
Narrativas de (re)existências pedagógicas na educação básica: escritas transgressoras de docentes a partir da escola

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1827-3966>

Resumo

Este artigo apresenta narrativas de docentes em um movimento de *escritura da experiência* sobre o habitar a profissão no Ensino Fundamental com base na autoria pedagógica e em outros modos de *fazer-pensar-viver* a escola. O texto articula-se, narrativamente, com o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas construído pelo Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as. Elegi três relatos de docentes para tratar das ressonâncias da escrita transgressora, presentes na *obra pedagógica* produzida nos processos formativos entre Escola e Universidade. Os relatos revelam movimentos disruptivos e transgressores em que a escrita narrativa ocupou as fissuras das propostas curriculares e da política de conhecimento construída a partir da escola.

Palavras-chave: Narrativas de (re)existências; Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas; Coletivos docentes; Educação básica; Formação.

Narrativas de (re)existencias pedagógicas en la Educación Básica: escritos transgresores de docentes de la escuela

Resumen

Este artículo presenta narrativas de docentes en un movimiento de *escritura de la experiencia* de habitar la profesión en la Educación Básica desde la autoría pedagógica y otras formas de *hacer-pensar-vivir* la escuela. El texto se articula, narrativamente, con el dispositivo de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas construida por el Coletivo Baiano de Profesores Narradores/as. Elegimos tres relatos de docentes para tratar las resonancias de la escritura transgresora, presente en el Trabajo pedagógico, en los procesos formativos entre Escuela y Universidad. Los relatos revelan movimientos disruptivos y transgresores en los que la escritura narrativa ocupó los vacíos en las propuestas curriculares y en la política de saberes construido al interior de la escuela.

Keywords: Narrativas de (re)existencias; Documentación narrativa de experiencias pedagógicas; Colectivos de maestros; Educación básica; Formación

Prólogo

O paradigma narrativo – autobiográfico, biográfico-narrativo – vem atravessando minha prática pedagógica há mais de quinze anos. Coformar professores e professoras com suporte na experiência narrativa vem surgindo, na escola, como elemento fundante dos processos de *coconhecimento* que temos construído com coletivos e redes de docentes em formação.

Esse trabalho com coletivos docentes nos leva a buscar outras formas de co(n)formar professores(as) e pesquisadores(as), em uma perspectiva horizontalizada de produção de

¹ Universidade do Estado da Bahia - UNEB/PPGEDUC, Salvador, jrios@uneb.br

saberes e experiências. Retomo uma manhã de agosto de 2015 para recordar-me das primeiras conversas sobre outros modos de *fazer-pensar-viver* a profissão docente e as pedagogias decoloniais, principalmente, os processos de (auto)coformação desenvolvidos na relação entre Escola e Universidade. E, no meio da discussão, estávamos envoltos com a leitura do material impresso dos primeiros Cadernos sobre a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, produzidos por Suárez (2007) e sua equipe, e com os textos de Walsh (2013), que nos moviam a refletir sobre pedagogias que rasuram as propostas hegemônicas presentes na escola e sobre os movimentos narrativos insurgentes na América Latina.

Nasciam, naquele momento, os primeiros anúncios de uma proposta de revirar os processos artesanais da narrativa à procura de *oleiros* (BENJAMIN, 1995) da escola, que buscam seus cotidianos e tratam deles com base nas práticas de lutas e (re)construções de memórias, saberes, currículos e pedagogias². Narrar a profissão através de escritas representou um movimento de (re)existência que foi aos poucos ocupando lugares nas intrigas, nos enredos, nas tematizações, nos comentários entre pares, na edição pedagógica, na circulação dos textos que naquele momento começavam a surgir.

Com o trabalho desenvolvido com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (SUÁREZ, 2021) em diálogos com as narrativas de (re)existências, passamos a nos interrogar sobre qual o poder transgressivo da narrativa. Ela é capaz de subverter a ordem instituída na escola e propiciar outras experiências pedagógicas? Essas questões tiveram um lugar de destaque nas coformações realizadas com os(as) docentes do Ensino Fundamental nas cidades de Salvador e Jacobina, na Bahia, desenvolvidas por nosso grupo de pesquisa DIVERSO. Foi nos relatos de experiências pedagógicas dos(as) docentes que encontramos outras formas de pensar a escola, capazes de – nas margens da ordem instituída pelo sistema escolar – instaurar uma pedagogia transgressora (HOOKS, 2013) escrita e inscrita nas autorias pedagógicas que constituem e fundam os saberes escolares.

² Baseada no pensamento freiriano, utilizo o termo “pedagogias” para tratar das metodologias de resistências políticas, epistêmicas, (trans)formadoras e de libertação construídas no cotidiano. Ou seja, “a qualificação da pedagogia – da esperança, do conflito, da revolução, do diálogo – indica que para ele [Freire] não existe uma única pedagogia. Existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumental metodológico diverso. Essas pedagogias estão assentadas em matrizes ideológicas distintas, o que as posiciona em lugares diferentes ou mesmo antagônicos na dinâmica social” (STRECK, 2018, p. 611-612).

Documentar a experiência foi traduzido como um lugar de fronteira entre o ser e o fazer docente. Os(as) docentes narradores(as) estiveram sempre no centro do processo de produção; as experiências selecionadas, acompanhadas, construídas, discutidas, editadas e publicizadas foram fundamentais para a concretização dessa experiência de coformação. Estabelecemos um cruzamento ético-estético coletivo de experiências pedagógicas visto por uma outra perspectiva política acerca da formação docente. Cada professor(a) narrou um lugar de travessia na docência, indagou a realidade escolar, escreveu e inscreveu-se em outras compreensões pedagógicas sobre o vivido.

Narrar, escrever a profissão com base nos movimentos de habitar a narrativa como autores e autoras dos saberes que são construídos a partir da escola tem mobilizado coletivos e redes na América Latina. Entre eles, destacam-se os movimentos pedagógicos latino-americanos que surgem nos anos de 1980 depois que coletivos de docentes se articulam por uma ideia de formação, investigação e inovação como práticas de lutas e resistências às propostas tecnocráticas e neoliberais na Educação. No Brasil, esse movimento acontece a partir dos anos 2000, com a formação da Rede de Investigação na Escola (RIE) e da Rede de Formação Docente (FORMAD): Narrativas e Experiências – e com a presença de outros coletivos, em diferentes instituições, que se dedicaram à pesquisa-ação-formação no cotidiano das escolas (RIOS; NASCIMENTO, 2022).

Escrevo este artigo³ a fim de dialogar com narrativas escritas de professores e professoras do Ensino Fundamental do estado da Bahia, no Brasil – integrantes do Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as⁴ –, que documentaram suas experiências pedagógicas em

³ Este trabalho vincula-se à pesquisa *Redes de investigação docente na Escola e na Universidade: processos de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas inovadoras*, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, através da Chamada CNPq Nº 26/2021 – Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação: Bolsas no Exterior. Especificamente, trata de aspectos da investigação educativa apresentada no Plano de Trabalho de Pós-Doutorado intitulado *Redes de formação docente latinoamericanas: documentação de (re)existências no cotidiano das escolas*.

⁴ Coletivo de investigação-formação na escola criado em 2018, como desdobramento do Projeto de Extensão do Observatório da Profissão docente desenvolvido pelo Grupo DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte da Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia. Esse coletivo encontra-se vinculado à Rede FORMAD. O trabalho foi iniciado no município de Salvador, com três grupos de docentes reunidos em períodos distintos, que mobilizaram suas narrativas de (re)existências para articularem o que pensam, fazem, lutam, discutem e produzem como educação em suas escolas. No momento, o Coletivo já teve cinco grupos de docentes que viveram a experiência com a

um processo de coformação na relação com o Grupo de Pesquisa DIVERSO, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Essa escrita, iniciada em cartas, mobilizou um processo (auto)biográfico-narrativo de habitar a profissão assente na busca pelas experiências que foram traduzidas em outros posicionamentos diante das práticas curriculares e normativas da instituição escolar.

É nesse movimento que construo este texto, em uma perspectiva de refletir acerca das *consignas*: O que narram as narrativas dos(as) docentes sobre suas experiências pedagógicas com a diversidade? Como as escritas narrativas dos(as) docentes produzem outras pedagogias transgressoras? O texto vai se constituindo nos percursos, nos processos e nos caminhos trilhados pelos(as) docentes-narradores(as), dialogando com experiências de formação desenvolvidas através de narrativas nas quais eles(as) conversam com as políticas da diferença que entrecruzam as práticas pedagógicas.

Para tanto, este trabalho apropria-se da leitura da obra pedagógica desenvolvida a partir da Coleção *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* (RIOS, 2022). Aqui procuro narrar o narrado levando em conta três relatos de docentes-narradoras que subvertem a prática pedagógica e problematizam a narrativa institucional que imprime modos hegemônicos de habitar a escola.

A escrita deste texto dividiu-se em quatro tomos. O primeiro é constituído de notas iniciais que situam o início do movimento coletivo de construção da concepção das narrativas de (re)existências e os lugares ocupados nos processos de coformação nas *artesanias das práticas educativas*. Nos três tomos seguintes apresento as escritas narrativas, em forma de relatos pedagógicos, nas quais as marcas do vivido e do narrado na escola apontam suas ressonâncias na produção de pedagogias transgressoras, decoloniais.

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, traduzindo o mundo escolar com base nos diferentes saberes que o constituem (RIOS; NASCIMENTO, 2022).

Tomo I
Escritas narrativas de (re)existências na escola

Em muitas de nossas leituras coletivas e individuais, temos buscado pensar sobre o que é o ato de narrar a partir das insurgências que, nas escolas, temos presenciado e sobre as quais temos conversado. Diante disso, compreendo que narrar é construir modos de viver e de se posicionar diante do mundo escolar. É uma posicionalidade. É um ato transgressor, insurgente e subalterno na (com)posição da relação entre o instituído e o instituinte no cotidiano das escolas. Assim, a narrativa inscreve-se em uma ação de (re)existência mediada pelas condições de produção, os contextos sócio-histórico-políticos e as diferentes práticas educativas que atravessam a docência.

Entendo aqui a (re)existência como parte do paradigma narrativo por considerá-la uma categoria político-epistemológica capaz de proporcionar a reescrita do sistema educacional que hierarquiza e seleciona o que dizem as narrativas escolares. Elas situam-se como escritas disruptivas, na perspectiva de reinventar e refundar ações cotidianas de enfrentamento ao desperdício das experiências. (RIOS, 2021b)

Uma produção narrativa na escola é um desenho de uma artesanaria em que a memória escolar é recriada. Ao tratar do conhecimento artesanal, retomo inicialmente a noção da narrativa apresentada por Benjamin (1995) ao sinalizar que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, e que o(a) narrador(a) tem suas raízes no povo, nas camadas artesanais. Em consequência dessa relação, no ato de narrar a vida o(a) narrador(a) imprime suas marcas, deixando-as na experiência narrada. Ao trazer essa discussão para a Educação, concebo a narrativa pedagógica como o tear da experiência artesanalmente construída no processo em que os saberes são edificados com base nas práticas educativas elaboradas em redes de formação (RIOS, 2021a). O professor-narrador – e/ou o coletivo de professores-narradores – assume o lugar do *artesão* que produz seus saberes no processo de rupturas com os conhecimentos homogêneos produzidos sobre a escola.

Skliar (2023, p. 34) também aponta, em uma das suas cartas educativas para coletivos docentes, que podemos pensar em termos de uma *artesanaria narrativa*, uma vez que “[...] os contadores de histórias seriam os artesãos de um mundo ancestral talvez melhor, ou mais vasto, ou mais profundo, ou mais duradouro, ou mais remoto, e, da mesma forma, os guardiões

da memória singular e coletiva”⁵. Nesse sentido, a artesanaria narrativa vincula-se às experiências pedagógicas dos(as) docentes como atos subalternos. Nas páginas da obra pedagógica construída na Coleção *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* (RIOS, 2022) encontramos um modo de *escritura da experiência* que parte da alteridade e traduz o que professores e professoras produzem na autoria de seus relatos, não apenas como testemunhos de uma prática pedagógica mas como uma transgressão que sustenta a força narrativa. São experiências mínimas que impulsionam uma *escritura da exceção, dos detalhes* (SKLIAR, 2023) e da (re)existência que constitui esses sujeitos artesãos(ãs).

No caso específico do Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as, a escrita narrativa foi entendida como parte do movimento das histórias mínimas, locais que mobilizam uma micropolítica de resistência no cotidiano da escola. Essa escrita produzida de forma horizontal, dialógica e autoral foi trazendo os modos como cada docente habita a profissão e traduz as *pedagogias* que fissuram o processo educativo, como *grietas decoloniais* (WASLH, 2014) no processo de coformação. Nesse sentido, a documentação narrativa de experiências pedagógicas mobilizou-me, pelos seus princípios e o seu desenho epistêmico-político-metodológico, a questionar como a formação docente constitui uma possibilidade de instaurar outra organização pedagógica (RIOS; NASCIMENTO, 2021).

Essa obra pedagógica vai trazer à tona a dimensão ética, política e estética da produção biográfica. Revela uma condição de criação criativa de vida narrada e vivida. Ao coabitar a profissão docente, os(as) docentes-narradores(as) constroem condições de experiências com fundamento na realidade escolar narrada entre pares. A obra é uma (com)posição de histórias do cotidiano escolar que mesclam condições de linguagem, e sobretudo de experiências. A trama que compõe a obra pedagógica é composta das micro-histórias, ou seja, dos pequenos grandes relatos pedagógicos que traduzem uma bioestética do cotidiano escolar. Há nessa obra uma outra gramática que institui uma semiótica escolar que extrapola o instituído nos currículos e no sistema escolar. Como aponta Suárez (2022, p. 15-17),

⁵ “[...] quienes cuentan historias serían los artesanos de un mundo quizá mejor, o más amplio, o más hondo, o más duradero, o más remoto, ancestral y, por ello mismo, cuidadores de la memoria singular y colectiva”.

[...] uma política de enunciação da identidade docente e da construção de uma poética pedagógica para a tomada da palavra, a entoação da voz e a revitalização da linguagem e da praxis pedagógica. Ou seja, a elaboração coletiva, em rede, de uma arte, de uma sabedoria, de uma reflexão e de uma deliberação em torno da possibilidade e do poder de criar obras pedagógicas (relatos de experiência e outras ficções narrativas) belas, intrigantes, metafóricas, inquietantes e insubmissas, que contem, documentem e disponibilizem publicamente os saberes, as experiências e os discursos de sujeitos pedagógicos emergentes no campo educativo [...] Uma poética para a composição narrativa de obras pedagógicas construída a partir e com base nesta experiência metodológica e política, situada e descentrada das redes colaborativas, pode oferecer pistas e caminhos para que a voz, as palavras e as histórias dos professores saiam do silêncio ou da desconsideração, se tornem públicas e participem afirmativamente no debate sobre a educação.⁶

Ao publicar (*dar-se a ler*) a obra pedagógica produzida em conformação com o Coletivo de Docentes Narradores/as, debruicei-me a comentar três relatos pedagógicos escritos pelas docentes-narradoras Taísa Ferreira (FERREIRA, 2022), Catarina Pedreira (PEDREIRA, 2022) e Arielma Galvão (GALVÃO, 2022), resultantes do livro *O que narram os/as professores/as? Experiências Pedagógicas com/na Diversidade* (RIOS; MENEZES; NASCIMENTO, 2022). É no movimento interpretativo, na relação entre experiência e sentido, que aproximo minha discussão dos processos de *tradução* dos saberes mobilizados no entrecruzamento das narrativas individuais e suas (sub)versões coletivas. Compreendo o relato também como uma *Obra aberta* (ECO, 2005) – que é lida, relida, (trans)formada e reapropriada em uma hermenêutica coletiva – e levo em consideração a abertura à experiência do(a) leitor(a), no movimento de conformação, ou seja, é uma abertura “[...] passível de mil interpretações diferentes sem que isso redunde em alteração em sua irreproduzível singularidade [...] pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original” (ECO, 2005, p. 40). E, no caso

⁶ “[...] una política de enunciaci3n de la identidad docente y de la construcci3n de una poética pedag3gica para la toma de la palabra, la entonaci3n de la voa y la revitalizaci3n del lenguaje y la praxis pedag3gica. Es decir, la elaboraci3n colectiva, en rede, de un arte, una sabiduría, una reflexi3n y una deliberaci3n alrededor de la posibilidad y la potencia de crear obras pedag3gicas (relatos de experiencia y otras ficciones narrativas) bellas, intrigantes, metaf3ricas, inquietantes e insumisas, que cuentem, documenten y dispongan públicamente los saberes, experiencias y discursos de sujetos pedag3gicos emergentes en el campo educativo(...) Una poética para la composici3n narrativa de obras pedag3gicas construída a partir y al ras de esta experimentaci3n metodol3gica y política situada y descentrada de las redes de colaboraci3n puede ofrecer pistas y caminos para que la voz, las palabras y las historias de lxs docentes emerjan del silencio o la desconsideraci3n, se tornem públicas y participen afirmativamente en el debate sobre la educaci3n”.

específico da obra pedagógica, o processo de leitura e produção entre pares e os comentários sobre a escritura mobilizaram a construção coletiva dos processos interpretativos.

Tomo II ***Escritura da experiência afrocentrada***

Táisa Ferreira é uma *mulher da diáspora*, mãe, filha, neta, professora, estudante e uma grande estudiosa e militante da educação afrocentrada⁷. Começou a carreira docente na educação básica, na rede municipal de Salvador, Bahia, e tem em seu relato (auto)biográfico-narrativo a escrita de *rascunhos de si* que narram lugares outros de travessias de uma coformação docente produzida em diferentes coletivos.

A concepção da existência de uma diferença na autoria docente de Táisa Ferreira é tida como um *agenciamento*⁸ construído em razão do lugar da ancestralidade que demarca lugares em sua escrita desde as experiências de muitas mulheres pretas que atravessaram e compuseram sua vida. O relato de Ferreira (2022) vai na direção de uma transgressão existencial, ancestral, que produz movimentos outros de produção de saberes que buscam narrar os modos de habitar a profissão de forma afrocentrada, levando em conta a história de vida dos povos da diáspora. A autora busca responder às indagações: Como produz suas experiências pedagógicas na diáspora? Quais experiências pedagógicas afrocentradas escolhe para narrar e coformar outros saberes na escola?

É nesse movimento que Ferreira (2022, p. 42) relata a experiência de construção de um trabalho voltado para o diálogo entre vida, saúde e ancestralidade e nessa relação:

[...] ao alinhar o projeto institucional com minha prática, escolhi trabalhar as três dimensões sobre saúde associadas a reflexão em torno dos sentidos de existência das crianças pretas, que era público majoritário das minhas turmas,

⁷ A educação afrocêntrica parte do paradigma da Afrocentricidade (ASANTE, 2009), que se baseia em experiências africanas e afrodiáspóricas para compreender e construir o processo educativo. A autora Táisa Ferreira tem se dedicado aos estudos e às práticas afrocêntricas em seus estudos doutorais e em sua prática pedagógica, como revela em seu relato narrativo.

⁸ Termo cunhado por Asante (2009, p. 94) com base na ideia de agência que diz respeito à capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana – em outras palavras, “[...] é a chave para reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente”.

e, portanto, cada um dos eixos foi ampliado no sentido de pensar as identidades e o conhecimento em torno do legado africano e afrodiaspóricos. Adotei no projeto o nome de Saúde e Ancestralidade. No primeiro eixo, atribui a abordagem dos cuidados afetivos na infância, no segundo eixo trouxe abordagem da construção de uma infância saudável através do estudo da alimentação e no terceiro eixo seguimos a abordagem dos saberes ancestrais e saúde.

O relato narrativo de Ferreira (2022) é atravessado por outras narrativas de seus sujeitos-personagens da sala de aula, as crianças pretas que constituem esse local, representadas por Ramy e Vitor Gabriel. Eles narram com a docente-narradora a experiência, suas emoções, as sensações do viver a pedagogia construída com apoio nos saberes ancestrais e sua relação direta com a saúde. O enredo do relato é povoado por vozes que resistiram ao longo dos séculos na produção de saberes comunitários que mobilizaram outras gerações – e essas transitam e transgridem o conhecimento hegemônico que inunda os currículos e os materiais pedagógicos em circulação nas escolas. Ferreira (2022, p. 44) narra:

Analiso que a valorização das identidades étnicas e fortalecimento do reconhecimento de continuidade histórica, aspecto central das práticas, constituiu-se por dentro de todos os processos construídos, passando desde a decoração da sala, as literaturas escolhidas, as narrativas para articular e questionar o currículo, trazendo deslocamentos em relação aos povos africanos e afrodiaspóricos, na análise dos livros didáticos escolhidos, na composição das atividades elaboradas, nas nuances trazidas em cada dimensão dos conteúdos trabalhados, nas narrativas e valorização dos corpos e histórias presentes na sala de aula, na forma como esteticamente me apresento. É importante situar que a construção das atividades dentro de uma perspectiva afrocentrada são *[sic]* reflexo tanto do que as crianças ao longo desses anos têm me apresentado como uma necessidade, quanto de um processo de amadurecimento pessoal, tanto identitário quanto intelectual, em relação à importância da centralidade africana na educação das crianças que estão na escola pública e que são majoritariamente pretas.

Essa escrita transgressora revela aspectos de uma intimidade preservada e construída no cotidiano da escola, marcados pela sutileza, pelas estratégias de (re)existências que atravessam um cotidiano enredado em obediência epistêmica e pedagógica. O relato narrativo construído pela docente converte-se em outros modos da produção ético-político-estética. No momento em que escolheu documentar as experiências pedagógicas, a autora elegeu a

escritura da experiência na busca por outros modos de docência. Isso me faz retomar Larrosa (2016, p. 8), quando diz que

a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

A construção da autoria na obra é fundamental para a legitimação da narrativa docente. Esse é um ganho significativo no trabalho com as escritas de narrativas docentes por oportunizar outros modos de produção de saberes pedagógicos, através da reconstrução narrativa da experiência. O relato de Ferreira (2022) ofereceu a oportunidade de aproximar-me da amplitude dialógica e política do seu pensamento, de suas experiências. A narrativa traduz um gesto de leitura e escritura da realidade escolar fundadas nos lugares de inscrição e pertencimento da autora. Há uma relação entre o biográfico e a obra pedagógica, entre o que ela escreve e a sua história de vida, uma confluência entre modos de viver e seus territórios de (re)existências. A autora afirma que as experiências desenvolvidas na escola se agregam à sua própria história de vida e ao seu recentramento pessoal e profissional. Nesse sentido, a docente elege como experiência a ser narrada um projeto desenvolvido sobre saúde e ancestralidade:

Por fim, a dimensão dos saberes ancestrais e saúde focou no conhecimento ancestral que atravessa a vivência de cada família, e também no estudo sobre a medicina e a presença de pessoas pretas nos cuidados à saúde desde a antiguidade. Com esse eixo buscamos traçar uma conexão com o início do projeto e o pensar a medicina a partir de Kemet, passando pela alimentação saudável, chegando até a medicina praticada pelas famílias com base no conhecimento ancestral. Primeiramente estudamos por meio de aula expositiva e vídeos, a biografia de Imhotep polímata egípcio considerado o primeiro médico da história e autor do Tratado de Medicina Papiro de Smith (o tratado contém observações anatômicas, diagnósticos de doenças e prescrições de curas). Como sistematização as crianças criaram registros com frases sobre os aspectos que acharam mais interessantes na vida do médico. Nessa atividade, destaco o comentário de Victor Gabriel, que ficou extremamente encantado com a história de Imhotep, e disse: “Nossa professora, Imhotep foi um homem de muitos trabalhos, eu quero ser igual a ele”. Ouvir o comentário de uma criança preta, que ao conhecer elementos da história de seu povo, conseguiu se enxergar nessa história e se projetar

através dela, fortaleceu a minha compreensão sobre a importância e responsabilidade docente de promover uma experiência educativa em que os (as) estudantes estejam capacitados (as) intelectual, socialmente, emocionalmente e politicamente, por meio do uso de referentes que partem da análise dos elementos históricos, sociológicos, filosóficos e psicológicos dentro de uma perspectiva africana. (FERREIRA, 2022, p. 46)

E ela continua:

Ao propor esse formato de trabalho com o tema saúde, pude ampliar meus conhecimentos sobre os legados africanos e afrodiáspóricos no campo da saúde e da medicina, na medida em que para ensinar precisei me dedicar a pesquisar e estudar, fortalecer o cuidado com minha própria relação com a alimentação. Pude conhecer mais sobre a história de vida de cada criança e os saberes ancestrais que atravessam as suas vivências, perceber a importância e o impacto dos cuidados afetivos em sala e da importância do trabalho com foco no fortalecimento étnico, refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas para abordar as temáticas escolhidas. Além de poder estar mais próxima das famílias e compreender a necessidade real dessa aproximação para a efetivação de práticas pedagógicas mais eficientes. (FERREIRA, 2022, p. 50)

O relato de Ferreira (2022) mobiliza outros saberes para a escola, vinculados às comunidades tradicionais em que a ancestralidade e o universo de práticas oriundas desses contextos são visibilizados e ocupam lugares no currículo vivo que emerge da escrita da professora e de sua atuação na Educação Afrocentrada. As ações de narrar o que se faz com base nos lugares de pertencimento e ocupação de luta e de buscar (re)conhecimento mobilizam a produção de uma pedagogia outra – voltada em direção à África e às suas relações diaspóricas – construída cotidianamente pela autora.

Tomo III

Afrobetizar sob o signo da escrita docente transgressora

O relato narrativo de Pedreira (2022) surge com base na experiência pedagógica construída em uma escola localizada em um terreiro de candomblé, no município de Salvador,

na Bahia. Trata-se de uma experiência narrativa *bio-afro-pedagógica*⁹ desenvolvida na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, cujo projeto político é “[...] chamado de Irê Ayó, que na língua iorubá significa Caminho da Alegria de autoria da professora doutora Vanda Machado e tem como seu fazer principal, experienciar a elaboração de conhecimentos, considerando princípios e valores da cultura afro-brasileira” (PEDREIRA, 2022, p. 91).

A alfabetizadora Catarina Pedreira nasceu no interior da Bahia e construiu sua trajetória docente na educação básica na Rede Municipal de Salvador. Mãe, mulher, professora, ela apresenta em seu relato pedagógico o que entende sobre a proposta de *afrobetizar*:

Dessa forma, penso que o afrobetizar nos dá oportunidade de alfabetizar de uma outra forma, de outro modo que saia dos saberes que estão nos livros, currículos, e vai além, pensar no nosso povo negro, nas suas histórias, valores que são conhecimentos, saberes que muitas vezes não estão nos livros e quando estão vem sempre trazendo nosso povo como escravos e em situações subalternas, de papéis de menor prestígios, etc. Afrobetizar vai de encontro a tudo isso e mostra o lado positivo na nossa gente, mostrando a força, a inteligência, a cultura, a beleza etc. (PEDREIRA, 2022, p. 92)

Pedreira (2022) documenta a experiência pedagógica construída assente em mitos africanos e cuja proposta é formada coletivamente na escola em consonância com o projeto político *Irê Ayó*. A docente-narradora sente necessidade de informar ao(à) leitor(a) o lugar do mito no trabalho pedagógico da escola, uma vez que se trata de

um gênero literário pouco explorado por alguns educadores que estigmatizam estas histórias por fazerem parte das religiões de matrizes africanas, mas penso que a nossa escola valoriza esse trabalho como uma forma de mostrar que existem outras possibilidades de conhecimentos, outras possibilidades de contar histórias e de *afrobetizar* nossas crianças negras. (PEDREIRA, 2022, p. 91)

A escrita narrativa de Pedreira (2022) carrega em si marcas de uma coletividade que atravessa a escola em seus desdobramentos curriculares e suas práticas educativas, que são produzidas a partir de lugares existenciais subalternizados pelas políticas hegemônicas da

⁹ Utilizo este termo para referir-me à experiência narrativa encarnada na vida entrecruzada ao paradigma da afrocentricidade e suas ressonâncias nas práticas educativas.

educação. Há uma poética insurgente ao tratar o mito como espaço de encontro de leituras e escritas infantis pretas. Antes de publicizar sua experiência construída com a escola, a autora convida seus/suas estudantes para fazerem o encontro com um tipo de escrita e leitura subalternizadas no cotidiano escolar. Ela faz o encontro com a discussão interseccional de raça/gênero com base no trabalho com o mito *Oxum na Organização do mundo*:

Esse mito conta que as mulheres foram proibidas de participar da organização do mundo e então buscaram Oxum que era conhecida como Iyalodé (título de pessoa mais importante entre as mulheres do lugar). Então elas se reuniram e decidiram protestar mostrando aos homens a força e importância da mulher. Nesse contexto, o trabalho em sala de aula se deu na reflexão e no diálogo entre as crianças sobre a importância e o papel da mulher na nossa sociedade. Dessa forma, planejei com a turma algumas atividades que pudessem fazer com que elas relacionassem o mito com nossa realidade atual. Assim fizemos várias rodas de conversa sobre profissões, a presença da mulher no mercado de trabalho, questões salariais e a violência sofrida pelas mulheres. Ao observar quais aprendizagens trazem a história selecionei junto com as crianças os temas a serem estudados. Como a história tem seu enfoque na força feminina e também no poder das águas, construí um projeto sobre Bonecas Pretas com a turma do 3º ano que tinha como objetivo oportunizar às crianças a vivência de referenciais de beleza e estética que traduzem a nossa identidade afrodescendente, buscando desenvolver atitudes de valorização e respeito mútuo, conhecendo sua ancestralidade, cultura e história. (PEDREIRA, 2022, p. 91-92)

Pedreira (2022) traduz um movimento de *coconhecimento* pedagógico construído de forma coletiva em seu cotidiano escolar como algo vivo na escola. Um *fazer-pensar-viver* a escola como parte da história de vida de professores(as) e estudantes. Uma pedagogia da encruzilhada, da vida, da (re)existência daqueles(as) que começam o processo de afroretizar suas *escrituras de experiência* em projetos educativos outros. O encontro do biográfico-narrativo atravessa a experiência pedagógica nos enredamentos da própria (com)posição da escola. A escrita narrativa da autora traduz a transgressão da escola e de seus projetos. Uma insurgência pedagógica, escolar e curricular que toma a vida, a existência, a ancestralidade como elementos fundantes para o processo de escolarização e, sobretudo, da formação humana. A autoria da docente-narradora carrega os protagonismos dos(as)

estudantes e do coletivo de docentes que compõem o projeto curricular da escola, conforme relata:

Muito do que aprendi na escola, foi compartilhado com o coletivo de professoras que chegaram lá antes de mim. Tenho ainda muito a aprender sobre o trabalho com as relações étnico-raciais, por enquanto vou estudando, vivenciando a escola, aprendendo com os mitos e meus/minhas alunos/as, dessa forma vou aprimorando cada vez mais minha prática pedagógica desejando fazer uma educação afrocentrada. Todo esse trabalho para mim foi revelador porque me mostrou que preciso pensar para além de um currículo eurocêntrico que dita o que o professor deve fazer, e não respeita a diferença que existe na escola. Às vezes, ou quase sempre, é necessário fugir dessa concepção desse currículo e buscar outras formas de conhecimentos, de aprendizagem, outras histórias e os mitos africanos nos ensinam isso, partindo de uma história pude trabalhar tantas outras temáticas, tantas outras discussões que contribuem para a minha vida e das minhas crianças. Nessa concepção fui a professora Catarina, protagonista em minha sala de aula, minhas crianças autoras e autores também de suas histórias e de uma forma de pensar, sentir e viver o afrobetizar. (PEDREIRA, 2022, p. 95)

A escrita de Pedreira (2022) revela um processo de produção coletiva que mobiliza a proposta de construção de outras pedagogias, entre elas a Pedagogia de Terreiro, vivenciada nos modos próprios de produzir uma educação afrocentrada, com princípios específicos de afrobetizar a comunidade escolar em seus próprios movimentos insurgentes que nascem dos enredamentos das histórias de vida, memória, ancestralidade e construção social.

Tomo IV

Escrita narrativa e as *grietas* decoloniais

Com base nas premissas das pedagogias de luta e (re)existências, situo as narrativas apresentadas por Galvão (2022), docente-narradora que se autoidentifica como mulher, preta, gorda, professora e coordenadora pedagógica das redes públicas de educação estadual e municipal da cidade de Salvador. Arielma Galvão iniciou sua carreira no magistério em 1988, como orientadora da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), que tem como objetivo atender adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de semiliberdade e internação no estado da Bahia. Como revela a autora em seu relato narrativo:

A maioria dos adolescentes eram negros, de baixa renda, oriundos da periferia e alguns que vivenciaram situação de trabalho infantil, cenário que não mudou muito no que se refere aos jovens que estão na FUNDAC. O cargo era de Orientadora de Crianças e Adolescentes. Pensei, é isso!!! Tudo a ver com o meu curso de magistério, pois no nome do cargo tinha a palavra o-r-i-e-n-t-a-d-o-r. Outra palavra que vi no edital: Socioeducação! Pronto! Tudo certo. Queria ensinar, tendo um vínculo empregatício mais seguro, podendo ser um instrumento de transformação em outras vidas, para que tivessem outras possibilidades. (GALVÃO, 2022, p. 157)

É no trabalho de escuta e reconhecimento dos(as) educandos(as) como sujeitos históricos que Galvão (2022) vai construindo a experiência pedagógica nas *grietas decoloniais*. Para Walsh (2014, p. 5), “as fissuras tornam-se o lugar e o espaço a partir do qual a ação, a militância, a resistência, a insurgência e a transgressão são impulsionadas, onde se constroem alianças e se inventa, cria e constrói o que é diferente”¹⁰. Ao reconhecer os contextos de vulnerabilidade que afetam as vidas de seus(suas) estudantes, a docente apresenta em seu relato estratégias pedagógicas de (re)existências para produção de tempos, espaços e processos (com)partilhados com os jovens e adolescentes que acompanha como orientadora.

O texto envolve uma relação interseccional dos marcadores da diferença raça, classe e geração – articulados em processos de luta e resistências que mobilizam a docente-narradora no trabalho com os(as) estudantes. Galvão (2022, p. 161) vai construindo outros saberes nas fissuras que são permitidas dentro de um sistema educativo-prisional, como apresenta no texto:

O diferencial para mim foi perceber que eu não estava preparada para essa realidade, porém isso não era limitação para o agir, vinculando inclusive como o lugar de professora. Eu poderia, como assim aconteceu, buscar formas de trabalhar com esse adolescente, a partir do que fazia sentido para ele e do que ele já trazia como experiência de vida, mesmo que parte disso tivesse como conteúdo diversas dores. As dores também podem fazer parte do currículo, ressignificando-as. Foi marcante perceber que não dava conta de tudo, mas,

¹⁰ “Las grietas se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen, y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye”.

tinha passos possíveis. Entretanto, antes de qualquer coisa, eu, mulher, negra, profissional, orientadora, professora, precisava estar disposta a escutar, não escutar de qualquer jeito, escutar com atenção. Cada palavra, gesto, movimento, poderia ser uma inspiração para pensar novos passos. (GALVÃO, 2022, p. 161)

Nesse sentido, compreendo as experiências narradas por Galvão (2022) como parte de trabalhos que se inscrevem em uma perspectiva decolonial, uma vez que Walsh (2013) concebe as pedagogias decoloniais como práticas, estratégias e metodologias que produzem outras epistemes apoiadas nas diferentes formas de viver a *pedagogização* como luta social. A autora parte da compreensão freiriana de trabalhar com o ato de conhecer – baseada no conceito de *curiosidade epistemológica* – como possibilidade fundante para o processo de desumanização. A perspectiva das pedagogias decoloniais aproxima-se do problema ontológico-existencial-racial, abordado por Fanon como nova forma de *conhecer*, com suporte na construção de um dispositivo epistemológico que permite compreender as condições do problema vivenciado pelos povos subalternizados. E toma como referência também as ideias de Manuel Zapata sobre intersecção entre raça e classe, que apontam os atos de desumanização, silenciamento, coisificação, mercantilização e sua relação vital com as estratégias decoloniais de (re)existências, insurgência e (re)criação.

É nesse movimento pedagógico de luta e (re)existências que Galvão (2022) vai conduzindo seu relato, alicerçado nas rasuras curriculares que vão construindo o enredo de suas práticas pedagógicas, reconfiguradas com base na biografia narrativa dos(as) estudantes.

Notas finais

Este estudo foi uma proposta de (com)posição de autorias e diálogos nascidos da proposição de pensar a narrativa docente como uma escrita transgressora que conversa com diferentes pedagogias insurgentes, decoloniais, que atravessam a escola e que a redefinem a partir dos lugares das *grietas decoloniais* (WALSH, 2014).

Os relatos narrativos foram tomados com base na compreensão da narrativa de (re)existências que se posicionam como parte de uma obra pedagógica em que diferentes

leituras e diálogos entrecruzam seus espaços como processos de (com)posição de uma outra política de conhecimento sobre a escola, a docência e as políticas da diferença. A curadoria pedagógica e co(n)formativa dessa obra realizada pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO foi um *espaçotempo* essencial para a produção das micro-histórias construídas pelas docentes. A escolha da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (SUÁREZ, 2007) como um dispositivo epistemo-político-metodológico foi fundamental para a produção de saberes escolares que se materializaram em escritas narrativas que provocaram diferentes leituras sobre o cotidiano da escola.

As autorias docentes de Taísa Ferreira, Catarina Pedreira e Arielma Galvão apontaram movimentos disruptivos e transgressores em que a *escritura da experiência* ocupou as fissuras das propostas curriculares e da política de *coconhecimento* que o processo coformativo produz por dentro da escola.

Referências

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ECO, U. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERREIRA, T. de S. “Kumbi ria kurilonga” memórias e narrativas de experiências pedagógicas afrocêntricas na rede municipal de Salvador. In: RIOS, J. A. V. P.; MENEZES, G. N. D.; NASCIMENTO, L. G. M. *O que narram os/as professores/as? Experiências pedagógicas com/na diversidade*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 39-52.

GALVÃO, A. Tem jeito sim! passos, desafios, sonhos e possibilidades. In: RIOS, J. A. V. P.; MENEZES, G. N. D.; NASCIMENTO, L. G. M. *O que narram os/as professores/as? Experiências pedagógicas com/na diversidade*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 157-166.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PEDREIRA, C. R. L. O trabalho com os Mitos Africanos: outras possibilidades de Afrobetizar. In: RIOS, J. A. V. P.; MENEZES, G. N. D.; NASCIMENTO, L. G. M. *O que narram os/as professores/as? Experiências pedagógicas com/na diversidade*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 91-96.

RIOS, J. A. V. P. (org.). *Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João, 2022. v. 1-6.

RIOS, J. A. V. P. *Narrar a vida-profissão: por outras redes de (trans)formação*. *Revista Del-CISEN*, Maepova, v. 9, n. 10, p. 51-68, jan./jun. 2021a.

RIOS, J. A. V. P. Profissão docente no Ensino Fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. In: RIOS, J. A. V. P. (org.). *Profissão docente em questão!* Salvador: EDUFBA, 2021b. p. 183-199.

RIOS, J. A. V. P.; MENEZES, G. N. D.; NASCIMENTO, L. G. M. *O que narram os/as professores/as? Experiências pedagógicas com/na diversidade*. São Carlos: Pedro & João, 2022.

RIOS, J. A. V. P.; NASCIMENTO, L. G. M. Coletivo de docentes narradores(as): o tecer das redes de investigação-formação na escola. *Revista da FAEBA – Educ. e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 66, p. 88-102, abr./jun. 2022.

SKLIAR, C. *Cartas educativas: una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: NOVEDUC, 2023.

STRECK, D. *et al.* (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SUÁREZ, D. H. Comentarios de lectura en conversación con una obra pedagógica. In: RIOS, J. A. V. P. (org.). *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 9-20. v. 1.

SUÁREZ, D. H. *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Buenos Aires: Buenos Aires: MECyT/OEA, 2007. (Colección de Materiales Pedagógicos – Fascículo 2).

SUÁREZ, D. H.; DÁVILA, P.; ARGNANI, A.; CARESSA, Y. *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Buenos Aires: Editora FILO/UBA, 2021. (Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, n. 6).

WALSH, C. *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniais*. Quito: Universidad Andina Simón, 2014.

WALSH, C. (org.). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. *Abya Yala*, Quito, v. 1, p. 15-18, 2013.

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.