a vida, jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime (Mosé, 2013, p. 52).

Válido mencionar que também temos as escolas que atuam na direção oposta deste cenário, proporcionando “um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário” (Nóvoa, 1992, p. 3).

Estas instituições reforçam um conjunto de saberes intrínsecos e extrínsecos a partir das histórias de vida de professores e da sua atuação profissional, veiculando-se e valorizando a própria percepção, centrada “em um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (Nóvoa, 1992, p. 3).

Compreendemos que o saber a partir das histórias de vida dos educadores para o seu desenvolvimento profissional docente, perpassa por “um lugar de aquisição

de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1992, p. 4) e pessoal.

Quando os espaços destinados à formação passam a privilegiar pautas de cunho predominantemente administrativo, em detrimento de propostas que estimulem a curiosidade epistemológica, a reflexão crítica, o engajamento e a produção intelectual dos sujeitos envolvidos, observa-se um esvaziamento da dimensão formativa que deveria orientar tais encontros.

Essa constatação evidencia um processo de desprofissionalização docente, em que o saber pedagógico é subordinado a lógicas gerencialistas, esvaziando o sentido mais profundo da formação continuada. Em vez de fomentar a construção coletiva de saberes educacionais e o fortalecimento da identidade profissional, tais espaços acabam por contribuir para a alienação dos professores em relação ao fazer operacional e administrativo, submetendo-os a agendas externas que pouco dialogam com a realidade escolar e os desafios cotidianos da docência.

Partindo dessa perspectiva, em um dos momentos do Ateliê de Produções de Relatos e Escutas, especificamente no quinto encontro, intitulado de “World Café: Vamos expandir o conhecimento?”, propusemos uma discussão fundamentada nas questões orientadoras que subsidiaram a elaboração de um dos produtos educacionais desta pesquisa, o jogo “Eu relato, você escuta”, apresentado na próxima subseção (Produto Educacional).

Durante a formulação das perguntas para a construção deste jogo, emergiu uma discussão em torno de uma questão formulada pelo grupo que, coincide com a reflexão da intensificação de demandas administrativas apresentadas pelos pensadores Nóvoa (1992) e Apple & Junck (1990): Você acredita que disponibiliza parte do seu tempo para aprimorar os seus conhecimentos? Quanto tempo?⁴⁸

Durante o diálogo no ateliê, a partir desse questionamento, o professor identificado como Vermelho manifestou-se inicialmente, considerando instigante a pergunta proposta, que, segundo ele, provocava uma reflexão profunda. Em seguida,

48 Diário de Campo de Oberlândio Santos Silva durante o quinto encontro do Ateliê de produções de relatos e escutas - World café - Vamos expandir o conhecimento? Produção do produto educacional: Conjunto de cartas para mobilizar rodas de relatos e escutas. Nº5, São Paulo, 12/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

a professora Azul complementou o debate, destacando uma crítica à lógica quantitativa embutida na questão. Relatou que, apesar de dispor de duas horas diárias na escola para planejamento, esse tempo era insuficiente diante da complexidade da prática docente. Reconheceu que esse período poderia ser mais bem utilizado para sua formação pessoal e profissional, como ler, assistir a vídeos ou realizar cursos, mas acabava consumido por demandas administrativas como fechamento de diário, correção de provas e justificativas de ponto. Tudo ocorria de forma acelerada, exigindo uma autonomia que extrapolava os limites da jornada de trabalho. Diante disso, questionou se a formação realizada por iniciativa própria, fora do horário escolar, seria validada pela instituição como parte de sua carga horária, e qual seria o posicionamento da escola diante dessas ações: investigativo ou meramente resolutivo?

O professor Vermelho reforçou a necessidade da provocação, não como crítica à escola, mas como um convite à reflexão. Apontou que os professores enfrentam dificuldades reais para encontrar tempo que permita a reflexão, o aprendizado e a formação contínua. Questionou em que momento seria possível instaurar o ciclo ação-reflexão-ação: em casa? De forma solitária? Perguntou também se a única alternativa seria cumprir formações on-line instituídas pela escola. Ressaltou a urgência de repensar essa lógica, destacando a importância do tempo presencial na escola, da convivência entre pares e da criação de espaços formativos voltados à construção coletiva do conhecimento.

A professora Azul, ao refletir sobre esses apontamentos, compartilhou o sentimento de estar fragmentada e sem tempo. O professor Vermelho, por sua vez, pontuou que essa responsabilidade não recaía exclusivamente sobre ela. Mesmo reconhecendo o papel da instituição, a professora Azul afirmou que também era sua responsabilidade buscar outros espaços de formação que contribuíssem com sua prática, mesmo diante da escassez de tempo, ressaltando a necessidade de estratégias para enfrentar tal realidade.

O pesquisador interveio, destacando que, ao propor a apropriação da abordagem da Pedagogia da Escuta e das histórias de vida como instrumentos para fortalecer a formação docente, justificava-se plenamente esse movimento, que também deveria ser compreendido como processo formativo. Destacou que a escola

reconhecia tal proposta como parte da aprendizagem e formação. No entanto, alertou que, se essa abordagem não se materializasse em ações concretas que transformassem o cotidiano escolar, ela perderia sua força e se distanciaria dos objetivos da pesquisa. Reforçou a necessidade de manter o foco nos espaços efetivos de formação oferecidos pelas escolas, que permitam a escuta como prática cotidiana e o acesso às histórias de vida como elementos fundamentais para a produção de novos saberes. Ressaltou, ainda, a velocidade e burocracia do sistema educacional, a ausência de espaços formativos e a rotina exaustiva, que muitas vezes empurra docentes a um automatismo. Afirmou ser papel da escola garantir tempos e espaços formativos adequados, reconhecendo que essa é uma responsabilidade institucional e também um direito dos docentes. Por outro lado, salientou a corresponsabilidade dos professores em buscar outras oportunidades formativas, como parte do compromisso com a profissão e com os estudantes. Finalizou ressaltando a importância de vivências como as promovidas nos ateliês: sem tempo e espaço para formação, reflexão e escuta mútua, dificilmente se alcançará uma atuação pedagógica com profundidade. Reafirmou que a escola é, também, espaço de estudo, de pesquisa científica e de construção coletiva do conhecimento a partir das experiências vividas.

Ao escutar as falas anteriores, a professora Azul refletiu sobre as múltiplas dimensões envolvidas no tempo, na escuta e na urgência. Considerou que, atualmente, o ato de respirar já se configura como um gesto radical e que propor um ateliê formativo é, por si só, uma ruptura. Comentou que os educadores estão imersos na lógica da pressa e da obtenção imediata de resultados, mas que a formação exige tempo, escuta e cuidado. Destacou a importância da escola se propor, com seus educadores, a vivenciar momentos de pausa e reflexão, e afirmou que isso já representa um ato de resistência. Enfatizou que processos de formação exigem maturação e não devem ser guiados pela lógica da produtividade. Ressaltou que parar para escutar o outro, refletir, sentir e compreender o contexto são atitudes formativas essenciais. Reconheceu que as frustrações diante das expectativas criadas são comuns, sobretudo quando se deseja tempo para os estudantes, mas esse tempo também precisa ser ofertado aos professores. Disse, ainda, que esse processo é coletivo e exige amadurecimento, sendo incompatível com o modelo mercadológico que rege muitas instituições e que afeta, inclusive, as relações humanas.

O professor Verde finalizou destacando o desejo dos educadores por realizar transformações significativas, mesmo sem ter clareza dos resultados imediatos. Reconheceu que, muitas vezes, os professores atravessam processos formativos com os estudantes sem saber o impacto gerado. Destacou que as revoluções na educação são lentas e exigem tempo. Em um mundo marcado pela velocidade e pela cultura do vídeo curto, defendeu a importância de reservar tempo para respirar, olhar o céu, ensinar com presença e escuta. Compartilhou uma experiência em que, ao esquecer de abordar o conceito de socialismo em uma aula sobre Revolução Industrial, percebeu que a professora Azul havia contemplado o tema em sua prova, o que demonstrava que os estudantes estavam sendo acompanhados coletivamente. Concluiu que, somando o tempo de aula dos sete professores presentes no ateliê, seria possível alcançar cinco horas e cinquenta minutos de formação, tempo suficiente para aprofundar discussões e refletir sobre os desafios educacionais enfrentados.

Essa articulação coletiva, resultante da soma de esforços e da escuta entre pares, revela-se fundamental para o fortalecimento do itinerário formativo no espaço escolar, possibilitando, assim, o desenvolvimento contínuo de professores.

Pois, na ausência de uma estrutura institucional que garanta, de forma sistemática e suficiente, tempos e espaços dedicados à formação no interior da escola, percebemos que os participantes ocupam os tempos possíveis fornecidos pela escola local e recorrem à busca por outros espaços formativos, para além dos muros escolares.

Trata-se de um movimento intencional por parte desses educadores, pautado no compromisso ético e político com a docência, que visa sustentar a construção de saberes e práticas significativas para o exercício da profissão docente, ou seja, “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1992, p. 12).

A relação entre escola e professores deve aprofundar a discussão sobre a boa gestão de tempo institucional destinado ao desenvolvimento profissional docente, pois “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O

desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Consiste em reconhecer que muitos dos desafios enfrentados no cotidiano escolar podem ser atenuados ou mesmo superados por meio de processos formativos que valorizem a escuta sensível, o diálogo horizontal e o reconhecimento das existências e necessidades que compõem o coletivo nessa relação.

No entanto, é igualmente relevante considerar que além da escola fazer a sua parte, garantindo estes espaços formativos com qualidade, o próprio educador deve buscar e assumir, de maneira autônoma, a responsabilidade por sua formação contínua, articulando experiências pessoais e profissionais na construção de saberes que dialoguem com suas singularidades e contextos de atuação existencial, permitindo a autovalorização de “paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1992, p. 16) necessárias para o cotidiano escolar.

Esse circuito de autoaprendizagem, originado no interior do próprio sujeito, possibilita que professores reconheçam, de modo mais consciente, as situações desafiadoras que permeiam o cotidiano escolar, bem como sua corresponsabilidade na construção de respostas formativas a tais desafios.

Nesse sentido, é preciso considerar que as “situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Compreendemos, assim, que o autodesenvolvimento reflexivo emerge de uma formação que “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (Nóvoa, 1992, p. 16). Tratando, portanto, de fomentar uma postura investigativa sobre si e sobre a prática da escola, permitindo-lhes aprofundar “sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 16), a qual se constrói, também, a partir das suas histórias de vida e da escuta atenta às

experiências que os constituem como educadores e não nos encaminhamentos administrativos e operacionais.

A partir dos relatos trazidos pelos professores Vermelho (2024), Azul (2024) e Verde (2024) em conexão com as reflexões de Nóvoa (1992), faz-se necessário pontuar que a formação não se trata especificamente do acúmulo de cursos, estratégias de aprendizagem, conhecimentos, ferramentas e recursos digitais, técnicas, encaminhamentos operacionais, administrativos e informativos, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 13) e profissional.

Diante de todo o exposto, apresentamos a seguir, partindo da escuta sensível e do olhar analítico do pesquisador, uma reflexão construída com base nos relatos dos docentes participantes. Tal análise visa à extração de elementos essenciais que evidenciam aspectos a serem desenvolvidos por cada docente, com vistas ao aprimoramento de sua atuação profissional no contexto específico desta instituição escolar.

7.1 Pelas lentes do pesquisador: Qual é a parte que falta para enriquecer o seu desenvolvimento profissional?

No último encontro, propusemos uma reflexão inspirada na obra “*A Parte que Falta*”, de Shel Silverstein (2018).

A partir da leitura compartilhada, da provocação reflexiva “Qual é a parte que falta para enriquecer o seu desenvolvimento profissional?” e da escuta atenta das narrativas, os (as) participantes foram convidados (as) a identificar, com base em suas vivências no espaço escolar, as percepções individuais, temáticas e práticas que estiveram ausentes em suas trajetórias formativas.

O exercício favoreceu a emergência dessas pautas que, ao serem reconhecidas e ressignificadas, poderiam se configurar como temas urgentes e essenciais para a consolidação de um processo de desenvolvimento profissional mais coerente por meio de reuniões formativas.

Com o desdobramento da atividade proposta, solicitou-se a cada professor que elaborasse, compartilhasse e registrasse na Mandala da Vida um portfólio bidimensional que acompanhou os seis encontros formativos, temas emergentes de

sua trajetória profissional que pudessem subsidiar e potencializar o seu processo de desenvolvimento docente.

Partindo desse contexto, ao realizarmos uma escuta atenta das narrativas de cada educador, foi possível coletar relatos significativos, bem como produções gráficas registradas na *Mandala da Vida*. Tais relatos foram extraídos dos próprios áudios captados ao longo deste ateliê, posteriormente, transcritos para fins de análise e reflexão no âmbito desta pesquisa e registradas a partir das lentes e escutas do próprio pesquisador.

7.1.1 Pelas lentes do pesquisador: O professor Vermelho

O professor identificado como Vermelho, ao elaborar sua produção gráfica durante a atividade proposta, buscou representar a essência de sua trajetória formativa: ora como uma porta que se abre e lhe permite adentrar novos espaços, ora como um espelho no qual pode se reconhecer e refletir.

Participar desse espaço formativo foi, segundo ele, “uma experiência desbravadora, marcada pela aventura, pela descoberta, pela iluminação e, sobretudo, pela vivência plena da vida em toda a sua intensidade e potência”.⁴⁹

Ao rememorar essa travessia, percebe-se que o professor trazia consigo uma bagagem simbólica e precisaria se desapegar, ao menos, de parte dela, pois alguns dos elementos que carregava já não dialogavam com os novos contextos e exigências formativas.

Foi, então, preciso abrir-se ao novo, desprender-se de concepções anteriores e acolher experiências inéditas, a fim de se aproximar de maneira mais sensível e significativa dos sujeitos com os quais atua. Nesse movimento, foi possível perceber a importância de se reencontrar com os educandos em suas singularidades, reconhecendo neles e nelas não apenas destinatários do ensino, mas interlocutores legítimos de um processo de aprendizagem mútuo, onde tanto se ensina quanto se aprende.

49 Transcrição da Narrativa do professor Vermelho registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Para Vermelho, essa experiência condensa o sentido mais profundo da docência: o encontro com o outro. O aluno aquele que está à sua frente e que, em sua presença, confere sentido à prática pedagógica.

Contudo, reconhecemos que tal completude não se realiza de forma plena ou definitiva, ao contrário, ela é contínua, inacabada, eternamente em processo. Talvez essa incompletude seja constitutiva da própria natureza de desenvolvimento, possivelmente, deva assim permanecer. É plausível, segundo sua reflexão, que os "outros" que virão, aqueles que trilharão os caminhos após sua passagem, deem continuidade a esse legado, renovando-o, ampliando-o e, dessa forma, mantendo viva a dimensão formativa como um processo permanente e coletivo.

7.1.2 Pelas lentes do pesquisador: O professor Verde

Ao refletir sobre as dimensões mais pragmáticas do exercício docente e a partir da participação do professor verde, o sentimento partilhado por diversos colegas durante aquele momento fez com que evidenciasse uma das principais lacunas: a escassez de tempo - tempo para estudar, aprofundar conhecimentos e investir de maneira mais consistente em sua própria formação.

Todavia, para além dessa limitação concreta, há um elemento que, em sua perspectiva, se revela ainda mais essencial no cotidiano da prática pedagógica: a escuta.

Inspirado por isso e pelo sentimento que gerou, o educador se lembrou imediatamente da canção de Gilberto Gil, cuja letra sintetiza, simbolicamente, aquilo que a move em sua trajetória como educador.

Compartilhou o seguinte trecho da composição:

Que o mundo seja bom, que o mundo seja bom pra nós, seus pais, seus filhos, seus primos, avós e bisavós, que o mundo seja o que deseja a sua geração, todos os que estão por vir, todos os que estão aqui, e mais todos os que virão.⁵⁰

A escolha desse excerto musical reflete, de modo poético e profundo, a crença do professor na potência transformadora das novas gerações. Para ele, o cerne da

50 Sol de Maria (Compositores: Gilberto Passos Gil Moreira - Editor: Gege (UBC)Administração: Sony Music Publishing (UBC)Publicado em 2018 (20/Jun) e lançado em 2018 (17/Ago) ECAD verificado obra #19924864 e fonograma #16212404 em 10/Abr/2024 com dados da UBEM).

atuação pedagógica reside na “confiança de que aqueles com quem se compartilha o processo educativo podem, de fato, construir um mundo melhor do que aquele que herdei”.⁵¹ Essa aposta no porvir não está ancorada em projeções idealizadas, mas sim no reconhecimento da singularidade e da força existencial que cada estudante carrega em si.

Assim, acreditar que é possível um futuro mais justo e generoso, impulsionado pelas capacidades e pela criatividade da juventude atual, é o que confere sentido, sustenta e continuamente renova sua prática educacional, mesmo diante das limitações materiais e dos desafios concretos que atravessam o cotidiano escolar.

7.1.3 Pelas lentes do pesquisador: A professora Amarela

A professora Amarela, inicialmente, hesitou diante da proposta de desenhar, por não se considerar habilidosa nesse tipo de expressão. No entanto, ao recorrer às palavras, percebeu a complexidade e como estas se mostravam insuficientes para representar, de forma precisa, aquilo que ela compreendia como "a parte que falta".

Sugeri, então, que talvez essa falta fosse composta por fragmentos, muitos deles ainda dispersos que, ao serem reunidos, poderiam configurar uma ausência ainda em processo de elaboração simbólica.

Durante esse exercício reflexivo, foi notório que ela foi tomada por uma forte emoção. Pensar sobre sua constituição docente, sobretudo após a experiência da sua maternidade, mobilizou não apenas sua dimensão profissional, mas também aspectos profundos de sua subjetividade.

A professora sentiu a ausência de concentração, de tempo e de organização durante o Ateliê. Descreveu viver “uma sensação constante de desordem interna, questiono se, em algum momento, se as coisas voltarão ao seu estado anterior”⁵².

Tal percepção evocou uma ruptura identitária ainda em curso, pois é “preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em

51 Transcrição da Narrativa do professor Verde registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

52 Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente compatíveis” (Bauman, 2005, p. 17) na sua existência de mãe e professora.

A leitura mediada do livro *A Parte que Falta*, de Shel Silverstein, intensificou essas inquietações para Amarela. Diante da narrativa, questionou-se: “quantas partes me faltam hoje? Quem sou eu, agora que não sou mais aquela de antes? Haveria, nesse percurso, uma reelaboração identitária que ainda não se concluiu?”⁵³

Como forma de dar contorno a essas reflexões, ela registrou algumas palavras que representaram naquele momento uma força simbólica: acolhimento, escuta, disponibilidade e organização. Destacou, entre elas, a necessidade de ser acolhida de forma genuína por aqueles que a cercam, reconhecendo que, sem essa base relacional, sua prática docente tende a estagnar-se.

Ao refletir sobre o sentido da escuta, compreendeu que ela ultrapassa a ação de simplesmente ouvir, é, também, um exercício de disponibilidade afetiva, de abertura para aprender com os desejos, desafios e experiências do outro.

Apesar de já intuir sua importância, o processo Ateliê de Produções de Relatos e Escutas possibilitou que concebesse a escuta como um direito a ser reivindicado e garantido. “Não se trata de mais uma tarefa ou de uma pausa sem propósito, mas de um gesto essencial à nossa existência, especialmente no encontro com as histórias de vida de nossos pares”.⁵⁴

Reconheceu, também, que não seria possível buscar o que lhe falta sem “antes dispor de tempo para descansar, viver outras experiências e ressignificar a própria trajetória”.⁵⁵

visto, pois, a sobrecarga de tarefas tem afastado os professores de sua essência formativa, tornando o cotidiano docente cada vez mais exaustivo e menos humanizado. Em condições de trabalho mais sensíveis e respeitadas aos limites de

53 Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

54 Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

55 Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

cada educador, reafirmando “que o exercício docente poderia ser experienciado de maneira mais plena e transformadora”⁵⁶.

Compartilhou, ainda, uma vivência significativa:

“pela primeira vez atuei em uma escola que dispunha de um espaço aberto. Em todas as experiências anteriores, as unidades escolares eram cercadas por grades, edificações que me impedia de perceber o dia. Só ao anoitecer, ao sair do trabalho, eu me dava conta do clima. Na Escola Social Marista, contudo, encontrei algo que me preenchia externamente: podia ver os estudantes correndo pela quadra, brincando no parquinho, subindo em árvores, apropriando-se do espaço de maneira viva e espontânea”.⁵⁷

Esse contato com a vitalidade do cotidiano escolar preenchia, também, partes de si que permaneciam carentes de sentido, talvez seria algo inútil aos olhos de terceiros, mas “precisa-se de pessoas que enxerguem as árvores, mas que também prestem atenção nas magias das florestas. Que tenham percepção de toda a parte” (Rovere, 2009, p. 69), pois só desta forma o professor poderá enxergar possibilidades concretas de reinvenção.

7.1.4 Pelas lentes do pesquisador: A professora Rosa

A professora Rosa decidiu compartilhar sua fala logo após a manifestação da anterior, impulsionada por um sentimento de identificação profunda com o que acabara de escutar.

As palavras da colega reverberaram intensamente em seu íntimo, mobilizando emoções de difícil nomeação, como se expressassem, com precisão, aquilo que também a atravessava: “uma sensação persistente de que algo me falta, uma ausência difusa, por vezes inomináveis”.⁵⁸

Assim como os demais, durante a sua narrativa, mencionou que lhe falta tempo, não apenas para escutar os outros, mas, sobretudo, para escutar a si mesma. Interrogou-se: “em que momento, dentro da rotina escolar, seria possível escutar-se

56 Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

57 Transcrição da Narrativa da professora Amarela registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

58 Transcrição da Narrativa da professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

de maneira atenta? Quando, de fato, eu consigo identificar as partes que me faltam para que eu me sinta inteira em minha prática pedagógica?"⁵⁹

Percebe-se que a educadora é capturada pelas demandas burocráticas, pela urgência das entregas, pelo rigor dos planejamentos e pela multiplicidade de atividades que compõem o seu fazer docente. Embora compreendamos que tais exigências fazem parte da profissão, questiona-se: “quanto de leveza é possível imprimir nesse cotidiano? Em que medida consigo, de fato, estar presente no espaço escolar?”⁶⁰, “para reduzir o risco de a abstração se negar a si mesma, andarilhando, perdida, numa vaguidade cada vez mais distante do concreto” (Freire, 1992, p. 65), evitando a “fragmentar de eu mesma”.⁶¹

Refletir sobre as ausências, sobre o que lhe falta destacou a importância da escola mobilizar a práxis sobre o tempo de qualidade, do descanso, da serenidade e da paz interior no exercício da profissão docente. Nesse contexto, a escuta adquire centralidade para estes e tantos outros sentimentos e desconfortos que perpassam sobre a ótica do docente.

Ela declara que este exercício, mobilizado a partir de sua própria história de vida e das narrativas partilhadas por seus colegas, revelou-se profundamente potente. Por vezes, a rotina transforma os sons da vida dos professores em ruídos, não apenas em sala de aula, mas também nos espaços para além dela, afastando cada docente do que verdadeiramente importa.

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas da docente, constatou que, frequentemente, se vê imersa em preocupações com habilidades, provas, conteúdos e resultados. Identificando a necessidade constante de se vigiar para não perder de vista o que há de mais essencial: o estudante à sua frente. Quando este, por exemplo,

59 Transcrição da Narrativa da professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

60 Transcrição da Narrativa da professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

61 Transcrição da Narrativa da professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

não consegue escrever, ela se reconhece nele, não como uma projeção de carência, mas como alguém que também enfrenta suas próprias incompletudes.

Outrossim, enfatiza que “o estudante não se reduz às habilidades que ainda não desenvolveu; ele é um sujeito complexo, repleto de histórias”.⁶² E, diante disso, questiona-se: “estou sendo capaz de escutá-lo verdadeiramente? Tenho acessado suas narrativas? Tenho conseguido enxergá-lo em sua totalidade? Tenho me escutado e me reencontrado com a minha própria trajetória nesse processo?”⁶³

7.1.5 Pelas lentes do pesquisador: A professora Azul

A professora Azul iniciou sua fala reconhecendo o desafio de se expressar após as contribuições de Amarela e Rosa, bem como das demais vozes que já haviam se manifestado. As narrativas precedentes tocaram profundamente aspectos que também a atravessam, especialmente a percepção de que lhe falta tempo de qualidade para se perceber com maior inteireza.

A docente refletiu que, muitas vezes, “percebo-me como referência apenas a partir daquilo que é projetado sobre mim: expectativas externas, papéis socialmente atribuídos, e uma série de demandas que me envolvem”.⁶⁴

Nesse movimento contínuo, observa-se progressivamente desconectada daquilo que constitui sua subjetividade, sua identidade profissional e o desejo originário que a conduziu ao campo da educação.

Para esta docente, o descanso configura-se como condição essencial para que ela possa se preparar ou ao menos tentar se preparar para os enfrentamentos cotidianos exigidos pela docência. “Descansar não se limita ao repouso físico; é,

62 Transcrição da Narrativa da professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

63 Transcrição da Narrativa da professora Rosa registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

64 Transcrição da Narrativa da professora Azul registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

sobretudo, um processo de recuperação da energia criativa, emocional e afetiva necessária para lidar, com inteireza, com os desafios que se renovam a cada dia”.⁶⁵

Ao longo dessa trajetória de escuta e reflexão, ampliou sua compreensão sobre o significado da criatividade. Antes, talvez por uma concepção limitada, associava tal atributo exclusivamente às habilidades artísticas, com as quais não se sentia particularmente identificada.

Entretanto, passou a reconhecer que ser criativa é, “sobretudo, ser capaz de lidar com situações adversas de maneira sensível e inventiva na docência”.⁶⁶ É precisamente essa capacidade que os docentes se vêem comprometido quando não dispõe de tempo de qualidade, quando não está suficientemente descansada para pensar, elaborar e discernir com clareza.

A dimensão da criatividade, transcende os muros da escola e manifesta-se, também, na vida que pulsa para além da sala de aula. Nesse cenário, identificou duas ausências recorrentes: a escuta e a paciência.

Ao reconhecê-las, trouxe à tona duas palavras que, segundo ela, se entrelaçam de forma simbólica e potente: “paz e ciência. Paz, compreendida como a serenidade interior indispensável para sustentar as minhas ações com leveza; e ciência, como um chamado ao discernimento lúcido, à racionalidade serena que orienta as minhas decisões éticas, responsáveis e conscientes”.⁶⁷

A expressão “paz e ciência”, quando articulada em sua fala, traduziu uma espécie de sabedoria, um estado de presença que permite refletir antes de agir, escutar antes de responder, acolher antes de julgar. Ambas, paz e ciência estão intrinsecamente ligadas ao descanso e ao tempo de qualidade.

65 Transcrição da Narrativa da professora Azul registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

66 Transcrição da Narrativa da professora Azul registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

67 Transcrição da Narrativa da professora Azul registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Quando essas dimensões lhe faltam, seu modo de estar no mundo, e na escola, é profundamente impactado, as decisões tornam-se apressadas, a escuta se fragiliza e as relações perdem densidade e profundidade.

Dessa forma, reiterou com firmeza: “descanso não é luxo, é condição de possibilidade para uma docência mais lúcida, sensível e criativa”.⁶⁸

Compreendemos por meio do relato da professora que o tempo de qualidade é aquilo que permite acessar o discernimento necessário para agir com equilíbrio, seja nos aspectos burocráticos da profissão, nas relações interpessoais ou nos processos diários de reinvenção que a prática educativa exige.

7.1.6 Pelas lentes do pesquisador: O professor Marrom

A seguir, o professor Marrom compartilhou uma reflexão que tem o acompanhamento com frequência, a indagação sobre “o que, de fato, me falta? Será que realmente existe uma ausência concreta, ou se o movimento que me constitui enquanto sujeito e educador é, essencialmente, o de um constante processo de construção e desconstrução de mim?”⁶⁹

Ao considerar a noção de “falta”, reconhecemos que esta não se limita a uma carência específica ou palpável para ele, mas que, talvez, represente a própria incompletude que perpassa seu ser-em-construção. Afinal, como afirmou, “ser professor é, em grande medida, refazer-se continuamente”.⁷⁰

Esse percurso de autoquestionamento levou o professor inevitavelmente à temática da escuta, questionando-se “estou disponível com que me coloco diante da palavra do outro? Escuto para compreender ou apenas para confirmar aquilo que já penso? Escuto com abertura genuína ou apenas seleciona aquilo que me convém?”⁷¹

68 Transcrição da Narrativa da professora Azul registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

69 Transcrição da Narrativa do professor Marrom registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

70 Transcrição da Narrativa do professor Marrom registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

71 Transcrição da Narrativa do professor Marrom registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Essas inquietações o mobilizaram a registrar, por meio da escrita, as sensações que emergiram desse mergulho reflexivo. Em suas anotações, destacou: “falta-me ser, falta-me insistir, falta-me continuar, falta-me tentar.”⁷²

Ao acolhermos estas indagações, percebemos que falta até mesmo a resistência ao chamado silencioso da rotina, que tende a absorver e engolir a potência do gesto docente. Nesse contexto, colocou-se a questão: “como manter viva a responsabilidade ética com a educação e com a transformação que ela potencialmente propõe? Como sustentar um ensinamento que não se dissocia das relações que se constroem no cotidiano escolar?”⁷³

Foi a partir desse turbilhão de pensamentos que, movido pelo desejo de dar forma às suas inquietações, recorreu a um assistente de inteligência artificial. Disse-lhe: “Gênio, como posso transformar essas inquietações em algo que faça sentido?”⁷⁴ Surpreendentemente, recebeu em resposta um verso poético que o atravessou profundamente na seguinte reflexão: “O ensinar, semente a germinar, vem das relações que ousamos criar; num encontro com o outro, na troca sentida do olhar, está o sentido maior da vida.”

Esse gesto poético, inesperado em sua origem, provocou ao coletivo uma reflexão sobre a importância do olhar cuidadoso para o outro, nos direcionando ao texto *A função da arte* presente do Livro dos Abraços de Eduardo Galeano (2015):

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar! (Galeano, 2015, p. 15)

Ao reconhecermos que aquilo que falta ou, mais precisamente, aquilo que o professor Marrom necessita cultivar em sua trajetória docente está intrinsecamente

72 Transcrição da Narrativa do professor Marrom registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

73 Transcrição da Narrativa do professor Marrom registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

74 Transcrição da Narrativa do professor Marrom registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

relacionado à forma como compreende e vivencia a escuta nas relações, inclusive na tessitura do seu próprio fazer pedagógico, percebemos que ele está, continuamente, em processo de criação, desconstrução e ressignificação de si. Tal movimento não se limita à esfera da prática pedagógica, mas reverbera em sua existência como ser situado em múltiplos contextos sociais.

Compreendemos, também, que o olhar e a escuta, tanto voltados para si quanto direcionados ao outro, constituem condições imprescindíveis para que esse processo de (re)construção subjetiva e profissional se efetive de maneira contínua.

Nesse sentido, realizar esses atos com presença, sensibilidade e intencionalidade revela-se como um gesto pedagógico de elevada potência formativa. E, talvez, seja justamente neste movimento de acolhimento recíproco entre o eu e o outro que se encontre a possibilidade concreta de humanizar o cotidiano escolar.

7.1.7 Pelas lentes do pesquisador: A professora Violeta

Enquanto mulher, mãe, responsável pelo cuidado do lar e, simultaneamente, docente, Violeta compartilhou que “está inserida em um emaranhado de demandas que, não raras vezes, me coloca em uma dinâmica de funcionamento automático, quase mecânico, me impedindo de perceber com nitidez o passar dos dias e o estado de mim mesma”.⁷⁵

Uma cena corriqueira, vivenciada recentemente, escancarou-lhe essa percepção. Ao parar em um posto de combustível, o frentista comentou casualmente: “Já é sexta-feira!”. Surpresa, respondeu: “É mesmo?”. Na sua percepção, ainda era segunda-feira. Esse pequeno episódio cotidiano revelou, de modo incisivo, um incômodo latente: “meu cotidiano é acelerado e a sensação que eu tenho é que ele escorre entre os meus dedos, de forma invisível e impiedosa”.⁷⁶

75 Transcrição da Narrativa da professora Violeta registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

76 Transcrição da Narrativa da professora Violeta registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva

A rotina da mulher e professora impõe-se com força. Trabalhar, retorna para casa, cuidar das crianças, dar atenção ao companheiro, dormir, acordar e recomeçar. Nesse ciclo contínuo e extenuante, ela, possivelmente, entra em estado de inércia.

Uma das ausências mais preocupantes mencionados, nesse contexto, é o tempo dedicado aos estudos. Organizar a agenda de modo a contemplar leituras, produções escritas e reflexões acadêmicas configura-se como um desafio quase intransponível.

Ser mãe e estudante, simultaneamente, exige escolhas difíceis, muitas vezes dolorosas. Frequentemente, “me vejo forçada a optar entre o estudo e os cuidados domésticos. E quando, por fim, decido priorizar os estudos, sou interrompida por uma voz infantil que ecoa ao fundo: “Mãe!”. Em questão de segundos, suspendo tudo, e muitas vezes não consigo retomar de onde havia parado. Essa interrupção recorrente me gera frustração, sobrecarga e, não raramente, sentimentos de culpa.”⁷⁷

Ao analisarmos o relato de Violeta, vislumbramos, em sua trajetória, ecos de tantas outras histórias de mulheres trabalhadoras que, ao longo do tempo, foram levadas a negligenciar a si mesmas em função de uma dedicação quase exclusiva ao cuidado com o outro, como é registrado no documento “Quem cuida da mulher que luta?”, organizado pelas autoras Prandini e Falcão (2024), reforçando o seguinte dizer “morremos cuidando das e dos demais outros, sendo as últimas da fila”. (Prandini e Falcão, 2024, p.14)⁷⁸

77 Transcrição da Narrativa da professora Violeta registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

78 Adaptação da frase em espanhol: “Nos morimos cuidando a las y los demás, siendo las últimas en la fila” (IM-2 D, 2013, p. 15), realizada pelas autoras Camila Prandini - Consultora para o Desenvolvimento de Projeto de Cuidado e Promoção de Saúde Mental orientada a Defensoras de Direitos Humanos e Christiane Falcão – Especialista em Direitos Humanos, ONU Mulheres. Os trechos de materiais aqui citados e que estão disponíveis apenas em espanhol, estão presentes no material “Mesoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos e do Fondo de Acción Urgente: America Latina y Caribe, foram livremente traduzidos por nós para o português. A tradução foi retirado do material QUEM CUIDA DA MULHER QUE LUTA? REFERENCIAIS SOBRE A SAÚDE MENTAL DAS MULHERES DEFENSORAS DE DIREITOS HUMANOS: CUIDADO, AUTOCUIDADO E CUIDADO COLETIVO. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2024/12/KP-Quem-cuida-da-mulher-que-luta_02-1.pdf?utm_source=chatgpt.com . Acesso em: 31 Mai. 2025.

A frase disparadora reforça a narrativa compartilhada pela professora, revelando marcas de uma lógica historicamente estruturada, em que o feminino, reiteradamente, é convocado a ocupar o lugar da abnegação.

No entanto, em um movimento de interlocução sensível com a própria interioridade, algumas dessas mulheres têm delineado percursos alternativos, investindo em significativas ações que lhes possibilitam, ainda que em contextos adversos, reinscrever-se no centro de suas próprias existências. Colocar-se em primeiro plano, nesse sentido, torna-se não apenas um gesto de autocuidado, mas também um ato político de reconfiguração identitária e resistência cotidiana.

A docente, ao mencionar que é viúva, relata que compreendeu, com o passar do tempo, “que viúva é quem parte. Quem permanece precisa se reinventar, reconstruir-se, ressignificar a vida”.⁷⁹

Após enfrentar episódios intensos de depressão e ansiedade, reconheceu a urgência de reservar para si um tempo de qualidade, seja para a prática de uma atividade física, seja para assistir a um filme, seja para simplesmente estar consigo mesma.

Durante o ateliê revelou ter assistido ao filme “Barbie”, reconhecendo a sua trajetória, além de vivências de tantas outras mulheres. Também, sentiu-se atravessada pela maneira sensível com que o filme abordou as dores, as cobranças sociais, as negligências e a invisibilidade a que são submetidas as mulheres em diversos contextos.

Viu-se representada, vista, não apenas como mulher, mas também como professora. Reconheceu, ali, uma realidade que frequentemente é silenciada, inclusive nos espaços institucionais, onde a sobrecarga, a cobrança e a invisibilização seguem presentes e naturalizadas.

Ao trazer essas reflexões para o círculo, compreendemos a importância do exercício da escuta de si. Tratando de um gesto de resistência, de reconstrução subjetiva e existencial. Afinal, reconhecer o que nos falta é, igualmente, um passo

79 Transcrição da Narrativa da professora Violeta registrada durante a discussão no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 1, em São Paulo, 13/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

fundamental para reivindicar aquilo que nos é de direito: tempo, escuta, cuidado, reconhecimento e, sobretudo, dignidade em nossas múltiplas existências.

7.1.8 Pelas lentes do pesquisador: tessituras das faltas para uma proposta formativa

Os relatos compartilhados, imersos em um contexto provocativo e reflexivo, evidenciaram um conjunto de pautas que, além de refletirem as múltiplas dimensões subjetivas da experiência docente, poderão fornecer subsídios para a formulação de temas formativos futuros, ampliando, assim, as possibilidades de desenvolvimento profissional dos participantes.

Nesse sentido, a partir dos registros colhidos, apresentamos, a seguir, um quadro síntese, que traz as principais "faltas" de temas formativos, identificadas pelos docentes ao longo do processo formativo deste ateliê.

Vale salientar que tais faltas indicam a urgência de que esses temas sejam abordados em reuniões pedagógicas, semanas de formação ou em outros espaços dedicados ao aprimoramento contínuo do professor e dos demais profissionais da educação presentes na escola.

Quadro 8 - “Mandala da Vida: Ateliês de Produções de Relatos e Escutas” – A parte que faltava

Professor (a)	<i>Qual é a parte que falta para enriquecer o seu desenvolvimento profissional?</i>
Vermelho	Falta... <ul style="list-style-type: none"> • Abrir-se ao novo, desprender-se de concepções anteriores e acolher experiências inéditas; • Reconhecer os educandos não apenas destinatários do ensino, mas interlocutores legítimos de um processo de aprendizagem mútuo; • O encontro com o outro; • Confiança de que aqueles com quem se compartilha o processo educativo.
Azul	Falta... <ul style="list-style-type: none"> • Pensar sobre sua constituição docente.
Amarela	Falta... <ul style="list-style-type: none"> • Concentração e tempo; • Organização interna; • Acreditar que é possível um futuro mais justo e generoso, impulsionado pelas capacidades e pela criatividade dessa nova geração; • Acolhimento, escuta e disponibilidade; • Encontro com as histórias de vida de nossos pares; • Escutar com qualidade; • Exercício de disponibilidade afetiva; • Abertura para aprender com os desejos, desafios e experiências do outro; • Tempo para descansar, viver outras experiências e ressignificar a própria trajetória; • Vitalidade do cotidiano escolar.
Rosa	Falta... <ul style="list-style-type: none"> • Tempo, não apenas para escutar os outros, mas, sobretudo, para escutar a si mesma; • Escutar o outro, sim, mas também escutar a si mesma com atenção, cuidado e intencionalidade; • Vigiar para não perder de vista o que há de mais essencial: o estudante à sua frente; • Vislumbrar caminhos mais leves para a docência.
Azul	Falta... <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de qualidade para se perceber com maior inteireza; • Criatividade; • Escuta e paciência; • Serenidade interior; • Leveza; • Refletir antes de agir, escutar antes de responder, acolher antes de julgar.
Marrom	Falta... <ul style="list-style-type: none"> • Pausas intencionais para escutar a si mesmo com profundidade e sensibilidade; • Falta-me ser, falta-me insistir, falta-me continuar, falta-me tentar.
Violeta	Falta... <ul style="list-style-type: none"> • Tempo dedicado aos estudos; • Colocar-se em primeiro plano; • Ser vista, não apenas como mulher, mas também como professora; • Tempo, escuta, cuidado, reconhecimento e, sobretudo, dignidade em nossas múltiplas existências.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 5 - Registro da Mandala da Vida - Ateliê “Qual a parte que falta?”



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

A partir dos relatos compartilhados, foi possível perceber a multiplicidade de temas inexistentes na formação dos professores participantes, que atravessam a sua existência e a atuação.

Essas ausências não devem ser compreendidas de forma dicotômica, como se fosse possível separar, de maneira estanque, da vida pessoal e profissional de cada profissional. Ao contrário, trata-se de reconhecer que esses dois âmbitos estão intrinsecamente conectados, pois o ser docente é indivisível em sua complexidade e integralidade.

Partindo do contexto apresentando anteriormente, foi possível observar que a atuação de cada um não se restringe apenas no espaço físico da escola, tampouco se limita ao exercício técnico de suas atribuições pedagógicas.

Dessa forma, ao transitar por diferentes espaços sociais, sejam eles familiares, comunitários, culturais, institucionais ou corporativos, esse sujeito constrói e ressignifica continuamente sua identidade profissional a partir, das relações e experiências sociais. Assim, as vivências pessoais impactam diretamente sua forma de ensinar, de se relacionar com os estudantes, de gerenciar o tempo, de elaborar práticas pedagógicas e de compreender os sentidos do seu fazer educativo.

Ademais, compreendemos que este momento do ateliê reafirma a importância de se garantir que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar

saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa,1992, p. 14), reconhecendo este coletivo como produtor de “saberes reflexivos e pertinentes” (Nóvoa,1992, p. 14).

Não obstante, é importante reconhecer que, infelizmente, determinadas configurações institucionais ainda presentes em muitos contextos escolares “parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (Nóvoa,1992, p. 14).

Frente a esse cenário, torna-se urgente assumir como ponto de partida o reconhecimento da necessidade de escuta e valorização das experiências docentes, confiando nas competências e habilidades forjadas no cotidiano escolar e os considerando como legítimos produtores de “saberes reflexivos e pertinentes” (Nóvoa,1992, p. 14). Afinal, uma formação concebida a partir do olhar e da vivência dos educadores é, sobretudo, uma formação tecida por sentidos, experiências e narrativas de vida.

Nesse contexto, a escuta assume um papel central, articulando-se intimamente à consciência dos processos de sofrimento e angústia que permeiam a vivência escolar, e reafirmando a urgência de instituir espaços coletivos de partilha que, de fato, se comprometam com a construção de caminhos e relações mais humanizadas para e com o professor e a professora. Tais espaços devem, sobretudo, garantir aos (às) docentes a certeza de que não estão sós em suas trajetórias e lutas profissionais.

No entanto, discutir o desenvolvimento profissional de professores sob essa perspectiva implica, igualmente, considerar outros contextos que, muitas vezes, desestimulam esses profissionais a permanecerem na carreira docente. Questões estruturais e institucionais como “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente [...] níveis de decisão, níveis de participação, carreira, legislação trabalhista etc.” (Imbernón, 2005, p. 43–44) são fatores incontornáveis e que não podem ser desconsiderados.

Ainda que o foco central desta investigação recaia sobre as histórias de vida dos participantes no contexto de seu desenvolvimento profissional, é imprescindível reconhecer que tal processo não se efetiva de maneira isolada, sendo conectada por

múltiplas dimensões contextuais e institucionais que influenciam diretamente sua trajetória e permanência na profissão.

Apropriando-nos da reflexão proposta por Imbernón (2005), direcionamos nosso olhar, nesta etapa da análise, para dois aspectos por ele destacados: os níveis de participação e o clima de trabalho. Compreendemos que ambos são fundamentais para a constituição de relações escolares mais saudáveis e democráticas, afetando diretamente as interações entre docentes, discentes, equipe gestora e demais sujeitos que compõem a comunidade educativa.

Ao considerar essas dimensões, reafirmamos que o desenvolvimento profissional docente não se restringe às ações formativas em sentido estrito, mas está profundamente imbricado nas condições administrativas, estruturais e relacionais que permeiam o cotidiano das instituições escolares, sendo estas as responsáveis por favorecer ou dificultar a emergência de planejamentos formativos colaborativos, reflexivos e com intencionalidade educativa.

Podemos mencionar, por exemplo, a ausência de tempo para descanso, recorrente entre os relatos apreciados, que evidencia que grande parte dos professores possuem rotinas de trabalho marcadas por um ritmo intenso e variável, “com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho” (Tavares, 2007, p. 19).

Tal configuração laboral reforça a necessidade de pausas, que possibilitem ao docente momentos de estabilização física, relacional e cognitiva, uma vez que “no corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono, alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas” (Tavares, 2007, p. 19).

Importa destacar que, ao nos referirmos a essas pausas, não nos restringimos às horas destinadas ao almoço ou ao tempo de horas pedagógicas para planejamento, mas enfatizamos a importância dos espaços formativos concebidos como instâncias restauradoras intelectual, criativa e emocional para os sujeitos docentes.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional “pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e

conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (Imbernón, 2005, p. 44).

Reafirmamos, portanto, que o Ateliê de Produções de Relatos e Escutas parte do pressuposto de que o docente é sujeito inserido em um coletivo profissional, cujas necessidades formativas e condições de trabalho devem ser levadas em consideração na formulação de políticas públicas, programas institucionais e ações pedagógicas voltadas à sua valorização e desenvolvimento.

Dessa forma, torna-se imprescindível mobilizar os educadores para participarem de ações formativas que favoreçam o contato crítico com as novas tecnologias educacionais, desde que pautadas em uma perspectiva humanizada de ensino e aprendizagem, permitindo que vivam sua profissão com sentido, e não apenas sobrevivam às demandas exaustivas do cotidiano escolar.

Afinal, como ressalta Imbernón, a formação docente somente se legitima “quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (Imbernón, 2005, p. 45), as quais devem ser construídas de forma equilibrada, processual e articulada à história de vida, às exigências burocráticas, ao reconhecimento financeiro e às concepções pedagógicas que orientam a sua práxis.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto inicial desta pesquisa se delineou a partir da tessitura dos distintos saberes entrelaçados ao longo da investigação científica, considerando que o acesso às histórias de vida de professores do ensino médio, orientado pela Pedagogia da Escuta, revela-se crucial para decodificar esses conceitos como práticas pedagógicas e formativas.

Partindo desta reflexão, com foco na criação dos produtos educacionais, compreendemos que os materiais produzidos contribuirão significativamente com o processo educacional de futuros espaços formativos nas mais variadas instituições de ensino, beneficiando, inclusive, profissionais de distintas esferas educacionais, ampliando seu potencial de aplicabilidade. Nesse contexto, compreende-se que o ato de elaborar um produto educacional, representa não apenas um exercício acadêmico, mas também um movimento formativo que favorece o aprofundamento de estratégias de aprendizagem, promovendo um desenvolvimento contínuo de saberes científicos e práticas pedagógicas

Assim, ao se dedicar cientificamente na elaboração de um produto educacional de excelência, o pesquisador potencializa, de modo orgânico, o incentivo para que docentes ressignifiquem sua práxis pedagógica e ampliem sua gestão em sala de aula, tanto pelo questionamento de suas próprias teorias quanto pelo estudo das estratégias de ensino.

Ademais, a criação de um produto como síntese de uma pesquisa reflete uma postura intrinsecamente política e educacional, pois, ao ingressar no mestrado profissional, pesquisadores partem de uma problematização que evidencia os desafios educativos latentes nas instituições de ensino, o que impulsiona uma busca contínua por alternativas pedagógicas que possam oferecer novas perspectivas sobre o pensar e o fazer educacional.

Tal processo traduz uma responsabilidade ética e social de retorno à sociedade ao reintegrar os saberes investigados, discutidos e construídos ao longo da pesquisa. Assim, essa prática sustenta a promoção de uma educação emancipadora e de qualidade, alinhada aos princípios de transformação e desenvolvimento social e profissional de todos os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, com base na convicção acerca da relevância da criação de produtos educacionais com intencionalidade pedagógica foram estruturadas duas possibilidades de produtos interconectados.

8.1 Mandala da Vida: Guia para Ateliês de Produção de Relatos e Escutas

Trata-se de uma proposta composta por seis oficinas práticas que valorizam a escuta qualificada das histórias de vida de docentes, fundamentada nos princípios da Pedagogia da Escuta. Estruturado como um guia metodológico, o material organiza os encontros a partir de processos cuidadosamente delineados, orientando o desenvolvimento das atividades e a condução das experiências formativas.

Assim, o primeiro Produto Educacional “Mandala da Vida: Guia para Ateliês de Produção de Relatos e Escutas”, é um dos resultados da pesquisa científica aqui apresentada.

Esses encontros podem ser realizados nos espaços formativos já instituídos no contexto escolar, tais como reuniões pedagógicas, reuniões de área, semanas de formação, entre outros momentos que favoreçam experiências de aprendizagem e reflexão docente nas diversas áreas do conhecimento.

Tais espaços possibilitam o exercício da autorreflexão sobre a história de vida de professores, reconhecendo-a como fonte legítima e potente para a produção de novos saberes, contribuindo, assim, para o fortalecimento das relações interpessoais entre pares, estudantes, gestores e a comunidade local.

Cabe destacar que a estrutura metodológica das oficinas, que pode ser conferida no Apêndice D, foi fundamentada nos estudos de Delory-Momberger (2006), que enfatiza a importância da formação como espaço de socialização, especialmente por meio de ateliês biográficos de projeto, conforme explicitado anteriormente. Teve base, também, nas experiências formativas do próprio pesquisador. Considerando sua trajetória como professor e coordenador pedagógico, bem como a sua atual função na coordenação educacional de uma escola de educação profissional técnica, o pesquisador retomou vivências formativas tanto na condição de participante quanto de formador.

Além do título do ateliê e do tempo estimado para realização, ressaltaram-se os objetivos específicos de cada encontro, reforçando a intencionalidade educacional

presente nas atividades propostas, promovendo um mergulho estratégico dos professores e professoras participantes em processos de autoconhecimento, reflexão e reencontro com a sua própria identidade.

Essa mobilização busca ampliar a compreensão de sua constituição para além do exercício da docência, valorizando as experiências vividas ao longo da trajetória de vida que, de forma orgânica, atravessam as relações estabelecidas com a escola, os colegas de trabalho e os estudantes.

A proposta visa, ao final de cada ateliê, possibilitar que os participantes reconheçam as conexões entre as diferentes atividades desenvolvidas, identificando a sequência delas como instrumento de elaboração de suas autobiografias, bem como das biografias dos demais colegas. Tais narrativas se configuram como potentes ferramentas para a construção de um projeto formativo, capaz de mobilizar ações que contribuam significativamente para o desenvolvimento profissional docente dentro e fora do ambiente escolar.

8.2 Eu relato, você escuta! – Jogo de cartas

Trata-se de um conjunto de cartas concebido como recurso pedagógico composto por perguntas norteadoras elaboradas pelos próprios professores participantes da pesquisa no ateliê “*World café* - Desafios da profissão docente no ensino médio: expectativas em seu processo formativo no contexto escolar”.

No qual, oportunizamos por meio das vivências experienciadas nos quatro ateliês, a construção coletiva deste segundo produto educacional, pautada no levantamento de perguntas orientadas por três eixos temáticos: Pedagogia da Escuta; Histórias de Vida de Professores e Professoras; e Formação de Professores e professoras: Desenvolvimento Profissional.

A própria metodologia do *World café*, contribuiu, através das seguintes perguntas norteadoras:

1. História de vida dos professores e professoras: Quais perguntas são relevantes para estimular o docente a refletir e compartilhar o seu processo de desenvolvimento profissional (professor e professora), abrangendo desde as vivências da infância até o presente momento da sua atuação docente?

2. Pedagogia da Escuta: Quais questionamentos são relevantes para incentivar o docente a reconhecer a importância da pedagogia da escuta no contexto escolar?
3. Formação de professores e professoras - Desenvolvimento Profissional: Quais questionamentos são relevantes para fomentar no docente o compartilhamento de temas relacionados à pedagogia da escuta e histórias de vida de professores e professoras?

Após todos vivenciarem o levantamento das perguntas, evidenciamos aproximadamente 23 perguntas relacionadas à proposta da Pedagogia da Escuta, 17 questões direcionadas à História de Vida de Professores e 13 perguntas voltadas à Formação Docente e ao desenvolvimento profissional. As quais podem ser encontradas no Apêndice E. A partir destas, foi concebido um conjunto de cartas com dimensões de 9 x 7,5 cm, organizadas nas três categorias das perguntas norteadoras.

Cada categoria será identificada por um título em destaque na parte frontal da carta, enquanto o verso trará a pergunta correspondente ao eixo temático em questão. Conforme ilustrações do apêndice E.

O material estará disponível em formato digital e contará com um exemplar físico, que será apresentado durante a defesa da pesquisa.

Por fim, o propósito central deste recurso é fomentar futuras rodas de escuta e diálogo entre professores, incentivando a valorização e a circulação de suas histórias de vida, reconhecendo-as como fontes legítimas e inspiradoras para a construção de novos saberes.

Este processo propõe, ainda, a integração das temáticas emergentes no planejamento formativo das escolas, assegurando que as mediações sejam conduzidas de forma colaborativa entre docentes e os demais membros da equipe gestora.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da inquietação expressa na pergunta problema: Como a Pedagogia da Escuta, pautada nas narrativas de histórias de vida de professores e professoras do ensino médio, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente?

Movido pela pergunta norteadora e pelo objetivo central desta pesquisa, atravessada por fragmentos da minha própria história de vida, tanto no âmbito pessoal quanto na constituição da identidade docente, e amparado pelas referências bibliográficas que sustentaram todo o percurso investigativo, percorri trilhas que, a posteriori, revelaram-se compostas por memórias, vozes e silêncios coletivos. Tais trilhas exigiram escuta atenta aos fios sutis que entrelaçavam vida e profissão de cada um dos participantes desta investigação.

Em resposta, a Pedagogia da Escuta fomenta a conscientização acerca da importância do vínculo nas interações comunicativas e nas relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar. O reconhecimento da necessidade de acolher e estabelecer conexões autênticas com o outro constitui um aspecto fundamental desse processo, uma vez que, sem essa compreensão, torna-se desafiador desenvolver uma escuta verdadeiramente ativa e cultivar relações pautadas na humanização e no respeito mútuo entre as partes.

A Pedagogia da Escuta constitui-se como um movimento intrínseco de conscientização, conhecimento científico sobre a temática, consciência crítica, compreensão de sua importância, articulação com a prática docente e incorporação cotidiana, desde o primeiro momento em que o educador adentra uma sala de aula. Esse processo de rememoração e autorreflexão sobre a própria atuação docente vinculada as relações com colegas de trabalho, o território, a infraestrutura escolar e a proposta pedagógica torna-se essencial para o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um exercício contínuo e necessário que possibilita a reorganização da trajetória do educador, permitindo-lhe ressignificar a experiência do professor/a do passado, compreender o profissional do presente e projetar o profissional do futuro que pretende ser.

Esse percurso inicia-se no âmbito individual, a partir do reconhecimento tanto das fragilidades quanto das potencialidades do docente. No entanto, sua efetividade

depende da adesão a um compromisso ético e profissional com a escuta ativa e com a construção coletiva do conhecimento. Assim, se a abordagem, a atitude e os princípios da Pedagogia da Escuta fazem sentido para o professor; se ele reconhece a importância do estudo contínuo para seu desenvolvimento profissional; se enxerga a escola como um espaço de transformação alinhado as suas atitudes e valores; se percebe o território local como um campo de potência, apesar dos desafios; e se compreende a progressão dos estudantes e a colaboração entre colegas como elementos fundamentais do seu fazer pedagógico, então essa perspectiva da escuta e o reconhecimento da sua história de vida como fonte norteadora para o seu desenvolvimento profissional se concretizará como uma base estruturante de sua atuação.

Com o tempo, à medida que a práxis da pedagogia da escuta e a o reconhecimento da história de vida do professor e professora como elemento científico e educacional se torna consciente e se intensifica no seu fazer profissional, elas deixam de ser apenas um conceito ou uma metodologia e passa a se constituir como um princípio orientador das práticas educativas na sua atuação. Dessa forma, a Pedagogia da escuta e as histórias de vida dos professores e professoras se conectam organicamente para que os docentes se desenvolvam profissionalmente, estabelecendo não apenas como um meio para a construção de vínculos, mas como um vínculo em si, consolidando-se como um elemento essencial para a promoção de uma educação humanizada e emancipatória.

No cerne das histórias de vida de professores e professoras, este estudo adotou como estratégia metodológica o exercício da rememoração de experiências significativas desde os primeiros anos da infância, período em que muitos (as) dos (as) participantes desta pesquisa se reconheceram, ainda que de forma incipiente, no papel de educadores (as).

A partir dessa perspectiva, destaca-se alguns professores que, ao assumirem a responsabilidade de narrarem e reconstruírem suas histórias, posicionaram-se como sujeito ativo na produção de sentidos e conhecimentos. Ao refletirem sobre as potencialidades de suas trajetórias e ao afirmarem que a experiência de lembrar trouxe muito entusiasmo para poder entregar aos estudantes um pedaço de cada

um deles e delas, evidenciou-se o desejo de transpor suas experiências para além da dimensão pessoal, tornando-a força propulsora de transformação social e educativa.

Confirma-se que a partir da análise dos relatos de histórias de vida que narram os percursos de constituição docente dos participantes, foi possível observar que, embora situadas em diferentes tempos, regiões, contextos familiares e culturais, muitas dessas trajetórias revelaram pontos de convergência significativos. Esses pontos, marcados por experiências comuns, evidenciam pautas recorrentes, como a luta contra as desigualdades sociais, o sentimento de injustiça e opressão vivenciado nos territórios de origem e, por vezes, também no interior de seus núcleos familiares, bem como frustrações oriundas das relações estabelecidas com docentes e instituições escolares.

Destaca-se, ainda, que muitos aspectos dessas experiências se prolongam para além da conclusão do ensino médio, ressoando no ingresso à universidade e nas primeiras inserções ao mundo do trabalho, especialmente quando se concretizam no exercício da docência.

Em contrapartida, também emergiram elementos positivos compartilhados entre os participantes, como a presença de professores e professoras inspiradores(as), o despertar intelectual proporcionado pelas vivências escolares e acadêmicas, o apoio familiar ao longo da trajetória formativa, bem como a valorização dos territórios de origem e de suas dimensões identitárias.

Cumprе salientar, ainda, que, por esta pesquisa estar direcionada majoritariamente aos docentes do Ensino Médio, é plausível que as reflexões e proposições aqui delineadas sejam particularmente mobilizadas junto a esse público, respeitando suas demandas formativas e os desafios característicos desse segmento educacional.

Ademais, considera-se que tais pautas podem ser enriquecidas a partir da escuta e do acesso a outras histórias de vida de professores e professoras que, embora não tenham participado diretamente desta investigação, poderão contribuir para o alargamento do repertório temático, promovendo novas possibilidades formativas no interior das escolas.

Ao acolhermos as histórias de vida dos docentes, fomos conduzidos a uma reflexão profunda, além da projeção de práticas inovadoras para a ação formativa dos educadores. Este exercício nos permitiu o acesso às reais necessidades formativas do grupo dos docentes participantes, propiciando uma compreensão sensível das pautas formativas que de fato fazia sentido ao grupo de professores e professoras. Nesse sentido, configurou-se como uma oportunidade de escutar e acolher as demandas dos professores e professoras, com o propósito de criar possibilidades, incentivar tentativas inovadoras em sua prática docente e favorecer que se arrisquem e explorem novas abordagens profissionais.

No cerne do desenvolvimento profissional docente deve ser concebido como um processo contínuo, dinâmico, dialógico e de escuta, no qual a escola se consolida como espaço de vivência democrática e de valorização das experiências de cada professor e professora. Mais do que um local de transmissão de conteúdos e normatização de comportamentos, a escola torna-se um território vivo de produção de conhecimentos colaborativos e de exercício da cidadania, desde que reconheça e acolha as histórias de vida e as múltiplas vozes que constituem seu coletivo docente.

As inquietações evidenciadas ao longo desta investigação revelam que a fragmentação das práticas formativas, a escassez de espaços institucionais dedicados à escuta qualificada e a negação das experiências singulares ainda constituem marcas persistentes no cotidiano escolar. Esses aspectos reiteram a urgência de repensar os processos formativos, de modo que se orientem pela valorização da escuta ativa, pela promoção de diálogos horizontais e pelo reconhecimento das histórias de vida docentes como pilares fundantes na construção de saberes pedagógicos significativos.

É preciso reconhecer também que, embora muitas escolas ainda operem sob lógicas formativas fragmentadas e despersonalizadas, há também experiências que tensionam esse modelo e propõem a valorização das vivências docentes como núcleo estruturante de processos formativos mais humanizados. Essas escolas criam tempos e espaços, ainda que insuficientes, para que o desenvolvimento profissional se realize em sua plenitude, favorecendo a construção de propostas que se alimentam das

experiências e das narrativas dos próprios professores, professoras e demais sujeitos presentes no ambiente escolar.

O estudo aqui desenvolvido evidenciou que, na ausência de uma estrutura institucional robusta e sensível às demandas formativas, muitos professores e professoras buscam, de maneira autônoma, alternativas para dar continuidade à sua formação. Essa busca revela o compromisso ético dos docentes com sua própria trajetória de (auto)formação, bem como a compreensão de que sua atuação é atravessada por múltiplas dimensões pessoais, sociais, culturais e educacionais que se imbricam e se refletem diretamente em suas práticas pedagógicas.

O reconhecimento de que o ser docente não se limita à esfera técnica ou institucional, mas se constitui em um sujeito de inteireza e complexidade, é fundamental para a construção de políticas e programas formativos que dialoguem com a realidade concreta do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a valorização das narrativas docentes, assumiu nesta pesquisa o papel catalisador de novos sentidos para a formação, promovendo a produção de saberes enraizados nas experiências, afetos e atravessamentos identitários dos professores e professoras.

As ausências e lacunas formativas reveladas nos relatos compartilhados não são desvios, mas elementos constitutivos da docência, que demandam escuta, reconhecimento e elaboração coletiva, permitindo superar perspectivas reducionistas e fragmentadas, em favor de uma concepção formativa integradora, ética e reflexiva da docência. Dessa forma, reafirma-se a importância de práticas formativas que sejam, ao mesmo tempo, institucionalmente viabilizadas e significativas, capazes de promover o empoderamento dos professores e professoras em sua condição de sujeitos históricos, pesquisadores e formadores de outros sujeitos.

As reflexões teóricas apresentadas no início deste texto, concernentes à Pedagogia da Escuta, às Histórias de Vida de professores e professoras e aos processos de formação e desenvolvimento profissional docente, puderam ser materializadas por meio da implementação do Ateliê de Produção de Relatos e Escuta. Concebido como um dispositivo formativo voltado à construção de saberes a partir da vivência compartilhada e da escuta sensível das histórias de vida dos sete docentes participantes, vinculados à Escola Social Marista.

Assim, cada narrativa apresentada se configurava como um gesto de resistência ao esquecimento e uma afirmação da própria humanidade no exercício da docência. Escutar as histórias compartilhadas ao longo dos seis encontros do ateliê significou, escutar a própria educação que se manifesta nas presenças vivas, nas palavras que se entrecortam pela emoção e na valorização singular de cada existência docente ali representada.

Reconhecemos o Ateliê de Produção de Relatos e Escuta como espaço privilegiado para a ressignificação das experiências formativas e profissionais, oferecendo aos participantes a oportunidade de revisitar suas trajetórias e práticas pedagógicas. Esse processo permitiu a reconstrução de novos sentidos sobre o ser e o ensinar, além de possibilitar a compreensão das memórias como um valor intrínseco de suas histórias de vida, desempenhando um papel fundamental no processo de (auto)formação.

Este espaço formativo, configurou-se como um lugar de acolhimento e de reconstrução de sentidos. Escutar os professores e professoras narrando suas experiências muitas vezes marcadas por superações, por silenciamentos e por resistências evidenciou que a história de vida é matéria viva da formação, que as marcas deixadas pelo percurso pessoal atravessaram, constituíram e ressignificaram o fazer pedagógico de cada professor e professora.

Tal abordagem mostrou-se essencial ao provocar a construção de narrativas orais e escritas, nas quais os sujeitos puderam resgatar memórias, escutar a si mesmos e partilhar vivências com seus pares. Os momentos de evocação e escuta ativa, possibilitados ao longo dos Ateliês evidenciaram que, imersos (as) nas múltiplas e incessantes demandas da prática escolar, muitos (as) docentes, simbolicamente, transformaram-se em ruídos de si mesmos (as), ofuscando a escuta das “partituras” que compõem a melodia de suas existências, narrativas entrelaçadas entre passado, presente e futuro. As trajetórias compartilhadas pelos professores e professoras, historicamente pouco revisitadas ao longo de suas vivências profissionais e pessoais, foram, em muitos casos, convertidas em zonas de silenciamento, marcadas por uma escuta de si negligenciada e por um afastamento significativo de suas próprias histórias de vida, resultando em um distanciamento de sua identidade docente.

Com o intuito de conferir robustez às evidências produzidas ao longo dos ateliês e estabelecer uma articulação coerente com o tema central desta pesquisa, foram adotadas, com base nas contribuições de Richardson (2017), um conjunto de estratégias que possibilitaram uma leitura aprofundada das interações entre os participantes e os conteúdos emergentes. Tais procedimentos favoreceram a sistematização dos principais elementos orientadores da análise dos dados, assegurando a consistência entre os relatos construídos e os referenciais teóricos explorados.

A partir do percurso investigativo delineado, as intepretações possibilitaram a produção de diferentes registros, como materiais gráficos, escritos, fotográficos e a transcrição integral dos áudios coletados, que resultaram em aproximadamente cem páginas de conteúdo transcrito.

A análise das narrativas dos professores e professoras participantes, mobilizadas a partir da implementação do Ateliê de Produções de Relatos e Escuta, e exploradas ao longo das subseções que abordam a Pedagogia da Escuta, as histórias de vida docentes, a formação e o desenvolvimento profissional, permitiu identificar a emergência de marcadores que reiteram a pertinência e a contribuição desta investigação para o campo educacional.

Os dados evidenciam a necessidade de promover transformações que impulsionem a continuidade de uma escola acolhedora, participativa, colaborativa, flexível, equânime e humanizada, tornando-se um espaço no qual a escuta sensível, o reconhecimento da singularidade e a valorização das trajetórias pessoais, profissionais e formativas sejam pilares fundantes das práticas pedagógicas na escola.

Entretanto, ao longo dos estudos empreendidos, esta pesquisa evidenciou múltiplas situações que interpelam tanto os (as) participantes quanto a própria instituição escolar, demandando um engajamento consciente, reflexivo e contínuo na efetivação da Pedagogia da Escuta, mediada pelas histórias de vida de professores e professoras, como atitude potente para a promoção do desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

Tais manifestações, longe de serem interpretadas como falhas ou limitações, devem ser compreendidas como convites à intensificação do percurso formativo e à

ampliação da reflexão crítica sobre a prática pedagógica no que tange aos três eixos norteadores deste estudo. Nesse sentido, revelam-se como oportunidades importantes para o fortalecimento de processos coletivos de aprendizagem e para o avanço da comunidade escolar rumo a uma cultura mais dialógica para o exercício contínuo da escuta.

Entretanto, observou-se que o ambiente escolar, tal como estruturado, não assegura uma gestão do tempo que favoreça a humanização das relações, uma vez que os docentes estão constantemente atravessados por excessivas demandas operacionais e administrativas. Essa sobrecarga compromete a possibilidade de práticas pedagógicas pautadas na escuta qualificada e no cuidado para o reforço das relações interpessoais com o outro.

No entanto, o exercício da escuta qualificada esbarra em um dos principais dilemas enfrentados no cotidiano escolar: a falta de tempo. A gestão fragmentada e excessivamente burocratizada das rotinas escolares compromete o cultivo de relações e o desenvolvimento de vínculos sustentáveis.

A escuta, nesse cenário, exige intencionalidade pedagógica, reorganização dos tempos e espaços escolares, bem como o reconhecimento de que o cuidado com o outro também é parte essencial do fazer pedagógico. O tempo, portanto, deixa de ser um mero recurso cronológico e passa a ser compreendido como um elemento formador sobre a escuta, que precisa ser protegido e cultivado para que as relações se aprofundem para a construção de novos conhecimentos a partir dos desafios e necessidades apresentadas pelos próprios professores e professoras.

Nesse sentido, implica urgentemente a necessidade de reorganizar o tempo e o espaço escolares, desburocratizar processos, ressignificar práticas, reduzir a centralidade das tarefas administrativas e operacionais, e, sobretudo, valorizar a presença singular de cada sujeito. A escuta e resolução destes fatores promove o fortalecimento das relações, o exercício do autoconhecimento e da alteridade, em uma perspectiva livre de julgamentos e ancorada no respeito mútuo para a mudança de cenário.

Portanto, compreende-se que o objetivo geral desta dissertação foi atingido, na medida em que foi possível descrever, com base na escuta ativa e respeitosa dos professores e professoras participantes, as diferentes formas pelas quais o ato de

narrar-se e ser escutado favoreceu a (re) construção de sentidos para a prática pedagógica.

Entretanto, reconhece-se que nem todos os aspectos desta investigação puderam ser plenamente explorados. A principal limitação esteve relacionada ao número restrito de participantes e à amplitude temporal da pesquisa, o que impossibilitou o acompanhamento longitudinal dos efeitos da Pedagogia da Escuta sobre o desenvolvimento profissional a médio e longo prazo.

Embora esta pesquisa tenha se centrado na escuta e no relato das histórias de vida de professores e professoras do ensino médio, considera-se relevante aprofundar a análise das transformações efetivas nas práticas pedagógicas dos participantes após a experiência formativa. O percurso investigativo evidenciou desafios e apontou desdobramentos que demandam continuidade e aprofundamento das discussões no campo da formação docente. Faz-se necessário acompanhar, sob uma perspectiva ampliada e longitudinal, os efeitos que a Pedagogia da Escuta e as práticas narrativas podem desencadear na constituição identitária docente, especialmente após a participação no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Tal acompanhamento poderá elucidar como essas vivências impactam a práxis educativa, promovendo processos de ressignificação profissional e pessoal no cotidiano docente.

Ademais, a ampliação do escopo investigativo para outros níveis de ensino e diferentes contextos escolares revela-se como possibilidade frutífera para verificar a ressonância da Pedagogia da Escuta e o acolhimento das histórias de vida de professores e professoras em realidades educativas plurais, considerando suas especificidades socioculturais.

Se o início desta pesquisa foi uma pergunta, o final é um chamado. Um chamado para que a escola seja também o lugar da escuta autêntica, onde as histórias de vida deixem de ser um detalhe e passem a ser a matéria viva da formação. Um chamado para que, ao nos narrarmos, possamos também nos transformar e transformar o entorno que educamos.

Como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 29), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", e ambos se fazem na escuta, no diálogo, na presencialidade e na amorosidade que reconhece no outro um companheiro de caminhada.

Encerrar esta dissertação é apenas um gesto simbólico: o movimento de escutar, narrar e formar-se segue pulsando, em constante devir, abrindo estradas para futuros ainda por imaginar. Que sigamos, então, com escolas abertas, pessoas em movimento, pontes de escuta e de esperança, na contínua e inacabada travessia de sermos professores e professoras que acreditam no poder transformador da existência por meio da própria história de vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica. **Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 16-23, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1648239>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- APPLE, Michael; JUNGCK, Susan. "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". **Revista de Educación**, 291, p. 149-172, 1990.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Ipê Amarelo, 2016, p. 131–139.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BELMIRO, Marcia. **A adaptação do adolescente à mudança de escola**. Set. 2019. Disponível em: <https://institutoinfantojuvenil.com.br/a-adaptacao-do-adolescente-a-mudanca-de-escola/> Acesso: 25 mai 2025.
- BENTES, Marilda Vinhote. A formação de professores em perspectiva: Uma abordagem a partir do conceito de trabalho de Foucault. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 56–65, 2022. DOI: 10.24979/ambiente.v1i1.1077. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1077>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p; 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 4 nov. 2024.
- BORACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/publico/NAYARA_VICARI_DE_PAIVA_BARACHO_corrigido.pdf Acesso em: 9 jul. 2024.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. p. 312. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 07 set. 2024.

BRITO, Ana Marlene de Souza. ALÉM, Alline Olívia Flores. VANESSA, Maure. Turnos de Fala. **Revista digital do curso de letras – Avepalavra**, Unemat – Campus Araguaia, 2015. Disponível em: <https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/20/Arquivos/BRITOALEMVANESSA.pdf>. Acesso: 6 jul. 2024.

BURTON, Josh. **The Potter – O oleiro**. 2009. Tese - Faculdade de Arte e Design de Savannah Março/ 2005. Disponível em: <http://www.joshburton.com/projects/ThePotter.asp> Acesso: 26 out. 2024.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. **Metodologias ativas**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2016.

CERQUEIRA, Tereza Cristina Siquira; SOUSA, Elane Mayara; NUNES, Leonília de Souza Nunes; SOUSA, Maria de Fátima Guerra de; OLIVEIRA, Maruza Bastos de. **(Con)Texto em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CUNHA, Jorge Luiz da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, n. 60, p. 93–105, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xjhKnWMBnchG7fZzDXKQJJC/?format=pdf> . Acesso em: 18 set. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A Pesquisa Biográfica Ou A Construção Compartilhada De Um Saber Do Singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 359–371, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000200011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28015..> Acesso em: 14 jun. 2025.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

DOMINICÉ, Pierre. **A história da vida como processo de formação**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. p. 256.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola e Editora UNIMEP. 1977. Disponível em: https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf
Acesso: 25. Mar. 2025

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 127-144, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10087/9312>. Acesso em: 19 out. 2023.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da; OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes de; FORNARI, Lucimara Fabiana. Prática educativa em direitos sexuais e reprodutivos: a oficina de trabalho crítico-emancipatória de gênero. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **PROENF – Programa de Atualização em Enfermagem: Atenção Primária e Saúde da Família**. Porto Alegre: Artmed Panamericana, 2017. v. 1, p. 59-119. (Sistema de Educação Continuada a Distância). Disponível em: <https://portal.secad.artmed.com.br/artigo/pratica-educativa-em-direitos-sexuais-e-reprodutivos-a-oficina-de-trabalho-critico-emancipatoria-de-genero>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of hope**. New York: Continuum Press, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Ed. 28. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Rony. Produtos Educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: [S. l.]. Acesso em: 17 fev. 2024.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; NUNES, Cristiane Nobre; GONÇALVES, Ivanice Nogueira de Carvalho. Pesquisa (Auto)Biográfica: Uma análise sobre experiências formativas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 75–88, 2023. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/698>. Acesso em: 3 nov. 2023.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 12 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 5 set. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Francisco Halysson Ferreira. **Formação de professores e desenvolvimento profissional na perspectiva de Lee S. Shulman**. In: VII CONEDU - Conedu em Casa, 7., 2021, Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79948>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GONÇALVES, Rita de Cássia; SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. Biografias e autobiografias como fontes de informação e memória. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 12, n. 1, p. 82–103, 2021. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v12i1p82-103. Disponível em: <https://revistas.usp.br/incid/article/view/178542>. Acesso em: 06. out.2024.

IASI, Mauro. **Outros tempos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

JANUARIO, Erika. **Políticas para profissionalização dos professores da educação básica (2003-2018)**. 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8969974. Acesso 24. Jul. 2024.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **A organização do tempo em uma escola pensada para a infância na perspectiva das crianças, familiares e professoras do ensino fundamental**. 2020. 383 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216061>. Acesso em 26. Mar. 2025

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026580/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LEITE, Rodrigo Corrêa. **O poder da escutatória: feedback genuíno para transformação pessoal e construção de relações duradouras**. São Paulo: Évora, 2016.

LOPES, Luzia. **Experiência de democracia nas histórias de vida de professores**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7697423. Acesso: 27. Jul. 2024.

LOURES, Caio Lucchesi. **Trajetórias de vida e processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física**. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/54069>. Acesso em: 24/7/2024

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. **Poiésis**. Tubarão, v. 12, n. 21, p. 135-153, 2018. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018135-153>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MAGNANI, José Guilherme. **Rua, símbolo e suporte da experiência urbana**. Versão revista e atualizada do artigo “A rua e a evolução da sociabilidade”, originalmente publicado em *Cadernos de História de São Paulo*, n. 2, jan./dez. 1993, Museu Paulista- USP. Disponível em: < http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/rua_simbolo%20e%20suporte%20da%20experiencia%20-%20magnani.pdf >. Acesso em: Mai. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 190-202, jan./mar. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/459/pdf_3 Acesso em: 3.ago.2024.

MORALES, P. **A relação professor – aluno: o que é, como se faz**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MUNHOZ, Fabiane Ferrereti. **Formação docente em contexto na educação infantil na perspectiva da pedagogia da escuta**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. 172 f. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/12875;jsessionid=C30C697E65E66E2C6E34FC169BDCDD01>. Acesso: 24. Jul. 2024

NOGARO, Arnaldo. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. **Perspectiva**, Erechim. v.37, n.140, dez./2013. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_382.pdf Acesso: 13 fev. 2024.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Educação infantil** [livro eletrônico]: a escuta pedagógica na formação de professores. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. (Coleção docência em formação: educação infantil). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555554335/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

NOVAES, Adelina. **Professor é uma pessoa: Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo**. Novos estudos CEBRAP, São Pulo, v. 39, n. 1, p. 59-79, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/sp7dt7HvMDMWxRGHDN3jMkr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 29 mar 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger: transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Ciências na Educação, 1999. v. 3, p. 7-34.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 13 nov. 2023.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Marcos Paulo de. Uso do tempo e gestão escolar: um estudo com gestores da gerência regional de educação norte (GERED-N) de Belo Horizonte (MG). **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 28–42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31937>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

PAULOS, Catarina. Dimensões relacionais na investigação biográfica: Reflexões em torno da prática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 329-344, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37465637019/html/> Acesso em: 18 set. 2024.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRANDINI, Camila. FALCÃO, Christiane. Quem cuida da Mulher que luta? Referencias sobre a saúde mental das mulheres defensoras de direitos humanos: cuidado, autocuidado e cuidado coletivo. **ONU Mulheres Brasil**, 2024. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2024/12/KP-Quem-cuida-da-mulher-que-luta_02-1.pdf? Acesso em 31 Mai. 2025.

RAPOSO, Jorge. **Desafios de Expor o Passado**: sobre a musealização de sítios arqueológicos - Os diferentes olhares sobre a obra de arte. Roma: Centro de Arqueologia de Almada, 2023. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/110004/1/Os%20diferentes%20olhares%20sobre%20a%20obra%20de%20arte.pdf>. Acesso 8 julh/2024.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Proposta socioeducativa**: referenciais teórico-metodológicos. São Paulo: FTD, 2010.

REIS, Gabriel Zaccaro de Oliveira Freitas. **Memórias autobiográficas**: Uma proposta de resignificação. Santa Maria: Repositório UFSM, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/29621/DIS_PPGFILOSOFIA_2023_REIS_GABRIEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 25 set. 2024

REIS, Leandro Passarinho Júnior. Leituras de si: saberes docentes e história de vida de formadores de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 291-308, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4YQb8Jq4nyVZxRymzxsxMHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 8 nov. 2023.

RIBAS, Juliana da Rosa. **Ateliê Biográfico de (Auto) Formação**: Cruzando fios e entrelaçando historias-trajetórias docentes de professores em classes multisseriadas no estado de Santa Catarina. 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23614> . Acesso em 18 set. 2024.

RIBEIRO, Bruna. **A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta.** 2021. 343 f. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-26112021-120649/pt-br.php> Acesso: 24 de jul. 2024

RIBEIRO, Jeovângela de Matos Rosa; ANDRADE, Vivia Santos. Identidades Docentes e Discentes da Educação Básica: tessituras de si. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 219–236, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/6127>. Acesso em: 7 jul. 2024.

RIBEIRO, Tatiane. **A pedagogia da escuta como prática educativa na educação Básica:** elementos reveladores em pesquisas brasileiras sobre escola pública. 2023. 66 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/87240> Acesso: 24 jul. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas.** 4. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597013948/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

RIGOTTO, Raquel Maria. As Técnicas de Relatos Orais e o Estudo das Representações Sociais em Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 3, n. 1, p. 116–130, jan. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812319983100292014> . Acesso 22 fev. 2024.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **É possível formar professores sem a didática?** GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – FE/USP. 2015. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/142378988/formacao-de-professores-didatica> Acesso em: 05.out.2024

RIZZATI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Revista Actio: docência em ciências**, Curitiba, v. 1, n. 1, pag. 1-17 Set./Dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657> Acesso em 8 Abril 2025.

ROMANS, Mercè. PETRUS, Antoni. TRILLA, Jaume. **Profissão:** educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROQUE, Inês Marta Silva Soares. O papel das memórias autobiográficas na triangulação entre passado, presente e futuro. 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em

psicologia) - Repositório do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA). Lisboa, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/7270> Acesso: 27. Set. 2024

ROVERE, Maria Helena Marques. **Escola de valor**: significando a vida e a arte de educar. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. 2. Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

SILVA, Iara Batista da. Constituição de si e formação docente: reflexões (auto)biográficas de professores. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro. Manaus, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1283> Acesso: 24. Jul. 2024.

SILVA, Marta Regina Paulo da; DONATO, Tatiana Baptista; LACERDA, Fernanda Dantas; PINTO, Andréia Priscila. A escuta da educação infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 488–503, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/75007>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; GRACIANI, Maria Stela Santos. A prática da pesquisa em pedagogia social no Brasil. **Pedagogia social: a pesquisa em pedagogia social**. v. 10, t. 2. São Paulo: Expressão & Arte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003144917> . Acesso em: 28 mai. 2025.

SILVERSTEIN, Shell. **A parte que falta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SINGER, Helena. **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 1)

SOUZA, Teciene Cássia de; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 31–48, 2021. DOI: 10.30905/rde.v5i2.435. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435>. Acesso em: 9 nov. 2024.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf Acesso: 25. Mar. 2025

TAVARES, Elma Dias; ALVES, Fernanda Aparecida; GARBIN, Luciana de Souza; SILVESTRE; MARIA LÚCIA CIMADON; PACHECO, Ricardo Dias. Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor. 2007. Monografia (Pós-graduação em Gestão da Qualidade de vida na empresa) - Universidade Estadual de Campinas,

Campinas-SP. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/70365024/Projeto-Qualidade-de-Vida-Estresse-Do-Professor> Acesso: 31 Mai. 2025.

VAILLANT, Denise. GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: EDUTFPR, 2012.

VALCANTE, Marina Maria Dias et al. (Org.). **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. Fortaleza: EDUECE, 2015. p. 643-653. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4692254&forceview=1>. Acesso 12 fev. 2023.

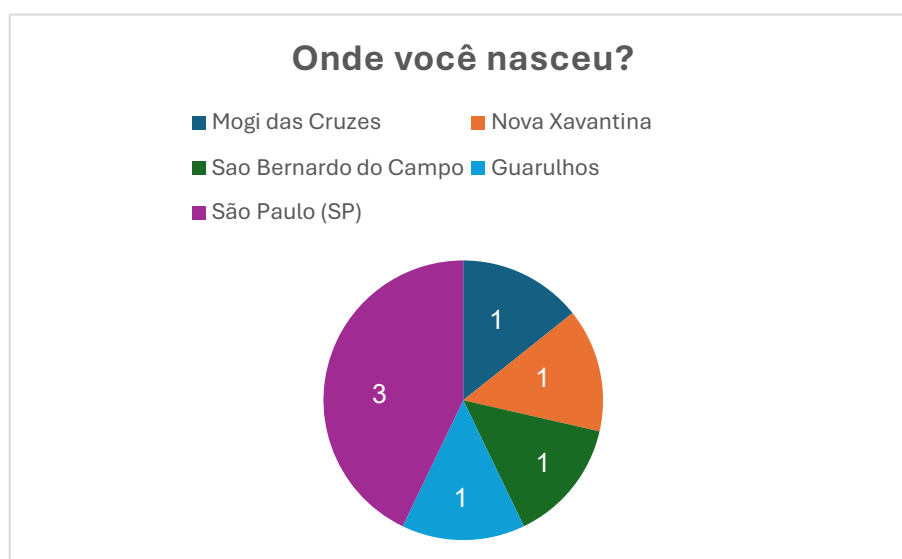
VALLE, Leonardo. Sete perguntas sobre a metodologia ativa de aprendizagem “World Café”. 2020. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/7-perguntas-sobre-a-metodologia-ativa-de-aprendizagem-world-cafe/#:~:text=O%20World%20Café%20é%20uma,por%20elas%20em%20cada%20rodada>. Acesso em: 29 Out. 2024

WENZEL, Rafaela Aline; RICHTER, Sandra Regina. Entre a presença do ouvir, sentidos a escutar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/76165>. Acesso em: 6 jul. 2024.

ZAWASKI, Tatiane Peres; SILVA, Gilberto Ferreira. Histórias de vida por autobiografias: inspirações na constituição docente. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 715–731, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i38.1936. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1256/1/tpzawaski.pdf> Acesso em: 14 out. 2023.

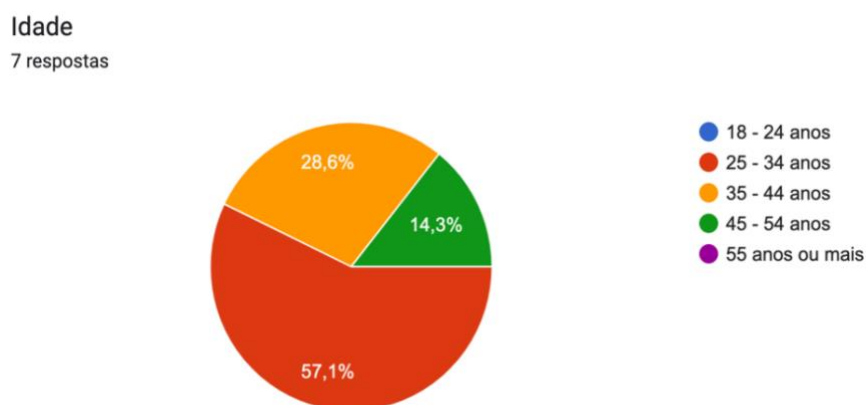
APÊNDICE A: ENTREVISTA ESTRUTURA NO FORMATO DIGITAL QUESTIONÁRIO INTITULADO

Figura A.1 - Local de nascimento



Fonte: Instrumento de Coleta – Formulário “Ateliê de Produções de Relatos e Escutas” Arquivo pessoal do autor, 2024.

Figura A.2 - Idade

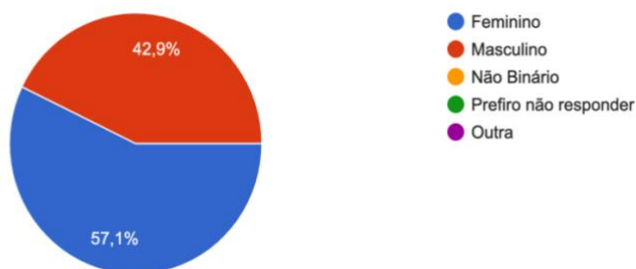


Fonte: Instrumento de Coleta – Formulário “Ateliê de Produções de Relatos e Escutas” Arquivo pessoal do autor, 2024.

Figura A.3 – Identidade de gênero

Qual é a sua identidade de gênero? Selecione a opção com a qual você mais se identifica.

7 respostas



Instrumento de Coleta – Formulário “Ateliê Produções de Relatos e Escutas” Arquivo pessoal do autor, 2024.

Figura A.4 - Formação

Qual a sua formação?

7 respostas

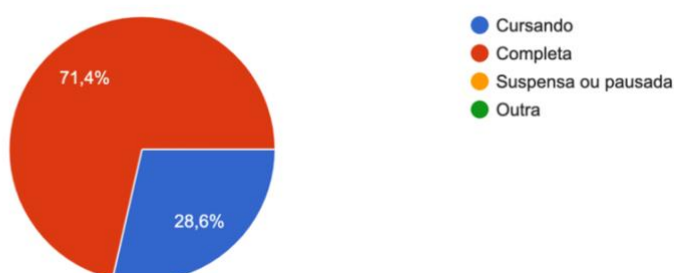


Instrumento de Coleta – Formulário “Ateliê de Produções de Relatos e Escutas” Arquivo pessoal do autor, 2024.

Figura A.5 – Status da formação

Qual o status da sua formação?

7 respostas



Instrumento de Coleta – Formulário “Ateliê Produções de Relatos e Escutas” Arquivo pessoal do autor, 2024.

Figura A.6 – Tempo de Docência

Tempo de Docência 7 respostas	Tempo de Docência no ensino médio 7 respostas	Tempo de atuação na Escola Social Marista Irmão Lourenço 7 respostas
6 anos	2 anos	4 meses
7 anos.	6 anos.	1 ano de 10 meses.
22 anos	04 anos	15 anos
11 anos	5 anos	6 meses
18 anos	4 anos	10 anos
8 anos (ou perto disso)	2 anos e 4 meses	2 anos
10 anos	9 anos e meio	5 meses

Instrumento de Coleta – Formulário “Ateliê Produções de Relatos e Escutas”. Arquivo pessoal do autor, 2024.

Figura A.7 – Cargo atual

Qual o seu atual cargo/atuação nesta escola? Especifique a linguagem.

7 respostas

Escola Social Marista - Irm. Lourenço/ professora de língua portuguesa
Docente de Geografia.
Docente Artes Visuais e Interioridades
Docente Titular de Matemática
Docente de Educação Física
Professor de História / Sociologia / Cinema
Docente de Língua Inglesa

Instrumento de Coleta – Formulário “Ateliê Produções de Relatos e Escutas”. Arquivo pessoal do autor, 2024.

Conforme mencionado anteriormente, nesta etapa registramos as apresentações individuais de cada participante, bem como as fotos que simbolizaram a representatividade de um componente de sua família, destacando aqueles que incentivaram e contribuíram para a sua escolha e trajetória na profissão de professores.

Apresentação pessoal da professora Violeta:

Figura A.8 – Professora Violeta



Fonte: Arquivo pessoal da professora Violeta, 2024.

“Sou uma pessoa comunicativa, boa ouvinte, compreensiva, sincera, autêntica, dinâmica, dramática, ansiosa. Mãe de duas crianças maravilhosas. Amo estar com minha família. Como profissional, tenho uma vasta experiência no ensino fundamental e médio”.

Apresentação pessoal do professor Marrom:

Figura A.9 – Professor Marrom



Fonte: Arquivo pessoal do professor Marrom, 2024.

“Sou uma pessoa que busca estar sempre centrado, por vezes até isolado perdido nos meus questionamentos e pensamentos. No entanto, resiliente e determinado. Gosto de viver a vida plenamente ao ponto de colocá-la em risco em algum momento”.

Apresentação pessoal da professora Rosa:

Figura A.10 – Professora Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da professora Rosa, 2024.

“Sou muito persistente, especialmente sobre aquilo que acredito. Há um pensamento no qual me inspiro muito, dito pelo Eduardo Galeano, que é mais ou menos o seguinte ‘a utopia está no horizonte e a cada passo dado para alcançá-la, esta se distancia mais um pouco. A utopia é o que me faz caminhar’. Talvez, a fé na vida seja isso que me move, fé na dignidade humana e nas possibilidades de um mundo melhor”.

Apresentação pessoal da professora Azul:

Figura A.11 – Professora Azul



Fonte: Arquivo pessoal da professora Azul, 2024.

“Sou uma pessoa bem-humorada, sociável e dedicada, com boa escuta e abraço sincero. Tenho senso de justiça e aversão a barulhos repetitivos e contínuos. Filha de pais trabalhadores, encontrei na graduação uma forma de realizar sonhos (pessoais e profissionais), como a independência financeira e atribuir sentido a uma Geografia, junto aos estudantes, de modo humanizado e dialógico”.

Apresentação pessoal do professor Vermelho:

Figura A.12 – Professor Vermelho



Fonte: Arquivo pessoal do professor Vermelho, 2024.

“Um permanente estudante de si mesmo em relação com o outro. Tentando entender o espaço social como mediador dessa relação. Dentro da minha trajetória, o que mais considero especial foi entender que para construir conhecimentos é preciso estar em conjunto. E Não esquecer que adulto é você”.

Apresentação pessoal da professora Amerela:

Figura A.13 – Professora Amarela



Fonte: Arquivo pessoal da professora Amarelo, 2024.

“Olá, Sou Amarela e tenho 30 anos (quase 31). Sou educadora, contadora de histórias, percussionista e escritora. Amo ler, ouvir músicas, escrever e dançar. Adoro crianças e há um ano tenho a honra de observar a vida pelos olhos de uma menininha muito esperta e especial, a minha filha. Em minha trajetória pessoal, gostaria de destacar que sou um bebê prematuro que sobreviveu para viver as descobertas deste plano. Filha da Roseli (tia Rose) e neta de dona Maria (vó preta), aprendi desde cedo a ser um pouquinho esse pequeno pedaço de grandeza delas. Sou a irmã do meio do Gustavo e do Guilherme, duas figurinhas carimbadas no meu álbum de aventuras, brincadeiras e orgulhos da vida.

Ao longo da jornada profissional, sempre gostei muito de observar e aprender. Sou apaixonada pela educação e estudei todos os anos escolares para cursar o superior e voltar à escola como educadora. Me tornei professora de Linguagens e na pós-graduação pude também organizar as lutas sociais e causas tão importantes na educação para as relações étnico-raciais.

Há 10 anos, faço da sala de aula meu grande chão de potencialidades. Aqui, o afeto faz morada e é também metodologia”.

Apresentação pessoal do professor Verde:

Figura A.14 – Professor Verde



Fonte: Arquivo pessoal da professor Verde, 2024.

“Eu me considerava uma pessoa sem muitas habilidades (socialmente importantes), considerando o contexto de nossa sociedade, e costumava dizer que não tinha muitas coisas para oferecer além de saber ver, escutar e sentir.

Com o passar do tempo, comecei a observar que tais características podem não ser tão relevantes, se considerarmos apenas as demandas mercadológicas. No entanto, deram uma boa base para o desenvolvimento das minhas relações e habilidades pessoais e profissionais.

Atualmente, consigo olhar com mais otimismo e entusiasmo para quem sou, e digo com muito mais satisfação e entusiasmo que minhas melhores habilidades são ver, escutar e sentir”.

APÊNDICE B: PRODUÇÕES - BRINCAR DE SER PROFESSOR: O OLEIRO EDUCADOR

Professora: Glória

Disciplina: Geografia

Escola: Escola Estadual localizada em Guarulhos/SP

A professora Glória ministrava aulas dialogadas, circulava pela sala para verificar se todos os estudantes estavam com o atlas. Ela conduzia os conhecimentos de modo objetivo, promovendo debates com assuntos cotidianos e políticos.⁸⁰

Figura B.1 – Instrumental - O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente – Retrato da professora Glória.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Professor: Jorge

Disciplina: História Antiga

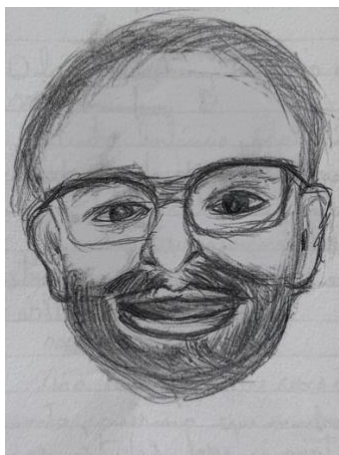
Escola: Faculdade de Guarulhos/SP

Jorge sempre parecia ter uma resposta para tudo, ou melhor, uma pergunta, pois sempre demonstrou muito curioso e inquieto. Além disso, ele sempre parecia ter tempo para os nossos questionamentos. Sempre quando assistia algum filme indicava para nós e fazia boas críticas. Uma curiosidade, Jorge foi aluno de Paulo Freire.⁸¹

⁸⁰ Produção Gráfica e textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente”, da professora Azul, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3, em São Paulo, 10/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

⁸¹ Produção Gráfica e textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente”, do professor Verde, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3, em São Paulo, 10/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Figura B.2 – Instrumental - O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente – Retrato do professor Jorge.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Professores: Kátia, Osmar e Margareth

Disciplina: Matemática e Física

Escola: Escola Estadual de São Bernardo do Campo

A Kátia e o Osmar lecionavam na mesma escola, eram diretos e abertos em seus conceitos, sempre diziam que a matemática poderia ter vários caminhos para chegar a um resultado. Margareth era uma deusa que me ensinou física de maneira fácil e didática, uso até hoje os métodos de ensino dela.⁸²

⁸² Produção Gráfica e textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente”, da professora Violeta, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3, em São Paulo, 10/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Figura B.3 – Instrumental - O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente – Retrato dos professores Osmar, Kátia e Margareth.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Professores: Juvenal e Terrinha

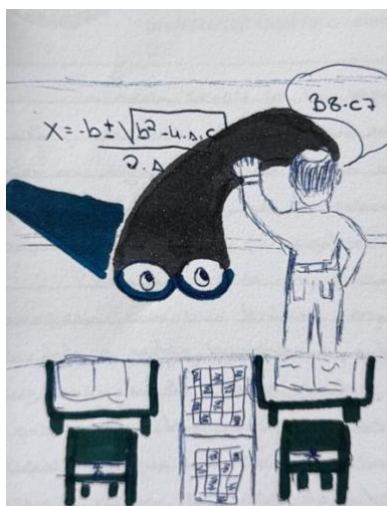
Disciplina: Matemática e Educação Física

Escola: Escola Estadual de Ferraz e Mogi

O professor Juvenal foi o primeiro professor a me enxergar, viu meu potencial que possivelmente naquele período eu não percebia. Já o professor Terrinha, foi aquele me incentivou a me tornar professor. Me fez refletir que ser professor não é simplesmente o que ensina, mas aquele que sente o que ensina, transforma e ressignifica a aprendizagem.⁸³

⁸³ Produção Gráfica e textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente”, do professor Marrom, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3, em São Paulo, 10/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Figura B.4 – Instrumental - O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente – Retrato dos professores Juvenal e Terrinha.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Professora: Luciana

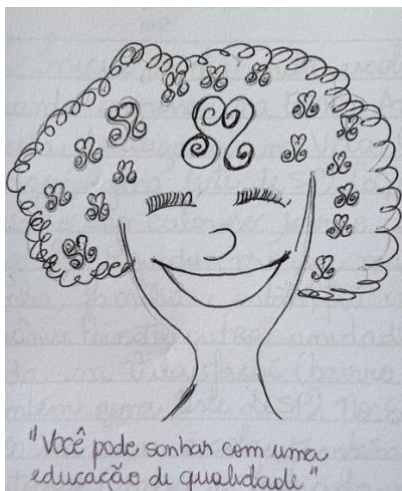
Disciplina: Educação Física

Escola: Escola Municipal de São Paulo/SP

Entre os conhecimentos, valores e metodologias que seguem conectados na minha atuação como professora, destacado a minha grande inspiração a professora Luciana. Ela manifestava empatia e criticidade em sua atuação. Sempre priorizou a participação e importância do coletivo nas tomadas de decisões. Tinha o cuidado de valorizar as experiências e relatos de cada estudante e por fim, a importância do círculo na sala de aula. Hoje, ao me deparar com este resgate da minha experiência, percebo o quanto tem muito da professora Luciana em minha prática em sala de aula.⁸⁴

⁸⁴ Produção Gráfica e textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente”, da professora Amarela, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3, em São Paulo, 10/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Figura B.5 – Instrumental - O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente – Retrato da professora Luciana.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Professor: Clovis

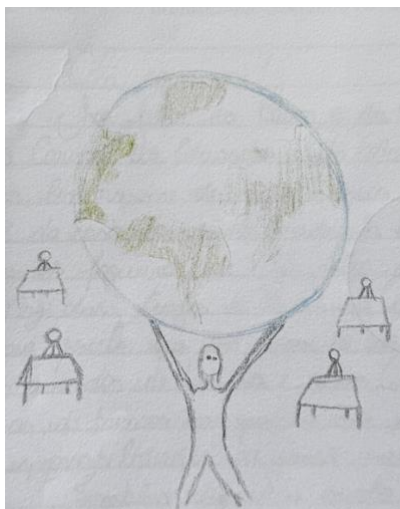
Disciplina: Educação Física

Escola: Escola Municipal de Alagoas

Não me recordo muito bem quando ele se tornou uma referência pra mim, mas o modo como ele nos desafiava a superar as dificuldades e oferecia propostas de aprofundamento nos estudos, me fazia perceber o quanto eu podia ser capaz de compreender o mundo para além da geografia.⁸⁵

⁸⁵ Produção Gráfica e textual “O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente”, da professora Rosa, produzido no Ateliê de Produções de Relatos e Escutas. Nº 3, em São Paulo, 10/12/2024. Acervo pessoal Oberlândio Santos Silva.

Figura B.6 – Instrumental - O Oleiro Educador - Trajetórias, interações e referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente – Retrato do professor Clóvis.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

APÊNDICE C: PAUTAS FORMATIVAS “PROFESSOR (A), ESCUTA A MINHA HISTÓRIA?”

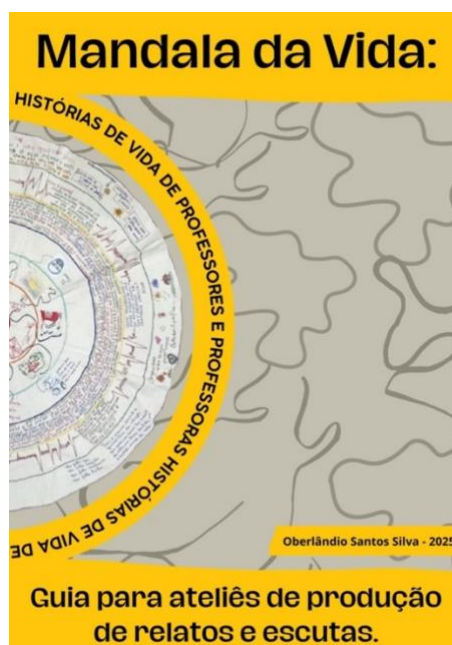
Quadro C.1 - Ateliês de Produções de Relatos e Escutas” - Sou Professor (a), escuta a minha história?

Professor (a)	Pautas formativas identificadas a partir das histórias de vida dos professores e professoras
Azul	<ol style="list-style-type: none"> 1. Família e Escola: fios que entrelaçam o cuidado e o aprendizado 2. Educar em Territórios: os desafios da vulnerabilidade social na escola 3. Mudança Social: quando o mundo se transforma, e a escola também! 4. Opressão em Silêncio: vozes caladas e os nós que persistem
Amarela	<ol style="list-style-type: none"> 5. Letrilhar: alfabetizar, letrar e libertar 6. Leitura de Mundo: estudar para sobreviver ou para viver com sentido? 7. Fontes de Inspiração: o que os (as) professores (as) ensinam para além dos conteúdos? 8. Aprender a Aprender: metodologias para uma educação viva, criativa e engajada
Rosa	<ol style="list-style-type: none"> 9. Entre Portas e Portões: as travessias silenciosas dos(as) estudantes em constante mudança de escola 10. Território Educador: onde o bairro, a rua e a escola se encontram para formar sujeitos
Marrom	<ol style="list-style-type: none"> 11. Trocando as Lentes: a escuta atenta entre professor e estudante como ato pedagógico 12. Vamos Inovar? O poder das metodologias ativas no cotidiano da sala de aula 13. Cultura em Movimento: visitas técnicas como pontes entre o saber e o viver 14. Esporte Também Educa: o corpo em ação como linguagem pedagógica 15. Olhar Social: como temos enxergado nossos(as) estudantes?
Verde	<ol style="list-style-type: none"> 16. Convivência Escolar: o desafio de ensinar e aprender a ser com o outro 17. Alunos não são Tábua Rasa: suas histórias importam, seus saberes contam 18. A Escola como Espaço de Escuta e Construção Coletiva 19. Por Onde Anda? Reencontros com nossos (as) estudantes egressos (as) 20. Histórias de Vida: a escola que acolhe para além dos conteúdos
Vermelho	<ol style="list-style-type: none"> 21. Mundos Opostos? Pontes possíveis entre o universo dos (as) professores (as) e estudantes 22. Aluno-Educador: quando ensinar e aprender se entrelaçam no cotidiano escolar 23. Desigualdade Social: como a educação enfrenta (ou reproduz) as distâncias sociais? 24. Formação Docente: o alicerce do desenvolvimento profissional e humano 25. Ser Professor (a) em Territórios Vulneráveis: resistir, cuidar e educar 26. Educação Popular: você já ouviu falar? Um convite ao diálogo com Paulo Freire

Fonte: Instrumento de Coleta – Formulário “Ateliê de Produções de Relatos e Escutas” Arquivo pessoal do autor, 2024.

APÊNDICE D: MANDALA DA VIDA: GUIA PARA ATELIÊS DE PRODUÇÃO DE RELATOS E ESCUTAS

Figura D.1 - Mandala da Vida: Guia para Ateliês de Produção de Relatos e Escutas



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.

Quadro D.1 - Procedimento Metodológico Geral do Produto Educacional “Mandala da Vida: Ateliês de Produções de Relatos e Escutas”

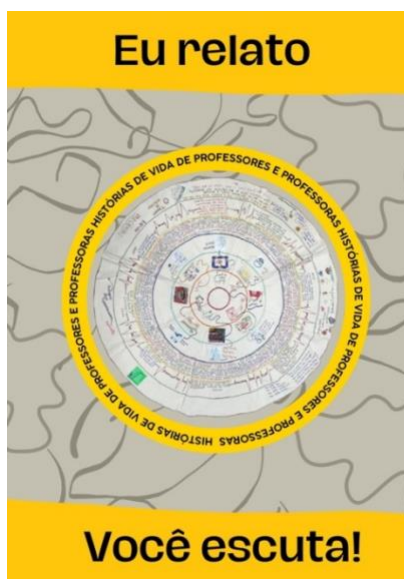
Nº do Ateliê	Título do Ateliê	Objetivo Geral do Ateliê	Tempo estimado
1	Obrigado pelo convite, mas o que estou fazendo aqui?	Apresentar a proposta da pesquisa, bem como os pesquisadores e os professores e professoras participantes, estabelecendo combinados que garantam a construção de um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo, a partir das experiências vivenciadas ao longo de todos os encontros.	2 Horas
2	Brincar de ser professor e professora.	Provocar, por meio da mediação de um livro infantojuvenil, o resgate de experiências vividas pelos professores e professoras durante a infância, adolescência ou juventude, mobilizando memórias de momentos em que brincavam de ser docentes e reconhecendo a influência de figuras significativas do arranjo familiar na construção e concretização da escolha pela profissão docente.	2 Horas

3	O Oleiro Educador: Trajetórias, interações e referências para o Desenvolvimento Profissional do Professor e Professora.	Etapa 1: Identificar, a partir da trajetória escolar dos participantes, professores e professoras que os inspiraram na escolha da docência, bem como lembrar as práticas pedagógicas desses docentes que, de alguma forma, são reproduzidas ou ressignificadas em suas atuais atuações em sala de aula. Etapa 2: Lembrar a trajetória de constituição da identidade docente, desde as vivências na infância, passando pelo ingresso na universidade, até a experiência do primeiro dia de atuação em um espaço educacional.	2 Horas
4	Sou professor (a), escuta a minha história?	Compartilhar, por meio de um círculo de escuta, as histórias de vida relacionadas à constituição docente, a partir de registros escritos sobre o percurso de tornar-se professor ou professora.	2 Horas
5	World café - Desafios da profissão docente no ensino médio: expectativas em seu processo formativo no contexto escolar.	Propiciar, por meio das vivências experienciadas nos quatro ateliês, a construção coletiva do segundo produto educacional pautado no levantamento de perguntas orientadas por três eixos temáticos: Pedagogia da Escuta, Histórias de Vida de Professores e Professoras, e Formação Docente: Desenvolvimento Profissional, com a finalidade de mobilizar, em futuras escolas, círculos de produção de relatos e escutas a partir das trajetórias docentes, visando identificar possíveis pautas formativas e fomentar a construção de novos saberes locais que contribuam para o desenvolvimento profissional de cada professor e professora.	2 Horas
6	Qual a parte que falta?	Provocar, a partir da mediação da leitura de um livro infantojuvenil, a autorreflexão dos professores e professoras sobre os aspectos que consideram faltantes ou a serem aprimorados em seu percurso de desenvolvimento profissional docente.	2 Horas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

APÊNDICE E: JOGO “EU RELATO, VOCÊ ESCUTA!”

Figura E.1 – Capa – Eu relato, você escuta!



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.

Figura E.2 – Contracapa – informações de como trabalhar o conjunto de cartas



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.

a) Pedagogia da Escuta:

1. Qual a diferença entre ouvir e escutar no contexto educacional?
2. O que caracteriza a Pedagogia da Escuta e qual sua importância na prática docente?
3. O que é a pedagogia da escuta?

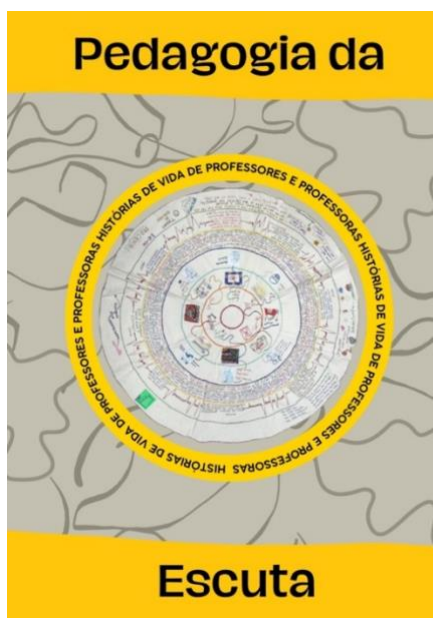
4. O que significa, para você, ser um professor ou professora que escuta?
5. Você já teve contato com o conceito de Pedagogia da Escuta? Como compreende sua aplicação?
6. Em quais espaços e momentos a Pedagogia da Escuta se manifestam no ambiente escolar?
7. Você considera seu ambiente de trabalho um espaço seguro para escuta e diálogo? Por quê?
8. De que maneira a Pedagogia da Escuta pode contribuir para a promoção da inclusão e valorização da diversidade?
9. Em quais momentos do seu cotidiano você pratica a escuta com estudantes e colegas de trabalho?
10. A gestão da sua escola já promoveu ou promove espaços para escutar as histórias de vida dos professores e professoras?
11. Em quais situações do seu dia a dia escolar você acredita ter aplicado a Pedagogia da Escuta?
12. Em que momento da aula você garante uma escuta qualificada dos estudantes? Como isso se dá na prática?
13. Ao longo de sua trajetória escolar, houve algum professor ou professora que realmente escutou a sua história de vida? Como isso impactou para você?
14. De que maneira a Pedagogia da Escuta pode influenciar e enriquecer sua metodologia de ensino?
15. Você acredita que o simples ato de ser ouvido pode se transformar em uma escuta ativa e humanizadora na docência? Como isso poderia acontecer?
16. Quais atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas para fomentar a prática da Pedagogia da Escuta em sala de aula?
17. Sua escola tem ações promovidas que incentivam a Pedagogia da Escuta? Se sim, quais? Se não, o que poderia ser feito?
18. Como a Pedagogia da Escuta pode ajudar a diferenciar a escuta ativa do ato de apenas ouvir?
19. De que forma os professores e professoras podem ser incentivados (as) a adotar e fortalecer a Pedagogia da Escuta no ambiente escolar?
20. Você já presenciou um momento em que um professor ou professora se sentiu realmente escutado por você? Como essa experiência aconteceu?

21. Você se recorda de algum professor ou professora que praticou uma escuta qualificada? Como essa experiência influenciou sua prática docente?

22. Em quais momentos de sua prática pedagógica você percebe que pode aprimorar sua escuta das histórias de vida dos professores e professoras?

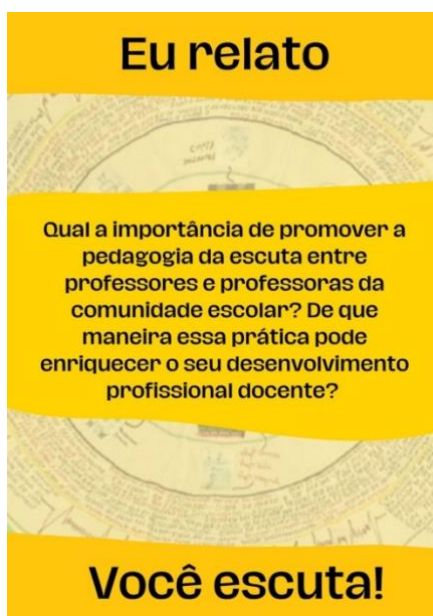
23. Como a Pedagogia da Escuta pode contribuir para tornar o ensino mais significativo e conectado às vivências dos estudantes?

Figura E.3 – Frente – Perguntas direcionadas a Pedagogia da Escuta



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.

Figura E.4 – Verso – Perguntas direcionadas a Pedagogia da Escuta



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.

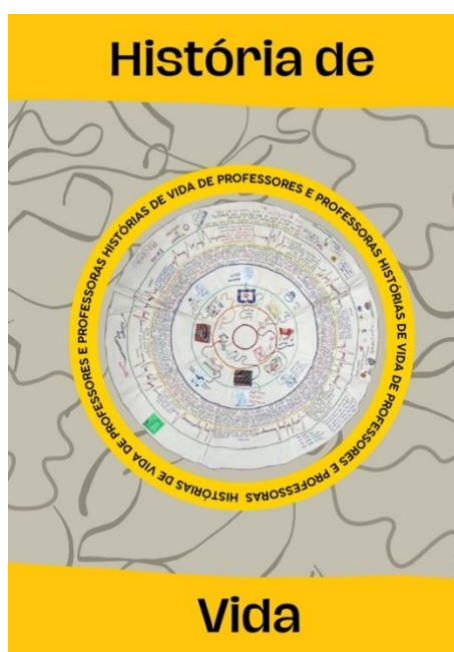
b) História de vida dos professores e professoras:

1. Como as histórias de vida dos(as) estudantes emergem em suas aulas e de que maneira você as acolhe?
2. De que forma o espaço escolar pode favorecer e fortalecer o compartilhamento das histórias de vida de professores, professoras e estudantes?
3. Como transformar a experiência de vida do professor e professora em conhecimento significativo para sua prática docente?
4. Considerando os desafios do ambiente escolar, qual você considera os maiores obstáculos para acolher, escutar e valorizar as histórias de vida dos professores e professoras?
5. Em que momento da sua história de vida a docência se tornou uma realidade concreta para você?
6. O que aconteceu ao longo da sua jornada profissional que o(a) motivou a permanência na docência?
7. De que maneira sua vivência como estudante ainda se manifesta no seu papel como professor ou professora?
8. Ao revisitar sua trajetória enquanto professor e professora, quais momentos de sua história de vida você destacaria como fundamentais?
9. Durante sua formação docente, você contou com uma rede de apoio? Como essa rede contribuiu para o seu desenvolvimento profissional enquanto professor e professora?
10. De que maneira sua história de vida influencia o aprendizado dos(as) estudantes e a relação com seus pares na escola?
11. Quais estratégias pedagógicas poderiam ser aplicadas para conhecer e valorizar as histórias de vida dos(as) professores(as) desta escola?
12. Quais desafios da sua história de vida podem ser observados e relacionados as histórias de vida dos estudantes?
13. Houve algum momento em sua trajetória em que você se sentiu desmotivado(a) no ambiente escolar? O que levou a esse sentimento?
14. Qual experiência marcante em sua jornada profissional teve um impacto significativo em sua prática docente?
15. De que maneira sua história de vida se manifesta na forma como você ensina e se relaciona com seus alunos?

16. Existe alguma lembrança da infância ou juventude que tenha influenciado sua percepção sobre a educação? Como isso se reflete em sua atuação docente?

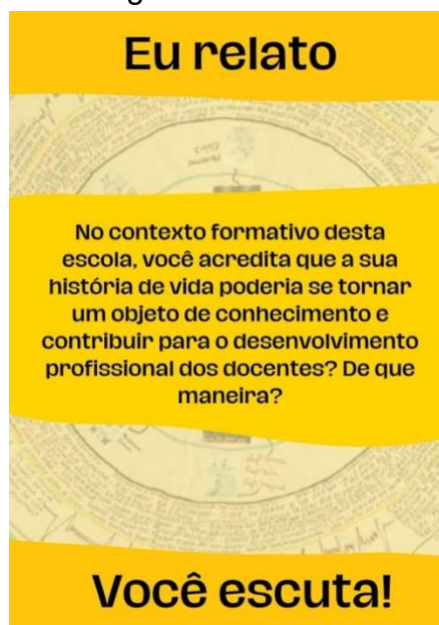
17. De que forma sua trajetória pessoal foi necessária para a sua decisão de seguir a carreira de professor ou professora?

Figura E.5 – Frente – Perguntas direcionadas a Histórias de vida



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.

Figura E.6 – Verso – Perguntas direcionadas a Histórias de vida



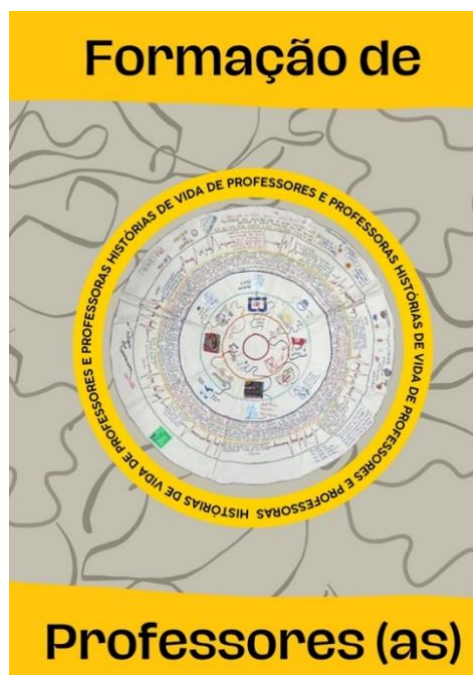
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.

b) História de vida dos professores e professoras:

1. Como as histórias de vida dos(as) estudantes emergem em suas aulas e de que maneira você as acolhe?
2. De que forma o espaço escolar pode favorecer e fortalecer o compartilhamento das histórias de vida de professores, professoras e estudantes?
3. Como transformar a experiência de vida do professor e professora em conhecimento significativo para sua prática docente?
4. Considerando os desafios do ambiente escolar, qual você considera os maiores obstáculos para acolher, escutar e valorizar as histórias de vida dos professores e professoras?
5. Em que momento da sua história de vida a docência se tornou uma realidade concreta para você?
6. O que aconteceu ao longo da sua jornada profissional que o(a) motivou a permanência na docência?
7. De que maneira sua vivência como estudante ainda se manifesta no seu papel como professor ou professora?
8. Ao revisitar sua trajetória enquanto professor e professora, quais momentos de sua história de vida você destacaria como fundamentais?
9. Durante sua formação docente, você contou com uma rede de apoio? Como essa rede contribuiu para o seu desenvolvimento profissional enquanto professor e professora?
10. De que maneira sua história de vida influencia o aprendizado dos(as) estudantes e a relação com seus pares na escola?
11. Quais estratégias pedagógicas poderiam ser aplicadas para conhecer e valorizar as histórias de vida dos(as) professores(as) desta escola?
12. Quais desafios da sua história de vida podem ser observados e relacionados as histórias de vida dos estudantes?
13. Houve algum momento em sua trajetória em que você se sentiu desmotivado(a) no ambiente escolar? O que levou a esse sentimento?
14. Qual experiência marcante em sua jornada profissional teve um impacto significativo em sua prática docente?
15. De que maneira sua história de vida se manifesta na forma como você ensina e se relaciona com seus alunos?
16. Existe alguma lembrança da infância ou juventude que tenha influenciado sua percepção sobre a educação? Como isso se reflete em sua atuação docente?

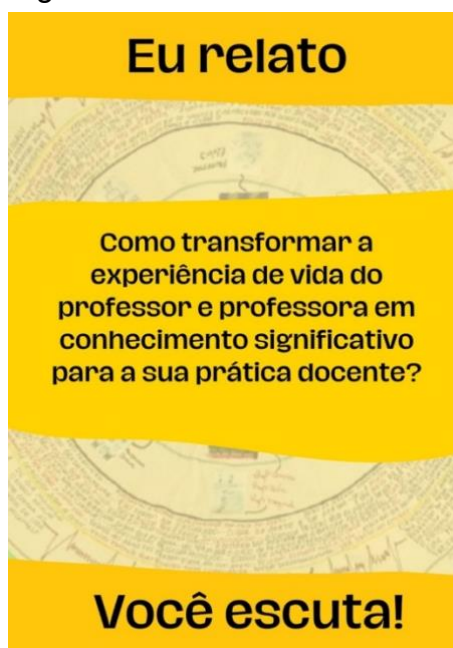
17. De que forma sua trajetória pessoal foi necessária para a sua decisão de seguir a carreira de professor ou professora?

Figura E.7 – Frente – Perguntas direcionadas a Formação de Professores (as)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.

Figura E.8 – Verso – Perguntas direcionadas a Formação de Professores (as)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.