

APRENDENDO A ESCUTAR: narrativas orais de mulheres

Tatiane de Oliveira

Resumo

Quanto as(os) professoras(os) conhecem as(os) estudantes? Para conhecer alguém é preciso escutá-la(o); a partir disso, este artigo objetiva compartilhar narrativas orais de mulheres jovens estudantes, da camada popular, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), com professoras(es) do mesmo instituto, no intuito de que conheçam um pouco a vida delas e, a partir disso, reflitam sobre as suas práticas pedagógicas e oportunizem outras discussões. A pesquisa é qualitativa e utiliza-se da técnica de análise de conteúdo, feita, principalmente, em diálogo com o livro *Ensinando a Transgredir*, de hooks. Os resultados revelam narrativas orais de abusos, fome, desigualdades e angústias, mas também de resistências e atrevimentos. Por conclusão, nota-se que as(os) professoras(es), ao escutarem as narrativas, sensibilizam-se e mostram-se dispostas(os) a mudanças, um importante passo, entretanto a educação envolve muitas camadas, internas e externas, que também precisam agir, já que a educação não é favor, mas sim direito de todas(os).

Palavras-chave: educação; escuta; práticas pedagógicas.

LEARNING TO LISTEN: oral narratives by women

Abstract

How much do the teachers know the students? To know someone you need to listen to them; based on this, this article aims to share oral narratives from young women students, from the popular class from the Federal Institute of Mato Grosso (IFMT), with professors from the same institute, with the aim of getting to know their lives a little and, based on that, reflect on their pedagogical practices and provide opportunities for other discussions. The research is qualitative and uses the technique of content analysis, carried out mainly in dialogue with the book *Ensinando a Transgredir*, by hooks. The results reveal oral narratives of abuse, hunger, inequalities and anguish, but also of resistance and audacity. In conclusion, it is noted that the teachers, when listening to the narratives, become aware and are willing to change, an important step, however, education involves many layers, internal and external, which also need to act, since education is not a favor, but a right for all.

Keywords: education; listening; pedagogical practices.

APRENDER A ESCUCHAR: narrativas orales femeninas

Resumen

¿Cuánto conocen los profesores a los estudiantes? Para conocer a alguien es necesario escucharlo; a partir de esto, este artículo tiene como objetivo compartir narrativas orales de jóvenes estudiantes, de la clase popular, del Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), con profesores del mismo instituto, con el objetivo de conocer un poco de sus vidas y, a partir de ello, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y brindar espacios para otras discusiones. La investigación es cualitativa y utiliza la técnica de análisis de contenido, realizada principalmente en diálogo con el libro *Ensinando a Transgredir*, por ganchos. Los resultados revelan narrativas orales de abuso, hambre, desigualdades y angustia, pero también de resistencia y audacia. En conclusión, se observa que cuando los docentes escuchan las narrativas toman conciencia y están dispuestos

a cambiar, un paso importante, sin embargo, la educación involucra muchas capas, internas y externas, que también necesitan actuar, ya que la educación no es un favor, sino un derecho de todos.

Palabras clave: educación; escuchar; prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Inicia-se com fragmentos do poema¹ feito somente com as palavras oralizadas pela Aline (Oliveira, 2024, p. 52), uma das colaboradoras da pesquisa que é objeto deste artigo:

~ ALINE ~

Cabelo ALTO.

Sem brinCo, parece um meninO.

MAGReLA.

Pai longe.

MÃE SOZInha, TRABALHANDO e com *FILHOS*
E FILHAS.

SEM CASA.

Quase FOME. Só o básico.

Nunca comíamos o que realmente queríamos.

Di-VÓR-ci-o

angústia

piores momentos...

Terreno, CASA PELA METADE.

16 anos, namorando.

GRÁ-vi-da.

Nunca tinha parado, sentado e analisado tudo o que
passei.

O poema, escrito sem padronização das letras, revela as complexidades, as contradições e as desigualdades da vida com racismo, preconceitos, inclusive de gênero, fome, moradia precária, tristezas e outras dificuldades vivenciadas pela jovem estudante, situações discutidas no texto. Nessa direção, o objetivo deste artigo é compartilhar narrativas orais de mulheres jovens estudantes, da camada popular, do 3º ano do ensino técnico integrado ao ensino médio, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, com professoras(es) do mesmo instituto, a fim de que conheçam um pouco a vida delas e, partir disso, reflitam sobre as suas práticas pedagógicas e oportunizem outras discussões.

Para conhecer alguém é preciso escutá-la(o), um escutar atento e respeitoso. Mas quem deseja e/ou tem tempo para escutar, em pleno século XXI, cercado de tecnologia e redes sociais? Reflexão que lembra Benjamin (2012) quanto à extinção das narrativas olho no olho para as trocas de experiências ou a metáfora de Arendt (2011) ao citar que o tesouro perdido sem nome é igual à herança sem testamento, difícil de dar continuidade, o que pode acontecer com as memórias não compartilhadas.

As(os) jovens, segundo Dayrell (2003), constroem seus próprios modos de ser e de viver, que variam entre classe social, gênero, raça, região, religião, composição familiar etc., variam, inclusive, dentro desses grupos, sobretudo para o gênero feminino construído e naturalizado em desfavor das mulheres (Butler, 2014). Miranda e Lobato (2018) afirmam que, muitas vezes, as mulheres são obrigadas a ficar adultas mais cedo devido às responsabilidades domésticas a que são submetidas.

Nesse contexto, durante o percurso do artigo, primeiro discorro sobre as práticas pedagógicas com foco na escuta e no diálogo, em seguida sobre a importância da escuta e a da

¹ A formatação é a mesma publicada na tese, com alteração do tamanho da fonte de 12 para 10.

memória, os caminhos metodológicos com abordagem qualitativa e técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2020), os resultados e discussões, articulados com a obra *Ensinando a Transgredir*, de hooks (2017), além de outras(os) autoras(es), que revelam narrativas orais de abusos, fome, brigas, tristezas, sonhos, atrevimentos e professoras(es) dispostas(as) a escutar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O que se aprende quase sempre está para além do planejado — é como o mar calmo que de repente se agita — depende das histórias de vida das(os) sujeitas(os), envolve passado, presente e perspectivas do futuro (Franco, 2015). Esta autora cita Deleuze que afirma ser impossível controlar o que a(o) sujeita(o) aprende, fato que não dispensa a necessidade da(o) professora(r) planejar as aulas e de conhecer, pelo menos um pouco, as histórias de vida e escolar das(os) estudantes.

Ensinar-aprender é um processo vivo que acontece por meio das práticas pedagógicas intencionais, entre diálogos, escutas, contradições etc., e que pode, no momento, não atingir o desejado que é a aprendizagem (pode acontecer depois), por envolver outros ensinamentos, contextos e subjetividades de quem se dispõe a aprender, inclusive de quem ensina, e se esses fatores são desconsiderados, Franco (2015) afirma que pode virar manipulação.

A prática docente transforma-se em prática pedagógica somente enquanto tem reflexão crítica sobre a própria prática e análise das intencionalidades dessa, ou seja, “participação consciente e participativa” (Franco, 2015, p. 605). Desse modo, é preciso escutar, de forma contínua, os desejos, medos, angústias e os objetivos das(os) estudantes que se transformam a todo instante.

Em relação às práticas pedagógicas, Franco (2015) aponta 3 princípios básicos:

- a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.
- b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante.
- c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições (Franco, 2015, p. 605; 606; 607).

Em síntese, primeiro precisa haver a intenção para a prática pedagógica ser realizada, concomitante a isso, estudos, conhecimentos, enfrentamentos, insistências, desistências — desistir do que não traz bons resultados, mudar o caminho, apoio institucional, do Estado, políticas públicas, educacionais entre outras ações/acometimentos, uma eterna vigilância, nas palavras de Franco (2016, p. 541), a “*vigilância crítica*”.

Para finalizar esta seção, recorre-se a hooks (2017) que foi inspirada, em seu tempo escolar, por professoras(es) que “tiveram coragem de transgredir as fronteiras” para além dos conteúdos programados/técnicos — que são importantes, mas sem desprezar as subjetividades e identidades das(os) estudantes, é unir os saberes escolares aos saberes da vida real.

ESCUTA E MEMÓRIA

As histórias de vida (re)constroem as identidades e no relato as(os) sujeitos organizam os acontecimentos, especialmente os que tiveram mais significados, que são subjetivos (Pollak, 1989). Segundo Lejeune (2014), divulgar a própria história de vida é um privilégio das classes dominantes, a intenção aqui é fazer ao contrário disso, divulgar histórias de mulheres da camada popular, subjugadas pelo gênero, classe, raça e tantas outras injustiças históricas e sociais.

Para exemplificar o dito por Lejeune, a literata brasileira, Carolina Maria de Jesus, tinha que escrever em papéis encontrados no lixo e já aproveitava para catar comida, às vezes podre, porque não tinha outra alternativa, além de sofrer diversos preconceitos para ter seus escritos divulgados em jornais, inclusive foi assim com o seu primeiro livro, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, publicado pela primeira vez, em 1960. A autora, mesmo diante da miséria, do racismo, da violência, da exclusão, das injustiças sociais, políticas etc., ousou ao narrar sua vida e seus poemas, Oliveira (2024) intitula esses enfrentamentos dolorosos de “linguagem do atrevimento”,

[...] que surge a partir das opressões impostas pela vida privada e pela vida pública por causa, principalmente, do contexto colonial, sexista, machista, racista, classista, de fome, miserável, discriminatório, desigual, injusto, corrupto, violento entre outros, são situações que estão além da vontade das(os) sujeitas(os), mas vividas com resistências, é o momento em que essas/esses decidem quebrar o silêncio e falar ou escrever as suas vivências boas e/ou ruins, é o momento da expressão, da partilha e/ou da escuta (Oliveira, 2024, p. 146).

Com o mesmo atrevimento de atitudes e de palavras que fizeram a literatura da Carolina chegar a milhares de pessoas, em mais de 13 idiomas, as mulheres jovens estudantes da pesquisa objeto, e tantas outras, querem e precisam falar, ser escutadas e consideradas. Quando as(os) sujeitas(os) passam pelo trauma, conforme o poeta Georges Perec, narrar — oral ou por escrito, torna-se uma necessidade imprescindível à vida, assim como o “[...] cálcio, açúcar, sol, carne, sono, silêncio” (Seligmann-Silva, 2022, p. 141).

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa tem abordagem qualitativa (Creswell, 2014) e busca compreender como as(os) sujeitas(os) consideram os eventos da vida, bons e ruins, aos quais ninguém escapa. Para a interpretação dos dados, a técnica utilizada é a análise de conteúdo de Bardin, a qual é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2020, p. 44).

Para melhor entender a análise de conteúdo, Bardin (2020) cita o exemplo utilizado por Saussure, quanto ao jogo de xadrez que, na linguística, busca entender as regras do jogo, já na análise de conteúdo, o foco é compreender as(os) jogadoras(es), o ambiente e/ou as jogadas.

Conforme a autora, primeiro foi feita uma pré-análise dos dados: leituras e organização; em seguida, a exploração do material: codificações e classificações; e por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: análises dos dados conforme o objetivo da pesquisa.

Os instrumentos para a coleta de dados foram os questionários. Assim, no início do ano de 2025, foi enviado um link por *WhatsApp*, criado no *Google*, de um questionário com 03 perguntas

com opção de respostas abertas, a 19 professoras(es) do IFMT, sendo 10 mulheres e 09 homens, de diferentes áreas, de forma aleatória. Enviado para quem a pesquisadora já tinha o contato salvo no celular, alguns/algumas com bastante, e outras(os), com pouca proximidade.

No início do questionário havia os fragmentos das narrativas orais das mulheres jovens estudantes — vistos mais adiante, e depois de cada pergunta tinha um campo para resposta complementar opcional, para garantir um maior espaço de fala.

A seguir, constam as perguntas que também são consideradas temáticas das análises:

- 1) Qual(is) narrativa(s) mais chamou/chamaram a sua atenção? Por quê?
- 2) Conhecendo as histórias orais das mulheres jovens estudantes, o que você, professora(r), pode mudar em suas práticas pedagógicas?
- 3) Conhecendo as histórias orais das mulheres jovens estudantes, no que você acha que a gestão escolar pode contribuir?

Foram obtidas 06 respostas, 02 de professoras e 04 de professores; 13 não responderam. As respostas são sigilosas, isso foi escrito no formulário e frisado nas mensagens, na intenção de oferecer mais liberdade, somente o gênero foi solicitado. Todas(os) as(os) convidadas(os) têm, em média, no mínimo, 10 anos de experiência na docência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O IFMT É “UMA TERRA ESTÉRIL PARA SONHAR”?

A seguir, constam os fragmentos das narrativas orais das mulheres jovens estudantes do IFMT, enviadas no formulário às(aos) professoras(es), logo após, as respostas dessas(es) e os resultados articulados às análises que são feitas, principalmente, com base em hooks, no livro *Ensinando a Transgredir*, de 2017, além de outras(os) autoras(es).

Mônica

Meu pai falava que eu ia crescer biscate!
Ele falava para eu dar o rabo por R\$ 100,00 e dá R\$ 50,00 para ele,
também me chamava de burra!
A separação deles (*pai e mãe*) foi ótima para mim, foi perfeita!
A questão financeira é bem difícil para nós, bem difícil!
A gente sobrevive.
Uma vez eu quase matei ele (o pai)!
Peguei uma faca enorme! (*ele estava batendo na mãe dela*)
Medo de ser traída, de ter um homem igual
ao que meu pai foi para a minha mãe.
Estudar na pandemia foi muito bom, não vou mentir!
Eu colava muito, tudo era muito fácil, nem estudava direito,
nem participava das aulas.
Eu não gostaria que meus filhos estudassem no IFMT, é muita droga.
(*Perguntei se ela viu/ soube de drogas dentro do IFMT*).
Eu sei de drogas fora do IFMT, aqui dentro não, são estudantes que
descem na praça perto do IFMT para comprar drogas.
Tem gente que pensa que você só vai porque você quer,
mas é muita influência negativa de amigos, às vezes é para aparecer para os amigos.
Depois do sorteio no lugar do concurso dá para ver muita diferença porque
muitos alunos sorteados não dão valor por estudarem aqui,

eu vejo o pessoal toda hora no corredor com caixa de som e ouvindo umas músicas.
[...] é ridículo, [...] É aluno que xinga professor, antes, nunca teve isso!

Aline

Nosso sonho era estudar no IFMT (*ela conseguiu passar e estudar com o melhor amigo*)
Quando eu era criança, eu não usava brinco, ainda não uso. Eu fui em uma vendinha e o moço
falou que eu pareço um menino porque eu não uso brinco e
uso meu cabelo todo para cima. Eu fiquei bem quietinha, não respondi nada a ele.
Quando eu cheguei em casa, contei para a minha mãe, ela sempre me apoiou.
Veio um outro sofrimento porque a minha filha estava com 6 meses e
eu estudava em período integral alguns dias na semana e ela não se adaptou longe de mim.
Eu vinha de ônibus com ela e isso tudo me desgastou muito (*Ela conta que teve apoio das(os)*
professoras(es) no IFMT).

Logo em seguida, em março de 2020, veio a pandemia da COVID-19,
o IFMT entrou em quarentena. Com o ensino remoto tive a oportunidade
de continuar os estudos em casa, cuidar da minha filha
e fazer o meu estágio do curso, para mim foi muito bom!

A mulher fica com todas as responsabilidades,
a mulher sempre faz mais, a carga fica sobre a mulher!
Aqui no IFMT alegrias não foram tantas, acho, porque estávamos em casa
Alguns professores não inovam, ficam no método de
falar muito e os alunos só ouvirem.

Suellen

Brigas e agressões verbais
Ela (*a mãe*) já foi abusada quando era pequena.
Na pandemia, por pouco eu não desisti de mim
Nós morávamos no terreno da igreja
porque meus pais não tinham casa.
Os professores, na pandemia, davam atividades sem pé
nem cabeça.
Um mês comendo carcaça de peixe comprada no mercado
Na vida torta ele (*primo*) ganhava mais do que na vida certa
Meu sonho é ter a minha casa com móveis planejados.
Teve uma época da pandemia, eu não sei o que aconteceu,
que meu pai não estava recebendo e a minha mãe desempregada,
o que ajudou a gente foi a cesta básica que o IFMT estava dando aos estudantes.
Nossa casa já estava sem nada,
não tinha bolacha, leite, não tinha nada
Só de eu ter no currículo, o IFMT, vai ser muito bom para mim!
Os professores poderiam ser mais compreensíveis, dialogar mais, descobrir mais sobre os alunos.

“Todas são impactantes”, essas foram as primeiras palavras do professor B e da professora E, ao responderem a primeira pergunta: 1) Qual(is) narrativa(s) mais chamou(chamaram) a sua atenção? Por quê?

Após um tempo de reflexão sobre o que significa algo impactante, já que a professora e o professor responderam com as mesmas palavras, percebe-se que se sensibilizaram, o que é importante, este momento de reflexão, quando crítica, é positivo às práticas pedagógicas. Este processo é citado por hooks (2017, p. 121) ao afirmar que seus conhecimentos são limitados e

melhorados ao escutar as(os) estudantes: “eu me submeto e aprendo respeitosamente com aqueles que nos dão essa grande dádiva”, e acrescenta que isso não reduz a autoridade da(o) professora(r).

A professora E continua seu relato e afirma: “[...] até porque todas foram minhas alunas e eu não conhecia esse contexto da vida delas. Mas a fala da Mônica me chocou mais, por todo o abuso que sofreu do pai e sobre o relato sobre as drogas, que eu desconhecia”. O professor B também cita abuso e diz: “certa vez uma aluna me confidenciou pelo *WhatsApp* que já tinha sido abusada. O que pude fazer foi encaminhar ao apoio de uma psicóloga. Mas sei que são poucos os profissionais”.

A narrativa da Mônica também chamou mais a atenção do professor D, ele afirma que foi por causa “[...] da toxidade da relação familiar e da violência contra mulher...”. Ao falar em violência intrafamiliar e doméstica, é preciso destacar que o gênero masculino é o maior causador desses sofrimentos que são os mais difíceis de serem descobertos devido ao ambiente privado e aos sentimentos envolvidos. Nos termos de Welzer-Lang, “a violência doméstica tem um gênero: o masculino, qualquer que seja o sexo físico do/da dominante” (Saffioti, 2015, p. 78).

A violência contra a mulher, citada pelo professor D e as afirmações da Saffioti, vão ao encontro da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019, abaixo, com dados publicados em 2021, sobre os abusos que acontecem duas vezes mais com as meninas do que com os meninos:

Cerca de 14,6% dos escolares de 13 a 17 anos, alguma vez na vida e contra a sua vontade, foram tocados, manipulados, beijados ou passaram por situações de exposição de partes do corpo. No caso das meninas, o percentual (20,1%) é mais que o dobro do observado para os meninos (9,0%). Além disso, 6,3% dos escolares informaram que foram obrigados a manter relação sexual contra a vontade alguma vez na vida, sendo 3,6% dos meninos e 8,8% das meninas (IBGE, 2021, online²).

Na tentativa de amenizar um pouco algumas desigualdades que são amplas e históricas, o IFMT, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2025 (PDI), conta com assistência estudantil que oportuniza: “[...] acesso universal a programas de acolhimento e acompanhamento social, psicológico e pedagógico; programas preventivos e de promoção à saúde e qualidade de vida” entre outras. A assistência estudantil, segundo Campos, no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, criado em 1987, é:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes das IFES [Instituições Federais de Ensino Superior], na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (PDI, 2019-2025, p. 107).

De todo o modo, muitos grupos, independente do gênero, não escapam do “nó” formado pelas interseccionalidades violentas que hierarquizam e oprimem; algumas vezes a escola é o único espaço de socorro — até alimentar — mesmo que de forma implícita. E geralmente, abaixo de todas as hierarquias, à mulher adulta, jovem, adolescente, criança, mãe, companheira, filha, sobrinha etc., cabe apenas à submissão, é difícil escapar do “nó” (Saffioti, 2015) de explorações e

² Dados completos podem ser lidos em: [PeNSE 2019: uma em cada cinco escolares sofreu violência sexual | Agência de Notícias](#). Acesso em: 20 fev. 2025.

violências, este conceito do “nó” é similar ao conceito da interseccionalidade, de Crenshaw (2002), que tenta unir diversas opressões impostas às mulheres, sem desprezar o potencial destruidor de cada uma.

Nesse aspecto, a escuta se torna fundamental nas instituições de ensino e, além disso, há necessidade de que quem escuta, compartilhe essas histórias, experiências e vivências, valendo aqui a afirmativa de Benjamin (2012) quanto à extinção das narrativas das experiências ou até mesmo o exemplo do tesouro perdido (Arendt, 2011), citados na introdução. É a experiência que adentra à sala de aula por meio das memórias narradas (hooks, 2017).

A partir da escuta, é necessário articular ensinamentos em sala de aula que, no mínimo, mostrem às(aos) estudantes a historicidade e as raízes de alguns comportamentos e, quando for o caso, encaminhá-las(os) à equipe multiprofissional da instituição (pedagogas(aos), psicólogas(os), assistentes sociais etc.) para acolhimento e/ou medidas legais. No entanto, de volta à narrativa do professor B, mais acima, essas(es) profissionais ainda são poucas(os) para atender as demandas.

Nessa direção, a professora E narra:

Os preconceitos e sobrecarga que a Aline sofreu e as dificuldades socioeconômicas relatadas pela Suellen durante a pandemia se somam aos abusos sofridos por Aline, que é a realidade de muitas das nossas alunas do IFMT, mas que na maioria das vezes é silenciada pela escola e pelas práticas pedagógicas conservadoras dos professores (Professora E).

O que mais chama a atenção na fala desta professora é a afirmação de que muitas estudantes são silenciadas pela escola e pelas práticas conservadoras, o que corrobora com hooks (2017) ao citar sobre a união do silêncio imposto, da censura e do anti-intelectualismo em alguns ambientes políticos progressistas, mesmo quando há predominância da população negra — aqui pode ser ampliado às salas de aulas/escolas, e que mesmo assim não escutam as vozes e as experiências das mulheres, inclusive das negras, mas que deveriam ser “lugar de apoio” (p. 95).

Concorda-se com a autora, pois mesmo que não haja consentimento de ideias, é preciso escutar, respeitar as diferenças teóricas e as do cotidiano, ainda mais das mulheres que são, histórica e socialmente, discriminadas. Nas palavras de hooks (2017, p. 247), “[...] ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com a nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros”.

Abaixo, consta o relato do professor B:

No caso de Aline, o fato de ter uma filha é o que impacta. Talvez devêssemos acolher melhor as mães. No caso da Suellen, o retrato da pobreza é bem forte. Na pandemia fui visitar meus alunos e levar um kit para desenvolvimento da pesquisa, eu e meu colega fomos desde casa de condomínio fechado até casas periféricas em um bairro perigoso, que o aluno estava sem energia porque o caminhão passou e levou os cabos. Essa é a realidade do IFMT, coloca na mesma sala muitas diferenças. Existem muitos professores que não conseguem compreender isso, mas é difícil exigir muito quando muitas vezes a vida do professor não está legal (Professor B).

A afirmativa desse professor, que a escola deveria “acolher melhor as mães”, mostra-se fundamental porque é penoso, no caso da Aline, levar a filha bebê no ônibus — que geralmente está lotado e, ao mesmo tempo, tentar estudar, prestar atenção nas aulas, fazer atividades, entre mamadas e choros; outras vezes com a barriga vazia, caso da Suellen, que só tinha “carcaça de

peixe” para comer na época da pandemia, sendo “aliviada” pelas cestas básicas fornecidas pelo IFMT. Esta situação lembra a narração poética da fome, de Carolina:

Deixei o leito as 5 horas. Os pardais já estão iniciando a sua sinfonia matinal. As aves deve ser mais feliz que nós. Talvez entre elas reina amizade e igualdade. (...) O mundo das aves deve ser melhor do que dos favelados, que deitam e não dormem porque deitam-se sem comer (Jesus, 2014, p. 35).

O professor B também cita que o IFMT “[...] coloca na mesma sala muitas diferenças”, importante esse relato, mas essas diferenças ficam apagadas ou são dialogadas e consideradas? A resposta pode ser vista na afirmativa do mesmo professor que diz: “[...] muitos professores não conseguem compreender isso”, o que ratifica a narrativa da Aline: “[...] alguns professores não inovam, ficam no método de falar muito e os alunos só ouvirem”, e o relato da Suellen: “[...] os professores poderiam ser mais compreensíveis, dialogar mais, descobrir mais sobre os alunos”.

Nota-se que as memórias e as experiências das(os) estudantes não são consideradas em sala de aula, porém há exceções, uma delas é o fato de a Aline narrar que foi acolhida quando teve que levar a filha bebê à escola.

Outro interessante relato do professor B que diz: “[...] é difícil exigir muito quando muitas vezes a vida do professor não está legal”, vale esse destaque porque é necessário que as(os) professoras(es) sejam escutadas(os) e acolhidas(os) pela gestão escolar, políticas públicas e educacionais, já que esses(as), na vida pública, profissional e privada, estão sujeitas(os) às mesmas dificuldades das(os) estudantes, às vezes até maiores.

A profissão docente exige, além de outros fatores, coragem para arriscar (hooks, 2017), que pode ser chamada de “linguagem do atrevimento” (Oliveira, 2024), é o momento da fala e/ou da escuta no intuito de mudanças e reflexões que podem gerar (des)construções, reconhecimentos, alívios, às vezes dores, mas também esperança. É a prática libertadora que faz da “teoria um lugar de cura” (hooks, 2017, p. 85), e não para inferiorizar, censurar ou desvalorizar grupos, mas esperar.

Esta cura e esperança, conforme já discorrido, não são apenas para as(os) estudantes, mas também às(aos) professoras(es), veja o que diz a professora F, após ler a narrativa da Suellen: “[...] a esperança ressoou em meu coração...”, mais adiante cita: “posso conquistar a confiança dos meus alunos e colocar-me à disposição para ouvi-los, para aconselhá-los, para orientá-los, para dar esperança...”. No instante da leitura dois fatores acontecem: a esperança ressoa, talvez estivesse um pouco adormecida, e a professora decide transbordá-la às(aos) estudantes, esse processo é a prática pedagógica ativa.

A próxima pergunta foi: 2) Conhecendo as histórias orais das mulheres jovens estudantes, o que VOCÊ, professora(r), pode mudar em suas práticas pedagógicas? Abaixo, algumas respostas:

Interessar mais pela realidade dos estudantes e desenvolver/aplicar novas abordagens e estratégias metodológicas (Professor C).

Sinto que é necessário ser capaz de ouvir mais os estudantes, conhecê-los melhor e preparar um planejamento de aulas em que a subjetividade dos estudantes é mais presente [...] (Professor D).

Ler o relato das alunas só mostra a complexidade que é o ensino-aprendizagem com nossas jovens, que precisam ser ouvidas. Ampliar os espaços de diálogo, discussões e protagonismo das estudantes é um processo que pretendo fazer (Professora E).

Acima, quando os professores e a professora dizem que vão se interessar mais pelas experiências das(os) estudantes, que vão adotar novas abordagens, metodologias e planejamentos, que precisam escutar mais para conhecê-las(os), é possível entender que isso não tem acontecido ou acontece pouco, mas também a intenção de mudar, é a prática pedagógica acontecendo (Franco, 2015), porque há reflexão crítica da prática após conhecerem as memórias e narrativas das estudantes. De acordo com Arroyo (2015, p. 37), é necessário que as(os) professoras(es) assumam que “o ser humano é viável” e acreditem na educação que transforma vidas.

Todas(os) ganham ao escutar vozes e experiências diferentes, o que vai ao encontro do que diz hooks (2017, p. 266): “[...] partilhei apaixonadamente minha crença de que, independentemente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser e nossa vida ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer”, assim, é preciso unir os conteúdos programáticos escolares com as experiências reais e perspectivas das(os) estudantes, o que pode trazer significados às aprendizagens, e não com “[...] atividades sem pé nem cabeça”, conforme o relato da Suellen, mais acima.

As instituições de ensino não são compostas apenas das aulas, estudantes, professoras(es) entre outros, a gestão também faz parte desse processo; assim, a última pergunta foi: 3) Conhecendo as histórias orais das mulheres jovens estudantes, no que você acha que a GESTÃO escolar pode contribuir?

As ações precisam ser pensadas com as alunas e não apenas para elas. Precisamos ouvi-las! A gestão poderia ampliar os espaços de rodas de conversa (Professora E).

A gestão precisa conhecer as demandas emocionais... Orientando os professores para prospectarem essas situações de vulnerabilidade... Talvez, nosso CONSELHO DE CLASSE pudesse ser redesenhado para discutir as questões de saúde mental e emocional dos estudantes. A GESTÃO pode melhorar os espaços com ARTE... arte que eleve as esperanças... [...] (Professora F).

Muito bem observado pela professora E, as ações escolares, incluindo as aulas, precisam ser planejadas em conjunto com as(os) estudantes, para isso, é preciso uma escuta atenta e afetuosa na intenção de contribuir. As rodas de conversa, as aulas e até mesmo os eventos extrassala favorecem o diálogo e a alteridade, segundo hooks (2017), é assim que se forma a “comunidade de aprendizagem” (p. 204), onde todas(os) aprendem juntas(os), partilham e unem narrativas pessoais aos conhecimentos teóricos, onde as(os) diferentes são iguais no compromisso de aprender. A saúde mental e emocional, como cita a professora F, pode ser discutida nos conselhos de classe, incluindo as(os) responsáveis pelas(os) estudantes, um momento aberto e acolhedor com mais membros da comunidade escolar reunidos.

Outras importantes respostas foram:

Buscar diagnosticar as realidades dos(as) estudantes para elaboração e execução de ações efetivas para garantir a permanência e êxito (Professor C).

Ampliar a política de bolsas de permanência e êxito, o que diminuiria a evasão e faria com que elas pudessem estudar mais, ficar mais tempo na escola e assim ter autonomia para gerenciar e melhorar suas vidas e mudar o ambiente familiar complexo em que vivem (Professora E).

A educação é um direito das(os) brasileiras(os), mas, na prática, as populações indígenas, pretas, pardas, em situação de pobreza entre outras, não têm acesso, ou é precário, a esse direito básico; diante disso, programas e projetos de permanência e êxito, conforme nas narrativas acima, são necessários e urgentes. No IFMT, o PDI, que já foi citado, visa:

[...] não apenas garantir o acesso do estudante à Instituição, mas sua permanência e êxito, concluindo as etapas de ensino as quais se propõe a fazer, considerando que, como aponta Hora (2006), o êxito ou o fracasso do estudante tem influência significativa na vida em sociedade, pois a escola é etapa importante do desenvolvimento humano. Compreende-se que, para que o estudante permaneça na Instituição, são necessários programas e projetos que organizem as ações buscando esta permanência com êxito (PDI, 2019-2025, p. 134).

O desempenho escolar está ligado à vida fora da escola e não há como desvincular o êxito ou o fracasso disso, e diante das desigualdades, da falta de recursos materiais, financeiros, psicológicos, emocionais, familiares etc., as políticas públicas, programas e projetos são decisivos. Desse modo, o relato da Suellen serve como um exemplo importante quanto à assistência estudantil: “o que ajudou a gente foi a cesta básica que o IFMT estava dando aos estudantes. Nossa casa já estava sem nada, não tinha bolacha, leite, não tinha nada”. É difícil conseguir concentração para estudar com a barriga vazia, sofre a filha e sofre a mãe, o que lembra a narrativa de Carolina (2014, p. 38), que diz: “como é horrível ver um filho comer e perguntar: ‘Tem mais?’ Esta palavra ‘tem mais’ fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais”.

O professor C, a seguir, relata a importância de “[...] desenvolver e implementar ações de formação inicial e continuada para os professores, abordando, principalmente, temas de inclusão social e relações étnico-raciais”. Nesse aspecto, as ações afirmativas, em complemento a outras ações de permanência e êxito, são essenciais, um exemplo disso é que todas as mulheres estudantes da pesquisa objeto são cotistas no IFMT: Mônica concorreu por “Escola Pública e Renda”; Aline por “Escola Pública e PPI (pretos, pardos ou indígenas)”; e Suellen por “EP+PPI+RENDA (escola pública, pretos, pardos ou indígenas e renda)”.

Mas não é só ter acesso (entrar), é permanecer com justiça e se sentindo parte da instituição, onde as histórias, as culturas, as questões étnico-raciais e as identidades sejam consideradas, sem que apenas as(os) estudantes indígenas, pretas(os), pardas(os) e outras(os) tenham que, elas(es) próprias(os), agirem sozinhas(os) sem participação ativa, interessada e respeitosa das(os) professoras(es) e da gestão. Sobre isso, Tedros, preto, estudante de saúde coletiva, de uma universidade — mas que serve para todas as modalidades de ensino, afirma: “Eu penso que as atividades das questões raciais aqui dentro quem desenvolve somos nós (negros). [...] por que a gente não tem mais coisas da cultura negra que é algo muito diverso no nosso país?” (Oliveira, 2021, p. 234).

É preciso desviar o olhar da Europa³ e voltá-lo ao Brasil, às nossas histórias, culturas, etnias, raças, identidades, necessidades, subjetividades, aos nossos costumes, problemas, saberes e

³ Isso não significa desprezá-la, mas temos outras opções, inclusive em nosso país.

conhecimentos. Desenvolver práticas pedagógicas da gente para a nossa gente, estimular atrevimentos, especialmente aos grupos subalternizados, para que as(os) estudantes possam sonhar com perspectivas alcançáveis de presente e futuro, com momentos mais felizes e com realizações pessoais, educacionais e profissionais.

Para isso, além dos fatores já discutidos, as(os) professoras(es) precisam de formações adequadas e constantes, capacitações, inclusive quanto à Lei n. 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Nessa temática, no início dos anos 2000, Petronilha já fazia essa crítica: “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora [...], reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos [...]” (Silva, 2004, p. 06).

Nessa linha de pensamento, segue a narrativa do professor A:

O senso comum consolidou a ideia que a tendência de muitos desses alunos do sorteio não valorizam essa oportunidade, mas, como educador e conhecedor da nossa escola, fico a indagar se isso seria um sintoma ou a própria doença. Em outras palavras, será que esse aluno é desmotivado ou a escola o desmotivou. Trabalhar com aluno selecionado é muito bom, mas, a democratização do acesso a todos ou o maior acesso ao filho do trabalhador que mais precisa traz desafios que não foram enfrentados adequadamente pelo nosso campus. Simplesmente tocou-se o barco, nessa perspectiva retomo a inquietação que me chamou a atenção no relato da Mônica, será que a impressão de que esse aluno advindo de sorteio não quer nada ou ele encontrou uma terra estéril para sonhar... (Professor A).

O professor A, com base na crítica da Mônica, quanto à entrada de estudantes no IFMT por sorteio⁴, reflete se essas(es) estão desmotivadas(os) por outros fatores ou a instituição tem significativa parcela nisso?

Essa pergunta reflexiva vai ao encontro do que diz hooks (2017), citação já vista mais acima, quanto a alguns espaços que deveriam ser “lugares de apoio”, mas são lugares de preconceito ou, nas palavras do próprio professor, será que o IFMT é “uma terra estéril para sonhar”? Questão que pode ser estendida a todas as instituições de ensino. De todo modo, sabemos que essas, sozinhas, não conseguem solucionar problemas históricos e coletivos, principalmente sem apoio suficiente do poder público, todos têm parcela de responsabilidade e devem “regar a terra”, inclusive as(os) estudantes.

Para finalizar esta seção, segue a interessante narrativa da professora E:

As turmas de secretariado são vanguarda no IFMT, pois são turmas majoritariamente de meninas, que lhes dão um protagonismo e senso crítico diferente dos demais cursos da instituição. É comum vermos situações machistas e misóginas nos cursos com maioria de meninos, em que percebo preconceitos com as meninas vindo até de professores (Professora E).

Assim, fica evidente como o caminho é mais difícil para as mulheres que, nem mesmo no ato de estudar, um direito básico e fundamental, escapam dos preconceitos, inclusive advindo de

⁴ Detalhes sobre este processo seletivo, que foi em 2020, devido à COVID-19, pode ser lido em [Processo Seletivo](#). Acesso em 25 fev. 2025.

professores, desse modo, há urgência no combate às interseccionalidades de opressões vividas pelas mulheres.

A ESPERANÇA RESSOA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de compartilhar as narrativas orais de mulheres jovens estudantes, com professoras(es), a fim de que conheçam um pouco a vida delas e, partir disso, reflitam sobre as suas práticas pedagógicas e oportunizem outras discussões, foi realizado.

As narrativas orais foram impactantes às(aos) professoras(es), o que prova que a escuta é urgente, já que a educação engloba a vida em sua totalidade e não há como separá-la dos problemas e das opressões da vida real durante o processo de escolarização. A realidade invade as aulas, por isso não deve ser desconsiderada ou apagada, ao contrário, historicizada e problematizada nos currículos, nas aulas, reuniões, nos eventos etc.

A gestão escolar precisa apoiar tanto as(os) estudantes quanto as(os) professoras(es), oferecer formações, capacitações e assistência estudantil, mesmo que isso não resolva todos os problemas, já que depende de outros poderes e estruturas, principalmente do Estado que não faz favor, ao contrário, a educação é um direito pago por todas(os) as(os) brasileiras(os).

Mas será que o IFMT é “uma terra estéril para sonhar”? Por todos os relatos, inclusive do professor que fez essa pergunta provocativa e pertinente, entende-se que não, ao contrário, é terra fértil que propicia realizações de sonhos; entretanto, toda terra precisa, de forma contínua, de adubos, água, cuidados, podas etc., assim, é preciso insistir, dialogar, escutar, falar, estudar, refletir, agir e tentar melhorar, e há professoras(es) dispostas(os) a isso — além de outras(os) sujeitas(os) da comunidade escolar, eis que a esperança ressoa.

Esta pesquisa, mesmo antes de ser publicada, obteve êxitos, já que foram 06 professoras(es) que tiveram a oportunidade de conhecer as memórias e as histórias das estudantes e, impactadas(os), mostraram-se comprometidas(os) com práticas pedagógicas que escutam, pois há muitos sofrimentos na vida das(os) estudantes: abusos, fome, racismos, preconceitos, tristezas entre outros, e conforme relatado pela professora, ela não conhecia essas histórias. Espera-se que essas narrativas sejam compartilhadas pelas(os) professoras(es) e por você que lê, e impactem e transformem para melhor, outros(as) sujeitas(os).

Por fim, indica-se a questão do sorteio nos processos seletivos como temática emergente a futuras pesquisas e investigações.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARROYO, Miguel. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, mai./ago. 2015. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>. Acesso em 27 fev. 2025.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.
- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 42, p. 249-274, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo–SP: Brasiliense, 2012. p. 165-196

BRASIL. *Lei n.º 11.645*, de 10 de março de 2008. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111_645.htm. Acesso em 21 fev. 2025.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. *Estudos Feministas*. Ano 10, v. 1, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CRESWELL, John. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, p. 40-52, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em 21 fev. 2025.

FRANCO, Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

FRANCO, Amélia. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em [scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 06 jan. 2025.

IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em [PeNSE 2019: uma em cada cinco escolares sofreu violência sexual | Agência de Notícias](https://www.ibge.gov.br/peNSE-2019). Acesso em 06 jan. 2025.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Tatiane de. *Linguagem do Atravento: história oral de vida e de permanência escolar de mulheres jovens estudantes, da camada popular, do IFMT e a escrita de Carolina Maria de Jesus*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2024. Disponível em <https://ri.ufmt.br/handle/1/6622>. Acesso em 01 mar. 2025.

OLIVEIRA, Tatiane de. *Entre bolbas raciais, podas e sonhos: as relações entre identidades negras e brancas na UFMT*. Cuiabá: EdUFMT, 2021.

PDI. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2019-2023. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá–MT: IFMT, 2019. Disponível em [Atualização do PDI 2019-2025 IFMT postergação](https://www.ifmt.edu.br/pt-br/atuacao). Acesso em 20 fev. 2025.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em [*Memoria esquecimento silencio.pdf \(uel.br\)](#). Acesso em 06 jan. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero patriarcado violência*. 2. ed. São Paulo–SP: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas–SP: Editora da Unicamp, 2022.

SILVA, Petronilha (Relatora). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

Submetido em 01 de março de 2025

Aprovado em 10 de maio de 2025

Informações da autora

Tatiane de Oliveira

Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá-Octayde Jorge da Silva

E-mail: tatioliveirasp@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4338-8960>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8482144638090999>