PROFESSORALIDADES EM CENA; CONVERSA COMO PROPICIADORA DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Girleide de Jesus Almeida [1]
Zuleide Paiva da Silva [2]

INTRODUÇÃO

Esse artigo irá apresentar os caminhos realizados na minha pesquisa de mestrado[3], onde fui não apenas a pesquisadora, mas a pessoa que viveu a experiência de ser parte da pesquisa. Escrever-se foi um desafio incomensurável, um desafio de me (des) conhecer, me (re) tornar, me (re) compor e, ao escrever sobre a escola, sobre a coordenação pedagógica, sobre professores (as), estudantes, gestão, família, eu me percebia estranhando a escritora, as linhas, as diferenças, as marcas. "Tenho tendência a acreditar que escrever é escrever-se. A escrita, esse tipo de escrita, produz-me enquanto produzo" (Pereira 2013, p. 169). E começo por dizer que a experiência de ser pesquisadora/coordenadora em exercício foi o maior desafio formativo da minha existência.

A pesquisa é tecida a partir dessas experiências, descortinando a constituição de professoralidades nessa relação de trocas e atravessamentos nesses processos, nos quais vamos nos formando, em momentos de ACs (Atividades Complementares de planejamento), e no cotidiano escolar, buscando dialogar com a ideia de que não somos seres estáticos, mas estamos em processo contínuo de rupturas e descontinuidades, sempre movidos (as) por forças e acontecimentos. Partindo da perspectiva do que nos afirma (Pereira 2016), ter vindo a ser coordenadora pedagógica, estar sendo coordenadora pedagógica é a atualização de uma dentre inúmeras potencialidades que perfazem o campo da subjetividade. Então, produzir marcas professorais, ter noção dessas marcas,

[1] Mestra pelo Programa de Pós graduação em Educação e Diversidade da Universidade Estadual da Bahia - BA, girleide.almeida@enova.educação.ba.gov.br;
[2]Doutora em difusão do conhecimento Pela Universidade Estadual da Bahia-BA, eidepaivasilva@gmail.com;
[3] Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação e Diversidade na Universidade Estadual da Bahia, Campus XIV em Março de 2025.

buscar por elas, quando necessário, é um dentre os legados desta pesquisa para a pesquisadora.

Diante do exposto, tencionou-se elucidar como acontece o tornar-se da coordenação pedagógica no espaço escolar, com a intenção de compreender processos formativos e auto-formativos no cotidiano escolar na Educação Básica e desenvolver a pesquisa junto aos professores (as). Nesse sentido, ficou evidente que as discussões dos dilemas pedagógicos, nos círculos de com-versas, foram se fazendo uma intervenção e se desenhando como um caminho, tanto para a pesquisa, quanto para o desenvolvimento das ACs. Foi possível pensar nos inúmeros entraves que entrecruzam o fazer da coordenação pedagógica, sobretudo quando falamos em formação continuada. Aqui, a ideia foi a de pensar essa formação que acontece nas trocas, que vai se constituindo, no fazer juntos (as), que é processo constante do devir no qual estamos nos tornando o tempo todo algo que não se vinha sendo, e o quanto a escola é esse "terreno" fértil, que nos movimenta, nos toca e atravessa.

Este estudo também procurou entender a professoralidade da coordenação pedagógica, em sua interação com os (as) professores(as) do Colégio Estadual Senhor do Bonfim. Conforme Xavier (2023 p. 106), a formação docente se dá em diferentes contextos, não se restringindo aos espaços acadêmicos, conforme propaga o discurso hegemônico. Nestes cenários, tecemos os fios que nos diferem enquanto professores, pois apesar de tentarem nos modular e formatar uma identidade, estamos constantemente em processo de deferimento, produzindo subjetividades no entrelaçamento das redes de conhecimento que nos constituem.

Ao consideramos o indivíduo, um sujeito que problematiza constantemente sua condição individual, que vive a necessidade de articular campos existentes para suprir a insuficiência de suas funções vitais em dar conta de tudo que o coletivo suscita, que vive a necessidade da constante ressonância entre o físico e o coletivo, percebemos a dimensão do psiquismo como uma resposta, como uma alternativa de individuação social. (Pereira, 2016). Sendo assim, vamos nos diferindo a partir da individuação como um processo que articula indivíduo e meio, e a subjetivação articula o sujeito ao coletivo social, sendo que os mesmos não são separáveis, são correlativos.

A pesquisa girou a partir de Círculos de *Com-versas,* com o objetivo de circular reflexões sobre dilemas pedagógicos da escola. Os círculos foram inspirados no Método Paulo Freire de Alfabetização de adultos, publicado no livro "Educação como prática da

liberdade", publicado em 1967, que utilizava a conversa em círculos como principal ferramenta pedagógica para intervenção na realidade. Os círculos refletem dilemas pedagógicos da escola e acontecem com professores (as) das quatro áreas do conhecimento em momentos de AC. O objetivo principal é entender como esse processo poderia ser formativo, ou auto-formativo, em que medida poderia nos atravessar, como poderíamos pensar e intervir na constituição da nossa professoralidade. E esses círculos culminaram com a ideia de continuar girando com a formação que versasse, inicialmente, sobre gênero e sexualidade, pois esse dilema mostrou-se urgente e indispensável, tornando a pesquisa também interventiva, uma vez que esse processo auto-formativo continuará circulando.

DESCORTINANDO A CONVERSA COMO METODOLOGIA

Então, compreendendo a importância das ACs (Atividades Complementares de Planejamento), no espaço escolar onde atuo e não querendo trazer mais atividades que pudessem sobrecarregar a equipe de professores (as), utilizei a Conversa como método, e a AC, como dispositivo para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido a intervenção se deu a partir desse modo outro de fazer AC, que levamos para nossa prática pedagógica, visto que, o círculo de *Com-versa* nos ajudou a refletir coletivamente sobre situações cotidianas.

Para Ribeiro, Souza, Sampaio (2018, p. 29),

> Conversar, pareceu-nos, poderia ser uma linha de fuga as normativas da pesquisa científicas. Conversar foi possibilitando então, em nossas ações investigativas, a atenção às diferenças e a diferenciação; à alteridade e à singularidades constitutivas do próprio encontro. Encontro com (o)s outr(o)s e com cada um (a) de nós.

Conversar é uma quebra de paradigma, tanto no modo de fazer pesquisa, como no modo de fazer AC, visto que, sobrepõe a ideia de ter tudo muito bem previsto, pautado. Skliar aponta que diferentemente de um diálogo, onde as partes se revezam, se esperam, perguntam e respondem, numa conversa o que acontece é uma sobreposição, um tumulto e um transbordamento. Para ele: "uma conversa não busca acordos ou desacordos, senão tensões entre duas biografias que se apresentam na hora do encontro" (Skliar, 2018, p. 12).

Para Alves e Ferraço (2018), ao assumir conversa como metodologia é preciso estarmos propensos a questionar e se necessário abandonar modelos tradicionais das realidades que possam aparecer em nossos projetos, já que: “De modo geral esses projetos concebem a escola como realidade preexistente, passível de ser descrita, narrada, analisada...com isso inviabilizando a complexa dimensão inventiva das escolas” (Alves; Ferraço, 2018, p. 52).

Partindo da etimologia, a palavra CONVERSAR, vem do latim conversare, que originalmente significava conviver com alguém. Conversare vem da raiz verso, que significa voltar, virar ou direcionar para algum lado. O prefixo com- vem de cum, que significa junto com ou na companhia de alguém. Assim, conversare transmite a ideia de se virar para junto de alguém, ou virar sua atenção para uma pessoa. CONVERSAR, In: Dicionário Etimológico. Porto: 7Graus, 2008-2025. Disponível em: https://www.dicionarioetimologico.com.br/conversar/#google_vignette. Acesso em 12/12/2024.

Nesse entendimento conversar no sentido de estar com o outro, versar, se virar para o outro em um círculo de *com-versas*. Essa experiência movimentou, ou fez girar nossas percepções e afetamentos sobre os dilemas pedagógicos da escola, sobre nossas práticas, sobre nosso ser sendo. A conversa como metodologia de pesquisa possibilitou um modo outro de fazer pesquisa, que permitiu traçar um caminho onde a escuta, a fala, a experiência, práticas dos sujeitos pudessem ser validadas, como importantes para construção do conhecimento com o outro.

Então os professores que estiveram comigo nesse círculo de conversa, não foram “paciente, objeto” dessa pesquisa, são seres, assim como eu, “em estado de procura”. Essa procura é principalmente por experiências auto-formativas, assim como foram esses círculos de *com-versas*.

Nesse sentido Ferraço e Alves (2018, p. 46) afirmam:

> Conversar com os praticantes das escolas representa muito mais do que apenas usar um procedimento diferenciado de pesquisa. Para nós, as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles.

Essa conversa é corajosa porque se propõe a expor dilemas pedagógicos que dizem respeito a escola, a nossa prática pedagógica, as nossas visões de mundo e de alguma

maneira escancara as nossas vulnerabilidades, como sujeitos também em processo, que longe de terem alcançado certezas sobre esses dilemas estão tecendo junto alguma rede de apoio para sair das armadilhas postas pelas mazelas da sociedade.

A ideia proposta aqui é a de fazer a junção de *com-versa* com o círculo**.** O sentido de Círculo, aqui faz referência aos Círculos de Cultura, método de ensino desenvolvido por Paulo Freire, para alfabetizar adultos através de conversas ou debates. Na proposta freiriana a programação das conversas ou debates, eram desenvolvidas a partir de sugestões dos próprios grupos, "através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater". (Freire 1999, p.135). O sentido era também uma alfabetização ligada a democratização da cultura. Já que naquele dado momento os trabalhadores (as) não alfabetizados (as), entendiam que não eram sujeitos que faziam parte dessa cultura.

A conversa desse modo, sugerido por Paulo Freire e adotado para essa pesquisa, ganha um sentido não apenas metodológico, mas também pedagógico, visto que, na medida em que a pesquisa se desenvolve, também estamos em um círculo conversando e refletindo sobre dilemas pedagógicos. Essas reflexões geram intervenções, em nós e consequentemente em nossas práticas pedagógicas.

Nesse método Paulo Freire pensava numa alfabetização crítica e reflexiva de adultos, e justamente por sua dimensão pedagógica ele se estende a outras nuances educativas e de evolução dos sujeitos, no sentido também da pesquisa. Pensar uma educação que se faça com os sujeitos, refletindo sobre suas problemáticas, seu próprio trabalho e sua contribuição para a sociedade, e viver assim experiências formativas, são aproximações possíveis com o que se espera desse círculo que se compõe nessa pesquisa.

> Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (Freire, 1999, p.137).

Na perspectiva atual, a conversa também caminha para ser pedagógica e formativa, quando ela busca mobilizar relações vividas, e quando pensa com os sujeitos envolvidos no processo de fazer. "E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, essas situações teriam de ser existenciais para o grupo" (Freire, 1999, p.140).

O que nessa pesquisa está sendo chamado de conversa, em Paulo Freire foi chamado de diálogo, as aproximações dizem respeito também ao caráter de desafiar-se, e de perceber as intervenções posteriores, o que talvez pareça mais intencional, é a busca por entender até que ponto a conversa funciona como proposta formativa, não apensas como metodologia de pesquisa, e de que maneira podemos inseri-la na nossa prática de encontros nas ACs.

No diálogo freiriano "nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança". Esse diálogo é desafiador, apesar de belo, nos convida a sair do lugar de quem deseja apenas investigar, mas propõe um envolvimento, o que bell hooks (2017) vai chamar de engajamento. Para a autora o diálogo é uma maneira de começarmos a cruzar fronteiras, que "podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças" (bell hooks, 2017, p. 174). O diálogo propõe uma abertura a busca da superação de dilemas vividos dos espaços escolares e que por vezes fechamos, como se fosse uma caixa de Pandora, por medo do que pode vir a causar, ou nos causar.

Para fazer esse estudo o caminho de pesquisa seguiu a vertente metodológica qualitativa, utilizando do caminho empírico e teórico, visto que ambos são necessários para o desenvolvimento da pesquisa. O instrumento de produção de dados mais importante nos estudos qualitativos é sem dúvida a narrativa dos sujeitos envolvidos. Segundo Silveira e Gerhardt (2009, p. 32):

> As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Como houve *conversa*, a pesquisa qualitativa possibilita uma análise e compreensão mais apurada do que se pretende com o objetivo dessa pesquisa, devida a fluidez do acontecer dos momentos de conversa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para girar os círculos de *com-versas* foram pensados dilemas pedagógicos da escola, que foram representados através de cenas. No sentido de que, um dilema pedagógico é uma situação complexa na área da educação que envolve questões éticas, morais, pedagógicas ou de outra natureza, em que não há uma solução clara ou fácil.

A partir desse entendimento segui pautada nas teorias do construtivismo, que não se propõe a não prescrever formas determinadas de ensino, mas que prevê elementos para análise e reflexão sobre a prática "de modo a nos possibilitar uma compreensão maior dos processos que nela intervêm e a consequente avaliação sobre sua potência educativa". Desse modo, disponibiliza um arcabouço de possibilidades para o planejamento e o ensino (Zabala,1997, p. 154).

A pesquisa foi fluindo e acontecendo dentro do espaço escolar, e a temática que provou inquietações em toda equipe e os discentes foi a questão de gênero e sexualidade. Então convidei o corpo docente para discutir na AC (Planejamento coletivo, da área), sobre como essa questão que emerge no cotidiano tem atravessado o ser professor de cada um (a). E o que fazer a partir do que nos move, nos afeta, nos rasga, nos constrange, nos modifica.

A seguir descrevo as cenas as quais se traduzem como dilemas pedagógicos da escola:

Cena 1- Assédio. Os meninos estão assediando as meninas, na fila da merenda, na escola. A medida de urgência da gestão foi dividir a fila para meninos e meninas. Essa medida não foi discutida com a coordenação pedagógica, apenas entre o grupo gestor (vice-gestores). Essa ação, ocasionou que um estudante passasse mal, por não se identificar com a fila dos meninos, desmaiasse e fosse parar no hospital. Segundo relatos sobre a cena, não houve empatia nem entendimento pelos (as) colegas estudantes, da situação ocorrida, o que deixou alguns professores (as) tristes e preocupados (as).

Cena 2- A professora levou alguns temas para fazer seminários entre os (as) estudantes, contendo cinco grupos, mas havia seis temas, cada grupo foi escolhendo uma temática e nenhum deles, aceitou discutir a temática de gênero, o tema ficou sobrando. A professora ficou intrigada e resolveu dividir com a coordenação esse fato. A priori o que eu enquanto coordenadora disse foi: "Mais um fato que nos leva a entender que é necessário trabalharmos gênero na escola".

Cena 3- Depois de percebermos a necessidade de discutir gênero na escola, a gestora solicitou uma formação a uma determinada empresa, que trouxe a abordagem de

gênero numa perspectiva apenas biológica. O que provocou discussões e incômodos nos (as) docentes presentes. Após isso, um professor me procurou para apresentar uma proposta pedagógica que havia traçado, sobre gênero, após pesquisar muito sobre o tema. O que me levou a entender que, os acontecimentos da escola, relacionados a gênero, vem mexendo na prática pedagógica de alguns (as) professores (as).

Cena 4- A cena quatro será a AC de Ciências Humanas, primeiro *Círculo de conversas* sobre as cenas anteriores. Feita a reflexão sobre dilemas pedagógicos, e a leitura das cenas na AC, começamos a girar o *Círculo*. E já de início uma professora pediu para relatar mais uma cena.

Muitas reflexões surgiram nessas *com-versas*, e para tentar analisar essas reflexões e problematizações, dividi-las em eixos temáticos. O primeiro eixo que apareceu ainda na *troca-de-conversas* e depois nos círculos de *com- versas* foi, **a importância das ACs coletivas como espaço de planejamento das ações da escola**. Muitas discussões foram feitas acerca da eficácia da AC no fazer pedagógico de professores (as) e da coordenação pedagógica, superando talvez uma discussão de que professores (as) não gostam de AC coletivo e que ela deve acabar.

Nesse trabalho, eu e o grupo de professores (as) do CESB, fizemos uma pesquisa que mostrou ser possível construir uma AC, pensando de forma coletiva as pautas, as demandas e inclusive os processos formativos. A partir da ideia de círculo, já que o círculo não tem início, nem meio e nem fim, o movimento é circular, e vamos girando a formação a partir das nossas experiências e trocas. "Experiência integral de um sujeito que, vidente das figuras visíveis e invisíveis, embarca com seus interlocutores (alunos, direção, supervisão e etc.) em uma viagem de explicitação/apropriação progressiva de si" (Pereira, 2016, p. 190).

Nesse sentido, a AC enquanto experiência só é possível quando a coordenação pedagógica, compreende a importância da auto-formação, da subjetivação, da exposição de si, compreendendo suas marcas professorais, se dispõe a viver uma experiência com o outro. Não como quem dita regras, ou que impõe projetos e planejamentos, mas que sobretudo se desafia a fazer junto, a pensar junto, num processo dialético. Assim como nos afirma Pereira, "a experiência é necessária na medida em que o propositor não só propõe, como também se faz rede de suporte para seus parceiros" (2016, p. 191).

Então para que o planejamento, as ações, os projetos, as discussões significativas aconteçam, é preciso que haja parcerias, que todos (as) no círculo educativo, se

compreendam como parceiros, com “vinculo de cumplicidade e de confiança”. Essa parceria favorece aquilo que Pereira (2016) chama de “heterogenética na educação”. Que é uma “relação de acoplamento de figuras singulares prenhes de diferenciação” (p. 191). Nesse sentido, a criação de um campo de atualização de virtualidade em que ao entrarem em contato, as figuras exercitam seus potenciais de afetação.

Um outro eixo importante foi **a construção do diálogo como princípio norteador das práticas**. Em muitos momentos a importância do diálogo foi palco de discussão nos círculos. Sendo colocado como um dos principais caminhos para um trabalho coletivo dentro do espaço escolar. Nesse princípio, eu me alinho à pedagogia de Paulo Freire, e pelas falas do círculo, boa parte do corpo docente também. Para Freire (1987), para que haja diálogo é preciso amor, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (p. 111).

Isso porque estamos falando de diálogo em uma dimensão mais ampla, do que, “você fala, eu escuto e a gente resolve”. Nesse tipo de diálogo é preciso que se tenha humildade, se não houver humildade por uma das partes perde-se o fio condutor. “Como posso dialogar se me admito como um homem virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?” (Freire 1987, p. 111). No diálogo freiriano é preciso que ambas as partes se reconheçam como humanos, que muito tem a aprender a partir da troca, da escuta sensível do outro.

Para que esse diálogo ocorra também é preciso acreditar que as pessoas podem, que elas são capazes de fazer e refazer, criar e recriar, é preciso “ter fé nos homens”, na sua capacidade de “ser mais”. E se o diálogo é esse encontro para o ser mais, não pode estar sujeito a desesperança, pois se não se espera nada de momentos de diálogo esse encontro “é vazio e estéril. É burocrático e fantasioso”. E talvez por isso em muitos espaços escolares ele tenha perdido o sentido.

Diálogo não é debate, pois no debate tem um lado querendo defender seu ponto de vista e do outro exatamente a mesma coisa, no diálogo o mais importante é compreender os melhores caminhos para a compreensão de algo, com o apoio de todas as partes, já que todos (as) podem contribuir, nessa dialética é possível alcançar um caminho que seja viável, e que mesmo que não funcione, foi pensado no coletivo e pode ser repensado e reavaliado também por ele.

Um outro eixo é **a importância de promover uma educação que valorize e pratique o respeito e a diversidade na escola.** Nas falas dos (as) professores (as) a

necessidade de termos uma escola que tenha abertura para práticas pedagógica e momentos formativos voltados para diversidade ficou muito evidente. Mesmo que nos 127 projetos da escola e nos componentes curriculares já seja de alguma maneira trabalhado, mas nas conversas reverberou a insuficiência dessas práticas. Hoje temos em termo de currículo na escola o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que aborda a diversidade a partir da perspectiva de um currículo vivo, ancorado em Nilma Lino Gomes, em um eixo: Educação na Diversidade e Para a Diversidade.

> A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2008).

O documento aborda que a escola é um local diverso por essência, tanto de corpos, quanto de pertencimentos étnico-raciais, bem como de saberes, demonstrados pela linguagem, cultura, crença, tradições, valores, orientações afetivo-sexuais e identidade de gênero. E que tendo um olhar para a diversidade a educação precisa prezar pelo respeito às multiplicidades expressas no cotidiano escolar.

No que diz respeito a diversidade de gênero e sexualidades, um documento recente que versa sobre a atuação dos (as) professores(as) sobre a Educação das Relações de Gêneros e Sexualidades, é a publicação da Resolução CEE-BA nº 45/2020, que trata da Educação das Relações de Gêneros e Sexualidades, a ser desenvolvida pelas instituições públicas e privadas integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

Conforme Art. 2º da referida Resolução que tem como princípios:

I. Dignidade humana;
II. Laicidade da educação;
III. Educação democrática;
IV. A equidade de gênero;
V. Reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade de gênero e sexualidade;
VI. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
VII. Transversalidade e contextualização do conhecimento.

O texto traz especificamente as leis que versam também sobre as questões étnico raciais, de religião para reforçar a importância de que se tenha de fato um olhar na

educação voltado para essas questões. Apesar disso, o documento não traz componentes curriculares voltados para a questão de gênero e sexualidade, o único componente que se aproxima é o de Corporeidade, que está presente na matriz curricular do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, porém a ementa aborda de maneira tão rasa, que o professor (a) pode, caso negligencie, abordar de maneira mais rasa ainda.

Certamente se houver uma "tática" tem como fazer "de outro modo", compreendendo a importância de um trabalho pensado para as questões de diversidade de gênero e sexualidade, é possível desenvolver um trabalho pautado nessa finalidade. Porém é preciso primeiro a sensibilização do corpo docente, a abertura para pensar o como fazer e depois de fato um fazer junto. É certo que só um componente curricular não dá conta da complexidade de se trabalhar a diversidade na escola.

Nesse sentido uma educação pautada no fazer com os sujeitos e não para os sujeitos é de extrema importância. O diálogo e a escuta são imprescindíveis para a valorização das diferenças. "Assim, dar vez e possibilitar que se ecoe a voz aos diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar torna-se um imperativo para que se desenhe uma pedagogia que responda aos anseios dos sujeitos" (Lopes; Silva, 2023, p. 7).

Para Silva (2014), para além do conhecimento sobre a identidade, é preciso problematizar como se constroem e como surgem as diferenças, no sentido de compreender que essas diferenças não são estáticas. É importante que os estudantes tenham a capacidade de questionarem a sociedade em que estão inseridos, as representações sociais e as injustiças sociais.

> Nenhuma perspectiva que se pretenda "crítica" ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero (Silva 2016, p. 97).

Dito tudo isso, é preciso pensar com os pares a construção efetiva dessa educação que traçamos em *com-versa*, com a presença de uma relação democrática, afetiva, amorosa, com atenção às trocas e sobretudo que pense suas subjetividades e potencialidades, e possam ser inspiração e motivação. Pensando em uma formação que venha a ser entendida como "apropriação de meios de constituição de si" (Pereira 2016, p. 193).

(IN) CONCLUSÕES CIRCULARES: ELAS NÃO TÊM INÍCIO, MEIO OU FIM

Enquanto coordenadora pedagógica, sempre gostava de ter o controle das situações, o que escapava a esse controle me desestabilizava, precisava ter as respostas para as mais variadas situações, e isso sobrecarregava meu modo de ser e fazer. Sempre que fiz cursos e estudos sobre coordenação pedagógica, percebia ainda mais a sobrecarga da profissão pois os documentos afirmam as inúmeras tarefas que temos e que todas elas precisam estar alinhadas em uma bela rotina, bem planejada e definida.

Longe de querer acabar com a organização de um trabalho que precisa ser bem pensado, organizado, mediado, eu quis ensaiar talvez, um caminho outro, dentro daquilo que as pesquisas sobre as coordenadoras pedagógicas vinham chamando de caos, apagar incêndios, tarefeiras, e outras nomenclaturas. Busquei encontrar pistas de como a partir das experiências e do caos (dilemas pedagógicos), poderia ser possível ser coordenadora formadora e em formação sem "surtar". Desse modo buscando acionar linhas de fugas, e criando rearranjos a partir das forças que me constituem.

Ensaiei a parir da minha "exposição", de ser sendo e na companhia corajosa e também "exposta" de meus pares, num exercício de alteridade, caminhos para fazer de "outro modo" aquilo que já fazíamos, porém sem tanta clareza da potência e de como aprimorar esses caminhos. E assim, eu e os (as) professores(as) do CESB, fizemos novos agenciamentos, reelaboramos sentidos de ser professor(a) em movimento de devir, que não se conforma com situações paralisantes, que reconhece suas marcas e se vê construtor de sua própria professoralidade.

A pesquisa deixa evidente que não é possível ser coordenadora pedagógica sem momentos de troca, de escuta, de diálogo, sem criar o próprio tempo para o fazer coletivo. Pois no coletivo é mais viável se fortalecer e interpelar as ordens dominantes e construir novas táticas de sobrevivência, resistência, trangressão e intervenção.

Após os Círculos de *com-versas* foi possível perceber que a conversa pode sim ser um caminho para a formação de professores dentro dos momentos de AC. Possibilitando o aprofundamento de discussões daquilo que revira nossa prática de cabeça para baixo e que consequentemente nos tira do lugar comum. Pensar com o outro sobre as nossas incertezas e percepções, nos coloca no lugar de quem "dá-se a existir com consistência, com todos os riscos imagináveis" (Pereira, 2013, p. 171), e eu diria inimagináveis também.

Nesse sentido, para mim, professoralidade é movimento, assim como o mar nós fluímos. Não somos água parada, e nem podemos ser. O fluxo da vida, das mudanças é a própria beleza de existir e de reinventar-se. As coisas só nos acontecerão, se nos movimentarmos, pois muitas coisas acontecem, mas poucas coisas nos acontecem, esse é o devir em potência, é a abertura e inquietação para novos fluxos de forças transformadoras.

Somos seres dentro do espaço escolar, capazes de afetar tanto positivamente, quanto negativamente, somos agentes de mudança não só de si mesmo, mas com o potencial e com "o olhar iluminador dos focos de potencialidade" tanto o professor (a) quanto a coordenadora, "serve de referência, de parâmetro, de suporte para as tentativas de deslocamento operadas pelos alunos" (Pereira, 2016, p. 193).

Os círculos mostraram para mim e para os (as) professores (as), que é possível e necessário circular a formação, que somos potentes quando trocamos experiências de vida, quando compartilhamos conhecimentos e que, apesar de existir na escola, dilemas pedagógicos sensíveis à nossa formação, que nos desterritorializam, não podemos negligenciar nem a nós, nem aos estudantes, o direito de aprender e se transformar. E hoje, posso dizer que essa é uma experiência querida, que não nos amedronta, justamente porque nos fará crescer e acessar nossa potência.

Quando digo, "nossa potência", é porque percebi esse movimento se desenhando nas falas nos círculos. E enquanto mediadora dessa prática, após toda caminhada com essa pesquisa, sinto que é possível ser formadora com o outro, que estou sendo a pessoa que abre o tapete no círculo, e senta para pensar junto o cenário de acontecimentos, os dilemas, e que ajuda a girar a formação.

A partir dessa perspectiva, que a proposta de intervenção para além dos círculos de *com-versas* será um planejamento de formação continuada, que será elaborado em conjunto por todo corpo docente e de gestão administrativa e pedagógica, a partir das pistas dos círculos de *com-versas*, na jornada pedagógica de 2025, tratando sobre gênero e sexualidade. Tema que nos desafiou grandemente, nos fazendo perceber que essa formação precisa começar em nós, para posteriormente acontecer com os demais agentes da unidade escolar.

Esta pesquisa não se encerrou com a entrega deste trabalho, continuou acontecendo em mim, pesquisadora de experiências e devires na coordenação pedagógica, no cotidiano

escolar, em espaços de trocas com o outro, pensando a auto-formação para que meu ser e fazer continuem produzindo marcas professorais, já que o mar segue em movimento.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Conversa, Dilema Pedagógico, Auto-formação, Professoralidades.

REFERÊNCIAS

DCRB. Documento Curricular Referencial da Bahia. Volume 2- Etapa do Ensino Médio http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB 09_08_22_COMMATRIZES. pdf .

FREIRE.P. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE.P. **Pedagogia do oprimido**. 17º. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, T. E; DENISE, T. S. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LOPES, M. C.O; SILVA, F.O.D. **A diversidade na sala de aula e suas influências na formação de identidades discentes.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 1-21, 2023. http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e49195. Acesso em 12/12/2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). ***Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016. 248 f.

PEREIRA, M. V. **Atos de pesquisa em educação. Implicações da Prática na Formação dos Professores** - PPGGE/ME. FURB ISSN 1809-0354 v. 5, n. 3, p. 370-389, set./dez. 2010.

RIBEIRO, T; SOUZA, R ; SAMPAIO, C.S. **Conversa como metodologia da pesquisa: por que não?** / org. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 216 p.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). ***Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, T. T. D. **A perspectiva dos estudos culturais.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da;

XAVIER, M. M. **Curriculos formação e a Constituição da Professoralidade: Discursos Entretecidos no Contexto do PARFOR. Vitória da Conquista**, 2017. 187

fls. 2017 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

ZABALA. A. **O construtivismo na sala de aula.** 6º ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.