



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REFLEXÕES E RESISTÊNCIAS DOCENTES:
ENFRENTAMENTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS**

NÍZIA MARIA PONTE

2022

NÍZIA MARIA PONTE

**REFLEXÕES E RESISTÊNCIAS DOCENTES:
ENFRENTAMENTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2022

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

P813 Ponte, Nízia Maria
Reflexões e resistências docentes:
enfrentamentos pedagógicos e políticos / Nízia Maria
Ponte. -- Rio de Janeiro, 2022.
142

Orientador: Claudia de Oliveira Fernandes .
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2022.

1. Narrativas docentes. 2. Ensino Médio e
Fundamental II. 3. Conversa. I. , Claudia de
Oliveira Fernandes, orient. II. Título.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO


Nízia Maria Ponte

**“REFLEXÕES E RESISTÊNCIAS DOCENTES:
ENFRENTAMENTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS”**

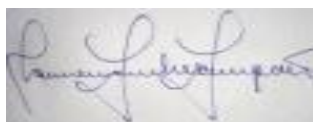
Aprovada pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 06 / 09 / 2022

Documento assinado digitalmente
 CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES
Data: 20/10/2022 14:15:33-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

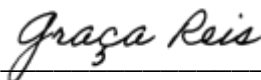
Prof^ª. Dr^ª. Claudia de Oliveira Fernandes (Orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Documento assinado digitalmente
 ANDREA ROSANA FETZNER
Data: 18/10/2022 21:37:19-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

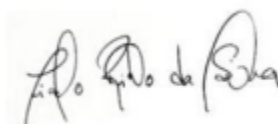
Prof^ª. Dr^ª. Andréa Fetzner (avaliadora interna)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO



Prof^ª. Dr^ª. Carmen Sanches Sampaio (avaliadora interna)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO



Prof^ª. Dr^ª. Graça Regina Franco da Silva Reis (avaliadora externa)
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ



Prof^ª. Dr. Tiago Ribeiro da Silva (avaliador externo)
Universidade Nacional de Rosário - UNR

DEDICATÓRIA

Este texto é dedicado a todas, todos e todes xs profissionais da educação que foram tão duramente afetados pela pandemia de Covid-19. Aquelxs que partiram, aquelxs que adoeceram, aquelxs que sobreviveram.

Para honrar todas as lutas, individuais e coletivas, deixo aqui registrada uma imagem que me parece refletir bem o exercício da resistência. Esta imagem foi capa de jornais, sendo veiculada dentro e fora do país, em 30 de setembro de 2013: uma imagem emblemática.

É com ela que procuro lembrar um companheiro que partiu repentinamente em janeiro de 2020: Jorge Cezar, pai do meu filho Rafael e da minha filha Flora (de camisa vermelha no centro da foto). Deixo aqui também o meu desejo de que esta imagem seja fonte de inspiração para muitas outras lutas em prol da educação. Tempos difíceis exigem o melhor de nós!

Figura 1 – Abaixo a repressão!



Fonte: Arquivo pessoal.

AGRADECIMENTOS

Quando a gratidão é imensa, parece que não temos palavras suficientes para agradecer e que tudo que dissermos não estará à altura da generosidade exercida por tantas pessoas.

Para a elaboração da pesquisa, tive a sorte de contar com muitas mãos amigas. Mãos que seguraram as minhas para que eu não desistisse. Mãos cujos dedos dedilharam teclados de computadores e celulares para conversar comigo desde aquele primeiro projeto de pesquisa para a seleção do doutorado até as revisões da versão final deste relatório.

Não sei a quem primeiramente agradecer nem em que ordem citar os nomes de tantas amigas e amigos. Então, antes de começar, endereço um primeiro agradecimento ao sagrado que habita em tudo e à espiritualidade que sempre me acolheu, inspirou e apoiou. Espiritualidade que não se fixa em fronteiras e se expande para além de conceitos e designações religiosas. Divindades, mentoras e mentores espirituais a quem muitas vezes recorri, pedindo orientação, força, coragem, leveza e sabedoria. Quanta generosidade existe na infinita rede de amor que eles sustentam!

Por falar em rede feita de amorosidade, preciso falar do meu querido grupo de pesquisa, especialmente, de nossa querida Claudia Fernandes. A condução amorosa que ela dá ao grupo nos faz atuar de forma colaborativa e solidária. Meu reingresso nesse grupo deu-se após o falecimento de minha mãe e eu buscava um caminho para não cair em depressão. Foi quando Claudia me disse: “Vem!”. Eu fui e fui recebida por muita gente bacana.

Obrigada, Claudia Fernandes, por acreditar em mim e orientar-me de modo tão acolhedor. Obrigada, Claudia Lino, pela parceira, pelas sugestões e pelo apoio constante em momentos decisivos. Obrigada, Andréa Tubbs, por sua generosa oferta de ajuda em diversas ocasiões, incluindo abrir as portas de sua casa para que a segunda qualificação ocorresse de forma online sem problemas com equipamentos e internet. Obrigada, Áurea, por sua postura sempre respeitosa e solidária. Obrigada, Giselle, pela empatia, pelas trocas, pela tradução do resumo e pela revisão final do texto. Obrigada, demais integrantes do grupo, por todas as conversas que tivemos e por tudo que aprendi com vocês.

Preciso agradecer à Márcia Maria, que esteve presente desde a elaboração do pré-projeto até a finalização da tese. Nossa interlocução sempre me enriquece.

Agradeço ao meu filho, Rafael, primeiramente por ter me pedido para prometer que eu não desistiria. Ele sabe bem como é importante para mim cumprir com a palavra dada, ainda mais em relação a ele e à Flora. Agradeço também pela transcrição de uma conversa via *Meet* e pela paciência de me ouvir falar sobre a tese.

Agradeço à minha filha, Flora, pela compreensão quando, em alguns momentos, não pude estar tão disponível quanto ela precisava. Sei que, muitas vezes, ela segurou a onda para não me preocupar.

Agradeço à minha mãe, Nízia Dias (que está do outro lado da vida), pela oportunidade de encarnar novamente e pelo nome que compartilhou comigo. Ele tem origem em Nízia Floresta, escritora, pedagoga e feminista do século XIX. Sigo inspirada pelo exemplo dessas e de outras mulheres corajosas.

Agradeço ao meu irmão, Carlos Fidélis, e à minha irmã, Carla, pelo apoio e pela torcida. Aos compadres Fernando e Tetê e às amigas que fizeram parte desse time, sempre perguntando sobre o andamento do trabalho e estimulando-me a continuar: Verônica, Mônica, Suzana, Josie, Juliana, Greice, Rosângela, Andréa e Carmen Toyo.

Agradeço às colegas de trabalho que dividiam comigo as agruras dos serviços de orientação pedagógica e educacional. Com esse grupo, senti-me menos solitária na atuação como pedagoga.

Agradeço às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio pela formação recebida no mestrado e no doutorado e pelos estímulos e apoios dados em diversas ocasiões.

Agradeço aos membros das bancas de qualificação, que tanto me ajudaram a ir delineando a pesquisa. As leituras atentas e os pareceres foram muito importantes para que eu conseguisse ver algumas coisas de modo mais amplo e profundo.

Por fim, agradeço à Beatriz, à Leila, à Lara, ao Antonio, ao Helismar e ao Alessandro por toda a confiança que depositaram em mim e por terem abraçado minha proposta. São seis docentes que considero coautores desta tese por tantas experiências que compartilhamos. Sem a voz, o olhar, a emoção e a escrita de vocês, eu não conseguiria registrar tamanha beleza sobre a docência. Obrigada por mostrarem um pouco de seus processos de reflexão, seus modos de lidar com questões políticas e pedagógicas, suas maneiras de encontrar brechas e também de resistir.



Fonte: Pinterest, 2022.

“[...] escrevo como quem tenta se salvar, como quem tenta parar para ver, escutar, prestar atenção – e rever-se.”

Tiago Ribeiro (2019)

Figura 2 – Obra “Tape”, criação do coletivo Numen.



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa instalação gigante fez-me pensar no poder da simplicidade como forma de inovação e resistência. Não falo de uma inovação nos moldes neoliberais, que visa apenas ao lucro. Refiro-me ao ato de criar algo inusitado a partir das coisas simples e expressar, através delas, um tanto de complexidade e poesia.

Quem poderia imaginar que fitas adesivas pudessem suportar o peso de várias pessoas caminhando por dentro dessa estrutura? Essa é uma bela maneira de demonstrar que é possível resistir e encontrar novos caminhos. Em tempos sombrios, nada como a arte para nos inspirar, fazendo reavivar a esperança e a criatividade.

RESUMO

PONTE, Nízia Maria. *Reflexões e resistências docentes: enfrentamentos pedagógicos e políticos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta pesquisa investiga o que professoras e professores atuantes no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio falam sobre suas experiências pedagógicas, evidenciando os modos singulares como constroem seus conhecimentos e vivenciam os desafios do cotidiano. O estudo justifica-se pela necessidade de dar maior visibilidade às narrativas de docentes desses segmentos da educação básica e tem como pressuposto a ideia da docência como atividade complexa que engendra, em si, autoria, pesquisa, reflexão, diálogo, experimentações diversas e compromisso ético e político. Para tanto, toma como ponto de partida a análise de teses, dissertações e artigos publicados em eventos acadêmicos. A análise sugeriu, como desdobramento, a necessidade de conversas com alguns docentes na intenção de compreender, com maior profundidade, os saberes e fazeres desses profissionais em articulação com os enfrentamentos pedagógicos e políticos do contexto atual. Considerando a necessidade de distanciamento social durante a pandemia, as conversas ocorreram através de um fórum de discussão via aplicativo de mensagens, no qual a pesquisadora e seis docentes trocaram narrativas, experiências e reflexões. A aposta na conversa como metodologia de pesquisa dá-se com base em Ribeiro, Souza e Sampaio e aproxima-se da perspectiva de pesquisa narrativa de Clandinin e Connely. A fundamentação para tratar dos aspectos relativos ao trabalho e à autonomia docentes está pautada em Arroyo, Freire, Giroux, Zeichner, Nóvoa, Tardif e Contreras. O fórum online ofereceu um campo de reflexão coletiva, formação e autoformação, marcando-se por relações colaborativas e não hierarquizadas. As interações mostraram o papel que esses profissionais exercem enquanto intelectuais transformadorxs, reflexivxs e autônomxs. Suas narrativas dão pistas acerca da riqueza do trabalho que desenvolvem.

Palavras-chave: Narrativas docentes; Ensino Médio e Fundamental II; Conversa

ABSTRACT

PONTE, Nízia Maria. *Teachers' thoughts and resistances: pedagogical and political confrontations*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This research investigates what Middle and High School teachers say about their pedagogical experiences, revealing the singular manners in which they build their knowledge and live the challenges of a daily routine. This study is justified by the need of giving more visibility to the narratives of teachers in these stages of basic Education, assuming teaching as a complex activity that engender authorship, research, thinking, dialogue, diverse experiments, and ethical and political commitment. Thus, the analyses of thesis, dissertations, and articles published in academic events is taken as a starting point. It led to conversations with some of the teachers, aiming at a deeper comprehension of the knowledges and doings of these professionals related to the pedagogical and political confrontations of the current context. Taking into consideration the need of social distance during the pandemic, the conversations took place in a discussion forum in a message's application. The researcher and six teachers exchanged narratives, experiences, and reflections. Conversations as a methodology of research is based on Ribeiro, Souza, and Sampaio, and meets the narrative research perspective on Clandinin and Connely. The fundamentals for approaching aspects related to the teachers' work and autonomy is based in Arroyo, Freire, Giroux, Zeichner, Nóvoa, Tardif, and Contreras. The online forum offered a field for collective reflection, formation, and self-formation, featuring collaborative and non-hierarchical relations. The interactions revealed the role of these professionals as transforming, thoughtful, and autonomous intellectuals. Their narratives provide clues regarding their fruitful work.

Key words: Teachers' narratives; Middle and High School; Conversation

RESUMEN

PONTE, Nízia Maria. *Reflexiones y resistencias docentes: enfrentamientos pedagógicos y políticos*. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta investigación estudia lo que profesoras y profesores actuantes en la enseñanza secundaria y la enseñanza media hablan sobre sus experiencias pedagógicas, evidenciando los modos singulares de como construyen sus conocimientos y viven los retos del cotidiano. El estudio se justifica por la necesidad de dar mayor visibilidad a las narrativas de docentes de estos segmentos de la educación básica y tiene como principio la idea de la docencia como actividad compleja que engendra en si autoría, investigación, reflexión, diálogo, experimentaciones diversas y compromiso ético/político. Para ello, se toma como punto de partida el análisis de tesis, disertaciones y artículos publicados en eventos académicos. Tal análisis sugirió como desdoblamiento la necesidad de charlas con algunos docentes, con intención de comprender con mayor profundidad el saber hacer de estos profesionales en articulación con los enfrentamientos pedagógicos y políticos del contexto actual. Considerando la necesidad de distanciamiento social durante la pandemia, las conversas ocurrieron a través de un foro de discusión, vía aplicación de mensajes, en el que la investigadora y seis docentes cambiaron narrativas, experiencias y reflexiones. La apuesta en la conversación como metodología de investigación se da con base en Ribeiro, Souza y Sampaio y se aproxima de la perspectiva de investigación narrativa, en Clandinin y Connely. La fundamentación para tratar a los aspectos relativos al trabajo y autonomía docente está pautada en Arroyo, Freire, Giroux, Zeichner, Nóvoa, Tardif y Contreras. El foro en línea ofreció un campo de reflexión colectiva, formación y autoformación, que se marca por relaciones colaborativas y no jerarquizadas. Las interacciones mostraron el papel que esos profesionales ejercen como intelectuales transformadores, reflexivos y autónomos. Sus narrativas dan pistas acerca de la riqueza del trabajo que desarrollan.

Palabras-clave: Narrativas docentes; enseñanza media y secundaria; Conversación

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Abaixo a repressão!	5
Figura 2 – Obra “Tape”, criação do coletivo Numen.....	9
Figura 3 – Na fila do banco	70
Figura 4 – Além do rosa e do azul.....	74
Figura 5 – Participação de Iara Gama na proposta curricular dos CIEPs	79
Figura 6 – Mural: O que as paredes poderiam dizer?	84
Figura 7 – Conversa entre Helismar e o filho	91
Figura 8 – Trechos da Atividade 1.....	93
Figura 9 – Trechos da Atividade 2.....	94
Figura 10 – Trechos da Atividade 3.....	95
Figura 11 – Post com frase de Paulo Freire	100
Figura 12 – Atividade “O que o nosso coração não quer calar.....	104
Figura 13 – Chamada de artigos Revista Espaço do Currículo.....	106
Figura 14 – Capa e trecho do livro Como o racismo criou o Brasil.....	107
Figura 15 – Mais um trecho do livro de Jessé Souza.....	108
Figura 16 – Pauta reunião de planejamento	109
Figura 17 – Imagem do grupo Narrativas Docentes.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento Plataforma Lattes.....	30
Quadro 2 – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	32
Quadro 3 – Endipe 2014	33
Quadro 4 – Endipe 2016	34
Quadro 5 – Endipe 2018	34
Quadro 6 – Outros eventos acadêmicos	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ASSUFRJ	Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro
BNC Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COC	Conselho de Classe
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FME	Fundação Municipal de Educação
GEPAC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo
PPB	Prêmio Professores do Brasil
PROEDES	Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
Delineando o contexto	19
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Objetivos e questões da pesquisa.....	24
2 O FIO DE ARIADNE: IDAS E VINDAS DA PESQUISA	28
2.1 Revisão Bibliográfica	31
2.2 Um olhar sobre as produções	38
2.3 Mais dois desdobramentos metodológicos: cartas e grupo de conversa online	41
3 DESENHANDO OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
3.1 Sobre a pesquisa narrativa, abordagem biográfica e pesquisa-formação...48	
3.2 Algumas palavras sobre Experiência	52
3.3 A escolha da conversa como percurso de investigação e formação	53
3.4 Como vejo o trabalho docente? Que autores me ajudam a pensar sobre ele?.....	56
4 CONVERSAS ENTRECruzADAS	64
4.1 Apresentações pessoais e primeiros relatos	65
4.2 A escola como espaço de troca, trabalho coletivo e aprendizagem	81
4.3 Consciência política e pedagógica fortalecida pelas lutas da categoria	86
4.4 Lutas por uma educação libertadora: “Gente é pra brilhar. Não pra morrer de fome”	90
4.5 Conversas e interações com estudantes	101
4.6 Afetos e aprendizagens por uma educação antirracista	106
4.7 A avaliação e sua relação com o papel social da educação	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
ANEXO A	125
ANEXO B	127
ANEXO C	129
ANEXO D	133
ANEXO E	137

APRESENTAÇÃO

Considero a Docência como potência vital, isto é, como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias. Docência como tarefa esperançosa de não ser engolida pelo caos e como agitação do lado menos feio da humanidade.

Sandra Mara Corazza (2020)

Início esta tese com o desafio de narrar minha trajetória como educadora. A apresentação pessoal é um modo de situar os leitores sobre lugares a partir dos quais lanço meu olhar às questões ora em estudo. Falo de algumas das perspectivas que influenciam as escolhas teórico-metodológicas que fiz ao longo da pesquisa.

Antes mesmo de formar-me em Pedagogia, em uma licenciatura curta, ofertada por uma instituição particular, eu já tinha contato com o campo educacional através do trabalho que realizava desde 1988 como Assistente em Administração na Sub-Reitoria de Ensino de Graduação (SR1) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), me proporcionou acesso a discussões acerca de políticas educacionais.

Naquela época, aproximei-me do movimento sindical e participei de seminários e congressos do Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASSUFRJ)¹ e da FASUBRA². Essas vivências trouxeram-me o interesse mais sistemático pela educação e, a partir de então, passei a ler sobre o assunto, começando com alguns livros de Paulo Freire.

Concluí a primeira graduação em 1992, mas senti necessidade de continuar estudando. Em 1993, iniciei uma nova graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da UFRJ. Naquela época, eu tentava conciliar os estudos com o trabalho na SR1 e em uma escola de educação infantil.

Em determinado momento, foi impossível dar conta de tantas demandas e pedi exoneração da UFRJ. Precisava priorizar minha formação pedagógica para consolidar minha carreira como Pedagoga. Todavia, como o curso era ofertado somente no turno da tarde, eram poucas as disciplinas que eu conseguia fazer a cada período. Assim, a segunda graduação deu-se ao longo de dez anos.

¹ Atual SINTUFRJ - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil.

Em paralelo ao curso e ao trabalho como supervisora educacional, iniciei, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, uma proposta de formação inicial e continuada com duas amigas educadoras. Formamos o Grupo Jequitibá, cujo nome teve como inspiração um texto do livro *Conversas com quem gosta de ensinar* (ALVES, 1980).

Oferecíamos cursos para auxiliares e professoras de educação infantil, tendo como base teórica o construtivismo e o sociointeracionismo³. As atividades eram pautadas por vivências lúdicas e troca de experiências. Os conteúdos teóricos misturavam-se nas conversas, ancorados pelos contextos narrados pelas cursistas e por nós. Havia, naquele tempo, em mim e nas companheiras que compunham o grupo, um frescor, uma esperança na Educação.

A docência compartilhada e o esforço conjunto de aprender e ensinar nos enriqueceu muito. Havia um foco grande nas estratégias didáticas e nos processos de aprendizagem, mas não eram práticas pautadas pelo tecnicismo. A didática era pensada junto com questões mais amplas acerca do papel social da educação.

Através da docência nesses cursos e da atuação como pedagoga em diversas escolas, fui-me debruçando sobre questões referentes à profissionalização e ao trabalho docente. Algumas disciplinas da UFRJ e o curto período em que fui bolsista de iniciação científica no PROEDES⁴ deram contornos mais específicos para que eu começasse a pesquisar sobre o tema.

A partir daí, elaborei minha monografia sobre a história da profissão docente no Brasil, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Leher. Alguns anos depois, de 2007 a 2009, no mestrado, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Claudia Fernandes, estudei a relação entre ciclos e trabalho docente na rede municipal de educação de Niterói.

A experiência na citada rede foi minha primeira entrada na escola pública, em 2005, quando assumi, por concurso público, o cargo de supervisora educacional. Tive a sorte de ingressar em um momento privilegiado, no qual estava ocorrendo intensa

³ Construtivismo é, aqui, entendido como vertente pedagógica apoiada em Piaget, que prioriza a construção do conhecimento por parte dos estudantes. Tal construção é estimulada por diversas estratégias didáticas, planejadas com base no acompanhamento do desenvolvimento de cada estudante e da turma como um todo. Sociointeracionismo, por sua vez, é, aqui, entendido como vertente pedagógica apoiada em Vygotsky, que compreende que a aprendizagem favorece o desenvolvimento e é mediada pelas interações sociais e culturais. Apesar de algumas diferenças e até de divergências entre as duas correntes de pensamento, havia, naquela época, certa frequência na associação entre elas na busca por um fazer pedagógico que valorizasse a participação ativa dos estudantes.

⁴ Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) ligada à Faculdade de Educação da UFRJ.

discussão sobre a reorganização curricular e o papel dos pedagogos na articulação do trabalho pedagógico.

Havia investimento na formação continuada dos profissionais⁵. Havia espaço para estudos e planejamento coletivo dentro das escolas. Foram anos marcados por muitas leituras, cursos, debates, trocas com outras escolas da rede e participação em eventos acadêmicos.

Em nenhuma outra rede tive tantas oportunidades de pensar e repensar saberes e fazeres pedagógicos e, apesar das inúmeras críticas que aquela gestão recebeu, as condições de trabalho docente eram melhores em comparação à realidade de outras redes em que também trabalhei.

As experiências relatadas acima e muitas outras fizeram-me compreender que conhecer a condição docente é uma forma de construir pontes com minhas/meus parceirxs de profissão. Tenho aprendido muito nas trocas estabelecidas com elas e eles durante esses quase trinta anos em que venho exercendo o papel de orientadora pedagógica. Assim foi sendo constituída a minha identidade docente.

Desde o início, fiz questão de desconstruir a postura de supervisora (viés fiscalizador) e busquei investir na parceria como forma de vencer o isolamento que tanto ameaça xs⁶ profissionais na escola. Enfim, entendo que ser pedagoga é exercitar um tipo de docência e construir coletivamente conhecimentos sobre os processos educacionais.

Reconheço, ainda, que, como pedagoga, o trabalho pedagógico configura-se como central para mim. Sempre busquei aprofundar meus estudos acerca da didática, do currículo e da avaliação, compreendendo-os como eixos interdependentes e tendo clareza sobre as especificidades que eles assumem de acordo com os objetivos e a natureza dos conhecimentos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

A Educação, contudo, também se funda como política e, por isso, é terreno de disputas. Venho aprendendo isso no cotidiano da escola pública e nos debates na universidade.

⁵ Foi durante uma dessas formações que conheci a Prof^a. Claudia Fernandes. Ela foi conversar com os profissionais da rede sobre a organização escolar em ciclos. Fiquei encantada com a sua fala e com a possibilidade de pensar novos tempos e espaços para a organização escolar. Algum tempo depois, submeti um projeto de pesquisa ao PPGEDU (Unirio). Tive a honra de ser aceita como sua orientanda.

⁶ Ao longo do texto, buscarei utilizar pronomes neutros, recorrendo algumas vezes às letras “x” e “e”, para me referir a pessoas, considerando as argumentações de dois participantes da pesquisa acerca da importância dessa linguagem como forma de respeitar a diversidade de gênero. Sobre essa questão, recomendo a leitura da tese de Tiago Ribeiro (2019) nas páginas em que ele apresenta a razões dessa opção em sua escrita.

Nessa jornada, percebo que os fios teóricos e práticos se entrelaçam às minhas vivências pessoais. É nessa articulação que tento seguir as palavras de Freire sobre “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” (FREIRE, 2003, p. 61).

Essa perspectiva vem-me provocando no sentido de escrever, pensar e pesquisar de modos menos formais. Faço, então, um exercício, uma tentativa, uma busca. Procuro por uma escrita acadêmica outra (CALLAI, RIBETTO, 2016), que possa dialogar com o mundo, com a vida. Uma escrita que, contrariando o que denuncia Larrosa (2016), não seja alérgica à subjetividade. Nesse sentido, a pesquisa narrativa e a conversa como opção metodológica despertam meu interesse.

No entanto, sei que a tradição escolar e acadêmica e as relações assimétricas de poder da sociedade em que estou imersa me marcam, incidindo sobre mim de muitas maneiras. Abafando a minha voz, colocam em dúvida minha capacidade de autoria. Sei que esse é um fenômeno coletivo, assim como a luta para superá-lo.

Por que digo isso aqui, na apresentação? Por que me apresento antes da introdução? Porque acredito que a ideia de legitimação é algo que permeará todo o texto. Uma legitimação que implica diversas desconstruções e construções acerca da docência e da educação. Iniciada a apresentação, creio ser oportuno apresentar o contexto em que essa pesquisa se desenvolveu.

Delineando o contexto

Muitas vezes, parece repetitivo falar sobre a crise da educação brasileira. Suas possíveis causas e repercussões são antigas e muito se tem dito sobre ela. Contudo, ainda que esse não seja o foco da pesquisa, considero necessário delinear, rapidamente, o contexto social e histórico que atravessa a educação e a elaboração da presente tese.

A atual conjuntura educacional brasileira vem sendo profundamente afetada pela Pandemia de Covid-19⁷ desde março de 2020. As marcas são mais profundas nas escolas públicas, onde as desigualdades sociais mais se evidenciam.

⁷ Até o mês de junho de 2021, enquanto a vacinação caminhava a passos lentos, o número de vítimas fatais já ultrapassava 480 mil, o número de casos avançava além de 17 milhões e a crise econômica agravava-se. Houve grande pressão para o retorno às aulas presenciais, mesmo em escolas e redes que não possuíam condições de atender aos protocolos de segurança. No dia 2 de março de 2022, atingimos a marca de 650 mil mortos e, no dia 7 do mesmo mês, o prefeito do Rio de Janeiro revogou a obrigação de uso de máscaras em locais fechados. Essa medida afetou diretamente as escolas e

A pandemia fez surgir o chamado ensino remoto, que possui problemas (ALVES, 2020) no desenho pedagógico e curricular. Tratam-se de problemas já evidenciados no ensino presencial, mas que são agravados a partir do momento em que xs profissionais de educação foram pressionados a adaptar às pressas suas propostas de trabalho ao espaço pré-formatado de plataformas virtuais.

Em muitas escolas e redes, não houve abertura para discussões acerca dos limites e das possibilidades de uso de tais recursos e isso tornou-se particularmente preocupante em um cenário de exclusão digital de grande parcela dxs estudantes.

Há, ainda, outros desdobramentos do período pandêmico. Alguns deles foram descritos por Nóvoa e Alvim (2021) da seguinte forma:

Desde o início do século XXI que se vêm reforçando as tendências de crítica à escola, e sobretudo à escola pública e aos professores. Por um lado, através de uma dinâmica crescente de retraimento da educação em espaços domésticos, protegidos, com as famílias a resguardarem os seus filhos da exposição pública e do contacto com os outros diferentes. Por outro lado, graças a uma expansão sem precedentes de uma “indústria global da educação” (VERGER; LUBIENSKI; STEINERKHAMSI, 2016), fortemente assente no digital, com ofertas privadas, mas interessada sobretudo na produção de conteúdos, materiais e instrumentos de gestão para a educação pública. A Covid-19 deu um grande impulso a essas tendências, que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, nega-se a herança histórica da escola e procura-se fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico” (p. 3).

É preciso lembrar que, no Brasil, já vivíamos, desde o golpe de 2016⁸, uma crise, caracterizada por Ramos (2019) como um “estado de exceção” em que a aliança entre os poderes executivo, legislativo e judiciário e o grande capital foi suprimindo direitos constitucionais. Alguns dos dispositivos citados pela autora como exemplos claros de desrespeito à Constituição de 1988 impactaram o Plano Nacional da Educação, inviabilizando o alcance de muitas de suas metas.

Dentre essas medidas, destacam-se a contrarreforma trabalhista, incluindo a Lei da Terceirização Irrestrita, a contrarreforma da previdência, o Novo Ensino Médio e o congelamento dos investimentos públicos por um prazo de vinte anos, autorizado

preocupou xs profissionais da educação. Em 3 de agosto de 2022, de acordo com levantamento da Fiocruz, tínhamos, no país, quase 34 milhões de casos e mais de 679 mil óbitos.

⁸ Golpe parlamentar, com anuência do STF, no processo irregular de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, sob denúncia de crime de responsabilidade. Em 2022, Luís Roberto Barroso, ministro do STF, reconheceu que a motivação foi política.

pela Emenda Constitucional 95/2016, que, na prática, inviabiliza a manutenção e a ampliação de direitos sociais, como o direito à saúde e o direito à educação.

Como se tais ataques não bastassem, ainda estamos imersos em narrativas sobre as carências da escola pública, o despreparo dos professores, as tentativas de censura materializadas em iniciativas, como o projeto Escola Sem Partido, e as propostas de formação aligeirada contidas nas versões atuais da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN Formação) e, mais recentemente, na BNC Formação Continuada⁹.

Além das ações acima apontadas, vivenciamos, atualmente, uma tendência à padronização das práticas pedagógicas e um movimento de prescrição via Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas iniciativas, aliadas às medidas de avaliação externa, implantação de escolas cívico-militares, sistema de *vouchers*¹⁰, entre outras, vem tentando formatar a educação como se ela fosse um fazer neutro.

O objetivismo acrítico parece desconsiderar que o ensino e a aprendizagem envolvem processos individuais, subjetivos e complexos. Enfim, há muito desrespeito em relação à figura docente e um jogo constante para que a opinião pública se coloque contra a atuação de professoras e professores comprometidos com uma pedagogia crítica e emancipatória.

Foi nesse contexto que o presente estudo se construiu. Todas as situações acima levantadas afetam meu olhar e também o dos demais participantes da pesquisa. Reafirmo isso porque considero, inspirada no pensamento freiriano, que nunca é demais explicitar a inexistência da neutralidade na ciência e na educação.

⁹ Resolução CNE/CP nº 02/2019 e Resolução CNE/CP nº 01/2020, respectivamente.

¹⁰ Sobre sistema de *vouchers* e outras políticas privatistas, ver tese de doutorado de Henrique Nazareth (2018).

1 INTRODUÇÃO

Apostar no mínimo é uma escolha pelo abandono das narrações e descrições de grandes fatos heroicos que habitualmente nos contam os grandes projetos político-pedagógicos, as inovadoras reformas educacionais, as heroicas práticas de superprofessores engajados etc; pois essa é uma narração que opera na produção de uma língua que não acolhe o gaguejar das línguas dos sujeitos que praticam a educação cotidianamente... (RIBETTO, 2016, p.65).

Tempos difíceis exigem o melhor de nós. Exigem não somente o nosso melhor em termos de garra para lutar e resistir. Exigem também reflexão contínua sobre a nossa trajetória. É preciso revisitar as lutas já vividas e aprender com as experiências que elas nos proporcionaram. É necessário um exercício de olhar para dentro e para o lado e (re)conhecer valores, saberes e fazeres.

É importante, ainda, alimentar a fé naquilo que sabemos ser legítimo em nós e nos nossos companheiros de jornada e investir na visibilidade das coisas pequenas e valiosas que, cotidianamente, se constroem e nos marcam, transformam e sustentam.

Essas palavras são válidas para a vida pessoal e também para a esfera pública, no âmbito social e político. Mais ainda, elas são, especialmente, válidas para o campo da educação e do trabalho docente.

Para quem pensa a educação como instrumento político de transformação social e como forma de encantar a vida, através do exercício do diálogo e da curiosidade epistemológica (FREIRE,1997), o cenário mostra-se cada vez mais ameaçador. Felizmente, há perspectivas que caminham na direção contrária a esse estado de autoritarismo. É para elas que dedico minha atenção como pedagoga e pesquisadora.

Assim, nesta tese de doutorado, parto da própria prática e aposto nas potências que todos os dias desfilam quase que invisíveis aos olhares pouco atentos. Refiro-me a experiências corriqueiras que muitos docentes desenvolvem e que fazem diferença na vida de quem pode saboreá-las.

Para tanto, venho estabelecendo diversas estratégias de pesquisa¹¹, que me permitem acesso a inúmeras narrativas docentes, nas quais constato que, na miudeza do cotidiano, há experiências pedagógicas e políticas muito interessantes sendo tecidas.

¹¹ São detalhadas no capítulo 2..

Inspirada no que aponta Ribetto (2016), no trecho citado na epígrafe, acredito em pesquisas que acolhem o gaguejar de docentes, pois é a partir desse ponto de vista que poderemos encontrar propostas educativas que, apoiadas nas fragilidades de docentes e discentes, se mostram mais humanas, democráticas, inclusivas e insurgentes.

Embora a riqueza e a diversidade das narrativas docentes configurem, por um lado, um fator bastante positivo pelas possibilidades de pesquisa que comportam, por outro, dificultam a escolha do foco e dos objetivos do presente estudo, pois, para mim, abarcam muitas facetas interessantes.

Considerando a necessidade de estabelecer um recorte, optei por buscar as experiências de docentes que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, visto que compõem um grupo com o qual venho me relacionando de modo mais próximo nos últimos sete anos e por perceber que as falas destes docentes têm sido menos visibilizadas em investigações narrativas¹².

A proximidade com estes docentes do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental levou-me a perceber perspectivas diferenciadas daquelas adotadas por docentes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, grupos com os quais já tive muito contato ao longo da carreira.

Nos segmentos que atuam com crianças, é comum encontrarmos debates mais voltados para aspectos de caráter didático e há maior interação entre docentes e orientação pedagógica no que tange a planejamento, avaliação e replanejamento das ações desenvolvidas com os estudantes.

No ensino médio e anos finais do ensino fundamental, encontro outros tipos de debate em torno das práticas educativas. Há aqueles que, talvez pela pressão do Enem¹³, giram em torno da necessidade de cobrir conteúdos e preparar estudantes para os exames, ainda que, para isso, seja preciso disciplinar os jovens em uma dinâmica exaustiva de estudos. Há também discussões políticas que abrangem condições de trabalho docente, relações democráticas, papel social da escola pública, entre outras.

Entendo que o político e o pedagógico se entrelaçam no fazer educativo. Talvez por isso mesmo, sinta falta de espaço e tempo na escola para conversar sobre

¹² Vide capítulo 2, que trata da revisão bibliográfica, onde apresento dados dos anais dos encontros do Endipe, de outros eventos acadêmicos e do catálogo de teses da Capes.

¹³ Exame Nacional do Ensino Médio.

currículo, práticas de ensino, estratégias avaliativas e processos de aprendizagem, pois compreendo que, mais do que apenas falar sobre conscientização, emancipação e diferença, é necessário experienciar, via trabalho pedagógico, processos formativos que viabilizem a escuta, a troca de saberes, a reflexão. É no exercício cotidiano desses processos que potencializamos a todos e compreendemos os modos diversos de ver, ser, sentir e aprender.

Tenho como hipótese a ideia de que xs docentes dos segmentos finais da educação básica têm uma forma diferenciada de tratar as questões de caráter didático-pedagógico, com tendência a valorizar mais os conteúdos de suas disciplinas e os aspectos políticos que permeiam a Educação. Suponho que discussões de natureza didática nem sempre recebem muito destaque.

Encontro em Monteiro (2001) um reforço a essa hipótese. A autora, ao discutir as possibilidades de uso da categoria *saber docente* para estudos que tratam da relação dxs professores com os saberes que ensinam, aponta que há necessidade de esclarecer essa relação, visto que ela é, por um lado, muito valorizada pelos docentes, mas, por outro, mostra-se muito ausente nos comentários e conversas cotidianas dessxs profissionais.

1.1 Objetivos e questões da pesquisa

Com base na hipótese assinalada acima, esta pesquisa pretende investigar o que professoras e professores que atuam nos segmentos finais da educação básica falam sobre suas experiências docentes, visando compreender as relações que elxs estabelecem com seus saberes e fazeres e refletir criticamente sobre elas. Para tanto, parto das seguintes perguntas:

- Essxs docentes conversam sobre suas experiências pedagógicas?
- Há tempos e espaços em seus cotidianos que lhes permitam essa interação?
- Com quem trocam e constroem seus saberes e fazeres para além da formação inicial?
- Essas conversas influenciam o seu processo contínuo de formação? De que maneira?
- Que aspectos didáticos, curriculares, sociais e/ou políticos elxs mais valorizam no trabalho pedagógico que desenvolvem?

- Como esses docentes assumem suas lutas no campo educacional, articulando enfrentamentos políticos e pedagógicos?

Considero que responder a essas questões é importante porque vivemos um momento em que é preciso combater o equívoco que propaga a docência como uma ação reprodutora que se materializaria em tarefas mecânicas, desprovidas de autenticidade e crítica ou com caráter doutrinário¹⁴.

Para superar essa visão empobrecida e limitada de docência, é primordial socializar a ideia de que se trata de uma atividade complexa que engendra, em si, autoria, pesquisa, reflexão, diálogo, saberes, fazeres, técnicas e experimentações diversas. É fundamental destacar a riqueza das produções docentes, trazendo-as para o centro dos debates.

Mesquita (2014), em estudo sobre a docência no ensino médio, defende a necessidade de identificar as alternativas construídas pelos docentes para lidar com as diversas demandas que se apresentam na atualidade. A autora considera que já “é hora desta categoria profissional por tanto tempo silenciada começar a ser desvendada” (MESQUITA, 2014, p. 5).

No entanto, ainda que a categoria docente pareça silenciada, isso não vem ocorrendo em relação às ações de fundações e organizações não governamentais, que disputam espaço na pauta educacional e fazem-no através de assessoria a redes de ensino e via publicização midiática de práticas pedagógicas, propagadas como inovadoras.

Nesse sentido, vemos crescer novamente o tecnicismo didático que, através de manuais, tenta formatar o trabalho dos professores. Um exemplo desse tipo de iniciativa é o livro *Aula Nota 10: 49 Técnicas para ser um professor campeão de audiência* (2010), de Doug Lemov, patrocinado pela Fundação Lemann¹⁵. No quadro da propagação de “boas práticas”, é necessário considerar o alcance que muitas instituições obtêm através da mídia e a conseqüente formação da opinião pública acerca da Educação e da Docência.

A academia, não possuindo aparato midiático de grande porte e alcance, tem maiores dificuldades em divulgar suas produções junto a educadorxs e à população

¹⁴ Vide, por exemplo, o projeto Escola Sem Partido.

¹⁵ FUNDAÇÃO LEMANN. *5 práticas para ser um professor cada vez melhor*. São Paulo, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/5-praticas-para-ser-um-professor-cada-vez-melhor>. Acesso em: 27 out. 2022. Ver também: <https://porvir.org/>.

em geral. Recentes investidas governamentais contra as universidades¹⁶ mostraram o quanto é importante intensificar os movimentos de aproximação entre a academia e a sociedade, bem como entre as universidades e as escolas.

Percebe-se que a Educação no Brasil vem sendo disputada como estratégica para o modelo neoliberal e tornou-se um mercado interessante para grandes investidores e para organizações não governamentais. Tais instituições crescem através da oferta de assessorias a redes de ensino e ocupam espaço na pauta que envolve a formação e o trabalho docente.

Em Freitas (2012), encontramos a denúncia de que, além dos interesses de faturamento, o que está em jogo é “o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas” (p. 387).

Neste sentido, multiplicam-se os prêmios para professores e as receitas de práticas ditas inovadoras, que prometem a solução para os problemas educacionais. Os professores premiados são apontados como exemplos a serem seguidos e, enquanto a exploração de suas imagens reforça a tese da meritocracia, suas práticas de ensino ganham *status* de técnicas a serem replicadas, muitas vezes, sem qualquer necessidade de contextualização.

Maurício Ferreira (2015), em sua tese de doutorado sobre a espetacularização da carreira docente, analisa o Prêmio Professores do Brasil (PPB) e mostra um dos efeitos desse processo:

A experiência pedagógica do professor quando submetida à candidatura do PPB já não é mais a mesma. Transforma-se em outra coisa, pois é refletida e narrada sob certos critérios. Passa a seguir uma gramática do poder instituído que lhe condiciona não somente a escrita, mas, sobretudo, a forma de equacionar e valorar o ocorrido (p. 110).

Sonia Sarmiento Ribeiro (2016), cuja dissertação de mestrado apresenta narrativas sobre seu fazer docente, compartilha uma reflexão que contribui no entendimento do caráter imprevisível da docência e da inviabilidade de seguir modelos. “Tenho aprendido também, o que todo professor experiente sabe, que as

¹⁶ SAYURI, Juliana. O governo contra as universidades, em dados e análises. *Nexo*, São Paulo, 4 maio 2019. Disponível em: www.nexojornal.com.br/expresso/2019/05/04/O-governo-contra-as-universidades-em-dados-e-an%C3%A1lises. Acesso em: 27 out. 2022.

atividades não são boas em si, nem sempre funcionam da mesma maneira, depende da turma, depende de diversos fatores” (RIBEIRO, 2016, p. 124).

Na tentativa de buscar as falas dxs docentes, realizei movimentos distintos e complementares. De um lado, a partir de minha experiência dentro da escola, meu olhar, minha escuta, as trocas estabelecidas no cotidiano. De outro, uma revisão bibliográfica sobre as produções em que xs próprixs docentes relatam e refletem sobre suas práticas. Meus percursos, idas e vindas na pesquisa serão detalhados nas próximas páginas.

2 O FIO DE ARIADNE¹⁷: IDAS E VINDAS DA PESQUISA

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas...

Paulo Freire (1992)

Quem pode dizer, com exatidão, quando e onde uma pesquisa começa? Não sei dizer quando esta tese teve início. Terá sido quando tive a primeira experiência na implantação e coordenação do segmento de ensino médio em uma escola particular, em 2005? Até então, eu só havia trabalhado com educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Pude perceber diversas diferenças e quis conhecer mais sobre as professoras e professores com os quais partilhava aquele projeto.

Voltando à questão sobre o início do presente estudo, ele bem que pode ter começado quando participei de uma comissão na rede municipal de educação de Niterói, em 2006. Lá, tive contato com docentes do segundo segmento do ensino fundamental e o foco era acompanhar como as escolas estavam debatendo e posicionando-se a respeito da reorganização curricular em ciclos, proposta pela Fundação Municipal de Educação (FME).

Constatei que havia mais dificuldades para a implementação da proposta no Ensino Fundamental 2, justamente pelas especificidades do segmento, como, por exemplo, os tempos divididos por disciplinas.

Pode ser, também, que eu tenha iniciado a pesquisa quando ingressei na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e conheci escolas técnicas de nível médio, nas quais, muitas vezes, os conteúdos e o viés instrucional possuíam mais relevância do que as questões pedagógicas.

Ou teria sido quando meu filho mais velho ingressou no 6º ano do Ensino Fundamental e disse que escola é um problema? Algo curioso, pois, no Ensino Fundamental 1, que cursou em uma escola sociointeracionista, ele demonstrava entusiasmo pelas atividades que vivenciava.

¹⁷ Na mitologia grega, Ariadne é a filha de Minos, rei de Creta. Conta a lenda que ela ajuda Teseu a sair do labirinto do Minotauro seguindo um novelo de lã, o "fio de Ariadne".

Não sei, mas acho que pode ter sido, ainda, quando ele entrou no 1º ano do Ensino Médio no Colégio Pedro II e foi-se transformando, amadurecendo, abrindo os olhos para questões sociais, percebendo a amplitude de mundos diferentes do seu. Os debates promovidos pela escola e o movimento estudantil ajudaram bastante em sua formação cidadã.

Enfim, observo que ao longo de minha trajetória profissional e pessoal, por algumas vezes, peguei-me a pensar sobre o trabalho docente dxs professorxs que atuam nos segmentos finais da educação básica. Em que eu, com minha formação pedagógica, me aproximo delxs? Quais são os diálogos possíveis entre as formações que advêm de licenciaturas tão diversas?

Essas e outras questões foram-se intensificando ainda mais a partir de minha inserção como pedagoga no ensino médio de uma escola pública de grande porte na cidade do Rio de Janeiro, em 2015. Era uma escola bastante complexa, cujo cotidiano, marcado por inúmeras disputas de significado, gerava, em mim, muitas angústias.

Eu sentia que precisava conhecer melhor as professoras e professores, precisava compreender suas visões de mundo, seus saberes, suas práticas. Como fazer isso em um contexto que burocratizava as discussões pedagógicas e não possibilitava espaço para encontros e diálogos?

Os entraves pareciam-me muito grandes. Por isso, inicialmente, busquei caminhar paralelamente em duas dimensões: a dimensão da entrega ao mergulho no cotidiano, tentando criar vínculos e conhecer o campo e a dimensão de uma pesquisa bibliográfica que me possibilitasse novos olhares sobre aquela realidade relativamente nova para mim.

Assim, como primeiro movimento de pesquisa no âmbito bibliográfico, tentei conhecer as produções dxs colegas para saber se elxs escreviam sobre suas experiências em sala de aula e quais questões pedagógicas eram mais relevantes sob seus pontos de vista. Para tanto, fiz um levantamento na plataforma Lattes sobre a participação delxs em eventos acadêmicos. Localizei alguns textos e selecionei aqueles que, de alguma forma, abordavam práticas docentes.

Na tabela a seguir, indico apenas os títulos, mas não os nomes dxs autores. Essa opção dá-se por entender que minha intenção não era (e nunca foi) fiscalizar o que xs colegas produziram e sim levantar as temáticas às quais elxs se dedicavam. Acreditava que, assim, eu poderia aproximar-me mais de cada um/uma, conhecendo alguns de seus textos e valorizando o exercício realizado no sentido de publicá-los.

Quadro 1 – Levantamento Plataforma Lattes

- Ensino técnico de nível médio no Estado do RJ: princípios norteadores
- Educação Ambiental Crítica: uma necessidade social ou uma decisão política?
- Confecção de modelos didáticos de microalgas: uma proposta de utilização na educação básica
- O jogo como ferramenta pedagógica no processo de apropriação do conhecimento?
- Intolerâncias na escola: é preciso falar!
- Experimentos de baixo custo em eletricidade e magnetismo para o ensino médio.
- Elementos do saber popular fazendo-se saberes científicos no ensino de química na educação básica.
- Educação Inclusiva: políticas e práticas curriculares
- A que pode prestar aula de psicologia no ensino técnico?

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Durante as buscas na Plataforma Lattes, observei que grande parte das produções expressas nos currículos tratava de estudos ligados ao conteúdo das disciplinas ministradas. Talvez isso ocorra devido à identificação maior com o bacharelado do que com a licenciatura.

Entendo que a interpretação desse resultado pode se dar por diferentes perspectivas. É possível, por exemplo, que xs docentes não tenham atualizado seus dados na referida plataforma. Entretanto, chama a atenção o fato de que somente poucos tenham se envolvido em atividades acadêmicas como encontros, congressos, seminários e simpósios que tratavam de aspectos ligados à educação.

Outra observação que me pareceu interessante foi não ter encontrado nenhuma participação nas edições do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), que entendo ser um espaço privilegiado para discussão de questões relativas às práticas pedagógicas da escola básica. Por que razão nenhum dos docentes participou? Perguntei a alguns deles. Grande parte relatou não conhecer o Endipe.

Essas constatações levaram-me a reelaborar o projeto de pesquisa do doutorado. Pensei, então, em realizar uma pesquisa documental sobre narrativas de docentes do ensino médio. Iniciei buscas em diferentes fontes. Entretanto, o movimento de pesquisa foi provocando deslocamentos e, posteriormente, alterei

novamente os rumos. Daí surgiu a necessidade de construir uma retrospectiva dos passos dados e utilizá-la como o fio de Ariadne para me localizar em meio ao labirinto criado pelas idas e vindas da pesquisa.

Nesse percurso, percebi que a fase documental da pesquisa foi precisamente o que me fez sentir a necessidade de conversar, em um processo de investigação mais acolhedor. Além disso, essa etapa ampliou meu olhar sobre variadas questões.

Percebi que a busca pelas narrativas publicadas não foi, no caso da presente tese, uma estratégia metodológica, mas que se configurou como uma revisão bibliográfica que favoreceu a pesquisa. Considero que os textos encontrados me trouxeram repertório para o diálogo com xs colegas.

Essa ampliação de repertório mostrou-se fundamental na medida em que viabilizou maior aprofundamento nas conversas estabelecidas durante a pesquisa. Penso que fazer esse movimento de aproximação com questões relacionadas à docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio me proporciona melhor compreensão das falas de meus colegas e demonstra meu interesse por elas.

Compartilho, a seguir, o levantamento realizado, de modo a registrar o percurso e apontar algumas temáticas que observei como relevantes no fazer pedagógico da escola básica.

2.1 Revisão Bibliográfica

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, através de pesquisa realizada em outubro de 2019 com busca pela expressão “narrativas docentes”, localizei 110 trabalhos, sendo 23 teses, 80 dissertações de mestrado acadêmico e 7 dissertações de mestrado profissional. Dentre esses trabalhos, apenas 10 abordaram diretamente a docência no ensino médio¹⁸ nos últimos cinco anos.

¹⁸ À época, o foco era somente no ensino médio. Posteriormente, ampliei-o para o segundo segmento do ensino fundamental, considerando o fato de que muitxs docentes atuam em ambos os segmentos.

Quadro 2 – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor(a)	Título	TIPO / IES	ANO
SOUZA, Arlézia de.	Narrativas docentes: construindo e reconstruindo histórias.	Dissertação Mestrado (Letras) UFPEl	2015
MATOS, Valesca Lêdo	“Causos” e listas de quem gosta de ensinar: possibilidades vinculares, de criação e afeto através da arte e do conversar.	Dissertação Mestrado (Artes) UFPEl	2018
BARRA, Regina Ferreira	Cinema e Educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação.	Tese Doutorado (Educação) UFRJ	2015
FREITAS, João Paulo Cardoso de.	Narrativas acerca da educação científica e articulações com a Base Nacional Comum Curricular	Dissertação Mestrado (Educação) UNICAMP	2018
BORTOLATO, Claudia Amoroso	Narrativas docentes sobre o uso do cinema em aulas da área de ciências da natureza	Tese de Doutorado (Ensino de Ciências e Matemática) UNICAMP	2015
FRANÇA, Cynthia Simioni	O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional	Tese Doutorado (Educação) UNICAMP	2015
LINO, Cleonice Moreira	Do retrovisor ao para-brisa: A construção da subjetividade identitária do professor em narrativas docentes	Dissertação Mestrado (Educação) Universidade Nove de Julho	2018
TREVISAN, Andreia C. Rodrigues	Formação Inicial Interdisciplinar de Professores de Ciências e Matemática: Ressonâncias na Educação Básica	Tese de Doutorado (Educação em Ciências e Matemática) UFMT	2018
SILVA, Anna Paula Campos da	Entre o “não poder” e o “não saber”, há caminhos? Narrativas docentes sobre ensino de gênero no currículo de história	Dissertação Mestrado (Educação) UFRJ	2018
SILVA, Weliton Martins da.	Iniciação À Docência Na Educação Básica: Professores Principiantes E A Sua Ambiência (Trans)Formativa	Tese Doutorado (Educação) UFSM	2018

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Compreendo que, devido aos limites de minha varredura inicial, o número de teses e dissertações pode ser maior do que os resultados da busca mencionada. Contudo, não posso desconsiderar o fato de que, se o quantitativo fosse abundante, a busca, mesmo limitada, apresentaria uma diversidade maior do que a que eu obtive.

Nas três últimas edições do Endipe (2014, 2016 e 2018), procurei trabalhos que abarcassem a docência no ensino médio¹⁹ e cujos autores narrassem suas próprias experiências pedagógicas. Para tanto, busquei textos que compunham os painéis apresentados sem, contudo, considerar necessariamente todos os três artigos de cada um dos painéis. Utilizei, como estratégia, a busca articulada das seguintes palavras-chave: “ensino médio”, “narrativa”, “práticas pedagógicas” e “experiência”.

Na edição de 2014, encontrei 17 trabalhos. Nas edições seguintes, o número de textos caiu, constando, em 2016, apenas 8 trabalhos e, em 2018, um total de 9 trabalhos. Entretanto, pelo foco desta pesquisa estar vinculado a docentes que atuam ou já atuaram no ensino médio regular, foi necessário descartar alguns textos que tratavam de componentes curriculares específicos de cursos técnicos e aqueles cujos autores não possuem trajetória ligada ao segmento escolhido.

Não foram considerados os artigos relativos a experiências ligadas ao Pibid, devido ao fato de serem escritos, em sua maioria, por alunos de graduação e docentes do ensino superior. A partir dos filtros escolhidos, restaram as seguintes produções:

Quadro 3 – Endipe 2014

Nº	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
1	A Educação Física (des)seriada no Ensino Médio e o bem estar discente	LETTNIN, Carla da C. STOBÄUS, Claus D.
2	Aula 360º: um novo olhar sobre as práticas Pedagógicas	GUIMARÃES, Emerson C.
3	Experiências com a produção de audiovisual no ensino de arte	DIAS, Luciano de M.
4	A formação discente e docente no ensino médio de tempo integral.	MARINHO, Diane M. de B. BARCELOS, Simone M. V.
5	A inter/transdisciplinaridade e o ensino de língua Espanhola no curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino médio.	SASSET, Rosane S.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

¹⁹ Vide nota de rodapé nº 18.

Quadro 4 – Endipe 2016

Nº	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
1	A literatura de jovens escritores na escola: leituras e escritas em diálogo	MARTINS, Isa F.
2	Caminhos geoliterários: antigos e novos olhares que se encontram	SILVA, Adriana C. FONTES, Elizabeth M. G. SILVA, Raíza C. D.
3	Lugar de aluno é na cozinha: uma experiência de trabalho interdisciplinar	SOUZA, Janaína M. P. LACERDA, Fabrício N. LIMA, Carolina B. de
4	Intervenção urbana: arte como suporte politizador e de divulgação de um patrimônio cultural da região	ALMEIDA, Claudyanne R.
5	Práticas de ensino de Inglês na escola pública com o uso de TICs	SANTOS, Liberato S. dos
6	A dança na linha do tempo: um olhar histórico e social da dança na escola	BARBOSA, Elisangela A.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quadro 5 – Endipe 2018

Nº	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
1	Ações de natureza didática de professores de Biologia: habitus e estilos didáticos	MAGALHÃES, Caroline A.
2	Caixa preta: tecendo reflexões sobre um projeto realizado no Ensino Médio	TERRA, Juliana
3	Negociando sentidos para a observação em sala de aula no contexto de um Lesson Study Híbrido	LOSANO, Ana L. FERRASSO, Thais de O.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Como interpretar esse levantamento? Qual é a preponderância dos temas em cada edição? Quais são os temas que não aparecem? Por que o número de trabalhos²⁰ diminuiu ao longo das edições?

Na edição de 2014, além da abordagem ligada aos componentes curriculares de Física, Química, Ciências, História e Arte, há dois trabalhos que tratam da identidade profissional e outros dois que trazem temáticas relacionadas a Tempo Integral e Aula 360°.

²⁰ Refiro-me ao número de trabalhos que se encaixam no recorte escolhido pela presente pesquisa, não ao quantitativo de trabalhos apresentados nos respectivos encontros.

Em 2016, a ênfase recai sobre diferentes linguagens, como Literatura, Arte, Dança e Inglês, mas há dois trabalhos que apresentam experiências interdisciplinares. Já em 2018, as áreas contempladas são a Biologia, Química, Física e Matemática.

Chama à atenção a ausência de relatos de experiências em disciplinas consideradas mais reflexivas, como Sociologia e Filosofia, que, inclusive, vêm sendo ameaçadas de serem retiradas dos currículos da Educação Básica.

Uma das primeiras hipóteses de que me sirvo para tentar explicar o número reduzido de trabalhos, especialmente na última edição, é a de que a crise política, econômica e social do pós-golpe de 2016 afetou em cheio o campo da Educação, agravando a situação financeira de grande parte da categoria, dificultando que muitos disponham de recursos para participar de eventos acadêmicos.

Outra hipótese é a de que as condições de trabalho dxs docentes, com sobrecarga causada por diversos fatores, como excessivo número de turmas, grande quantidade de alunes e necessidade de trabalhar em várias escolas, dificultam que se dediquem a registrar suas reflexões sobre as experiências que vivenciam no cotidiano das escolas.

Observo que os reduzidos espaços de troca, estudo e reflexão pedagógica entre pares, no cotidiano das escolas de ensino médio, acabam não estimulando que essa produção aconteça. Na escola em que atuo, por exemplo, os centros de estudos são organizados por disciplinas e não há muitos encontros entre professores de áreas distintas.

Excetuando-se alguns eventos, quando essas reuniões ocorrem, geralmente, são para debate de aspectos administrativos e burocráticos. Até os conselhos de classe que, como momentos destinados à avaliação e à autoavaliação, poderiam render boas conversas, sofrem por falta de profundidade, devido ao tempo curto para acompanhar inúmeras turmas.

Outra possibilidade, que não descarta as anteriores, é a de que as questões de cunho pedagógico têm sido relegadas a um segundo plano pelos professores que trabalham no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio por força de suas formações de origem no bacharelado e pelo baixo prestígio dado às licenciaturas.

Além dos fatores elencados acima, ouvindo colegas da escola, percebi que, para eles, a formatação acadêmica exigida nos eventos se apresenta como um fator de desestímulo, pois não se sentem à vontade diante da formalidade característica da

academia e não acreditam que suas narrativas, repletas de subjetividades, possam ser valorizadas como artigo acadêmico.

Parece haver, tanto nas escolas, como em alguns ambientes das universidades, uma compreensão de que essas produções não teriam fundamentação teórica suficiente. Sússekind e Pellegrini (2018) denunciam o que está por trás desse entendimento:

Os praticantes dos cotidianos escolares, ao serem silenciados nas suas criações de sentidos, nos seus encontros, não sobrevivem para narrar os acontecimentos que são as escolas. Não sobrevivem aos bombardeios de metodologias que abissalizam suas narrativas de encontros por pensarem-se capazes de entendê-las e classificá-las como desvios, menores, particulares, desimportantes e demasiadas localizadas para que seus conhecimentos sejam tomados como válidos. Quando muito, recortados, interpretados, analisados, categorizados, sistematizados. Linhas que bordam as desigualdades local e global, científico e popular, normal e anormal, contemporâneo e ultrapassado, conhecimento e ignorância, jogando o *outro lado* para o abismo epistemológico (p. 150).

Uma percepção parecida foi relatada, a mim, por uma colega em uma conversa informal. Ela estava comentando sobre sua participação em um evento e refletindo acerca da necessidade de empoderamento dos docentes que não atuam no ensino superior. Disse que, certa vez, em um evento, se sentiu intimidada pelos títulos acadêmicos dos componentes da mesa da qual fez parte e pediu à coordenadora que dispensasse sua apresentação. No entanto, anos depois, repensou essa postura e percebeu o quanto é importante anunciar a posição de alguém que fala do lugar de professora da rede pública.

Pensando sobre a busca dos artigos, percebi que, devido à existência de encontros específicos de práticas de ensino de algumas áreas de conhecimento, o Endipe pode não se configurar como a opção privilegiada por docentes do ensino médio. Passei a buscar as produções veiculadas em outros eventos acadêmicos.

Entre os eventos consultados, alguns não disponibilizaram anais. Outros não possuem mecanismos de buscas que viabilizem a pesquisa com foco tão específico. Há também eventos que só divulgam resumos.

Além disso, diante da diversidade de eventos, tornou-se inviável percorrer todos eles. Sendo assim, elenco a seguir apenas resultados parciais dessas buscas.

Quadro 6 – Outros eventos acadêmicos

EVENTO	TRABALHOS	AUTORES
VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (2019)	O Audiovisual como Recurso Didático Inclusivo na Aula de Sociologia	Fernanda de L. Rocha Antonia Milena E. F. Cid Josenira U. Ribeiro Lucas Silveira Gimenes
VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia (2018)	Trilha da Vida - Relato de uma trajetória interdisciplinar na transformação do saber	Lezita Zalamena Schmitt Neide Marlene Traesel
VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia (2018)	A flora escolar como base de iniciação científica para estudantes do ensino médio	Maria Josiane da Silva
VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia (2018)	Narrativas de um professor de química: limitações e as potencialidades em início de carreira	Benedito do C. R. da Silva Andreia Garibaldi Loureiro Parente
VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia (2018)	Um pesquisador em formação – reflexões a partir de um texto autobiográfico	Gustavo Lopes Ferreira Maria Luiza de A. Gastal
VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia (2018)	Relato de experiência sobre a construção de narrativas no formato de histórias em quadrinhos – HQ's – como possibilidade metodológica para ensinar biologia	Silvio César C. de Moraes Sheila Costa V. Pinheiro Jackson Costa Pinheiro
XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (2017)	“Histórias na podosfera”: Uma oficina de podcast para a Educação Básica	Raone Ferreira De Souza
XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (2019)	Projeto “Mapeando meus colegas”: uma proposta de pesquisa com alunos do ensino médio	Vitor Scalercio Phillipe Valente Cardoso
XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (2019)	A crise hídrica do Distrito Federal. Uma experiência de ensino de climatologia geográfica no ensino médio	Leonardo R. Mendes Marcelo Miller Barreto
XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (2019)	Ensino de geografia e as metodologias ativas: experiências com a rotação por estações de aprendizagem	Tiago Garrido de Paula Denizart Fortuna
XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (2019)	Geografia escolar: discussões sobre a identidade disciplinar e sobre a condição espacial da prática docente	Hilton Marcos Costa da Silva Júnior
XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (2019)	O esquete, uma prática no ensino de geografia	Daiane Peluso Marli Terezinha S. Schlosser Eliane Liecheski Artigas Marilene Francieli Wilhelm
XII e XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (2016 e 2018)	Não foram localizados trabalhos com o perfil elencado para a presente pesquisa.	
XIX Encontro Nacional do Ensino de Química (2018)	Não foram localizados trabalhos com o perfil elencado para a presente pesquisa.	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

2.2 Um olhar sobre as produções

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos.

Marisa Vorraber Costa (2002)

Dentre as escritas docentes localizadas, foi possível perceber o caráter reflexivo e a busca por práticas que possam favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. São inúmeras as estratégias utilizadas e variados os objetivos que se articulam às inquietações vivenciadas no cotidiano das escolas.

Enfim, a riqueza das experiências narradas nos artigos em questão distancia-se bastante do viés da educação enquanto pacote de medidas voltadas para uma formação aligeirada e superficial, vendido como fórmula para o sucesso no mundo neoliberal. O que eu aprendi com esses textos e que me fazem crer que são interessantes para esta pesquisa?

Entendo que as práticas pedagógicas só podem ser construídas a partir da forma como os professores compreendem o seu papel, o papel dos aprendizes, a função social da escola e os modos como o trabalho educativo deve organizar-se. Assim, procurei, nos textos, concepções sobre ensino, aprendizagem, docência, juventude, currículo, didática e avaliação. Trago alguns fragmentos das produções desses autores como forma de aprender com suas contribuições.

No artigo “Caminhos geoliterários: antigos e novos olhares que se encontram” (SILVA, FONTES, SILVA, 2016), as autoras relatam uma experiência interdisciplinar e destacam a importância dos conhecimentos prévios:

Durante essas aulas, o que valorizamos é um "clima" de sala de aula amigável, para que haja respeito por posições contrárias. São valorizados os conhecimentos prévios porque são o fator mais importante que influi na aprendizagem, levando-se em consideração que estes conhecimentos abrangem tanto informações sobre os conteúdos a serem aprendidos como conhecimentos que, de maneira direta ou indireta, estão relacionados ou podem relacionar-se com ele. Considera-se que a aprendizagem de um novo conteúdo é produto de uma atividade mental construtivista realizada pelo aluno e essencial para o processo de aprendizagem significativa (p. 854).

Uma abordagem semelhante, de integração entre disciplinas, faz-se presente no artigo “Lugar de aluno é na cozinha: uma experiência de trabalho interdisciplinar” (SOUZA, J. LACERDA, F. LACERDA, LIMA, 2016). O foco recai sobre a necessidade de variar as propostas de trabalho como forma de atender às demandas diferenciadas dos estudantes:

Ao ampliar a perspectiva de formação na escola, incluindo práticas e espaços não tão tradicionais quanto a sala de aula e as aulas expositivas, abre-se caminho para um maior envolvimento dos alunos. Essa diversificação ganha ainda mais relevância na medida em que o professor adota como um de seus objetivos o reconhecimento e o trabalho com a diversidade no ambiente escolar. Se desejamos educar sujeitos com características, interesses e desejos próprios, não nos parece adequado que isso seja feito de um único modo e em um único espaço (p. 1738).

Na mesma direção de diversificação didática, encontro o artigo “Histórias na podosfera’: Uma oficina de podcast para a Educação Básica” (SOUZA, 2017). Nele, o professor Raone Souza (2017) utiliza a mídia de áudio como recurso e como estratégia nas aulas de História, buscando, no formato de oficina, a possibilidade de ensino heterogêneo:

É preciso pensar a oficina como processo pedagógico que leva em consideração as diferenças e não homogeneiza o indivíduo. Trabalhar com o conceito de “aula-oficina” leva em consideração que nem todos os alunos possuem a mesma aptidão para determinadas ações. [...] Neste sentido, a oficina pode e deve envolver todos os alunos, articulando os anseios, expectativas e habilidades de cada um (p. 190).

O artigo “Experiências com a produção de audiovisual no ensino de arte” (DIAS, 2014) ressalta que as subjetividades e as relações pessoais têm um papel decisivo no processo educacional:

Sem uma mudança na relação professor-aluno e na maneira de se trabalhar em sala de aula a partir destas novas tecnologias, pode-se correr o risco de se subutilizar os computadores (e no nosso caso também as câmeras de vídeo, de fotografia, os projetores audiovisuais, as redes sociais) ao não se perceber a produção de subjetividade presente nestes processos (p. 3).

A temática da exclusão social é trabalhada no artigo “O Audiovisual como Recurso Didático Inclusivo na Aula de Sociologia” (ROCHA *et al.*, 2019). Para enfrentar a questão, os professores propõem “desenvolver aulas diferenciadas, que tornem os conteúdos mais acessíveis, compreensíveis, que tentem sensibilizar os jovens de diferentes formas, que deem mais significado ao conhecimento” (ROCHA *et al.*, 2019, p. 14).

A defesa das rodas de conversa e os questionamentos acerca dos procedimentos avaliativos aparecem na dissertação de Ribeiro (2016) como aspectos cruciais de seu trabalho docente. Ela divide com os leitores suas reflexões e inquietações, mostrando o quanto reflete sobre a prática que implementa nas salas de aula:

As minhas aulas são em geral em círculo e observo que os alunos gostam e pedem debates. Ano passado, em algumas turmas, assim que eu entrava (às vezes até antes) me perguntavam “Vai ter debate?”. Diversos autores da área da Educação, da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia falam da importância da prática da conversa e do confronto de ideias para o processo de construção de si, para o desenvolvimento do pensamento, para a vinculação com o outro e com os problemas da sociedade, para o aprendizado da convivência com a pluralidade de ideias, para o jogo democrático. Procuo estar atenta aos debates da atualidade para relacionar à disciplina, entendendo que trazer a vida como ela é para a sala de aula é buscar que os alunos se vinculem às questões do mundo atual, tenham mais oportunidades de pensar, colocar suas ideias em xeque e articular os conhecimentos das várias disciplinas, os quais muitas vezes são mantidos separados e guardados em compartimentos mentais.

Uma das primeiras inquietações que tive no início da minha experiência como professora foi sobre avaliação. A engrenagem de produção de notas, as perguntas no início do ano sobre o tipo de avaliação que eu adoto, em vez de interesse no conteúdo, me incomodam. Não tenho feito provas, considero que há um excesso de disciplinas e provas na escola. Peço trabalhos individuais de pesquisa e alguns trabalhos em grupo. Preocupo-me em dar um retorno cuidadoso sobre os trabalhos. Nas minhas anotações, peço que eles se posicionem, que expressem o que pensam. Questiono-os em relação à sua forma de expressão, quer dizer, se estão envolvidos com a tarefa, se expressaram a sua singularidade. Questiono seus preconceitos, pergunto sobre outros aspectos não abordados por eles. Evitando hierarquizar muito os trabalhos, uso principalmente o critério trabalho feito ou não feito para gerar notas, capricho nos comentários e, dessa forma, ficar atenta ao que eles escrevem. Além disso, tenho sempre solicitado a avaliação dos alunos sobre as atividades da disciplina para saber como os alunos estão vendo as aulas. Até agora, percebo muita diferença entre opiniões, quase nenhuma atividade tem unanimidade (RIBEIRO, 2016, p. 119).

Percebo que o texto de Ribeiro (2016) toca em uma temática que quase não aparece nos textos que localizei até essa etapa da pesquisa²¹. Em minha experiência com docentes do ensino médio, raras são as vezes em que o debate sobre avaliação ganha corpo e profundidade. Geralmente, a conversa gira em torno de procedimentos para se evitar a cola ou sobre a formatação que as provas devem ter.

Enfim, observo, nos trabalhos elencados acima, uma forte preocupação com a didática e o uso de variadas estratégias ou propostas que tentam alcançar a diversidade existente nas salas de aula. Muitos docentes buscam construir junto com os discentes sentidos mais significativos para os conteúdos abordados. Outros pretendem estimular o empoderamento dos estudantes. Há aqueles que pensam maneiras de melhor compreender os modos de compreensão dos alunos, investindo no diálogo para compartilhar dúvidas e saberes.

Encontro relatos de experiências relacionados ao uso de novas tecnologias como forma de chegar mais perto das culturas juvenis e explorar suas linguagens. As abordagens interdisciplinares e a parceria com outros docentes fazem-se presentes em alguns desses artigos, caracterizando formas de resignificação do conhecimento e do currículo. Há, ainda, modos de construção diferenciados da perspectiva colonial, em que culturas não hegemônicas ganham reconhecimento e contribuem com seus saberes e suas perspectivas diferenciadas de ver, ser e estar no mundo.

2.3 Mais dois desdobramentos metodológicos: cartas e grupo de conversa online

Ainda que a revisão bibliográfica tenha me levado a perceber inúmeros aspectos instigantes do trabalho realizado por professoras e professores, considerei que era necessário recorrer a outros formatos e suportes que pudessem, de maneira semelhante, conter relatos autorais de práticas docentes²². Busquei relatos que, devido ao contato direto com os autores, seriam mais significativos para mim e poderiam ser debatidos, esmiuçados e dar origem a outros.

Para tanto, uma primeira ideia foi realizar uma troca de cartas com algumas professoras e professores da escola em que eu trabalhava. Conversei sobre essa

²¹ Posteriormente, nas conversas com docentes, a avaliação ganhou destaque. Falarei sobre ela no Capítulo 4.

²² A essa altura da pesquisa, eu já estava fortemente influenciada pela proposta de documentação *narrativas de experiências pedagógicas* de Daniel Suárez, que cito no Capítulo 3.

proposta com algumas pessoas e, de início, tive a impressão de que haveria uma boa troca. As cartas seriam um recurso para o diálogo sobre várias questões pedagógicas.

Houve uma troca de cartas que merece destaque, pois, além de ter sido a que primeiramente se efetivou, ela contém um diálogo profundo com uma professora que admiro muito e cuja amizade foi-se consolidando ao longo da pesquisa.

É uma amizade construída em meio às agruras da escola e aos enfrentamentos pedagógicos e políticos que as sucessivas crises (do governo do estado e a pandemia) demandaram. É uma amizade alimentada pelo Coletivo Resistência, grupo criado por docentes que se posicionaram de forma crítica contra o modo como o ensino remoto foi sendo imposto.

Essa troca de cartas com Beatriz Lanziero²³ deu-se em janeiro e fevereiro de 2020, mas, antes de ter início, já conversávamos sobre esse tipo de escrita. Certo dia, Bia enviou-me uma mensagem via aplicativo de conversa:

Mira, Nízia. Falando dos gêneros carta e diário em textos de Rousseau, o ensaísta, professor da UFRJ, faz a seguinte afirmação: “Escrever para um outro é, antes de tudo, escrever para si mesmo, qualquer escritor o sabe. A dinâmica que daí provém soa viva, como se, no silêncio das vozes interiores, imóvel como estou, atravessasse os ares com meus problemas e pensamentos”. Ronaldo Lima Lins. Depois te passo o texto.

Fiz referência a essa frase de Lins (2006, p. 50) na primeira carta que escrevi para Beatriz. Explicitiei que, no meu entendimento, o autor fala de um movimento interessante no qual uma pessoa, ao escrever para outra, se abre ao diálogo com ela e também consigo mesma.

Beatriz respondeu-me poucos dias depois e demonstrou satisfação em relação ao meu convite de participação na pesquisa.

Gosto muito de sua proposição de estudo. Generosa e inteligente, historicamente marcada por compromisso com a resistência ao universo monológico a que querem nos submeter. Você investe nas práticas docentes cotidianas, partindo das palavras dos professores, destacando-lhes a voz. Voz tantas vezes negligenciada e silenciada. Ao ler a apresentação de sua proposta, me senti convocada e respeitada. Até um pouco orgulhosa, é bem verdade.

²³ Professora de Literatura no ensino médio da escola em que trabalhei. Exerceu também a função de coordenadora dessa disciplina e, por essa razão, participava de reuniões semanais comigo e outros colegas. Mais informações sobre Beatriz estão expostas em uma apresentação feita por ela mesma no Capítulo 4.

Ela também compartilhou comigo um texto que havia escrito anteriormente. Inspirada em Fernando Pessoa, citou o “Poema em Linha Reta” como argumento para dizer, em forma de crônica:

A gente não aprende em linha reta... A gente também não ensina em linha reta. Para piorar a vida de quem se orienta por absolutos e clausuras, é difícil precisar os limites entre ensinar e aprender.
 (...) Aprender demanda interesse e gana, curiosidade e paciência, mas a gente não aprende em linha reta. Confesso, eu sistematizo, faço fichamentos e resumos, mas... — Que briga medonha! — o saber se desloca da lógica e se engraça de mim por meio de dissenso, desrazão desmedida.
 A gente não aprende em linha reta! Pega atalhos e desvios, se distrai e, traíndo o plano, se descobre sujeito capaz à aventura do conhecimento. Prova sabores diversos, fora do cardápio. E, nesse gesto de alimentação e prazer, o apetite, talvez a fome, revelam-se essenciais. E, saciada a procura, encontramos o contentamento na busca e não na conclusão do processo.

Quanta beleza e riqueza há nas palavras de Beatriz! Palavras que revelam sua sensibilidade e sua percepção aguçada sobre os processos de ensinar e aprender. Palavras que manifestam o desejo de dialogar, compreender e agir em prol de uma educação que se aproxime da complexidade da vida. Palavras semelhantes às que encontro na tese de Tiago Ribeiro (2019): “A formação não é um caminho linear nem um processo cumulativo, senão um percurso complexo, ambíguo e caótico” (p. 22).

Embora a primeira troca de cartas tenha-se mostrado promissora e estimulante, logo percebi que o acúmulo de tarefas do chamado “ensino remoto” não viabilizou que xs demais colegas tivessem tempo para elaborar as cartas.

Isso ficou evidente na resposta que recebi de Antonio, cerca de um ano depois. O professor explica como a pandemia o afetou, especialmente no tocante à necessidade de cuidar de sua saúde mental, e que, por esse motivo, demorou muito para redigir uma carta, respondendo a minha. Felizmente, conseguiu e compartilhou comigo suas lembranças do tempo em que era estudante na escola básica.

A escola não me era um lugar agradável de estar, a criança, o adolescente e os jovens são cruéis com o que não se enquadra dentro do que aprendem e julgam ser normal em suas regras. Penso que a minha grande sacada, mesmo que inconsciente, foi entrar para o grupo de teatro. Ali descobri um mundo possível e uma escola possível. Aprendi a me salvar pelas brechas, caminhos esses só entendidos quando estudei Certeau.

Também trouxe à tona os preconceitos que sofre até hoje por conta de sua homossexualidade. Assinalou que “o apedrejamento ainda existe nas escolas” e que, por incrível que pareça, se sente mais respeitado pelos estudantes do que pelo corpo docente. Alguns colegas o olham com reservas.

Ele aprendeu a impor-se e afirma que “para ser uma bicha assumida tem que ter *pedigree*, tem que ser bom, e sem modéstia sei quem eu sou, tenho noção do meu trabalho e da importância na educação”. As palavras de Antonio articulam-se ao trabalho que ele realiza no combate a preconceitos na escola. Suas aulas geralmente tangenciam temas ligados à desconstrução do racismo, do machismo e da homofobia.

Suas palavras abordam algo muito presente no cotidiano docente: a procura pelas brechas como forma de não se submeter às imposições autoritárias, que são tão comuns dentro do sistema escolar.

Nas brechas, fui caminhando com a pesquisa, burlando as condições da pandemia que impunha o distanciamento social. Segui a indicação de minha orientadora e resgatei, de forma adaptada, a sugestão de Beatriz de criar um fórum de discussão para que pudéssemos trocar reflexões, impressões e experiências acerca da docência nos anos finais do ensino fundamental²⁴ e no ensino médio.

Isso concretizou-se através de um grupo formado em um famoso aplicativo de conversa online²⁵. Essa nos pareceu a melhor opção diante da conjuntura pandêmica e da intensificação do trabalho docente durante o ensino remoto, que inviabilizou a produção de cartas e as conversas presenciais. Os detalhes desse desdobramento metodológico estão descritos nos próximos capítulos.

²⁴ Ampliei o foco para os Anos Finais do Ensino Fundamental porque os participantes da pesquisa também atuam (ou já atuaram) nesse segmento e, algumas vezes, fizeram referências a ele.

²⁵ Segundo informações disponíveis em www.whatsapp.com/about, esse aplicativo possui mais de dois bilhões de usuários, em mais de 180 países. Ele possibilita o envio e o recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz.

3 DESENHANDO OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A busca por conhecer as narrativas de professoras e professores acerca de suas experiências pedagógicas deu-se a partir da leitura do texto “*Relatar la experiencia docente: la documentación narrativa del mundo escolar*”, de Daniel Suárez, publicado na Revista Teias em 2017. Nele, Suárez (2017) defende:

Con sus relatos e historias de la propia vida en las escuelas los docentes estarían tornando visible, documentable, disponible, parte del saber pedagógico práctico y muchas veces tácito que construyen en su carrera profesional. Por eso, si pudiéramos registrar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer buena parte de las comprensiones pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza y la escuela, sus recorridos profesionales y experiencias laborales, las palabras e historias que cuentan para darle sentido e interpretar sus mundos, sus inquietudes, sus deseos y sus logros²⁶ (p. 196).

Como se pode perceber, a argumentação caminha no sentido de documentar as biografias docentes, considerando que as histórias de suas vidas se entrelaçam à vida das escolas. Esses registros, articulados e publicizados, podem compor “*una historia de la escuela y del curriculum diferente a la que conocemos, a la que habitualmente se escribe y leemos*”²⁷ (SUÁREZ, 2017, p. 196).

Nessa direção, creio que muitas narrativas docentes precisam ser visibilizadas para nos ajudar a compreender a instituição escolar e o trabalho pedagógico sob um ângulo menos burocrático e mais humano. No artigo supracitado, encontramos ainda um alerta, que mostra a contraposição entre a abordagem de valorização das narrativas e a concepção educacional que privilegia resultados controláveis e quantificáveis em detrimento dos processos.

Para la tradición de pensamiento pedagógico y escolar centrado en evaluar y acentuar “la calidad, la eficiencia y el control” del trabajo docente, hoy dominante, esos relatos e historias docentes forman parte de las dimensiones subjetivas que hay que controlar y ajustar

²⁶ Tradução nossa: “Com seus relatos e histórias da própria vida nas escolas, os docentes estariam tornando visível, documentável, disponível parte do saber pedagógico prático e, muitas vezes, tácito que constroem em sua carreira profissional. Portanto, se pudéssemos registrar, coletar e analisar essas histórias, poderíamos conhecer boa parte das compreensões pedagógicas dos professores sobre o ensino e a escola, suas trajetórias profissionais e experiências de trabalho, as palavras e histórias que contam para dar sentido e interpretar seus mundos, suas preocupações, seus desejos e suas realizações”.

²⁷ Tradução nossa: “uma história da escola e do currículo diferente daquela que conhecemos, daquela que geralmente é escrita e lida”.

para que la innovación y la mejora educativa sean posibles. Los objetivos de la reforma tecnocrática exigen eficiencia técnica, pericia operativa, respeto de los ritmos innovadores, y también disciplinamiento y silencio de sus ejecutores. De esta manera, la mayor parte del saber reflexivo, experiencial y potencialmente crítico, una porción importante de sus contenidos transferibles y quizás transformadores, se naturalizan en la cotidianidad escolar o se degradan mediante anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional y político (SUÁREZ, 2017, p. 196)²⁸.

Percebo, nas palavras de Suárez (2017), a ideia do fortalecimento da docência a partir do seu próprio exercício e também da escola enquanto espaço de produção de conhecimento. A ideia de compartilhar e registrar saberes desenvolvidos através das práticas pedagógicas e reflexões sobre elas parece-me promissora e desafiadora.

Promissora pela riqueza de alternativas que podem surgir. Desafiadora por demandar tempo e espaço de diálogo, negociação de sentidos, sistematização e, principalmente, abertura de cada docente para expor suas concepções, perspectivas, dúvidas, receios e anseios. Essa é uma tarefa nada fácil no ambiente escolar, marcado pela necessidade constante de certezas e pela naturalização excessiva de procedimentos.

É a partir da perspectiva que dá ênfase às narrativas de experiências pedagógicas enquanto atos potentes de formação e autoformação docente que esta pesquisa tem origem. Contudo, como assinalado no Capítulo 1, meu olhar ampliou-se para além da documentação narrativa de experiências pedagógicas.

Durante o desenvolvimento da presente investigação, realizei movimentos de aproximação com algumas opções metodológicas que dialogam entre si. Falo aqui da pesquisa narrativa, da pesquisa-formação, da pesquisa autobiográfica e da conversa como metodologia de pesquisa.

Essa busca deu-se em função de meu interesse em um tipo de pesquisa que acredita no diálogo, no desejo de compreender os modos de compreender do outro,

²⁸ Tradução nossa: "Para a tradição do pensamento pedagógico e escolar voltado para avaliar e enfatizar 'a qualidade, a eficiência e o controle' do trabalho docente, hoje dominante, essas narrativas e histórias docentes fazem parte das dimensões subjetivas que devem ser controladas e ajustadas para que a inovação e a melhoria educacional sejam possíveis. Os objetivos da reforma tecnocrática exigem eficiência técnica, competência operacional, respeito aos ritmos inovadores, além de disciplina e silêncio de seus executores. Dessa forma, grande parte do conhecimento reflexivo, vivencial e potencialmente crítico, parte importante de seu conteúdo transferível e talvez transformador, naturaliza-se no cotidiano escolar ou degrada-se por meio de anedotas ingênuas e comentários precipitados sem valor profissional e político".

percebendo sua legitimidade (MATURANA, 2009), na busca do encontro efetivo com sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001).

Esta investigação é também uma autoinvestigação, que vem se construindo desde o primeiro contato com o curso de Pedagogia e a partir das interações cotidianas com professoras e professores em processos perpassados por reflexão constante. Apoiada em Freire, entendo que o ato educativo implica a atribuição de sentidos e a pesquisa em educação deve ter, como horizonte, esses sentidos que são elaborados nas relações que vamos estabelecendo.

A partir de narrativas e de conversas, podemos aproximar-nos mais de nós mesmos e dos outros, podemos refletir sobre as trajetórias e escolhas feitas em meio ao correr da vida e, assim, podemos aprender novas formas de ser e estar no mundo, em uma movimentação que se coaduna com as palavras de Josso (2006):

Minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem afim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada. Minha convicção é que os procedimentos, conduzidos com essa intencionalidade, alimentarão pouco a pouco uma outra maneira de nos religarmos a nós mesmos e aos outros em uma partilha respeitosa de nossas singularidades... (p. 383).

3.1 Sobre a pesquisa narrativa, abordagem biográfica e pesquisa-formação

Aprendemos sobre Educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em Educação.
Jean Clandinin e Michael Connelly (2015)

Segundo Frauendorf, Pacheco, Chautz e Prado (2016), podemos encontrar narrativas em diversas áreas de conhecimento e esse conceito envolve significados, tais como: histórias e modos de narrar (definição do dicionário Houaiss online), versão da realidade (conforme discutido por Bruner) e “método que investiga e descreve a história experienciada pelo sujeito” (de acordo com Clandinin e Connelly, 2015).

Alguns pesquisadores pontuam a existência de um uso um tanto indiscriminado de categorias como *pesquisa-formação*, *pesquisa (auto)biográfica* e *pesquisa narrativa*. Freitas e Ghedin (2015), no artigo “Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores”, consideram que a

variedade de nomenclaturas está relacionada à heterogeneidade de abordagens que se faz presente nesse campo.

Os autores alertam que é importante analisar as convergências e diferenças dessa terminologia. Há pesquisas que articulam tais abordagens, como é o caso de um estudo interinstitucional desenvolvido por Cruz, Paiva e Lontra (2021):

Desse modo, a concepção e prática de pesquisa que nos guia na relação com professoras e professores iniciantes, que vivenciam o seu primeiro ciclo na carreira docente, se inscreve no escopo da pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (JOSSO, 2006) (p. 966).

Prado, Soligo e Simas (2014) explicitam que, de acordo com a perspectiva a ser adotada, a narrativa pode ser utilizada como método de análise, forma de registro do relatório de uma pesquisa e/ou apenas como fonte de dados. Na mesma linha, no artigo “Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação”, Frauendorf, Pacheco, Chautz e Prado (2016), citados anteriormente, entendem que

Por brotarem do registro das histórias vividas no dia a dia, as narrativas podem servir de dispositivo metodológico quando relacionadas ao processo de investigação. Ao produzi-las, o autor reveste de significado o objeto pesquisado, adicionando à cena relatos que contam não apenas aquilo que ele vê, mas todo o entorno e as nuances do episódio. Podem ser usadas ainda metodologicamente, ao serem incorporadas às outras possibilidades formativas, permitindo, àquele que narra, interpretar, analisar, estruturar, organizar, reorganizar e refletir sobre os acontecimentos (p. 352).

A pesquisa narrativa sob a ótica de Clandinin e Connelly (2015) surge a partir do interesse pela experiência, tendo como base as ideias de Dewey acerca da íntima relação entre educação e vida. Essa forma de investigar toma a narrativa como estratégia para o entendimento das experiências vividas, considerando que as abordagens centradas em dados quantitativos não permitem aproximações com a complexidade das vidas de educadores e educandos. Nas palavras dos autores:

Experiência é um termo chave nessas diversas pesquisas. Para nós, Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação.

Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. [...] Além disso, Dewey entende que um critério da experiência é a *continuidade*, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 30).

Cruz, Paiva e Lontra (2021), em artigo acerca da narrativa como dispositivo de pesquisa, pontuam que, nos últimos trinta anos²⁹, a abordagem biográfica vem ganhando espaço em pesquisas educacionais e projetos de formação docente. As autoras argumentam que

Esse paradigma específico de investigação rompe com regulamentos clássicos sobre o que é “fazer pesquisa” em educação, propondo uma compreensão outra do que é a formação e o que é a formação de professores, dando ênfase às questões mais subjetivas dos sujeitos numa perspectiva que legitima a experiência como produção de conhecimento em um entendimento de que estamos em constante processo de autoconhecimento (CRUZ, PAIVA, LONTRA, 2021, p. 958).

As autoras também salientam que, no tocante aos estudos relativos à formação e ao desenvolvimento profissional docente, as pesquisas de cunho narrativo também foram influenciadas pela produção acadêmica de Zeichner, Nóvoa e Tardif (CRUZ, PAIVA, LONTRA, 2021). Os autores trouxeram contribuições significativas para a valorização do caráter reflexivo do trabalho docente, ressaltando as histórias de vida e os saberes desses profissionais.

Como desdobramento, vem ocorrendo um aumento no volume de trabalhos que articulam processos formativos e investigativos, consolidando uma concepção chamada de “pesquisa-formação”.

As pesquisas de formação docente que se voltam para as histórias de vida passam, então, a ser incorporadas a esse campo, vinculadas ao movimento internacional que indica rompimento com enfoques de formação preconizados por práticas e teorizações fundamentadas na racionalidade técnica, travando disputa de espaço com políticas de governo e com práticas arraigadas nos cursos de formação que insistem em contradizer as pesquisas e colonizar a formação e, por conseguinte, as práticas docentes (CRUZ, PAIVA, LONTRA, 2021, p. 961).

²⁹ Sobre a emergência histórica da abordagem narrativa, ver Freitas e Ghedin (2015).

Esses estudos dão visibilidade às práticas docentes, realçando o papel dxs professorxs como sujeitos e evidenciando seus saberes e experiências. Baseiam-se na ideia de que a formação demanda troca entre os pares e respeito aos processos vividos, levando em conta os contextos cotidianos, as memórias, as singularidades e os sentidos que cada docente atribui ao seu trabalho. Há, aí, uma aposta ética que estabelece relações respeitadas, horizontais e dialógicas entre pesquisadores e participantes da pesquisa.

Outra autora que me ajuda a pensar na riqueza do trabalho com narrativas é Maria da Conceição Passeggi. Seu texto “Reflexividade narrativa e o poder (auto)transformador” leva-me a reafirmar a importância de abrir cada vez mais espaço para a conversa entre xs diferentes sujeitxs dentro das escolas.

Essa é uma perspectiva que humaniza o fazer educativo e mobiliza diversas aprendizagens. O convite à narrativa de si é um estímulo à reflexão acerca da própria trajetória e uma tomada de consciência sobre nossas emoções, pensamentos e ações.

Narrar as próprias experiências – autobiografização – e aprender com a história das experiências de outrem – biografização e heterobiografização – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos, intencionalidades. De modo que a privação da narrativa de si, e por conseguinte do ‘eu’, seja ela provocada por uma patologia, seja por processos ideológicos e políticos, nos destitui de nossa humanidade (PASSEGGI, 2021, p. 95).

Não posso deixar de citar Paulo Freire, pois sua pedagogia dialógica e a forma como ele articulava a própria vida às proposições e teorizações acerca da educação são fonte de inspiração para muitos docentes e pesquisadores. Alguns de seus livros, escritos em forma de conversa com outros autores (1985) ou em forma de carta (2013) também apontam sua aproximação com a perspectiva narrativa.

Como afirmam Henriques, Guimarães e Rodrigues (2021), Freire “recorre ao uso da narrativa de momentos de sua história de vida e formação para atribuir sentidos ao dialogado, à mensagem a ser colocada em movimento” (p.147).

Alípio Casali (2012) analisa que a obra freiriana adota gêneros textuais de caráter dialogal como uma maneira de aproximação com a oralidade e com os leitores. Essa opção também se articula a “um dos motes centrais de sua vida e obra: de que

toda reflexão sobre a própria experiência vivida se desdobra em compartilhamento comunicativo” (CASALI, 2012, p. 65).

3.2 Algumas palavras sobre Experiência

No tocante ao conceito de *experiência*, reconheço, apoiada em Jorge Larrosa, que ela é algo que nos toca e assim nos forma e transforma. Compreendo também que, como acrescenta o autor, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é a abertura para o desconhecido” (LARROSA, 2002, p. 26-28). Nesse sentido, concordo com a defesa de que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p. 26-28).

A diferenciação feita por Larrosa (2022) entre experiência e experimento também me auxilia na reflexão sobre a diferença entre a visibilidade de experiências pedagógicas através de narrativas daquelas propostas de caráter técnico, contidas em “guias” que têm, como meta, publicizar boas práticas sem nenhum tipo de problematização.

Larrosa (2011) aponta que “a experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico” (p. 14) e “se um experimento tem que ser repetível, é dizer que, tem que significar o mesmo em cada uma de suas ocorrências, uma experiência é, por definição, irrepetível” (p. 16). Afinal, argumenta o autor, “a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura” (LARROSA, 2011, p. 19).

O autor articula a noção de experiência à ideia de formação, pois reconhece que a experiência é algo que forma e transforma os sujeitos. Contudo, essa formação não ocorre somente através do acesso aos conhecimentos. Podemos saber muitas coisas, mas se esses saberes não nos tocam, não nos modificam, estabelecemos uma relação alienada com o conhecimento, uma relação que não se configura como experiência.

O saber da experiência não está, como o conhecimento científico, fora de nós, e, só tem sentido, no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2011, p. 14).

A dimensão subjetiva da experiência a marca como algo singular, mas Larrosa (2011) chama a atenção para o fato de que existe uma multiplicidade de experiências. Em outras palavras, diante de um acontecimento, há diversas possibilidades de experiências singulares.

Assim, o autor diz que a experiência, sendo singular, produz pluralidade (LARROSA, 2011). A riqueza plural das experiências singulares estimula meu desejo de conversar sobre elas.

3.3 A escolha da conversa como percurso de investigação e formação

[...] o viver humano se faz no conversar.
Humberto Maturana (2009)

Embora em algumas paragens se faça necessária imersão solitária e árdua, o diálogo nos constitui. Somos com o outro e por ele nos reinventamos melhores e mais ternos. A ternura exige reciprocidade.
Beatriz Lanziero (2020)

Na construção das estratégias metodológicas, a presente pesquisa foi impactada por diversos percalços, entre eles, os problemas decorrentes da pandemia e o impacto que ela provocou na vida dxs educadores. Os caminhos percorridos, relatados no capítulo anterior, levaram-me a optar pela criação de um fórum de discussão através de um aplicativo de conversa online.

Integram o grupo os três professores que haviam sido convidados para a troca de cartas e mais três colegas, recomendados por Beatriz. A composição, então, conta com três professoras (Beatriz, Leila e Iara) e três professores (Helismar, Antonio e Alessandro)³⁰, além de mim. Três docentes são da área de Língua Portuguesa, um de Artes, uma de Matemática e um de História.

Os critérios de escolha dxs participantes do grupo pautaram-se pela relação de confiança estabelecida entre mim e cada um dxs docentes e pela atuação política e pedagógica reconhecida pelxs pares e/ou pelxs estudantes como relevante³¹.

³⁰ Apesar de minha oferta de utilizar nomes fictícios, elas e eles optaram pelo registro dos nomes reais por compreenderem a importância de valorizar suas vozes e pelo vínculo de confiança estabelecido entre nós.

³¹ No capítulo 4, explico a forma como convidei xs participantes e também os procedimentos adotados para acolher as contribuições de todxs e estimular as trocas no grupo de conversa online.

Considero que, diante da necessidade de distanciamento social provocado pela pandemia, o uso do aplicativo para que o diálogo aconteça, ainda que virtualmente, pode oferecer um campo de reflexão coletiva, formação e autoformação, marcado por relações colaborativas e não hierarquizadas. Assim, vamos elaborando sentidos pedagógicos e políticos sobre o nosso trabalho como educadorxs. Vamos também registrando nossas memórias e compartilhando saberes.

Nessa opção, em que a conversa ganha lugar privilegiado, busquei fundamentar-me nas contribuições organizadas por Ribeiro, Souza e Sampaio no livro *Conversa como metodologia de pesquisa* (2018). Entre tantos argumentos apresentados pelos diversxs autores que participam da obra, destaco o caráter ético e político que essa metodologia envolve.

Nas palavras de Sússekind (2018):

[...] se desejamos radicalizar os espaços de democracia e valorizar a diversidade epistemológica do mundo, parece necessário defender a conversa como possibilidade de desensurdecender, desinvisibilizar, compartilhar e rizomatizar conhecimentos (p. 146).

Ao eleger a conversa como forma legítima de conhecer xs docentes, seus saberes e suas práticas, em uma escuta sensível e reflexiva, afasto-me da ideia de prescrição que contribui para destituir esses profissionais de sua autonomia e autoria.

A opção pela conversa como metodologia de pesquisa reafirma, em mim, o necessário respeito e reconhecimento axs colegas de profissão. Reforça a certeza de que estou constantemente aprendendo com elxs e que é conversando que muitos caminhos se abrem.

Essa opção encontra ressonância no perfil de atuação profissional que venho exercitando ao longo dos anos. Cada vez mais, a conversa vai-se tornando imprescindível ao meu fazer pedagógico e à minha relação com docentes, estudantes e famílias. Suspeito, pelo retorno que recebo de profissionais, estudantes e responsáveis, que venho conseguindo desconstruir a visão fiscalizadora e burocrática acerca do papel de pedagoga.

No entanto, nem sempre essa postura é bem compreendida. Algumas pessoas ainda esperam que eu atue de modo mais diretivo e prescritivo. Parecem entender que pedagogxs se constituem como guardiões da ordem que possuem superpoderes

para determinar como se darão os processos de ensino e aprendizagem, acreditando que esses processos devem ser definidos *a priori*.

Nesse sentido, enfatizo que a postura dialógica é algo que a gente aprende no próprio exercício da docência e da conversa. Foi desse jeito comigo e agradeço a muitas pessoas por terem aberto espaços de escuta para mim. Com algumas delas, tive experiências que me tocaram e me transformaram³² (segundo o conceito de Larrosa).

Cheguei à docência com uma trajetória pessoal marcada pelo silenciamento e pela ausência do diálogo, frutos do contexto social da época³³, mas a Educação me salvou. Ter ingressado profissionalmente nela a partir da Educação Infantil em tempos de redemocratização do país e avanço de ideias construtivistas e sociointeracionistas, oportunizou meu contato com olhares mais atentos e escutas mais sensíveis.

É possível perceber que a conversa no cotidiano da escola encontra caminho fértil, mas também alguns obstáculos. Para escapar deles, vou procurando brechas, vou tecendo redes, criando laços. Conversa vai, conversa vem, sigo perseverando na construção coletiva de sentidos e de práticas. Isso é também, de algum modo, um fazer investigativo.

A informalidade da conversa, sem roteiro com começo, meio e fim, pode gerar muita angústia e afrontar certas concepções de pesquisa, mas, se a compreendemos pelo viés da complexidade, vamos reconhecendo que uma excessiva organização pode ocultar aspectos importantes do contexto investigado.

Penso, como Andréa Serpa (2018) que “talvez seja possível aprender com a palavra que flui, com a palavra que ainda não foi sacralizada, aprender com o que ainda é semente” (p. 96).

Percebo que o cenário atual está demasiadamente marcado por invisibilidade e ausência de tempo e espaço para trocas genuínas entre os seres humanos. Temos muitos abismos provocados por colonialismo, fascismo, neoliberalismo e outras

³² Pelo menos duas pessoas merecem menção especial nesse sentido. Claudia Fernandes, minha orientadora, que todos os dias mostra a mim e ao grupo de pesquisa o que é acolhimento, dialogicidade e construção compartilhada de conhecimentos. Outra pessoa é Aurinda Ferreira, primeira parceira de trabalho, que me ajudou muito com seu olhar generoso e seu constante interesse por gente. Enxergo, em ambas, exemplos da amorosidade defendida por Paulo Freire.

³³ Nasci em 1966. Passei, portanto, minha infância e minha adolescência no período da ditadura militar. Certa vez, tivemos que nos mudar com urgência porque o proprietário do imóvel tinha pressa e ameaçou inventar denúncias de subversão contra minha mãe. Ele aproveitou-se do fato de ela ser uma mulher sozinha, criando quatro filhos. Dá para entender que, por essas e outras tantas razões, não havia tempo nem ambiente propício ao exercício do diálogo.

formas de pensar limitantes que precisamos superar. A Educação pode ajudar nisso, a pesquisa também e a conversa dentro/através delas parece-me um caminho promissor. Afinal, a conversa tem a capacidade de promover conexões pessoais e significativas.

Outra capacidade que as conversas possuem foi muito bem evidenciada nas palavras de Serpa (2018):

Sem caminhos rígidos a serem percorridos, sem margens, sem fronteiras, as conversas nos levam para lugares – e saberes – insuspeitáveis, exatamente por isso revelam o novo, o que ainda vai latente em nossos corações, as incertezas que nos moverão para o desconhecido. Exatamente por isso, não permitem que nossas pesquisas, ao trilharem apenas pelos caminhos desejáveis, se tornem a confirmação de nossas certezas e, não, a investigação de nossas dúvidas (p. 113).

Na possibilidade de investigar as dúvidas e abrir mão das certezas, encontro um rigor científico diferenciado, metodologicamente flexível e potente para o trabalho com saberes mais ligados às experiências cotidianas (GINZBURG, 1989).

3.4 Como vejo o trabalho docente? Que autores me ajudam a pensar sobre ele?

Uma pesquisa com docentes envolve uma visão sobre o trabalho que esses profissionais desenvolvem. Assim, para uma melhor compreensão das questões que venho investigando, recorro a aportes teóricos do campo da formação, do saber e da autonomia docente, ancorando-me em Antônio Nóvoa, Kenneth Zeichner, Maurice Tardif e José Contreras.

Nóvoa (2009), ao referir-se ao trabalho de Zeichner, afirma que o diferencial do pensamento deste autor é a abordagem das práticas de ensino como objeto teórico, não como campo de aplicação. O professor reflexivo, defendido por Zeichner (1993), não seria, então, um mero executor de atividades. Ao refletir sobre suas ações e suas experiências, os docentes desenvolvem-se profissionalmente.

O conceito de professor prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado

da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos pobre e, no pior, uma ilusão (ZEICHNER, 1993, p. 17).

A afirmação de Zeichner (1993) coaduna-se, de certo modo, à defesa de Larrosa acerca da singularidade das experiências. Ambos provocam-me a pensar nesta pesquisa como um espaço de reflexão sobre minhas experiências e alertam-me de que, por mais que eu deseje aprender com as experiências relatadas pelos participantes da pesquisa, preciso estar ciente de que essa aprendizagem tem limites.

Por isso, é preciso situar que, apesar de conter um levantamento de narrativas de experiências pedagógicas, esta pesquisa tem como foco buscar compreender o trabalho docente em uma dimensão ampla que não se restringe a um repertório de práticas de ensino ou estratégias didáticas, até porque as experiências pedagógicas são muito mais do que técnicas aplicadas.

Assim, a limitação apontada acima, no meu entendimento, refere-se, de modo mais acentuado, ao movimento de tentar reproduzir as experiências, como parece ser o objetivo de algumas vertentes de formação com viés instrumental. No caso desta pesquisa, a conversa e o compartilhamento de alguns relatos de experiências constituem-se como convite a cada participante para que reflitam sobre suas próprias experiências e para que, no diálogo entre nós, possamos ser tocados e estimulados em nosso processo reflexivo. Ademais, as conversas que temos abarcam outros tipos de troca como veremos no próximo capítulo.

Para falar sobre o conceito de ensino reflexivo, Zeichner (1993) retoma as contribuições de Dewey naquilo que ele diferenciou entre *ato reflexivo* e *ato rotineiro*. Sobre o ato de rotina, Zeichner (1993) explica que, de acordo com Dewey, trata-se de uma ação guiada por impulso, tradição e autoridade que tem como base a naturalização de determinada realidade.

Assim, os docentes que não são reflexivos acabam por agir de forma automatizada, de acordo com a visão dominante de uma dada situação³⁴. Já os atos reflexivos são entendidos como ações que envolvem uma análise cuidadosa “daquilo que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

³⁴ Observei um exemplo dessa postura quando perguntei a algumas professoras do ciclo de alfabetização a razão pela qual elas pediam aos alunos para copiarem o cabeçalho todos os dias, mesmo sabendo que tal atividade demandava muito tempo. Algumas disseram, simplesmente, que essa era uma prática comum e que sempre foi assim.

Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem dados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A acção³⁵ reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (ZEICHNER, 1993, p. 18).

A defesa de uma noção de reflexão que envolve intuição, emoção e paixão é bem-vinda em processos investigativos e formativos que se apoiam em narrativas, pondo em xeque a racionalidade técnica, ainda muito presente em alguns discursos acadêmicos e educacionais.

Essa postura reflexiva precisa ser responsável. Uso, aqui, a ideia de *responsabilidade* defendida por Dewey e por Zeichner (1993) como atitude capaz de provocar nos docentes o questionamento sobre os objetivos de suas práticas, sem se deter apenas na utilidade imediata.

Na opinião de Zeichner (1993), essa atitude responsável implica pensar, necessariamente, sobre as consequências pessoais, acadêmicas, sociais e políticas do ensino, de modo a considerar seus efeitos na autoestima, no desenvolvimento intelectual e nas vidas dos estudantes. O autor vai além:

A reflexão implica um exame dessas questões, e de muitas mais, e não apenas saber se atingiram os objectivos e metas que cada um estabeleceu no início de uma aula. A atitude de responsabilidade também implica que se reflecta sobre as consequências inesperadas do ensino, porque este, mesmo nas melhores condições, tem sempre consequências tanto inesperadas como esperadas. Os professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta 'Gosto dos resultados?' e não simplesmente 'Atingi meus objetivos?' (ZEICHNER, 1993, p. 19).

É importante, todavia, explicitar que existem diversos fatores que prejudicam reflexões permanentemente aprofundadas sobre tudo que o trabalho pedagógico envolve. Dewey e Zeichner (1993) compreendem que os atos rotineiros também encontram lugar e função em nosso cotidiano.

³⁵ Mantive nesta, e nas próximas citações da obra, a grafia original da publicação feita em Portugal.

Nos meus trabalhos, já respondi de várias maneiras a esta crítica de que a reflexão é um objectivo irreal no que diz respeito aos professores. Em primeiro lugar, quando Dewey e outros fizeram a distinção entre acções reflexivas e de rotina, não quiseram dizer que os professores devem estar sempre a reflectir sobre tudo. É óbvio que uma posição totalmente contemplativa nem é apropriada nem possível. No entanto, aquilo a que Dewey se referia era a um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o acto e o pensamento. Para podermos gerir as nossas vidas, precisamos sempre de uma certa dose de rotina (ZEICHNER, 1993, p. 19).

A argumentação de Zeichner (1993) vai em direcção à necessária superação entre teoria e prática para que possamos compreender a ideia de prática reflexiva enquanto processo que ocorre antes, durante e depois das acções. Ele considera que as práticas se fundamentam em teorias, ainda que não se tenha consciência delas.

O autor ressalta que “os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com vários problemas pedagógicos” (ZEICHNER, 1993, p. 21) e é necessário trazer tais teorias à tona para análise e debate entre pares.

Infelizmente, o conceito de *prática reflexiva* foi apropriado de forma indevida por propostas reformistas. Zeichner (1993) fala sobre o caso norte-americano, mas podemos ver alguns exemplos dessa apropriação também em terras brasileiras. O autor destaca que algumas dessas iniciativas acabam por prestar um desserviço à profissão docente, mantendo a subserviência, ainda que de modo mais sutil (ZEICHNER, 1993).

Ele aponta alguns equívocos, como a negligência quanto a teorias e saberes da própria prática e a limitação da reflexão apenas em relação às estratégias de ensino, não em relação aos objetivos curriculares, uma visão individualista que não leva em consideração as condições sociais que influenciam o trabalho docente e que não investe em movimentos de pensar coletivamente.

Considero relevante a cautela com que ele se refere ao ensino desenvolvido por professorxs reflexivxs, pois, de acordo com sua argumentação, em certos casos, a reflexão pode servir para “justificar práticas de ensino prejudiciais para os alunos e minar ligações importantes entre a escola e a comunidade”, de modo que “temos que nos debruçar mais sobre a natureza e a qualidade das reflexões dos professores e sobre o saber que produzem” (ZEICHNER, 1993, p. 25).

Em tempos de avanço de ideais nazistas, fascistas e reacionários, esse alerta faz-se muito necessário. Se o objetivo é a melhoria do ensino com foco em uma

sociedade mais justa, é fundamental que a reflexão docente contemple aspectos sociais e esteja voltada para processos democráticos, inclusivos e emancipatórios.

Lendo Zeichner (1993) fui percebendo que seu interesse por saber *em que* os professores pensam³⁶ se aproxima das questões que conduzem esta pesquisa. Encontro sintonia também no que se refere à importância dada ao papel dxs docentes como produtores de saber.

Isso é algo que se evidencia, por exemplo, quando ele defende que esses profissionais produzam estudos acerca de suas próprias práticas e, ainda, que os textos elaborados por colegas da escola básica componham a bibliografia de cursos de formação, assim como os textos produzidos pela academia.

Nóvoa (2009) aproxima-se dessa abordagem ao apontar como problemático o fato de muitos discursos produzidos *sobre*³⁷ o trabalho dxs professorxs não ter como autores xs próprixs docentes. Ele refere-se a uma “inflação discursiva” que tem origem em ações das universidades, dos especialistas de organismos internacionais e da “indústria do ensino” (produtora de materiais didáticos e recursos tecnológicos).

O autor defende que “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 19). Nesse sentido, a formação de professores deve oportunizar análises coletivas sobre as realidades escolares e sobre o trabalho docente.

O papel intelectual e reflexivo dxs docentes é ressaltado por outros autores, como Mellowki e Gauthier (2004), que consideram que as técnicas utilizadas na docência não são fórmulas prontas, elas sofrem adequações de acordo com o contexto e o objetivo pretendido através das mediações realizadas pelxs professorxs. É aí que reside o caráter intelectual do trabalho.

Giroux, na obra *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (1997), aponta os equívocos da racionalidade técnica e demonstra como ela prejudica a autonomia e a valorização do papel docente. As críticas que fez no final do século passado permanecem válidas e podem ser endereçadas à atual política educacional brasileira, especialmente na figura da BNCC.

³⁶ Grifos do autor.

³⁷ A palavra “sobre” está em itálico para chamar a atenção ao fato de esses discursos serem produzidos a partir de um olhar externo, não através de uma elaboração com docentes.

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. [...] A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos (GIROUX, 1997, p. 160).

Em contraposição, Giroux (1997) reconhece o trabalho docente como trabalho intelectual que se articula à uma concepção pedagógica assentada em outras bases. Para ele, xs professorxs precisam voltar seu foco para os contextos culturais e sociais em que atuam, incorporando nas propostas curriculares a diversidade de experiências dxs estudantes.

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. [...] Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997, p. 162).

Com tais palavras, Giroux (1997) levanta o campo do currículo como território de disputa e a escola como local de cruzamento de culturas. Para compreender essas dimensões, o coletivo docente precisa ter espaço de estudo e debate tanto na formação inicial quanto ao longo da vida profissional.

É necessário também que essa luta se articule a outras tantas relacionadas aos direitos trabalhistas e sociais na busca por melhores condições para estudantes e

docentes. Essas lutas são fundamentais para enfrentar as muitas ameaças³⁸ que vimos sofrendo.

Cabe, portanto, destacar a defesa do autor no sentido de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163), de modo que a ação e a reflexão estejam a serviço de um projeto social que possa estimular a luta pela superação de injustiças e contribuir para a humanização, bem como adotar pedagogias de cunho emancipatório que tomem por base o diálogo com os estudantes, oportunizando o debate acerca das experiências e dos conhecimentos.

A articulação entre pedagogia e política remete ao pensamento de Paulo Freire e aparece nas conversas com os participantes da pesquisa. São muitos os enfrentamentos pedagógicos e políticos que vimos travando no interior das escolas. No terceiro capítulo, vemos alguns relatos sobre essa relação.

Através dessa perspectiva, tenho olhado para o trabalho docente realizado nos segmentos finais da educação básica, pois, como afirma Tardif (2010), “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (p. 15).

Tardif e Lessard (2005) também me ajudam a pensar diversos aspectos relativos à profissão docente, como as relações estabelecidas entre pares e com estudantes. Alguns desses aspectos, na perspectiva dos autores, podem, inclusive, contrapor-se. Por um lado, há, na docência, protocolos, regras e condicionantes, como tempo e espaço, que tendem a restringir a atuação dos professores. Por outro lado, há certa flexibilidade na medida em que o contato com os estudantes carrega algum grau de imprevisibilidade.

Essa percepção é importante para que possamos olhar justamente para as facetas da atuação docente que não são limitadas pela burocracia. É pelo caráter imprevisível que a docência ganha liberdade e autonomia.

A autonomia é entendida por Contreras (2002) como um direito trabalhista e como uma necessidade educativa, associada ao exercício reflexivo da docência em uma construção permanente.

³⁸ Como a recente aprovação na Câmara dos Deputados do projeto que regulamenta a educação domiciliar, o que constitui um grave risco à escola e à profissão docente.

A perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista. Já não falamos da autonomia como uma capacidade ou atributo que se possui, mas de uma construção permanente em uma prática de relações. Enquanto qualidade em uma relação, a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui (CONTRERAS, 2002, p. 197).

A tônica relacional da autonomia em Contreras (2002) inclui o âmbito social e o pessoal, a consciência da parcialidade de nossa compreensão, o diálogo na busca de compreensão do outro e de nós mesmos, a indissociabilidade entre razão e emoção e o exercício da dúvida.

A autonomia profissional, em um trabalho de responsabilidade, de multiplicidade de perspectivas e de valores educativos como o ensino, só pode ser construída no contraste e discussão, na comparação de pontos de vista, na descentralização em relação a nós mesmos, compartilhando dúvidas e preocupações. A autonomia não tem a ver com o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto as inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las e entender a nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas (CONTRERAS, 2002, p. 211).

No próximo capítulo, continuo a conversa com os autores citados, buscando dialogar também com as conversas que se estabeleceram ao longo da pesquisa, seja no cotidiano da escola, seja nas interações via aplicativo de mensagens.

4 CONVERSAS ENTRECruzADAS

[...] pensar o educativo demanda um exercício permanente de abertura e cuidado para não perder a generosidade e a atenção necessárias ao investigar, isto é, um exercício de olhar sem ter já produzida a imagem que veremos, sem ter já cartografados os mapas e caminhos a percorrer, sem silenciar as múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Tiago Ribeiro (2019)

Neste capítulo, busco entrelaçar os fios de muitas conversas estabelecidas durante a elaboração da tese: conversas com os participantes da pesquisa, conversas com autores do campo acadêmico, conversas no grupo de pesquisa, conversas na escola, conversas comigo mesma.

Nessa busca, percebo que todas as conversas e contribuições possuem relevância. Por isso, opto por adotar o procedimento idêntico de recuo, espaçamento e fonte para todas as citações que farei, independentemente de tratem-se de publicações, trechos de diálogos ou fragmentos de minhas memórias. Tento, assim, colocar no mesmo patamar as múltiplas vozes que fazem parte desta investigação.

Ao lidar com essas múltiplas vozes, tento também evitar que um olhar analítico frio e distante esvazie de sentido falas tão potentes. Para tanto, persigo uma abordagem que me possibilita reflexões sem recorrer a categorias. Tomo como inspiração as palavras de Tiago Ribeiro:

Parece-me, nesse sentido, que o papel que se coloca a quem investiga narrativamente a experiência ou o fenômeno educativo, na perspectiva dos estudos com os cotidianos, não é dissecar a narrativa, como um legista faz com o corpo cadavérico, esmiuçando e analisando cada parte sua, cada unidade semântica e sintática como se fossem células e tecidos. Tampouco é, tal qual o paleontólogo, perscrutar suas profundezas para encontrar aí restos e resquícios escondidos, incógnitas a serem reveladas, numa busca por uma essência desejada. Talvez, o fazer de tal investigador tenha mais a ver com o tentar enxergar a narrativa enquanto tal, grávida de possíveis sentidos que é; trata-se de deixá-la falar, fazer-se voz na pesquisa. Aprender com ela, escutar suas ressonâncias, perceber suas tonalidades, pensar com elas, deixar que se façam presença, que forcem a pensar, que nos engravidem e engravidem nosso olhar com sentidos outros: nos deem conselhos. Que provocações as narrativas nos endereçam? (RIBEIRO, 2019, p. 106).

Na construção da presente narrativa sobre as interações no grupo, fui percebendo que não é possível, nem desejável, seguir uma linha cronológica, pois as

conversas têm uma dinâmica complexa, onde tudo é tecido junto, sem começo, meio ou fim. Uma preocupação era evitar que o caráter fragmentário e caótico das interações dentro de aplicativo de conversa online acarretasse abordagens muito rasas às questões tratadas. Como assinalam Silva e Esquincalha (2021, p. 24), “tudo nesse universo tende a ser mais rápido e mais fluido, o que pode levar a discussões ricas em subsídios, porém sem aprofundamento”.

As interações foram acontecendo com diferentes níveis de profundidade. Ora resumiam-se a comentários breves, enviados, por exemplo, enquanto uma das participantes estava na fila de um banco. Ora tornaram-se densas a partir de postagens e conversas mais longas que envolveram narrativas detalhadas ou posicionamentos acerca de pressupostos epistemológicos e políticos da educação.

Diante dessa trama complexa, tentei organizar minha exposição, neste texto, utilizando dois movimentos. O primeiro foi identificar as temáticas abordadas, mesmo sabendo que, muitas vezes, elas se entrecruzam e não é possível separar os assuntos para tratá-los isoladamente. Esse foi um exercício necessário para que eu pudesse inserir algumas reflexões que fiz a partir dos referenciais teóricos que adotei.

O segundo movimento foi-me deixar levar um pouco pelo fluxo das postagens, como quem deseja recordar os rumos das prosas vivenciadas. Essas escolhas geraram algumas idas e vindas no entrelaçamento de ideias, resultando em uma costura que parece inacabada. Não sei se isso é um problema ou uma virtude, mas certamente representa, em alguma medida, a trajetória da pesquisa.

Quanto ao formato a ser dado às transcrições e descrições das interações, tive dúvidas se traria ou não trechos inteiros. Tive receio de a leitura resultar cansativa, mas optei por trazê-los na intenção de tornar mais visível para os leitores a densidade das conversas e para mostrar que ela é possível dentro de um grupo de conversa online. Sendo assim, apresento, a seguir, uma compilação, mais ou menos coesa, das trocas realizadas a partir do referido aplicativo. Começo pelas apresentações iniciais e pelos primeiros relatos compartilhados.

4.1 Apresentações pessoais e primeiros relatos

Para estabelecer a conversa com o grupo de participantes da pesquisa, adotei alguns cuidados e procedimentos. Inicialmente, conversei individualmente com as

professoras e os professores para fazer o convite, apresentar os objetivos da pesquisa e explicar a proposta de criação do grupo no WhatsApp.

No momento da criação do grupo, na mensagem inicial, descrevi os objetivos do grupo como sendo um espaço de troca de saberes, experiências pedagógicas e posicionamentos frente à docência.

Bom dia!

Como todos sabem esse grupo será um espaço de troca de saberes, experiências e posicionamentos em relação à docência no ensino médio. Fico muito feliz em contar com a parceria de vocês!

Para começar a nossa conversa, penso que é importante falarmos um pouco sobre cada um de nós e nossa trajetória no campo da educação. Eu começo trazendo meu relato pessoal.

Estive fazendo as contas e descobri que já são quase 30 anos de muitas lutas em diferentes frentes e segmentos educacionais. Desde o início norteada pelo desejo de conhecer mais profundamente as histórias e contextos, podendo, assim, contribuir para propostas libertárias, especialmente nas escolas públicas.

Tenho pouco tempo de vivência no ensino médio. Apenas 6 anos, sem contar os dois em uma escola particular. Por isso (e por outras razões), senti necessidade de fazer essa viagem investigativa e vocês serão guias preciosos. Sinto falta de debates pedagógicos. Parece que no EM os colegas não costumam compartilhar muito suas experiências em sala de aula e, desse modo, a riqueza do cotidiano não ganha destaque. Bora mudar isso? Vocês gostariam de falar um pouco sobre suas trajetórias também?

Em seguida, solicitei uma apresentação pessoal de cada participante e de sua trajetória no campo educacional. Esse passo foi importante para aproximar as pessoas e traçar um perfil do grupo. Para incentivá-los, trouxe meu relato pessoal e sugeri que complementassem suas apresentações com imagens, músicas, poesias e outros tipos de texto se assim desejassem.

A primeira a apresentar-se foi Beatriz:

Bom dia a todas e todos. Saúde e cuidado nesses dias tão difíceis. Obrigada, Nízia pelo convite. Bom estar no Narrativas docentes. Penso que o diálogo deve nortear a vida. Desse modo, esse espaço de interlocução me é extremamente caro.

Sou professora de Língua Portuguesa da rede municipal de XXXX³⁹ há 22 anos⁴⁰. No município, trabalho com os anos finais da Educação

³⁹ Os nomes das redes e escolas foram omitidos, porque a pesquisa não possui autorização dos respectivos órgãos. Em substituição, adoto "XXXX".

⁴⁰ Todxs xs integrantes do grupo possuem muitos anos de experiência no magistério, a maioria, em torno de vinte anos (19, 20, 22 e 23 anos, especificamente). O recorte de tempo de experiência não foi uma escolha intencional, mas pode ser relacionado aos modos como xs sujeitxs entendem a

Básica, na Escola Municipal XXXX. Devo muito, muito mesmo, da minha formação aos companheiros e às companheiras da rede de Caxias e, sobretudo, aos meus alunos e minhas alunas, parceiros de percurso.

Também trabalho há 15 anos no Ensino Médio do XXXX, na rede XXXX, onde sou professora de Literatura Brasileira. Essa escola se constitui como espaço desafiador e, muitas vezes, desconfortável para mim. Uma das razões para esse desconforto, sem dúvida, se refere, de modo geral, à falta de diálogo no espaço escolar.

No mais, nesse primeiro momento, saúdo a todas e todos. E tenho como expectativa desenvolver prosa das boas por aqui.

Abraços fraternos!

Leila também se apresentou e demonstrou satisfação em participar:

Bom dia, companheiras e companheiros! Obrigada pelo convite, Nízia! É sempre muito bom poder estar num espaço de reflexão sobre as nossas práticas docentes. Sou professora de Língua Portuguesa há 31 anos da rede pública.

Estou no XXXX desde 2006 e sinto falta de realizar trocas para atividades interdisciplinares, assim como de maior contato com o serviço de orientação pedagógica. Penso que a gente aprende muito com os colegas quando podemos realizar atividades em comum e percebo que fazem/trazem mais sentido para nossos alunos. Creio que teremos boas conversas e inspirações aqui!

Grandes abraços a todas e todos!

No mesmo dia, Lara e Alessandro posicionaram-se:

Boa noite a todos e todas! Saúde! Em primeiro lugar agradeço à Nízia pelo convite. É um privilégio participar de um grupo que pensa e discute Educação com abertura, diálogo, companheirismo, criticidade. Sou professora de Matemática e há 52 anos penso, trabalho e luto por uma educação pública que, de fato, contribua para que tenhamos um mundo com mais equidade, mais amor, mais justiça. Sou aposentada no município do Rio de Janeiro, onde trabalhei inicialmente de 1ª à 4ª séries e depois com os anos finais do Ensino Fundamental. Com Ensino Médio trabalho desde 1978. Na rede XXXX trabalho desde 1999. Minha trajetória na Educação Pública é longa. Enfrentei e enfrento ainda, muitos desafios. Vamos juntos/ juntas nessa luta! Bj.

Companheirxs, boa noite! É uma honra participar desse grupo. Nízia, muito obrigado pelo convite. Toda a minha formação ocorreu em instituições públicas. No magistério, comecei a trabalhar no ano de 2002. Trabalhei em várias redes públicas (municípios de Nilópolis, Teresópolis, Itaboraí e Seeduc). Atualmente, trabalho no município de XXXX e na rede XXXX. Ao longo desse percurso, tive a oportunidade

profissão. Não entro na discussão acerca dos ciclos de vida profissional (Huberman) por entender que esse não é o foco do estudo e por considerar que tais classificações podem não dar conta da complexidade que se apresenta.

de trabalhar com diferentes segmentos da Educação Básica. Entre eles, o Ensino Médio (Formação Geral, Técnico e EJA). O SEPE constitui um importante espaço de luta e de formação em minha trajetória. Também considero que a identidade de um grupo é fator fundamental para a construção de um trabalho significativo para os nossos alunos. Vamos juntos!

Para complementar sua apresentação, Alessandro acrescentou a música de Milton Nascimento “Nos bailes da vida” através de um link⁴¹ e escreveu “Eu gosto muito dessa música. Eu a dedico às nossas trajetórias de lutas”.

No dia seguinte, foi a vez de Helismar e, depois, de Antonio:

Olá, pessoal! Boa noite!

Meu nome é Helismar Azevedo. Tenho 44 anos. Sou flamenguista. Tenho dois filhos, Gabriel de 14 e Larissa de 12 anos. Sou casado com Danielle, um presente que o magistério me deu.

Me graduei (PORTUGUÊS/LITERATURAS), pela Uerj, em 2003. Adoro jogar futebol, ir ao Maracanã, viajar e dormir. Gosto muito de estudar. Acredito que a educação participa do processo de construção de uma sociedade justa, igualitária e bacana para todos.

Ah, ser professor é, antes de tudo, ser um estudante dedicado. É o que eu persigo! O fato de eu ser professor não me faz melhor que ninguém. Nem pior. Apenas diferente. **IMPORTANTE:** diferenças não são marcas de superioridade, nem marcas de inferioridade. São apenas diferenças e devem ser respeitadas. A pluralidade, a diversidade são marcas principais da experiência humana.

Estou no magistério desde 2003. Tenho experiência no Fundamental 2 e no Ensino Médio. Já atuei na rede privada. Atualmente, trabalho na Rede XXXX e na Rede Municipal de XXXX.

Obs.: Esse texto é baseado em outro que escrevi pra me apresentar pras minhas turmas desse ano.

Bom dia a todxs. Nízia parabéns pela pesquisa, obrigado por estar tendo essa oportunidade de trocas nas/das teoriasparticasteorias dos cotidianos escolares. Sou o Antonio Pinheiro, formado em Educação Artística, licenciatura em Artes Plástica pelas Faculdades Integradas Bennett. Sou Funcionário público, professor de Educação Artística da XXXX. Sou lotado no XXXX, voltado para a formação de professorxs e EM - ensino médio, colégio situado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, desde 1999. No ano seguinte, ingresso também na rede XXXX. Leciono no XXXX com a formação de ensino médio e técnico. Fui professor da Rede Municipal do Rio, na época nas possibilidades que a vida me oferecia, pedi exoneração para ir para Suécia estudar na Kungl. Konsthögskolan i Stockholm, - Academia Real de Belas Artes de Estocolmo como estudante convidado. Passagens por algumas escolas particulares também como professor de artes. Nas muitas redes em que venho tecendo minha história, não posso deixar

⁴¹ O link enviado por Alessandro foi https://youtu.be/9S4d_SF8FkY.

Referência da música: NOS BAILES DA VIDA. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant. Intérpretes: Milton Nascimento e Roupá Nova. Rio de Janeiro, Universal Music Ltda, 2014.

Disponível em: https://youtu.be/9S4d_SF8FkY. Acesso em: 25 out. 2022.

de narrar minhas origens. Sou filho de pais nordestinos, de São Luís do Maranhão, que com um ano e alguns meses de idade chega ao Rio de Janeiro, com a minha família. Estar como professor na rede pública não é uma das tarefas mais fáceis para não se deixar ser absorvido pelo sistema. Por isso, ao entrar em sala de aula com meus planejamentos, ideias, vozes, ouvidos e vontades, mantenho-me no firme propósito de defender com argumentos e ações construtivas as minhas escolhas profissional e pessoal numa política pedagógica afirmo: professor de artes, ativista, de esquerda, macumbeiro e bixa.

A partir das apresentações dxs participantes, busquei promover a integração entre eles, apontando os pontos em comum e valorizando suas contribuições a fim de estabelecer vínculos de empatia e confiança. Foi uma tarefa fácil, pois a maioria já se conhecia, ainda que nem todos tivessem muita intimidade.

Propus que trouxessem relatos de experiências significativas vivenciadas na docência para, a partir deles, estabelecermos debates sobre aprendizagem, currículo, planejamento, estratégias didáticas, avaliação e outros temas de interesse do grupo. A ideia era que os debates fossem disparados através das narrativas. Para dar uma noção do tipo de relato que esperava deles, apresentei, de início, uma de minhas experiências pedagógicas como professora:

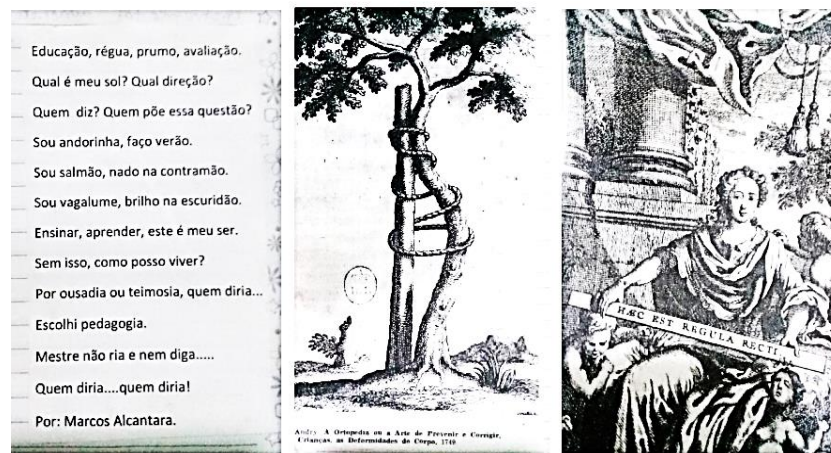
Olá, grupo. Boa noite.

Peço desculpas por escrever em pleno domingo. Mas foi o horário em que eu pude... acho que vocês entendem sobre vida atribulada, né?

Pensei sobre a proposta de narrativa que fiz a vocês e acho que preciso ser a primeira a compartilhar experiências pedagógicas. Penso que assim poderei demonstrar melhor de que tipo de texto estou falando. Então, vamos lá!

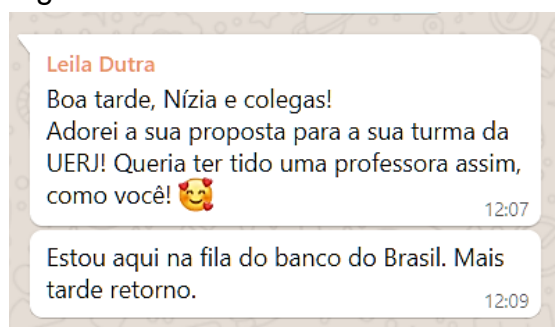
Uma das experiências que acho interessante compartilhar aqui é a que vivenciei com uma turma que tive quando assumi a função de professora substituta no curso de Pedagogia da UERJ. A disciplina era Avaliação em Educação. Devido à necessidade de construir com as/os estudantes um cotidiano que fizesse pensar sobre o caráter processual da avaliação da aprendizagem, propus registros em uma espécie de portfólio coletivo. A cada dia uma pessoa era escolhida para registrar as atividades e debates que rolavam na aula. E ela deveria fazer isso no nosso portfólio (que era um caderno comum). Os registros poderiam ser feitos em forma de texto, desenho, colagens e outras linguagens que desejassem. Na aula seguinte, esse registro era compartilhado com todos, como uma forma de lembrar o que estudamos e também avaliar nosso percurso. Alguns alunos e alunas curtiram a ideia prontamente, mas outros se mostravam desinteressados e/ou tímidos ao receberem a responsabilidade de fazer os registros. Mas, a cada dia esses registros foram ficando mais caprichados e o caderno foi ganhando uma diversidade de formas. Havia letras de música, desenhos, charges, pinturas, relatos, reflexões, matérias de jornal etc. Assim, o grupo ia entendendo que de

um modo relativamente simples, podemos observar, analisar e registrar nossas impressões acerca do processo vivido. E isso nos trazia maior consciência sobre o contexto, a turma, os temas estudados, as polêmicas, os conceitos compreendidos e também aqueles que careciam de maior aprofundamento, enfim, íamos construindo um mosaico com reflexões individuais e coletivas. Lembro que um dos registros que mais marcou (a mim e ao grupo) foi o de um estudante que se mostrava bastante participativo e era muito objetivo em suas colocações. Trazia sempre questões práticas e não embarcava tanto em aspectos teóricos mais densos. Ele trouxe figuras do livro *Vigiar e Punir*, de Foucault e escreveu uma poesia. Foi bacana ver o quanto os diálogos que estabelecemos nas aulas o tocou. Compartilho abaixo uma foto das folhas em que ele colou as figuras e a poesia. E deixo o espaço aberto às impressões que essa minha narrativa gerou em cada um de vocês.



Recebi uma resposta de Leila, cujo *print* da tela me parece importante registrar, pois mostra como, por vezes, as interações ocorrem no aplicativo de mensagens.

Figura 3 – Na fila do banco



Fonte: Elaboração própria.

Beatriz também respondeu à minha postagem:

Faço minhas as palavras da Leilinha! Amei a proposta e as contribuições do aluno. Em tempos tão sombrios, de discursos e

práticas fascistas, aliados a um ideário de “escola sem partido”, urge pensarmos a escola, sobretudo a escola pública, como espaço de libertação. E, nesse bojo, compreender a avaliação longe do modelo de correção linear, adestrador e acrítico.

Em seguida, ela compartilhou um relato de experiência, reavivado a partir do link de um curta-metragem, cujo título é *Sucesso* (2020), que disponibilizei dias antes.

Bom dia, colegas! Saúde para todas e todos.

Nízia e demais colegas, escrevi esta contribuição no sábado e só agora consegui postar. Tempos difíceis. Tempos que demandam luta e resistência. Vamos lá. Gostei muito desse trabalho do Rafael, extremamente poético, sensível e crítico.

Em primeiro lugar, quero dizer que vou levar “Sucesso” para sala de aula. Vou assistir, realizar a leitura, debater certas questões e problematizar o diálogo entre palavra e imagem como realização que nos incita a pensar sobre a realidade perversa e desigual em que estamos inseridos. Depois de efetuar a leitura, pretendo propor produção similar, agora associando fotografia e poesia.

Posso compartilhar, a foto e o poema que usarei como “modelo” para a realização da tarefa. São de minha autoria. Com frequência, realizo as tarefas que proponho em sala de aula para os meus alunos. Seja para construir um parâmetro de realização, seja para olhar do ponto de vista de quem realiza, a fim de avaliar a própria avaliação ou estabelecer critérios mais claros de avaliação dos alunos.

Em segundo lugar, assistir ao curta desencadeou processo de rememoração de atividade há anos proposta para minhas turmas do terceiro ano do XXXX. Depois de assistir, ler e debater o documentário “Pro dia nascer feliz”, solicitei que as turmas realizassem um vídeo refletindo sobre a escola: a escola pública, a escola particular, o XXXX, as escolas do entorno. Para além das dificuldades com os recursos, apesar de termos um Laboratório Multimídia, revendo a proposta, percebo que errei muito no processo de proposição. Hoje, eu estaria mais presente. Construiria cronogramas e roteiros junto aos alunos, proporia a organização em grupos. Na época, deixei as atividades muito soltas. Mas, ainda assim, tive a oportunidade de receber trabalhos maravilhosos. Outra coisa que eu hoje certamente faria seria organizar uma mostra dos trabalhos. Muitos deles refletiram sobre a própria escola, apontando dados importantes da perspectiva discente, de modo sensível, crítico, divertido e, muitas vezes, poético. Esse trabalho se configurou como um grande desafio cognitivo. Envolveu múltiplas linguagens. Promoveu a criatividade e a criticidade. Os jovens foram incríveis. Lembro que uma das turmas resolveu produzir um vídeo apenas, em vez de se dividir em grupos ou realizar individualmente a tarefa. Fico até emocionada ao lembrar. Dividiram-se em equipes de trabalho e realizaram um documentário sobre o XXXX. Um belo trabalho coletivo. Juntos podemos mais.

Fui comentando as postagens dos participantes, estimulando as trocas entre todos e provocando reflexões acerca de diferentes aspectos educativos que surgiram

nas narrativas. Nesse percurso, fui trazendo perguntas e incentivei que xs colegas também o fizessem, até porque pretendia que todos se sentissem confortáveis para contribuir com o direcionamento e a dinâmica da conversa.

Antonio ficou estimulado pelo relato de Beatriz e trouxe para o grupo uma de suas experiências com produção audiovisual em sala de aula:

E por falar em filme, trago uma experiência já de algum tempo no XXXX. A proposta era exibir filmes que pudessem tecer redes com o mundo atual e com o que é chamado de minorias e trazer essas conversas para as aulas. A seleção fílmica começou com Magdalena - a imaginação também é minha, uma realização do grupo de pesquisa "Culturas e identidades no cotidiano", coordenado pela Profa Mailsa Passos, do ProPEd/Faculdade de Educação/ UERJ. Assisti ao vídeo duas vezes, pensei, refleti e apostei (as dúvidas existiram). No geral, como de praxe uma parte da turma gosta, outra parte achou meio chato, muito mais no sentido de lento, monocórdio. Houve uma conversa que permitiu falar de questões étnicas e raciais, do racismo, de como xs negrxs estão inseridos na sociedade. Uma das turmas, em especial, assim que o documentário acabou aplaudiu o que viram e ouviram. Uma aluna contou sua história: não conhece o pai e não tem nenhum registro fotográfico dele. Ela afirmou que entende a importância de sabermos de onde viemos. Desse modo, sua compreensão do documentário, que mostra Magdalena narrando suas histórias e as pintando foi bem diferente de outrxs alunxs. ... E sua contribuição de fala, de troca, foi importante para as conversas.

Leila relatou uma atividade realizada em um colégio estadual no qual trabalhou:

Junto com um colega de Física planejamos para as nossas turmas de 3a série do EM a leitura do conto "A bela e a fera ou A ferida grande demais" de Clarice Lispector, trabalhando os conteúdos de LB/PT⁴² (Narração, Elementos e os Pontos de vista da narrativa) e os conteúdos de Física (Óptica - Luz, Sombra e Penumbra e Câmara Escura). O colega de Física confeccionou câmaras escuras com os alunos e a atividade que propus foi que relacionassem as personagens femininas brancas do filme "Histórias cruzadas" (que assistimos na escola) com a protagonista do conto indicando os pontos de semelhança e distanciamento. Depois nos reunimos (juntamos as turmas) e discutimos a "formação da imagem" na câmara escura e as "distorções" que o olho humano faz para ver um objeto. A partir daí, levantamos questionamentos sobre como essa "distorção do olhar" metaforicamente pode revelar padrões sociais distorcidos que nos são introjetados e que se materializam em desigualdade de gênero e raça. Na época, levei para as aulas os dados do censo de 2010 para auxiliar no debate. Por fim, os alunos produziram redações seguindo o modelo Enem, abordando o tema.

⁴² LB – Literatura Brasileira / PT – Produção Textual.

Que abordagem interessante! A questão do olhar, pensado sob diferentes ângulos, amplia a percepção sobre fenômenos, evidenciando sua complexidade. Uma aula de ótica pode ajudar a entender distorções sociais.

Beatriz elogiou as atividades relatadas por Leila. Considerei esse movimento importante, porque, até então, não havia ocorrido. Somente eu vinha comentando e tentando tecer o diálogo entre todos do grupo. Alguns dias depois, Helismar escreveu:

Olá, pessoal!

Tempos muito difíceis. Tenho tido muita dificuldade pra interagir aqui no grupo. Mas tenho pensado muito em uma primeira narrativa pra dividir com vocês.

Há quase uma década, eu elegi uma espécie de pentágono temático pra balizar minha prática docente. Os temas escolhidos foram: 1. Homofobia; 2. Racismo; 3. Machismo; 4. Etnocentrismo; 5. Bullying. Passados os anos, preciso rever esses assuntos. Penso em acrescentar algo como "Política Pública e vida digna pra todos". Busco trabalhar os assuntos numa perspectiva libertária, promotora de emancipação popular.

Em 2016, lá na XXXX, a fim de potencializar o debate sobre questões ligadas à homossexualidade, resolvi exibir o filme "Hoje eu quero voltar sozinho". A despeito das barreiras estruturais da escola, consegui ver o filme com duas turmas. Logo após a exibição, nos debruçamos sobre o tema. O que é? Como a sociedade lida? O que as religiões dizem a respeito? Discriminação, violação de direitos, dignidade humana, violência, assassinatos... E o debate pegou fogo.

A atividade se deu, basicamente, depois da exibição do filme no laboratório de informática, na sala de aula. Meu papel era organizar os turnos de fala, fazer apontamentos no quadro e, algumas vezes, sobretudo após falas que eu julgava intolerantes, preconceituosas, discriminadoras, heteronormativas... propor reflexão pautada na questão da pluralidade, da dignidade.

Durante o decorrer da proposta pedagógica, a mãe de um aluno foi até a escola dizer que iria protocolar uma reclamação na SME, pois o professor Helismar estava saindo dos conteúdos de Língua Portuguesa e ensinando "coisas erradas" aos alunxs.

A equipe pedagógica contornou a situação. Mostrou o PPP da escola. Argumentou que a prática pedagógica da U.E é pautada na liberdade de cátedra, na busca por construção de consciência crítica e respeito às várias faces da vivência da sexualidade humana.

Coincidentemente, Antônio (indicado por Bia) foi convidado pra ir à escola, a fim de conversar com xs professores. Tema da fala do Antônio: "Para além do rosa e azul".

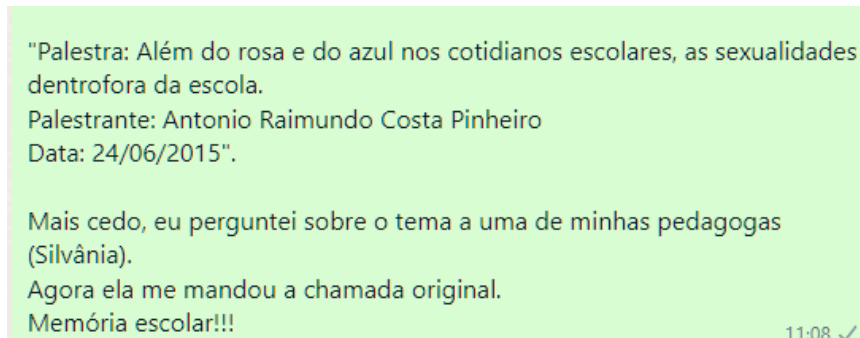
Eu não me lembro de ter produzido material com xs alunxs. A proposta pedagógica se fixou nos debates, motivados pelo filme, pela vivência de cada um. Tenho vontade de retomar essa atividade. E aí propor a criação de algum item didático-pedagógico: vídeo, música, entrevista, documentário...

Fico por aqui. Na minha segunda narrativa, vou falar sobre uma atividade que fiz no Ciep XXX: "Ocupa Pátio". As aulas eram realizadas no pátio da escola, num ato de solidariedade com os alunos

que ocupavam uma série de unidades educativas, pelo país afora. Um outro país é possível!

À noite, Helismar acrescentou informações sobre a palestra que citou:

Figura 4 – Além do rosa e do azul



Antonio respondeu com imagens de coraçõezinhos “❤️❤️❤️❤️” e disse: “Foi um dia de trocas tão enriquecedoras. Ficou uma vontade de um retorno na escola, essa nossa atribulada de calendários e tempos corridos não deixam, porém sempre perguntava para Bia: Como vai ‘nossa’ escola? Adorei de coração”. Ele havia sido convidado pela escola onde Beatriz e Helismar trabalham juntos. Beatriz também trabalha com Antonio em outra escola. As redes vão-se tecendo...

Esse movimento mostra o compromisso desses profissionais com o estudo e a reflexão sobre temáticas que fazem parte do cotidiano das escolas. Mesmo em meio à precariedade, essas pessoas encontram formas de se alimentar e alimentar o outro.

Por falar em alimento, por vezes, senti necessidade de trazer estímulos ao grupo, pois percebia que as interações não rendiam o tanto que eu esperava. Fui percebendo que Helismar também vinha trazendo algumas contribuições nesse sentido. Ele compartilhou uma nota de repúdio da UERJ sobre a afirmação de Paulo Guedes de que o FIES⁴³ custeou a universidade até para filho de porteiro que zerou vestibular.

Vi, aí, uma oportunidade de debater sobre o papel social da escola no conjunto de políticas de enfrentamento às desigualdades sociais, mas preferi aguardar que outros colegas comentassem. Todavia, a correria cotidiana, aliada à chegada da vacinação para alguns dos integrantes do grupo, fez com que esse *post* recebesse apenas algumas figurinhas com palmas, que demonstraram concordância com a

⁴³ Fundo de Financiamento Estudantil.

posição emitida na nota. Percebi que os assuntos políticos, assim como os pedagógicos, continuavam não fluindo muito.

Mas o que se espera de uma conversa via aplicativo de mensagens? Como os participantes estavam compreendendo essa proposta de conversa online? Lendo meu diário de campo, vi essas e outras preocupações traduzidas nas seguintes palavras:

Não é tarefa simples mediar esse grupo e “dar o tom”, pois cada passo deve ser pensado para trazer uma participação mais confiante e profunda de todos. Receio assumir um papel “professoral” e também causar algum tipo de constrangimento. Outra preocupação é como fazer render os assuntos debatidos e propiciar realmente alguma reflexão. Não posso parar apenas nos relatos. Aliás, preciso evitar que esse grupo se torne apenas um repositório de histórias. O que fazemos com elas? Talvez seja o momento em que a pesquisa toma rumos desconhecidos e essa incerteza é angustiante. Quais temas tratar? Em que ordem? De que forma? Que caminhos o grupo escolhe tomar? Discutir teoricamente sobre didática, currículo e avaliação ou narrar experiências docentes, articulando-as a esses e outros temas?

Compartilhei com o grupo algumas dessas questões:

Tô aqui pensando sobre os propósitos da pesquisa e do nosso grupo. Em que medida a pesquisa pode ser útil pra vocês? De que forma vocês podem sentir que são também coautores? Como podemos aproveitar esse grupo para nossa formação continuada, trocando reflexões, saberes e práticas? Há espaço e tempo em nossas vidas para uma proposta de formação fora dos limites institucionais? Para mim, a pesquisa é também um caminho formativo e autoformativo e é isso que me traz mais prazer. Mas me preocupo em desenvolver uma dinâmica que possa ser prazerosa pra vocês também. Então, deixo aqui o convite para que todas e todos proponham encaminhamentos e questões que possam tornar nossa troca mais significativa.

Nos dias que se seguiram, não obtive qualquer resposta quanto a essa postagem. O que isso significa? Como interpretar esse silêncio? Talvez, olhar os contextos e as trajetórias de cada um possa ajudar nessa compreensão. Revi, então, as apresentações pessoais que partilhamos no grupo.

A maioria trabalha em duas escolas, o que por si só já indica a falta de tempo. Além disso, há a sobrecarga causada pela pandemia, seja a partir do chamado “ensino remoto/híbrido” ou de demandas pessoais e familiares. Antonio, por exemplo, passou a cuidar da mãe durante o isolamento.

É preciso considerar, ainda, a participação em movimentos de luta pela educação, seja no sindicato ou no interior das unidades escolares. Helismar e Beatriz

aderiram à greve pela vida em um município da Baixada Fluminense. Alessandro dedica-se ao SEPE⁴⁴ e aderiu à greve pela vida em outro município. Leila, Lara e eu participamos, juntamente com Beatriz e outros colegas, de um coletivo chamado “Resistência”⁴⁵.

Lara e Beatriz enfrentaram alguns problemas de saúde, incluindo a Covid-19. De minha parte, enfrentei diversos problemas de ordem emocional e financeira devido ao falecimento repentino do pai dos meus filhos. Venho lutando, desde então, para ajudar minha filha a sair de um quadro preocupante de depressão.

Enfim, as diversas lutas que todos nós vimos travando acabam dificultando que consigamos conversar com certa sincronicidade no grupo. Contudo, não inviabilizam os encontros em uma dimensão maior, pois nossas reflexões dialogam para além de tempo e espaço objetivos e as conversas no aplicativo podem favorecer a percepção dessa confluência.

Além da participação direta no grupo, ocorreram conversas por mensagem privada, especialmente com participantes que não tinham tempo para acompanhar o volume de mensagens. Nelas, os colegas demonstraram ter acordo em relação a vários posicionamentos dos demais e lamentaram não ter muito tempo para interagir. Esse foi o caso de Lara e Alessandro. Ambos não compartilharam relatos nem comentaram as postagens.

Lara enviou-me uma mensagem de áudio agradecendo o convite para fazer parte da pesquisa e desculpando-se por não estar conseguindo participar ativamente das conversas no grupo.

Peço desculpas, agradeço muito a confiança de você estar me chamando para essas discussões, desse grupo. Tenho certeza de que o trabalho está sendo excelente e será uma grande contribuição para a nossa causa. Pra fazer as pessoas pensarem, né? Pra agregar pessoas que têm uma outra visão da educação e do mundo.

A interação com Alessandro deu-se de forma mais individual. Não sei bem explicar o motivo, talvez, por ele ser uma pessoa mais tímida e por já ter sofrido uma

⁴⁴ Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro.

⁴⁵ Grupo formado por professores do ensino médio para discutir os problemas do ensino remoto e híbrido. Embora, nessa escola, eu atuasse como supervisora educacional, fui convidada por eles devido ao meu posicionamento político e aos vínculos de confiança que construímos durante anos de luta. Acho importante explicitar isso porque desconstrói a ideia de relação de poder entre supervisora e docentes.

decepção com uma colega que utilizou dados de pesquisa sem sua autorização. Devido a esse histórico, busquei ser bastante cuidadosa com ele, deixando-o à vontade, inclusive, para desistir de participar se fosse o caso.

Alessandro demonstrou ter confiança em mim e, através de mensagens privadas, ligações e até uma conversa via *Meet*, foi contando um pouco de sua trajetória. Infelizmente, por utilizar uma conta não institucional, não consegui gravar a conversa via *Meet*, mas fiz anotações assim que desligamos. Talvez a dificuldade com a gravação tenha vindo a calhar, pois, embora ele tivesse autorizado, é possível que não se sentisse tão bem.

A conversa durou uma hora e meia e ele relembrou todo o percurso feito desde que optou por fazer a licenciatura em História. Disse que começou a trabalhar muito jovem, atuando em funções diversas antes da docência e que essas vivências o ajudaram a ter uma visão social mais ampla e forjaram seu compromisso político com a Educação. Observou que alguns colegas de profissão parecem ter “síndrome de classe média” e não se percebem como classe trabalhadora.

Reafirmou a relação intrínseca entre Pedagogia e Política, especialmente, na escola pública. Falou muito sobre o prazer de dar aulas e da felicidade que sentiu quando, ao retornar à universidade pública para fazer o mestrado, encontrou ex-alunos cursando graduação.

Citou, muitas vezes, a importância do diálogo e do respeito na relação com os alunos e o quanto essa relação vem sendo positiva. Ser professor para ele é um compromisso social e político. Eu diria que é também humano, pois toda a sua fala foi permeada por amorosidade em relação aos alunos.

Quanto à formação didática, comentou que aprendeu muito mais no exercício da docência do que na licenciatura e que a troca com outros professores o ajudou bastante, principalmente no início da carreira. Ressaltou, ainda, a importância da atuação no sindicato como formativa em diversos sentidos.

Em outra ocasião, Alessandro perguntou se existe algum conceito para o que ele denominou como “marca pedagógica”. Ele referia-se a algo que tenha marcado pedagogicamente estudantes e docentes. Comentou sobre uma atividade que realizou em conjunto com um professor de Geografia, em que, para trabalhar a Unificação Italiana, fizeram pizzas com os alunos. Disse que foi um momento muito prazeroso. Isso me fez lembrar do conceito de *experiência* de Larrosa.

Recentemente, quando compartilhei parte do presente texto para que tivesse oportunidade de fazer suas sugestões, Alessandro respondeu da seguinte forma:

A minha pouca interação no grupo ocorreu devido à uma série de questões. Foi um momento difícil para todos e marcado por muitas incertezas. Todos sofremos impactos e precisei administrar uma série de situações como: uma esposa escrevendo uma tese; uma filha pequena em casa, além das questões de saúde na família. Muitas vezes a cabeça não estava legal.

A volta às aulas foram (e são) numa conjuntura pós (em) pandemia e isso não é nada fácil.

Eu não sou fã do mundo digital... embora reconheça as suas funcionalidades.... ainda mais numa pandemia. Ressalto que, na medida do possível, utilizo recursos digitais em minhas práticas.

Eu prefiro o bar, a praça, a universidade, a escola, os intervalos das aulas, os trabalhos em parceria como espaços para as trocas de experiências e construção de saberes.

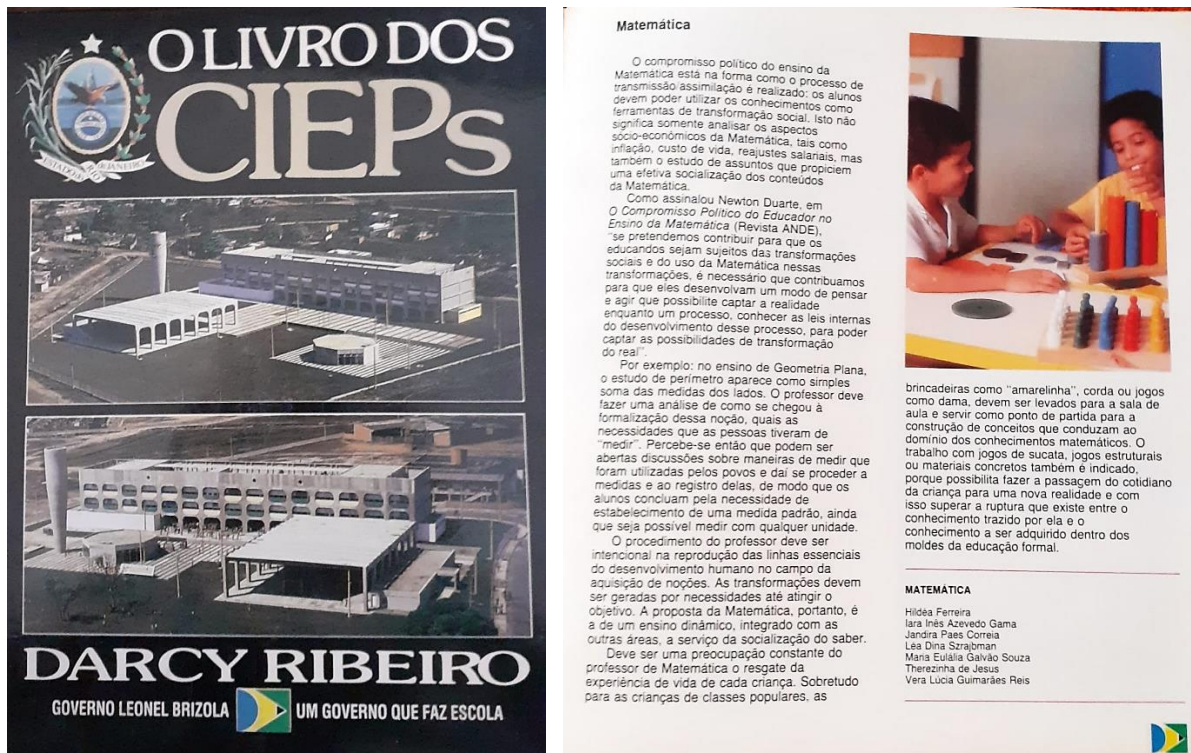
Lara também comentou que se sente mais à vontade em interações presenciais. Quando nos encontramos para a assinatura do termo de consentimento da pesquisa, tivemos tempo para uma longa conversa. Pude saborear suas narrativas repletas de sabedoria.

Pacientemente, Lara contou sua trajetória profissional desde o ingresso como professora de séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública, passando pelas agruras de conciliar os horários com a graduação em Matemática na UFRJ na década de 1970, até as experiências que vivenciou com outros colegas em uma escola que foi se tornando referência de trabalho com projetos interdisciplinares na rede municipal do Rio de Janeiro.

Falou, ainda, sobre o Centro Cultural Comunitário de São Cristóvão, cujo projeto foi idealizado pela equipe de Darcy Ribeiro, inspirado nas escolas-parque de Anísio Teixeira, que já se constituíam como a busca por outro modelo de escola, antes da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Em seguida, contou sobre a participação na equipe que construiu a proposta didática e curricular dos CIEPs e compartilhou comigo uma foto do livro em que seu nome está registrado.

Figura 5 – Participação de Iara Gama na proposta curricular dos CIEPs



Fonte: RIBEIRO (1986)

Sua narrativa foi perpassada por belas lembranças sobre a articulação com outros docentes na intenção de pensar modos de favorecer a aprendizagem dos estudantes em uma perspectiva integrada. Ficou evidenciada, em sua fala, uma concepção que entende que o ensino só se efetiva quando a aprendizagem acontece.

Isso é algo muito distante da prática de um professor que ela teve na faculdade e de uma professora que supervisionou seu estágio no Colégio de Aplicação da UFRJ. O professor fazia sorteios durante as aulas para que grupos de alunos respondessem questões que ainda não haviam sido apresentadas à turma. Caso alguém do grupo não estivesse presente ou não soubesse a resposta, todos recebiam nota zero.

Como ela, eventualmente, precisava faltar por conta de compromissos na escola, tentou conversar com o professor a fim de que apenas ela recebesse o zero, não havendo prejuízo para os demais colegas caso fosse sorteada em um desses dias de ausência.

Ele, então, propôs que ela deixasse de assistir a suas aulas e apenas fizesse a prova final. Somente seria aprovada se obtivesse nota acima da média da turma. Ela optou por trancar a matrícula na referida disciplina, fato que a prejudicou nos semestres seguintes, considerando-se que se tratava de pré-requisito para matérias a serem cursadas nos períodos seguintes. Iara comentou que o professor, ao fazer a

proposta, condicionando-a a não assistir às aulas, estava abrindo mão de seu papel de ensinar.

Já no estágio, a professora orientou-a a não fazer perguntas aos estudantes para sondar a compreensão deles, pois o foco deveria ser somente apresentar o conteúdo. Trata-se de um exemplo significativo daquele tipo de prática que Freire denunciou como *educação bancária* e em relação à qual Lara sempre se opôs.

Lembro-me do tempo que trabalhamos juntas e do quanto ela se preocupava com a aprendizagem dos alunos. Lembro-me de sua defesa em relação à necessidade de compreensão dos conceitos matemáticos a fim de evitar a repetição mecânica de algoritmos. Percebo sua trajetória marcada pelo foco na didática e na escola pública.

Ela contou que preferia trabalhar em escolas públicas, pois sentia que tinha mais liberdade no tocante às escolhas didáticas e curriculares. A preocupação com a finalidade social da educação igualmente estimulou-a a participar de projetos voltados para a educação popular, como o já mencionado Centro Cultural Comunitário, em que oferecia oficinas de jogos em uma proposta lúdica para abordar a matemática, e no Centro de Estudos Supletivos, onde testemunhou conquistas significativas por parte de adultos trabalhadores que, anteriormente, não tiveram a oportunidade de estudar.

Lara chegou a citar a história de um senhor que, após a aposentadoria, se matriculou para cursar o ensino fundamental e acabou concluindo também o ensino médio. Ao longo de mais de cinquenta anos de profissão, Lara atuou em diversas escolas e teve a possibilidade de trabalhar na formação continuada de colegas da rede municipal e estadual. Todas essas experiências foram constituindo seu olhar e seu discurso em defesa do debate pedagógico na escola. Ela sente falta dos tempos em que eles eram mais frequentes.

Concordo que as conversas presenciais – no bar, na praça, na universidade, na escola, como disse Alessandro, ou em uma cafeteria, como foi meu encontro com Lara – costumam fluir de modo mais espontâneo e caloroso. Eu senti falta delas na minha vida e na pesquisa, mas percebi que a interação digital foi um caminho alternativo que me permitiu dar continuidade à pesquisa e proporcionou um certo alívio ao meu sentimento de solidão, tão aprofundado em meio ao luto e à pandemia.

Acredito que, por mais estranho que pareça, em alguns casos, o distanciamento, que, por vezes, marca o trabalho docente, pode ter sido amenizado nos tempos de isolamento. Não falo apenas dos inúmeros exemplos de solidariedade que se fizeram presentes diante da dor, do medo e da morte. Refiro-me também ao

fato de o trabalho pedagógico ter ficado mais exposto, tornando-se necessário falar mais sobre ele, explicitar e negociar sentidos.

O debate acerca do ensino remoto deu destaque a outros tantos debates como, por exemplo, a avaliação. Talvez, possamos aproveitar esse foco na construção coletiva de uma escola mais democrática.

Por fim, ao concluir este tópico, penso na pergunta feita por Tiago Ribeiro e que consta na citação que fiz no início do capítulo: Que provocações essas narrativas nos endereçam? As provocações para mim são inúmeras, tantas que nem dou conta de enumerá-las. Acho, inclusive, que não é preciso enunciar todas aqui, já que cada pessoa que tiver contato com elas terá suas próprias impressões. Deixo, portanto, a pergunta em aberto na intenção de que possamos fruir as artes que as narrativas contêm.

4.2 A escola como espaço de troca, trabalho coletivo e aprendizagem

A questão do trabalho colaborativo entre os pares foi abordada nas conversas com o grupo. Essa conversa foi disparada a partir de uma provocação que fiz:

Boa tarde, amigas (os).

Tô aqui pensando na vida e na pesquisa e queria fazer umas perguntas. Vocês lembram de algum momento em que um(a) colega professor(a) pediu a ajuda de vocês? Quando alguém expôs uma dificuldade ou compartilhou alguma dúvida sobre o trabalho pedagógico? Ou até mesmo compartilhou alguma experiência bem-sucedida também? Como é que andam essas conversas com seus colegas? Elas aconteciam no período presencial? E estão acontecendo em meio ao distanciamento e ao "ensino remoto"?

Leila logo respondeu:

Não, não me recordo dessa troca. Como eu só trabalhava 1 tarde (5a feira) não tinha muita interação com os colegas sobre as questões pedagógicas, salvo nos COC's⁴⁶, que você sabe como eram... No noturno (Subsequente), também não era/é muito diferente, já que são poucos os colegas dispostos a dialogar... uma merda... Apenas Wellington, que trabalhava com as turmas as questões do TCC⁴⁷, me procurava para falar sobre "a produção de texto" dos alunos, já que sou professora de LP/PT/RT/RO⁴⁸... 😊

⁴⁶ Conselhos de Classe.

⁴⁷ Trabalho de Conclusão de Curso.

⁴⁸ LP – Língua Portuguesa / PT – Produção de Texto / RT – Redação Técnica / RO – Redação Oficial.

Comentei que acho muito triste essa realidade e fico me perguntando por que é assim e o que se pode fazer para que haja mais troca. Alguns autores indicam essa solidão docente como fruto de uma conjuntura que congrega diversos aspectos (regime de trabalho, cultura escolar e profissional).

Não deixa de ser curioso, ao menos para mim, que a docência se construa dessa forma, uma vez que é uma profissão de interações humanas, que lida com coletividades. Chamo Tardif e Lessard (2005) para essa conversa:

Essa solidão do professor diante de e com uma coletividade de alunos tem diversas consequências. Ela favorece a autonomia do trabalhador que é responsável por sua tarefa, mas, ao mesmo tempo, constitui também um peso significativo, pois o trabalhador está isolado e não pode contar com ninguém, geralmente, a não ser apenas consigo mesmo. Trabalhando em solidão e de maneira perfeitamente visível diante de um público de alunos, o professor nunca pode furtar-se ao olhar dos alunos, o que pode ocasionar certa vulnerabilidade... (p. 68).

Miguel Arroyo (2000) é outro autor que me faz pensar sobre a necessidade de vencer o isolamento provocado pela divisão de tempos e espaços. Ele diz que é importante fortalecer os docentes em seu pensar, em suas escolhas, em seus fazeres e saberes, e aponta que um dos caminhos está no trabalho coletivo.

Antonio também respondeu à minha pergunta e trocamos algumas impressões:

Oi Nízia. Não tenho troca na escola e me pergunto: já fui buscar essa troca dentro do ambiente de trabalho? Minhas trocas acontecem em outros espaços. Na perspectiva de pensar o dentrofora da escola, existe uma troca dentrofora. E tudo se move. Nossas caminhadas, nossas conversas são trocas possíveis.

Oi, Antônio. Saudade de nossas caminhadas e conversas. Sim. Elas rendem boas trocas. Importante essa sua pergunta sobre se já buscou essa troca dentro do ambiente de trabalho.

Por que as trocas acontecem em outros espaços e não dentro da escola? A escola não deveria ser um espaço de troca? Pelo menos um deles...

Antonio concluiu: "Sim/talvez... as trocas existem dentro da sala de aula. Para não dizer que não há trocas". Antonio, ao lembrar-se de momentos em que saímos juntos da escola e caminhávamos até o ponto de ônibus que fica a alguns quarteirões

de lá, fez-me pensar em como essas situações do cotidiano são importantes. No trajeto, a conversa fluía com leveza e abordávamos diversos assuntos.

Acredito que essa leveza é o que permite profundidade quando um mergulho se faz necessário. Sem ela, parece que os diálogos, os corações e as mentes ficam amarrados a correntes que impedem a circulação por entre os mares da reflexão. A leveza, longe de ser leviana, é uma forma de respeito às subjetividades e faz muita falta na escola. Com e através dela, podemos vencer algumas barreiras, podemos relaxar e conectar-nos.

Beatriz entrou na roda e trouxe mais um relato. Nele, fica evidente a ausência da leveza e da abertura para a troca genuína, alguns dos muitos males que a burocratização e a normatização excessiva podem causar.

Bom dia, amigas e amigos. Saúde! Penso que se fez da escola um lugar de desvínculos. A estruturação desse espaço, as relações de ensino/aprendizagem, as relações de trabalho, dentre outras tantas questões, foram concebidas para isolar e fragmentar. A despeito disso, nos movimentamos algumas vezes na contramão desse processo. No XXXX, minha experiência de atuação com o Ensino Médio, estamos muito longe de vivenciar trocas efetivas. Por vezes, os laços de amizade redundam em trabalho interdisciplinar. E, na equipe de LB e LP, já conseguimos trocar experiências e até pensar e realizar projetos em conjunto. Em 2019, por exemplo, eu (LB) e Sueli⁴⁹ (LP) realizamos um mural com uma turma em comum, a 1110. Nosso objetivo era ler as paredes da escola, problematizar a relação com o espaço, as frases e representações de cunho machista e sexista, misógino e homofóbico e contribuir, artística e reflexivamente, para a desconstrução desses discursos. Trabalhamos sob o mote “O que as paredes dizem? Mas o que poderiam dizer?” A turma construiu um lindo mural e formas de interação com os espectadores. No entanto, o mural foi vandalizado. E não conseguimos, embora tenhamos tentado muito, levar a cabo uma discussão sobre isso na escola. Tivemos voz em um COC, espaço de alguma interlocução já destacado pela Leila, mas depois cansamos. Nós duas e os nossos alunos. Retomada a esperança, tínhamos planos para 2020. Mas logo no início do ano as aulas foram suspensas. Por fim, fazer da escola um lugar de trocas, do meu ponto de vista, exige um esforço conjunto, um projeto político-pedagógico construído de modo coletivo e democrático, estudo e debates constantes, avaliação das nossas práticas. Isso não é tarefa exclusiva dos professores e pedagogos. Envolve toda a escola. Todos os profissionais da educação: pessoal de apoio, professores, pedagogos, coordenadores, diretores. Não pode haver troca em uma escola autoritariamente construída e hierarquizada, sem projeto político-pedagógico nascido do coletivo, onde cada um faz o que quer ou o que pode.

⁴⁹ Como essa professora não foi consultada sobre a pesquisa, seu nome, aqui, é fictício.

Figura 6 – Mural: O que as paredes poderiam dizer?



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

As palavras de Beatriz reportaram-me a outra conversa que tivemos dias antes, quando Antonio levantou a questão do que levar para a sala de aula e eu comentei que, nesse momento em que estamos cada vez mais ameaçados, em que o líder do governo diz que "só os professores não querem trabalhar", é necessário divulgar aos quatro ventos o que levamos para as nossas salas de aula e o que fazemos dentro delas ou atrás das telas, via internet.

Antonio disse que aproveita toda e qualquer oportunidade para divulgar seu trabalho e que "há muitos outros trabalhos bacanas sendo desenvolvidos nas salas de aula que não ganham mundo. É preciso. Entretanto vem o fogo amigo e fala que você quer aparecer".

Concordando com ele, acrescentei alguns questionamentos:

Você tem razão, Antonio. Muita coisa bacana fica escondida. Mas, tenho me perguntado quais são os motivos dessa postura tão reservada por parte de alguns docentes. Será por falta de tempo? Será porque consideram que suas experiências não são significativas? O que vocês acham?

Leila atendeu ao meu convite para esse papo e respondeu:

Boa noite, Nízia!

Desculpe a demora em retornar aqui.

Observo que em nossa escola muitos dos professores acabam por trabalhar sozinhos e sem a divulgação de suas práticas porque há carência de recursos e o professor "dá o seu jeito" para "a coisa

acontecer", quase sempre. Nossa jornada de trabalho "partida" não permite (na maioria das vezes) que conheçamos nossos colegas de outras áreas e planejemos atividades em comum para nossos alunos.

Beatriz concordou com Leila sobre a questão da falta de recursos e da jornada partida e apontou que há muito trabalho, muitas turmas e pouco tempo para o planejamento integrado. Ainda, acrescentou:

No XXXX, percebo que as discussões pedagógicas são muito negligenciadas. O burocrático nos toma. Sem reflexão constante e coletiva sobre o pedagógico, como avançar? Quem formamos? Para quê? Como? O que fundamenta a nossa prática? Que metodologias usar? E muitas outras questões.

As falas de Beatriz, Antonio e Leila levaram-me a pensar na impotência que sinto diante do contexto burocrático e limitador vivenciado na escola em que trabalhamos juntos. Reafirmaram em mim a busca pelas brechas e pelas soluções coletivas que, muitas vezes, passam longe do instituído.

Respondi com duas postagens em dias distintos, mas agrupo-as aqui para que faça mais sentido aos leitores:

É verdade, Bia.

E as coisas ficam cada vez mais difíceis.

Confesso que me sinto muito desconfortável e impotente por não conseguir estimular a discussão pedagógica na escola. Penso...penso e não visualizo como fazer isso.

O que poderia mobilizar a discussão pedagógica na escola?

Por vezes penso que há um gancho forte e promissor se começarmos pelas questões de cunho político.

Mas tristemente percebo que os debates mais voltados para aspectos políticos da educação muitas vezes não ultrapassam a "barreira pedagógica" e findam em si mesmos.

O que há de pedagógico no político? E o que há de político no pedagógico?

Bom dia, Bia e demais amigas e amigos do grupo!

O episódio de 2019 foi muito triste. E nos sentimos impotentes diante dele. Assim como vimos nos sentindo diante de outros... Mas, para além da vandalização do mural, esse trabalho foi muito bacana. A parceria precisa ser intensificada e estar prevista no PPP de todas as escolas. Uma parceria que se materialize não somente nas abordagens interdisciplinares (que são muito importantes), mas também na possibilidade de escuta atenta do outro e na postura desarmada frente às angústias e dúvidas dos colegas. As escolas precisam ser lugares onde possamos falar dos nossos não saberes, onde possamos perguntar, onde não somente as(os) estudantes se sintam confortáveis para lidar com os erros inerentes ao processo de

ensino e aprendizagem. As professoras e os professores também precisam se sentir seguros(as) para compartilhar e para aprender.

Beatriz concordou e complementou sua fala com a ideia de escola que “seja um espaço de exercício do diálogo e troca em todos os sentidos. Lugar de pesquisa, experimentos e experiências, avaliação e autoavaliação. Uma enorme transformação político-pedagógica e filosófica em relação ao que temos”.

Considero que as questões levantadas por Beatriz são muito importantes, especialmente, no contexto atual, em que se tenta efetivar a ideia de docência como um fazer meramente instrumental. As palavras de Beatriz (destacadas nos trechos acima e no decorrer de nossas conversas) falam sobre a necessidade de um exercício consciente e reflexivo da docência, um exercício que se constrói coletivamente e de modo articulado ao debate acerca da função social da escola, em especial, da escola pública. É uma construção que também encontra força no movimento sindical.

4.3 Consciência política e pedagógica fortalecida pelas lutas da categoria

A professora e o professor que avançam na visão política
encontram novos sentidos sociais do seu fazer.
Miguel Arroyo

Em conversa com Alessandro e Beatriz, a potência formativa do movimento sindical ficou evidenciada. Estávamos falando sobre o foco da pesquisa e eu disse:

O foco é nessas experiências de docentes que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, e também na forma diferenciada com a qual eu percebo, e aí vocês me corrijam se eu estiver errada. Eu trabalhei durante muito tempo com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e quando comecei a trabalhar com professores de ensino fundamental 2 e ensino médio, percebi uma diferença grande na abordagem das coisas. Lá na educação infantil e nos anos iniciais, a gente vê com mais facilidade os professores falando sobre suas experiências pedagógicas, sobre questões de didáticas, questões curriculares e ligadas à avaliação. E no caso do pessoal de fundamental 2 e ensino médio, a pegada é um pouco diferente. Vocês percebem isso?

Beatriz contra-argumentou:

É, eu tô há 22 anos nos anos finais do ensino fundamental e essa é uma coisa que se diz mesmo, né? Talvez eu esteja numa escola bem diferenciada nesse sentido. Outro dia a gente estava discutindo avaliação lá na nossa escola, a partir de uma entrevista da Claudia

Fernandes⁵⁰, e ela estava falando sobre a avaliação formativa, que é uma coisa em que a gente acredita e a gente faz lá na nossa escola. E uma coisa que ela dizia é que os professores dos anos iniciais têm uma outra vivência do tempo e do espaço da escola. Nós, dos anos finais, vivemos uma realidade muito fragmentada. A coisa do entra e sai, as disciplinas também muito fragmentadas. E ela observava que talvez esse professor dos anos finais tenha um olhar mais voltado pra sua especificidade, em termos de formação. São professores que se aprofundaram né? O professor de História é historiador.... Por um lado, essa fragmentação leva a uma especialização e um aprofundamento dentro daqueles conteúdos e saberes mais específicos. Ao passo que a formação do professor dos anos iniciais é uma formação mais geral e, em tese, menos aprofundada. Mas a formação pedagógica já se dá ao contrário, porque a formação pedagógica do professor dos anos iniciais é bem mais ampla. Mas, pensando do ponto de vista docente, como a escola pública me formou, como professora e politicamente, eu discordo. A gente não vive isso mesmo. Na minha escola e em muitas escolas da rede eu vejo também essa questão da nossa formação. Porque eu tô nesse processo de constante aprendizagem, seja desse saber mais específico, seja desses saberes pedagógicos. Então eu tenho muita dificuldade de ver isso a partir da nossa realidade lá na escola municipal e a partir da minha prática. Mas pode ser que a Claudia esteja certa e você também esteja certa porque estão olhando para outros espaços e estudando outras realidades, né?

Alessandro disse que vê discussão pedagógica nos dias de reunião de planejamento semanal na rede municipal em que trabalha e que há o espaço de formação do SEPE:

É Nízia, você também tem a experiência de Niterói, né? Em Niterói nós temos um horário e dia específico na rede, que é quarta-feira, onde todos os profissionais se reúnem. Então é um dia em que há uma troca bem bacana, por que todos os professores estão ali, estamos dividindo experiências. Na maioria das vezes a reunião se dá com todos reunidos, outras vezes se dá por área. Muitas vezes também tem formação que é oferecida pela FME e outras que são indicadas por nós. Que nós é que indicamos o profissional pra ir lá conversar com a gente. E também tem um outro espaço que é importante, pelo menos na experiência em Niterói, que é a questão do sindicato, né? Que também é um espaço de formação muito importante pra gente, que promove debates, seminários, assembleias. Então essa troca vai nos enriquecendo, mas, assim, é aquilo. Eu acho que esse olhar vai... esse seu ponto que você levanta vai depender muito do local, né? Pode ser até que pra alguns locais vá servir e pra outros não tanto. Ou pelo menos não numa forma total.

⁵⁰ FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação como projeto de aprendizagem. *Revista Com Senso*, n. 1, 2021. Beatriz não sabia que Claudia é minha orientadora. Foi uma feliz coincidência, que rendeu boas conversas acerca da avaliação. Aprofundo essa discussão mais adiante.

Beatriz disse que a formação via sindicato pode ser uma pista importante para pensar processos diferenciados.

Eu queria falar uma coisa que eu acho que pode ser uma pista pra gente pensar. O Alessandro fala dessa experiência em Niterói e fala do sindicato como esse espaço de aprendizagem pra própria categoria, pra base, seja na assembleia, na live, no seminário, nesses diversos espaços. E a gente também tem isso no SEPE de Caxias. Acho que esse é um ponto importante que nos reúne, né? Redes onde o sindicato tem força, onde a base se encontra reunida em torno do sindicato. Isso acaba nos identificando e gerando também esses processos diferenciados. Não só, mas é um ponto.

Encontro em Arroyo (2000) argumentação semelhante. Ele afirma que “os movimentos sociais e a dinâmica sindical têm sido pedagógicos, educativos” (p. 205) e alerta para a necessidade de que os processos de conscientização política incorporem dimensões do cotidiano, da prática e do saber-fazer docente.

Beatriz acrescentou mais um enfoque acerca do papel formativo do movimento sindical, afirmando que as manifestações e as greves determinaram uma série de questões em sua prática docente. Tanto do ponto de vista da vivência da luta ao lado da comunidade quanto em relação à sala de aula.

Vejo o quanto essa coisa da luta me ensinou até a olhar pro meu planejamento, destacar aquilo que é essencial e lidar com a formação e com a avaliação formativa. Então foi a propósito disso que eu trouxe até a conversa para o grupo de estudos aqui da escola, porque a avaliação não podia ser, nesse contexto de retorno e pagamento de greve, algo pontual. Tinha que se dar no dia a dia. Então eu trabalhava determinado ponto e nesse mesmo dia eu já propunha alguma atividade pra avaliar o conhecimento que a gente construiu ali. E assim, nessa articulação da luta com o pedagógico, eu aprendi a avaliar de uma forma muito mais efetiva e processual.

A perspectiva apontada por Beatriz e Alessandro trouxe mais uma camada para minhas reflexões. Antes, eu entendia a vivência sindical pelo viés da luta por direitos trabalhistas e pela conscientização acerca de questões político-ideológicas mais amplas. Essa tinha sido a minha vivência nos tempos do SINTUFRJ⁵¹ no início dos anos 1990 e a que pude acompanhar da atuação de meu ex-marido⁵² no SEPE dos anos 2000 em diante. Lembro, inclusive, de argumentar com ele sobre a necessidade de o sindicato avançar e abarcar questões pedagógicas.

⁵¹ Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁵² Jorge Cesar foi diretor do SEPE de Mesquita, rede onde atuava como secretário escolar.

Concordo com Arroyo (2000) sobre a importância do papel dos sindicatos na conscientização política. Afinal, essa era uma tarefa urgente que ajudou a categoria a alargar o olhar e deu densidade sociocultural ao fazer docente.

A ênfase no peso das estruturas econômicas, dos processos de produção e reprodução social e cultural, das estruturas de poder, das ideologias e seu peso hegemônico, nos ajudou a entender-nos melhor e entender os limites de nossa prática, de nossos esforços e boas intenções pedagógicas e inovadoras. Aprendemos que nosso papel é socialmente definido, articulado em lógicas maiores.

Poderíamos dizer que essa consciência política nos aliviou. Aliviou aqueles processos de culpabilização individual e coletiva que vinham de todo lado cobrando da escola e sobretudo da categoria (ARROYO, 2000, p. 206).

Concordo igualmente quando ele fala sobre a necessidade de ampliar o foco político para o cotidiano, a fim de evitar que a consciência política fique descolada da prática pedagógica.

Na prática cotidiana também estão em jogo cosmovisões, valores, opções com respeito à estrutura da sociedade, dos direitos e do desenvolvimento humano. A consciência do papel social do ofício passa por outras ênfases, mas não deixa de estar presente no cotidiano. [...] A consciência do papel social e da identidade de mestre terá de articular o cotidiano de sua prática com as múltiplas determinações do social.

Encontro, na tese de doutorado de Marluce Souza de Andrade (2017), um estudo recente sobre ações formativas do SEPE de Duque de Caxias. A autora relata que percebeu a existência de dois tipos de formação:

Nas observações realizadas durante a pesquisa, percebi dois tipos distintos de formação: um de caráter mais sistemático, com objetivos definidos em função de demandas da docência, vida funcional dos profissionais da educação ou até mesmo políticas educacionais. São exemplos dessas formações, as plenárias com segmentos específicos, como a educação infantil, educação especial, especialistas e jovens e adultos, para acúmulo de questões e respostas demandadas pelo governo ou pela própria categoria. O outro exemplo são as palestras, cursos e seminários oferecidos quase sempre com o apoio da academia, em especial a FEBF, mas também em conjunto com outras instituições e movimentos sociais, cuja finalidade é o aprofundamento de questões referentes ao cotidiano escolar, como por exemplo, as relações étnico-raciais, os programas governamentais, como o “Mais Educação” e a avaliação em larga escala.

O outro tipo de formação tem características menos rígidas, pois não é “programada”, com intuito de aprofundamento ou aprimoramento do desenvolvimento profissional, embora possa contribuir com ele. É uma formação que se dá pela ação, pela participação na organização docente, através dos fóruns ordinários e extraordinários como assembleias, conselhos, atos e manifestações. O conselho de representantes de escolas e assembleias, por exemplo, são ambientes que propiciam o encontro, a partilha de angústias, a busca por soluções e articulação para a cobrança de melhores condições para o exercício da docência, por conseguinte, da aprendizagem da coletividade (p. 157).

Autores como Almeida (2000) e Vieira (2009) corroboram o papel formativo dos sindicatos docentes. Em suas pesquisas, eles apontam que essas entidades se constituem como espaços que viabilizam interações e reflexões acerca de várias dimensões da profissão.

Diante dos argumentos acima expostos, percebo que precisamos valorizar mais as associações sindicais em seus movimentos formativos que se apoiam no diálogo com as demandas da categoria. Eles podem ser caminhos promissores para uma formação livre de imposições governamentais.

4.4 Lutas por uma educação libertadora: “Gente é pra brilhar. Não pra morrer de fome”

Durante nossas conversas, diversas vezes abordamos questões que têm sido objeto de disputa no cenário educativo. O combate a preconceitos como racismo, machismo e homofobia estiveram em pauta em vários momentos. Helismar e Antonio trouxeram inúmeras contribuições sobre isso.

Helismar defende que a linguagem tem um papel relevante na abordagem de tais questões e estimula-nos a pensar sobre o uso de pronomes neutros como forma de acolher e dar visibilidade a diferentes identidades de gênero. Ele compartilhou conosco alguns links, textos e até um diálogo que teve com seu filho. Eis um trecho:

Figura 7 – Conversa entre Helismar e o filho



No decorrer do diálogo, Helismar apresenta alguns argumentos ao filho:

O uso de língua é político. E política é conflito. O que marca a vida humana é a diversidade. E a língua também é recheada de diversidade. Uso pronome neutro pra não privilegiar nenhum. É busca por igualdade. Respeito à diversidade. Combate ao racismo linguístico. Língua varia e muda. É fato. Que cada vez mais as mudanças sejam no sentido de expurgar hierarquizações a serviço da exclusão. Por um mundo plural e inclusivo.

A provocação de Helismar fez-me refletir sobre a importância da linguagem neutra, também chamada de “inclusiva” por alguns autores⁵³. Assim, optei por rever todo o texto da tese, passando a utilizar os pronomes neutros. Penso que este é um exemplo de como os participantes influenciam na escrita deste relatório de pesquisa.

Beatriz teceu o seguinte comentário sobre a postagem de Helismar:

Boa tarde, Helismar, Nízia e demais amigas e amigos. Que debate rico. Quanta aprendizagem na conversa entre pai e filho e quão dialética é a realidade. Obrigada por compartilhar. Outro dia, Nízia nos provocou a pensar sobre o repolitizar a educação. É urgente que o façamos. Em todos os espaços de aprendizagem, principalmente na escola. Quanto à língua, e ao estudo da língua, não é neutra, imutável, tampouco homogênea. Em sua dinâmica, a língua constrói preconceito e cerceamento, mas, em contraposição, diferença e liberdade. Vou levar essa discussão para minha turma de primeiro ano.

⁵³ A linguista Maria Helena de Moura Neves considera mais adequado falar em “linguagem inclusiva”, visto que a proposta nela contida tem como objetivo a inclusão social. Fonte: VICENTE, Emerson. Professora e linguista com 70 anos no serviço público vê equívoco em termo 'linguagem neutra'. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 mar. 2022. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/03/professora-e-linguista-com-70-anos-no-servico-publico-ve-equivoco-em-termo-linguagem-neutra.shtml. Acesso em: 25 out. 2022.

Em outro momento, Antonio se manifestou dizendo que tem certa implicância com o uso constante do “e” como alternativa para a linguagem inclusiva. Ele utiliza o “e” apenas em alguns momentos, como em uma apresentação geral, por exemplo. Explicou sua preferência pelo uso do “x”, pois considera que palavras com o “e” se referem a pessoas não binárias, mas nem todos são não binários. Por fim, disse “não sou não binário para ser chamado de todes. Eu sou do todos. E me apresento, sou professor, sou viado e macumbeiro rsrs”.

A fala de Antonio faz-me pensar que há disputas na busca de diferentes modos de expressar a pluralidade e que xs docentes precisam se apropriar dessas discussões. Eu mesma preciso conhecer melhor as diferenças entre as opções que ele destacou. Entretanto, a despeito dessas diferenças, considero que tanto “e” quanto “x” integram um repertório que se alinha à luta pelo reconhecimento da diversidade de gênero.

É por isso que vem sendo alvo de críticas por parte dos conservadores. A polêmica vem-se tornando pauta no poder legislativo de alguns estados e decisões acerca da proibição do uso da linguagem neutra nas redes de ensino chegou, inclusive, ao Supremo Tribunal Federal⁵⁴.

A onda conservadora também tem atacado a liberdade de cátedra, através de iniciativas ligadas ao projeto Escola sem Partido. Antonio compartilhou conosco o vídeo “Escola Sem Sentido - Projeto de audiovisual contra Escola Sem Partido”⁵⁵, publicado no YouTube em janeiro de 2019, com relatos de alguns docentes que foram acusados de doutrinação ideológica.

Creio que cabe, aqui, trazer uma situação que Helismar vivenciou na escola, pois exemplifica as dificuldades que vêm sendo enfrentadas no exercício da docência. Ele estava trabalhando com uma turma de nono ano do ensino fundamental e duas alunas entraram em contato com o diretor para reclamar das atividades propostas que, segundo o ponto de vista delas, não estariam diretamente ligadas ao ensino de Língua Portuguesa.

⁵⁴ SOUZA, André de. Julgamento da ‘linguagem neutra’ no STF é interrompido e poderá ter participação de André Mendonça. *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 dez. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/julgamento-da-linguagem-neutra-no-stf-interrompido-podera-ter-participacao-de-andre-mendonca-25310620>. Acesso em: 25 out. 2022; NEVES, Rafael. Fachin suspende lei de RO que proíbe linguagem neutra nas escolas. *UOL*, Brasília, 17 nov. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/11/17/fachin-suspende-lei-de-ro-que-proibe-uso-da-linguagem-neutra-nas-escolas.htm>. Acesso em: 25 out. 2022.

⁵⁵ ESCOLA Sem Sentido - Projeto de audiovisual contra Escola Sem Partido. Tisorinha Produções, [S.l.], 2019. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=VSsDEhi1lxs. Acesso em: 25 out. 2022.

Elas referiam-se ao fato de Helismar usar, como pano de fundo, temáticas da atualidade, como machismo, feminicídio e política. O diretor repassou ao professor as mensagens recebidas, adotando uma postura dialógica. Helismar respondeu:

Currículo é algo em disputa. Lamentavelmente, essas alunas foram formadas, até hoje, num paradigma linguístico baseado em CERTO X ERRADO. Os estudos linguísticos avançaram. As avaliações avançaram, mas uma perspectiva retrógrada segue enraizada nas mentes e em muitas salas de aula. Agradeça às meninas. Diga que pra mim é fundamental a opinião delas.

P.s.: Prova de seleção do CP2⁵⁶, Enem... caminham na direção de letramento linguístico que tento implementar na escola, há anos. Mas... a resistência por parte de alguns é grande. É cloroquina linguística! É terraplanismo linguístico! O tempo todo!!!

Nessa apostila de maio, mandarei a prova de ingresso no Médio do CP2, em 2019. Notarão que não é uma prova gramatiquera.

Na conversa com o diretor, replicada para a colega Beatriz e, posteriormente, a mim, Helismar anexou três atividades que trabalhou com a turma em março e abril de 2020⁵⁷. Separei apenas alguns trechos, visto que o material é bastante extenso⁵⁸.

Figura 8 – Trechos da Atividade 1

2. “Vacina da Pfizer é a 1ª a ter registro definitivo da Anvisa, mas governo ainda não a comprou.”

“A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) concedeu, nesta terça-feira (23), o registro sanitário definitivo no Brasil à vacina da Pfizer. Por enquanto, a CoronaVac e a vacina de Oxford, que estão sendo aplicadas na população, têm apenas um registro emergencial. A aprovação ocorre nove meses após o início das negociações entre o Ministério da Saúde e o laboratório da Pfizer/ Biontech. No entanto, o imunizante ainda não está disponível no país, porque o governo ainda não fechou contrato. Autoridades e especialistas agora se mobilizam para cobrar a compra da vacina pelo governo federal.”

Depois de ler a notícia acima, **exponha a sua opinião** sobre a demora do Governo Federal em adquirir vacinas e imunizar toda a população.

⁵⁶ Colégio Pedro II.

⁵⁷ Foram apostilas impressas na escola e disponibilizadas aos estudantes durante o período de ensino remoto.

⁵⁸ As atividades completas estão disponíveis nos anexos.

Figura 9 – Trechos da Atividade 2



A) O humor da tirinha surge da possibilidade de uma mesma palavra assumir mais de um significado. Que palavra é essa? Cite outras palavras que apresentem mais de um sentido.

B) A palavra que, na tirinha, apresenta mais de um significado revela machismo de algum dos personagens? Justifique a sua resposta.

3. No próximo dia 8 de março, comemoramos o Dia Internacional da Mulher. Nas linhas a seguir, escreva uma **mensagem** para alunos e alunas da escola, a fim de alertar sobre os **impactos cotidianos da violência contra a mulher**.

O que é a violência contra a mulher?

Violência contra a mulher são diversos tipos de violência – desde assédio moral até homicídio – que se manifestam contra ela porque ela é mulher. É uma forma de violência de gênero, ou seja, quando uma pessoa é agredida por ser – mulher, transexual, travesti, homossexual – pelo sexo oposto. Esses crimes são a maior maneira de violar os direitos humanos da mulher, sua integridade física, psicológica e moral.

Tais violências são cometidas por vários motivos, de ordem social – configuração do patriarcado –, cultural, religiosa em todo o mundo. O maior tipo de violência contra a mulher não é realizada em público – como acontece com os homens, que agem de maneira violenta entre si publicamente –, mas sim em âmbito privado. Principalmente cometida por pessoas que a mulher conhece, como parentes, amigos, cônjuges ou pessoas com quem ela se relaciona.

Por que a violência acontece?

Porque não obedeceu ao pai, ao marido. Porque não gostou da cantada – na verdade assédio – que recebeu na rua e foi confrontar. Porque alguém se sentiu no direito de assediá-la na rua por conta do comprimento da sua saia. Porque alguém sentiu o direito de forçá-la a fazer sexo contra a sua vontade e consentimento. Porque não aceita ser submissa, quer sair para estudar, trabalhar, ser independente.

A violência contra a mulher acontece, principalmente, por um lugar social menor dela frente ao homem. Diz-se que são papéis assimétricos. A mulher na história ocidental é colocada como submissa e não como a provedora, como a pessoa que sustenta a casa, como a pessoa que pode ser independente. O sistema social é o do patriarcado, que significa que a figura do homem é enxergada como a que sustenta a família e paga as contas.

Machismo

Fora isso, há também características intrinsecamente atreladas à imagem do homem, como a demonstração de força, de ser uma pessoa incisiva, determinada e corajosa. Já a mulher é vista como sensível, neutra, delicada, passiva; tudo o que reforça uma ideia de fraqueza. Essa imagem social, concebida pela maioria das pessoas como algo verdadeiro, reforça a ideia de superioridade do homem sobre a mulher. A ideia da submissão feminina é, pois, um dos motivos pelos quais as mulheres são tratadas com desprezo, discriminação e preconceito.

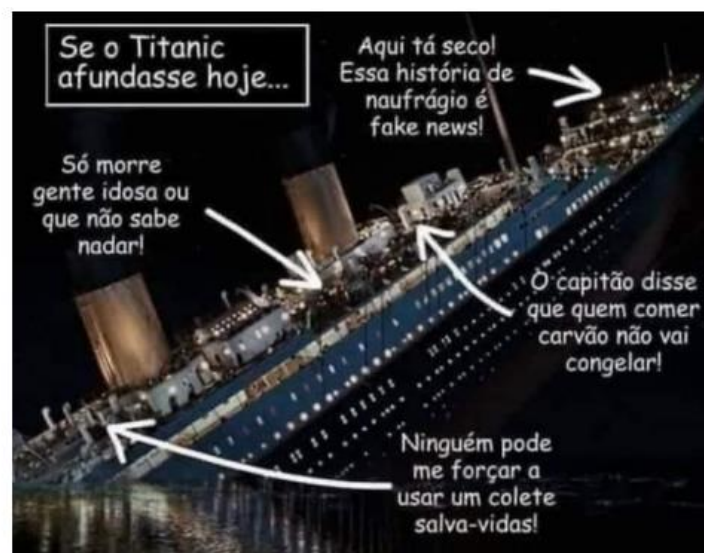
Nas linhas a seguir, depois de ler com atenção o texto acima, explique (a partir de seu entendimento): **violência contra a mulher; por que a violência contra a mulher acontece; machismo**. Ao escrever sua resposta, não deixe de relatar a sua experiência de vida com cada um dos itens.

Fonte: Arquivo pessoal de Helismar Azevedo

Figura 10 – Trechos da Atividade 3

Olá! Tudo bem com você? Como está a pandemia aí em sua casa, na sua rua, no seu bairro? Você conseguiu ler e fazer as atividades de fevereiro e março? Foi tudo tranquilo? Teve muita dificuldade? Pediu ajuda a alguém? Gostou dos textos, das questões? Você acha que aprendeu alguma coisa com as duas primeiras tarefas?

1. Você deve ter percebido que fiz algumas perguntas acima. Nas linhas a seguir, seu desafio é responder cada uma das questões. Ah, é fundamental, sempre que possível, justificar a sua resposta.



Ao ler esse “meme”, essa “imagem”, você deve ter notado que o autor faz um jogo, um diálogo entre a situação atual do Brasil e um famoso filme.

A) Que famoso filme é esse? Você sabe que história esse filme conta? Caso não saiba, tente descobrir.

B) Explique o que é “fake news”. Cite um ou dois exemplos atuais.

C) Olhe novamente para o “meme”. Depois escreva, nas linhas a seguir, o que você entendeu da “imagem”. Se preferir, mostre a imagem pra alguém de sua casa, dialoguem sobre e, em seguida, deixe aqui um comentário.

3. **Jogar limpo**

“Argumentar não é ganhar uma discussão a qualquer preço. Convencer alguém de algo é, antes de tudo, uma alternativa à prática de ganhar uma questão no grito ou na violência física – ou não física. Não física, dois pontos. Um político que mente descaradamente pode cativar eleitores. Uma publicidade que joga baixo pode constranger multidões a consumir um produto danoso ao ambiente. Há manipulações psicológicas não só na religião. E é comum pessoas agirem emocionalmente, porque vítimas de ardilosa – e cangoteira – sedução. Embora a eficácia a todo preço não seja argumentar, tampouco se trata de admitir só verdades científicas – formar opinião apenas depois de ver a demonstração e as evidências, como a ciência faz. Argumentar é matéria da vida cotidiana, uma forma de retórica, mas é um raciocínio que tenta convencer sem se tornar mero cálculo manipulativo, e pode ser rigoroso sem ser científico.”

A) Agora que você já leu esse pequeno texto, junte com a sua experiência, sua memória de estudante, de usuário da língua portuguesa brasileira e diga o que é **argumentar**.

*A questão a seguir é um desafio pra vocês. Se divirtam!

5. ENEM 2011 - QUESTÃO 115

“No Brasil, a condição cidadã, embora dependa da leitura e da escrita, não se basta pela enunciação do direito, nem pelo domínio desses instrumentos, o que, sem dúvida, viabiliza melhor participação social. A condição cidadã depende, seguramente, da ruptura com o ciclo da pobreza, que penaliza um largo contingente populacional.”

(Formação de leitores e construção da cidadania, memória e presença do PROLE. Rio de Janeiro: FBN, 2008.)

Ao argumentar que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não são suficientes para garantir o exercício da cidadania, o autor

- A) critica os processos de aquisição da leitura e da escrita.
- B) fala sobre o domínio da leitura e da escrita no Brasil.
- C) incentiva a participação efetiva na vida da comunidade.
- D) faz uma avaliação crítica a respeito da condição cidadã do brasileiro.
- E) define instrumentos eficazes para elevar a condição social da população do Brasil.

Fonte: Arquivo pessoal de Helismar Azevedo

Como se pode ver, Helismar trabalha alguns conteúdos previstos no currículo escolar e, concomitantemente, estimula a reflexão dxs estudantes. Sendo assim, ele comentou com Beatriz que não encontrou ressonância para a tese das alunas e pediu a opinião da colega. Beatriz deu retorno a Helismar:

Essa questão é tão importante pra gente como professores de língua materna e do trabalho que desenvolvemos. Acho que você está certíssimo quando coloca que currículo é algo em disputa. Sem sombra de dúvida. A gente tem certamente diferentes paradigmas do que vem a ser o trabalho com a língua materna e isso deixa alguns alunos inquietos porque é um outro viés de trabalho, com o qual eu concordo. Também já me deparei com essas mesmas questões sendo colocadas pra mim, por alunos do nono ano. Como se aquilo que a gente fizesse em sala de aula não fosse um trabalho com a língua. Então, acho que tem essa questão mesmo da disputa, que você coloca muito bem. E dos alunos construírem um paradigma na cabeça deles e, quando provocados a sair desse lugar, se colocam dessa forma. Esse tipo de trabalho implica em muito movimento, de leitura, de reflexão, de escrita e gera descontentamento também nesse sentido. Talvez, em um trabalho presencial, com a pré-leitura, alguns recursos que a gente usa, a questão do debate, toda essa proposta de produção fosse mais atenuada. Dentro dessa proposta de atividades remotas, a gente tá começando a construir as coisas. Falta esse espaço do debate. E chegou pra ti dessa forma. Se fosse no presencial, talvez não chegasse dessa forma porque a questão poderia fluir de outra maneira.

E compartilhou um relato com enfrentamento semelhante:

Sofri as mesmas críticas há alguns anos, quando trabalhava com o nono, de uma ótima aluna que dizia pra mim algo bem parecido. Ela dizia assim: Eu até gosto muito do seu trabalho, entendo o que você tá querendo promover, mas eu preciso dos conteúdos gramaticais. Eu vou fazer prova. Vou fazer prova pro Pedro II. E eu falava: Você já deu uma olhada na prova do Pedro II? Porque eu trabalho nessa linha. Então, sabe, essa coisa da gramática pela gramática, desses saberes estanques... eu tinha alunos, por exemplo, que listavam vinte preposições, mas não conseguiam usar uma sequer. Enfim, ao longo

do ano a gente foi dialogando e encontrando a clareza em relação ao trabalho com a língua.

Por fim, Beatriz destacou que o momento atual está muito difícil:

Há anos atrás eu não imaginava que nós pudéssemos retroceder tanto. Você vê o incômodo em relação às questões políticas? O quanto isso é ideológico também. O nosso contato com eles, a nossa interlocução viva é muito boa pra desatar certos nós e esse é um deles, né? A língua é poder, não é? Como ensinar a língua fora da realidade? Todas essas questões são de fundamental importância pra gente discutir e ter clareza de como construir esses processos na escola. É impressionante como os textos e as propostas fundamentadas historicamente e politicamente incomodam.

Helismar agradeceu o apoio de Beatriz e acrescentou:

Há anos eu sou confrontado por questões como essa. E sempre me nutro delas. Meu fazer pedagógico não é neutro. A língua portuguesa brasileira não é neutra. E estou do lado dos oprimidos. Minha prática docente é voltada pra busca de Justiça Social. Minha prática social é voltada pra emancipação dos esfarrapados, pra construção de vida digna pra todos, como direito humano; não como mérito liberal. Ah, tenho pra mim que a questão das meninas são contempladas na passagem a seguir:

momento em que estiver em um sistema hierárquico, você tem de estar em um sistema racista. O racismo é simplesmente a justificativa para a legitimidade de algumas pessoas terem um padrão de vida melhor que o de outras, em múltiplos aspectos, concernentes à habitação, à escolaridade, à renda e a tudo o que lhes diz respeito no âmbito social. Algumas pessoas estão em situação melhor que outras, e você sugere alguma justificativa para isso (elas têm o direito a essa situação porque...) – é inevitável, na sequência você vai usar uma terminologia racista.

(trecho do livro *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes* (2003), de Florence Carboni e Mário Maestri, cuja foto da capa ele anexou)

Alguns dias depois, puxei uma conversa com Helismar:

Bom dia, Helismar! Estou aqui trabalhando na tese. Lendo Paulo Freire. E um trecho de *Pedagogia da Esperança*⁵⁹ me lembrou a situação vivida com as meninas do 9º ano. Eis as palavras de Freire:

⁵⁹ Fonte: Freire, 1992, p. 41. Reproduzi, aqui, a imagem do texto, porque foi assim que compartilhei com Helismar via aplicativo de mensagem online.

Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar "sagrado" onde apenas se estuda e estudar não tem nada que ver com o que se passa no mundo lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse "pecado" preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê...

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo **apenas** ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela,³³ no cortiço³⁴ ou numa zona feliz dos "Jardins"³⁵ de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama.

Helismar respondeu, inicialmente, compartilhando um áudio que havia direcionado ao diretor da escola e à Beatriz:

Estou vendo esse caso de feminicídio lá no Plaza de Niterói e fiquei pensando em uma das pontas da reclamação daquelas meninas. Fiquei até feliz, sabe por quê? Uma das coisas que a gente tem na escola, em termos de competências, é a abordagem de temáticas. A gente dá um banho nisso. O feminicídio, o machismo é algo que a gente debate há anos aí. E tem que debater mesmo. O que pode ser mais importante numa sociedade patriarcal como a brasileira que construir um contra-discurso a fim de proteger a vida das meninas, a fim de propor igualdade de gênero? A gente tá de parabéns. Essas críticas, na verdade, são elogios.

É excelente a articulação feita entre a proposta pedagógica que foi criticada pelas alunas e o infeliz episódio ocorrido em Niterói. De fato, as críticas, na verdade, são elogios, pois não sei o que pode ser mais importante dentro da nossa sociedade do que construir um contradiscurso a fim de proteger a vida das meninas.

Helismar continuou a conversa, comentando a imagem que anexei com as palavras de Freire:

Esse Paulo Freire!!! Dias desses estava conversando com um colega sobre essa tal parcialidade, isenção, neutralidade. Ao reler esse trecho do nosso Barbudo, me lembrei.

O grande desafio do educador progressista, talvez, seja justamente apontar pra um outro mundo possível (e necessário), com todo respeito e abertura pro diálogo com educandxs com variadas perspectivas políticas, inclusive conservadora.

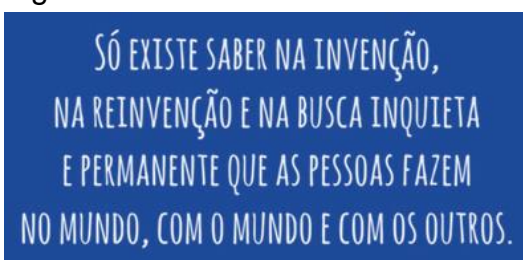
A disputa discursiva no seio da escola deve ser pautada, repito, pelo total respeito a visões distintas do mundo. Isso não significa adesão a teses que violam dignidade humana.

Na verdade, é a partir do respeito que um canal dialógico se abre e podemos expor teses que se pautam no respeito à pessoa humana. Na exposição, respeitosa e firme, podemos tentar mostrar iniquidades históricas que impedem a felicidade, o desenvolvimento de toda a espécie humana, uma vez que uns poucos se apropriam do excedente

produzido, via trabalho (social e coletivo) de muitos. O discurso conservador/liberal é hegemônico há séculos. Ele está instalado dentro de nós. Cabe à escola o trabalho hercúleo de evidenciar que outras relações sociais e políticas são possíveis, uma vez que as atuais são fruto de construção humana.

Paulo Freire esteve presente em diversas interações no grupo. Suas palavras foram trazidas por nós em diferentes ocasiões, estimulando reflexões e alimentando nossa esperança. Certa vez, compartilhei a imagem abaixo com uma frase do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 58) e pedi que xs colegas comentassem.

Figura 11 – Post com frase de Paulo Freire



Fonte: FREIRE, 1987)

Helismar manifestou-se dizendo:

O pano de fundo dessa fala é a desnaturalização da realidade. É a perspectiva que homens e mulheres constroem, no fluxo da História, tudo que há no mundo.

Se tudo é construção humana, podemos desconstruir e buscar a reconstrução baseada em outros paradigmas (inclusivos, humanitários, sem opressão).

Podemos e devemos construir um mundo em que haja espaço para todos. E espaços recheados de boniteza (adoro essa palavra).

Gente é pra ser feliz. Não pra ser explorada!!!

Após anexar o link de um vídeo de Caetano Veloso cantando a música “Gente”⁶⁰, concluiu com a frase do compositor “Gente é pra brilhar. Não pra morrer de fome”. Beatriz entrou na roda e disse:

Perfeito, amigo. Quanto à frase, penso que busca inquieta e diálogo proporcionam um outro estar no mundo, mais justo, solidário e crítico. O individualismo extremo, o centramento narcísico no “Eu”, tem gerado atrocidades e monstros. Sei que a educação não salvará o mundo, mas deve preconizar a construção de saberes historicamente colocados e o exercício do diálogo. Só me enxergo na sala de aula a

⁶⁰ GENTE. Compositor e Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro, Universal Music Ltda., 2018. Disponível em: <https://youtu.be/nrzYbc3rWzc>. Acesso em: 25 out. 2022.

partir do constante dialogismo e da compreensão do inacabamento das coisas. Pleno acordo com Freire e Helismar, Nízia.

A frase de Freire e as trocas que tivemos me fizeram lembrar de Giroux. A lembrança remete-me à ideia de docentes como intelectuais e à outra frase de Freire, que consta na apresentação do livro *Os professores como intelectuais* (1997):

A compreensão de Giroux da história como possibilidade reconhece o papel inquestionável da subjetividade no processo de conhecer. Este modo de compreensão, por sua vez, caracteriza sua maneira crítica e otimista de compreender a educação (FREIRE, 1997, p. 9).

Penso que nossas conversas alimentam a fé na capacidade que temos para reinventar a educação. A reinvenção torna-se possível quando temos a consciência do inacabamento, como nos sinaliza Freire, e quando exercitamos nossa autonomia profissional em um processo construído através do encontro e do diálogo, como nos aponta Contreras (2002):

A aspiração a uma vida mais justa, mais igualitária e mais participativa socialmente conduz a um modo de entender a autonomia como a busca de formas de relação que tenham essas qualidades. Como também a denúncia e a resistência à injustiça, à dominação e à marginalização presentes em nossa sociedade e nas relações e instituições das quais fazemos parte, incluída a escola (p. 204).

Como é bom participar dessas conversas e apreciar a boniteza dessas pessoas. As trocas apontam que o exercício da docência para esse grupo vem sendo marcado pela atenção e pela análise do papel social da escola. Percebo que atuam como intelectuais autônomos, engajados e esperançosos na luta por uma educação libertadora.

4.5 Conversas e interações com estudantes

Ao longo do processo de pesquisar e escrever, fui compartilhando textos e trechos de minhas leituras com os participantes da pesquisa. Era uma forma de estimular a produção/troca de reflexões e narrativas de experiências pedagógicas.

Certo dia, postei um trecho do artigo “Os professores depois da pandemia”, em que António Nóvoa e Yara Alvim (2021) chamam a atenção para a necessidade de

mudanças profundas na educação e no trabalho docente no contexto pós-pandêmico. Na abordagem da problemática, eles traçam um paralelo entre a atualidade e algumas tragédias históricas, como o holocausto, que emudeceram e empobreceram a possibilidade de os sujeitos desfrutarem de experiências.

Os autores ressaltam que, na contemporaneidade, a vida cotidiana vem sendo marcada pela ausência de experiências. Apoiados em Larrosa, afirmam que é necessário elaborar coletivamente, através da conversação, sentidos para o que nos acontece. No trecho que postei no grupo, eles acrescentam que:

Elaborar o sentido de nossa experiência é nos colocarmos na tensão freiriana entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado por nós, mulheres e homens. Acreditamos que só podemos enunciar através de uma linguagem para a conversação (NÓVOA, ALVIM, 2021, p. 5).

Logo após minha postagem, Antonio enviou áudios descrevendo uma atividade que realizou com seus alunxs:

Olá, Nízia. Olá a todos e todas!
Eu não li o texto ainda. Mas tô aqui pra contar uma experiência que eu tô fazendo. Por favor, Nízia, não me peça pra escrever nada por que não há condições.
Eu voltei a trabalhar no estado, em Campo Grande, indo duas vezes na semana. No mês de novembro darei quatro aulas. Semana retrasada foi nosso primeiro encontro. Apenas conversamos. Tive uma conversa com as turmas sobre o que foi a pandemia pra cada um. O que nós sentimos, o que nós vivemos. Falar dos nossos momentos de dor, de apreensão. Foi uma conversa bem bacana. Eles gostam de conversar, se colocar e ser ouvidos. Falamos de política, pobreza, fome, de tudo. A maioria dos alunos contrários ao governo. Até uma aluna que apoia o presidente, quando acabou a aula, veio me cumprimentar porque eu a respeitei, ela gostou muito. Isso foi bacana também porque eu acho que a minha conversa com a turma foi verdadeira, franca, aberta, de coração e quando eles percebem que há uma verdade, eles também se colocam com as suas verdades. Eu digo que o que são verdades hoje, amanhã podem não ser mais verdades. Eles acham muita graça disso. Aí sem querer eu fiz “a quarta revelação de Fátima”, o momento em que eu digo pra turma que eu sou bicha, né? Foi muito espontâneo. E eu coloquei que teremos quatro encontros e que eu iria propor uma atividade que gosto de fazer e gosto muito dos resultados – O que o meu coração não quer calar. Também expliquei sobre a questão das notas, do primeiro, segundo e terceiro bimestre que eu dei 10 pra todo mundo e que não dei falta. Falei que eu não me sentiria a vontade de dar notas apenas àqueles que compareciam na plataforma porque eu também recebi listagem de alunos que estavam indo presencialmente uma vez por

semana e de alunos que iam merendar na escola e que iam buscar cesta básica. Enfim, estavam indo de uma certa forma para a escola. Então, não seria justo fazer uma seleção de notas. Ali o que menos importava seria nota. Era uma questão de sobrevivência. Eu mesmo coloquei que não sabia o que cada um estava passando, como eles também não tinham noção do que eu estava passando na minha casa e que mesmo com todos os privilégios, ainda é muito difícil sair da minha bolha. Aí eu propus esse trabalho – O que o nosso coração não quer calar. Cada um poderia se colocar da forma que bem entendesse. A proposta seria fazer nossa máscara de proteção, em qualquer formato. Que essa máscara seria o nosso grito, seria o que o nosso coração não quer calar ou o que ele pode, naquele momento falar, porque há coisa que o nosso coração não quer deixar público. Então, ficaria a critério de cada um e de cada uma. E essa semana agora, anteontem e ontem, lá vou eu comprar papel chamex, com a gramatura um pouco maior, comprei um rolo de elástico e fui pra escola. E eles criaram suas máscaras com suas frases. Eu achei bacana o resultado. Não esteticamente, mas a ideia, eu gostei muito. Não vai contar ponto de concepção se está muito bem feito, bem pintado, bem escrito. Pra mim o que tá contando ali é o que vem do coração. O que eles querem ou o que eles podem falar. Ontem a frequência foi muito baixa por conta de uma guerra de milícias e os alunos ficam com medo de circular na rua. Mas eu deixei papel para que eles fizessem durante a semana. Vamos fotografar na próxima aula todos usando as máscaras. Essa é a primeira fase do trabalho. Talvez vire um vídeo, talvez vire um stop motion. É uma coisa pra ser feita em um dia, porque não se sabe o dia de amanhã, né? O segundo exercício seria o coração escrever uma carta para eles ou o coração escrever uma carta para o mundo. Cada um escreveria a sua e essa carta poderia ser lida publicamente ou não. As cartas que pudessem ser lidas estariam dentro de um envelope aberto. As outras seriam colocadas em envelopes lacrados. Independente se minha carta esteja lacrada ou não, ganho lá o meu ponto. Aí o desdobramento disso tudo, não sei. Se enterramos, se mandamos para o espaço, se rasga, se cada um leva a sua. Eles compraram a ideia. Eu achei bacana. Nada como uma boa conversa para se conquistar, né?

O relato de Antonio pôs-me a pensar o quanto é importante abrir espaços de diálogo com xs estudantes, fazendo das salas de aula lugares de escuta e acolhimento. Quando a conversa flui espontânea, promove deslocamentos em nós, abre novas possibilidades de compreensão e amplia nossas maneiras de olhar.

Precisamos de muitas conversas para estabelecer relações mais saudáveis e para construir um mundo mais sustentável, onde os sentidos e as experiências possam ser compartilhados solidariamente.

Respondi a ele, agradecendo pelo áudio, e comentei que senti certa sintonia entre o relato dele e o texto que citei. Expliquei que, além das questões abordadas, o texto apresenta uma sugestão interessante aos leitores. Há indicação de músicas para

serem ouvidas enquanto se está lendo determinadas partes. Algo diferente em um artigo acadêmico.

Leila pronunciou-se em relação à proposta relatada por Antonio. Ela disse “Ah, meu amigo, que lindo esse seu relato! Adorei a ideia e peço a sua permissão para fazer essa proposta de produção de texto para as minhas turmas”. Antonio agradeceu e deixou-a à vontade para realizar uma atividade semelhante. Posteriormente, Antonio compartilhou fotos⁶¹ conosco:

Figura 12 – Atividade “O que o nosso coração não quer calar



Fonte: Arquivo pessoal de Antonio Pinheiro

No dia seguinte, respondi à postagem de Antonio: “Que trabalho lindo, Antonio! Parabéns pra você e para seus alunxs!”. Leila, Yara e Helismar também o

⁶¹ Cortei a fisionomia dxs estudantes porque não houve pedido de autorização para uso das imagens delxs. Não coloco aqui todas as fotos porque algumas ficaram muito claras, não sendo possível visualizar bem na impressão em preto e branco.

parabenizaram. Algum tempo depois, Antonio trouxe outro relato que diz muito sobre o seu contato afetivo com xs alunxs e sua compreensão do que é uma experiência pedagógica:

Vou aproveitar o embalo e vou contar uma experiência pedagógica que eu penso que foge do contexto de dentro da escola. Uma forma de quebrar esse muro invisível que divide o dentro e fora da escola. Eu ainda não sei como reverberou tudo isso. Aconteceu agora essa semana de feriado. Esse ano, tenho uma aluna chamada Júlia. Ela é especial e está na escola desde pequeninha. É uma pessoa que interage muito e não coloca barreiras quando se pergunta se ela quer uma ajuda. Os três últimos trabalhos que produzimos foram o taumatópio, o desenho flipado e o flipbook. O flipbook ainda tá em andamento. Mas os dois últimos ela fez. Claro que eu estava ali do lado orientando. E ela se encantou com os movimentos do trabalho, enfim, ela ficou muito feliz com o resultado, com o que ela viu. E eu penso, né? Eu consegui. Isso foi muito importante. E Júlia é aquela aluna que desde fevereiro eu sei quase tudo da vida dela. Ela conta coisas da família, das tias, de tudo, enfim. Ela tem uma tia que vende umas quentinhas chamada Delícias da Favela. Ela me deu o contato e fez lá seu merchandising. Que a comida é muito gostosa, me deu o zap. Eu peguei, adicionei. Dei lá um bom dia, pedi o cardápio e desde fevereiro eu venho recebendo diariamente. Só que eu nunca pedi, porque geralmente dia de semana tenho comido na escola e no fim de semana eu gosto de ir à feira e gosto de estar na cozinha para mim. Mas teve um dia aí que eu tava com preguiça de cozinhar, me lembrei das Delícias da Favela e fiz o meu pedido. Pedi um frango a passarinho com fritas, arroz e feijão. Eu não disse que eu era professor da Júlia. Entregaram e a comida estava uma delícia, bonita e cheirosa. Arrumei a mesa, fotografei e depois enviei as fotos pra tia de Júlia, me apresentei como professor dela e elogiei a comida. Pedi que as fotos e a minha mensagem, meu áudio chegasse até a Júlia. A tia agradeceu o carinho e disse que ia passar pra ela. Só vou ficar sabendo como ela recebeu isso na próxima aula. Eu vejo isso também como uma prática pedagógica. A gente quebra essa barreira que separa a escola dentro e fora. O educar pra mim é isso também. Essa é a minha última experiência em Educação.

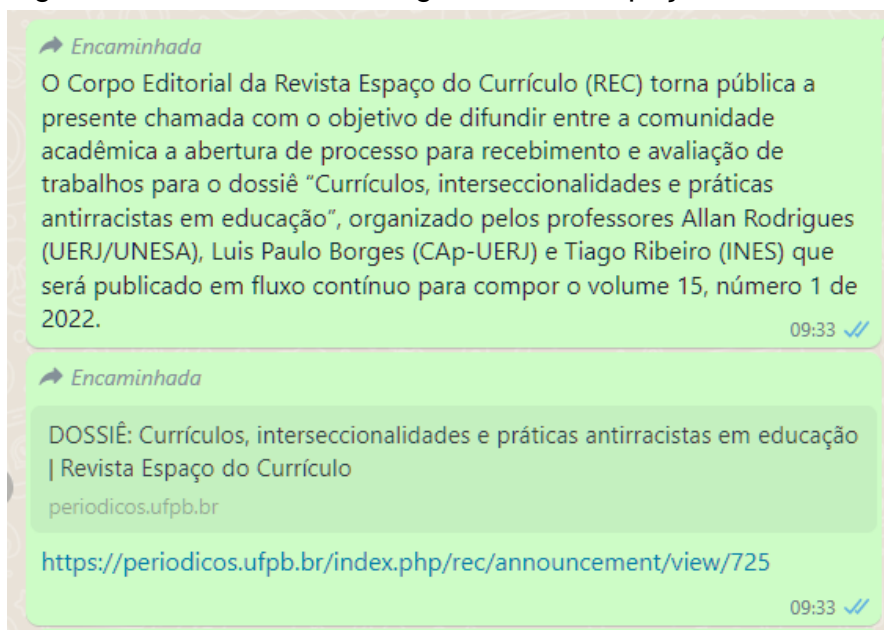
A percepção de que é preciso ultrapassar os muros da escola se mostra constante nas falas de Antonio, bem como sua defesa quanto à importância de estabelecer vínculos com xs estudantes em um fazer cotidiano marcado pela amorosidade.

Entendo que, assim, ele articula escola e vida, experiências e aprendizagens. Também assim, remete-me a uma pergunta de Freire (1997): “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (p. 75).

4.6 Afetos e aprendizagens por uma educação antirracista

No grupo, costumamos compartilhar muitos links com notícias sobre eventos, lançamento de livros e outros tipos de divulgação. Então, um dia, compartilhei uma chamada de artigos que considerei ser interessante.

Figura 13 – Chamada de artigos Revista Espaço do Currículo



Fonte: Arquivo pessoal

Escrevi: “Antonio, lembrei do seu trabalho com animação. Helismar, lembrei do seu trabalho sobre educação antirracista”. Helismar comentou:

Opa! Bom dia! Valeu!!! Ontem tive um bom debate com a 902, na escola. O conceito de racismo ainda gera muita dúvida entre xs alunxs. Sem se ter escureza sobre o que vem a ser racismo (que está ligado em questões que não se resumem ao racial, ao fenótipo) fica mais difícil ainda a construção de ferramentas antirracistas. Quando eu falei que a hierarquização entre Deus X Humanidade; Corpo X Espírito é a base do racismo, no Ocidente, o debate pegou fogo...

Eu respondi:

Que interessante, Helismar. Desenvolve um pouco mais aqui pra gente a sua argumentação e a forma como xs estudantes reagiram. A coisa é bem mais arraigada do que a gente imagina, né?

Helismar desenvolveu:

Bem! Eu sempre entendi racismo "apenas" pelo viés racial. A partir de 2016, comecei a me envolver algumas leituras e comecei a perceber que, na verdade, racismo diz respeito a toda e qualquer hierarquização que vise dotar indivíduos, grupos, países de características superiores (dominantes) e de características inferiores (dominados). Ou seja, é uma correlação de forças, é relação assimétrica de poder.

Com o tempo, essa "dotação" (que foi criada historicamente) ganha ares de força da natureza, se cristaliza. Se torna o ar social/ideológico que respiramos.

Na verdade, racismo é toda relação assimétrica de poder pensada pra que uns dominem e outros sejam dominados. Essa dominação (multidimensional) ganha várias máscaras: racial, religiosa, de gênero, de território, de laços sanguíneos...

Pra finalizar, terminei minha fala ontem questionando a turma sobre o racismo que marca relação entre responsáveis (superiores) e crianças (inferiores). Basta ver que a um consenso horripilante que autoriza que pai e mãe surtem xs filhxs, caso julguem necessário.

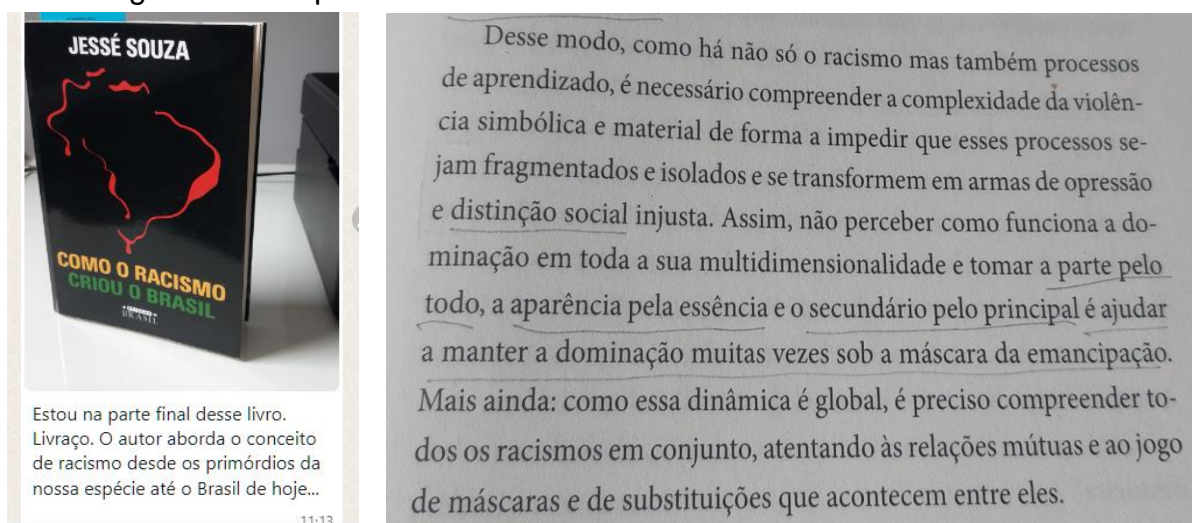
O que é isso se não a mais cristalina prova do sucesso do racismo e de sua imposição desde nossa mais tenra idade?

Estamos prontos pra superação de hierarquias, pra luta por igualdade?

Aliás, esse era o projeto antiabsolutista, moderno...

Em seguida, ele postou fotos da capa e de um trecho do livro de Jessé Souza (2021):

Figura 14 – Capa e trecho do livro Como o racismo criou o Brasil



Fonte: SOUZA, 2021.

Eu agradeço:

Obrigada pela dica do livro. Vou ler. Interessante essa abordagem sobre o racismo. Não tinha pensado nisso. De fato, estamos tão imersos em uma cultura de dominação (de vários tipos) que algumas coisas nos escapam.

Helismar disse: “Estamos. E estamos em processo de aprendizagem antirracista. É processo penoso. Longo. Não se esgota em nós mesmos...”
Continuando a conversa, eu disse:

Verdade. Ontem assisti uma live com a Bernadete Gatti. Apesar de não concordar com ela em algumas questões, achei interessante quando ela disse que a escola precisa cuidar das práticas cotidianas, pois elas expressam e ajudam a construir visões de mundo. Então, para além do conteúdo que trabalhamos é preciso pensar na forma. Nisso eu vejo a importância de pensar nas práticas pedagógicas. Ela, inclusive, disse (lembrando Nilda Alves) que as práticas pedagógicas são prática culturais.

Helismar, então, escreveu “Opa! Hoje tem Planejamento Integrado na escola. Vou matutar sobre essa sua perspectiva...” e postou mais duas imagens:

Figura 15 – Mais um trecho do livro de Jessé Souza

Helismar

Helismar

Estou na parte final desse livro. Livro. O autor aborda o conceito de racismo desde os primórdios da nossa espécie at...



Como a violência física aberta é um caso necessariamente transitório e limitrofe de dominação e opressão, dados seu custo e sua instabilidade, a dominação que se pretende contínua no tempo precisa “convencer” o oprimido de sua própria inferioridade, de que ele é um mero corpo animalizado. Essa é a minha tese neste livro. Proponho, portanto, definir racismo como toda forma de amesquinhar, humilhar e desprezar o oprimido convencendo-o de sua própria inferioridade. Nos termos definidos pela hierarquia moral do Ocidente, esse convencimento se fundamenta na suposta essência animal e corporal do oprimido, negando-lhe, portanto, o reconhecimento social de sua humanidade. Meu objetivo é demonstrar que apenas quando compreendemos a estrutura básica de todo tipo de racismo podemos entender a importância do racismo racial para sociedades como a brasileira. Essa nova compreensão também nos habilita a perceber as máscaras que esse racismo assume para se apresentar com outras roupas e outros nomes.

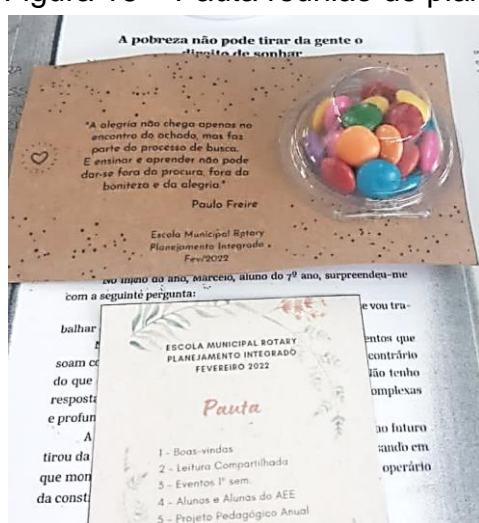
Tese principal e objetivo do livro...

11:36

Ele finalizou com “Ah, eu tenho tentado entender a escola a partir do entendimento de como funciona a sociedade, o país em que ela está inserida...”, seguido de emoji de cerveja e da palavra “sextou”.

Mais tarde, ele enviou uma foto que tirou da pauta da reunião de planejamento, apresentando o modo amoroso como ela foi feita. Junto dela, há uma caixinha com gotas de chocolate. Dias depois, recebi essa mesma caixinha através da Beatriz. Helismar pediu que ela me entregasse:

Figura 16 – Pauta reunião de planejamento



Fonte:

4.7 A avaliação e sua relação com o papel social da educação

Há diferentes perspectivas acerca da avaliação em educação, portanto, é importante situar que concepções direcionam os olhares que se fazem presentes nas conversas do grupo.

Como relatei anteriormente, Helismar e Beatriz trouxeram relatos sobre o estudo realizado em reunião pedagógica na escola em que trabalham juntos, tendo como base uma entrevista concedida por Claudia Fernandes, que aborda questões referentes à avaliação.

É interessante registrar que, até aquele momento, ambos não sabiam que Claudia é minha orientadora. Helismar preparou um fichamento e apresentou aos colegas da escola. Posteriormente, atendendo a meu pedido, ele compartilhou comigo e considero interessante trazê-lo para esta tese, pois, além de demonstrar movimento

e investimento docente na sistematização de conhecimentos, o texto de Helismar ressalta importantes contribuições da autora.

Destaco, a seguir, alguns trechos, começando pela introdução.

Me proponho, ao longo desse texto, a construir um fichamento crítico de uma entrevista da Cláudia Fernandes. Trabalho com a seguinte noção de *fichamento crítico*: **retirada de excertos do corpo da entrevista, seguidos de comentários meus, à luz de minha prática docente, de minhas leituras, dos debates travados com amigxs.**

Uma pequena digressão. Minhas primeiras experiências com fichamento crítico foram na FFP, local em que me graduei. Era prática comum, em quase todas as disciplinas, a solicitação desse gênero textual.

Gosto muito de fichamento. Permite a quem faz e a quem lê ter um panorama detalhado, uma espécie de guia, do que é abordado no texto fichado, além de explicitar, também, o que o *fichador* pensa sobre os assuntos abordados no texto fichado (grifos do autor).

Na apresentação, Helismar mostra-nos que a sua relação com o conhecimento teórico se constrói a partir de sua prática e das trocas estabelecidas com colegas. Um exemplo de postura crítica, reflexiva e autônoma.

“Eu entendo que avaliação é mais um elemento do currículo. Isso me permite indagar, também, no que diz respeito à avaliação: o que avaliar, por que avaliar, como avaliar e quando avaliar.” (p.8).

O tom político (tentativa de evidenciar correlações de forças assimétricas) é mantido nesse trecho. A avaliação está a serviço da promoção das aprendizagens possíveis, significativas ou serve à sanha punitivista, racista (no sentido que Jessé vem defendendo) e conservadora que impera na lógica (hegemônica) da escola como privilégio de uns poucos e não como DIREITO de todos? Dentro dessa lógica, sempre associada à famigerada meritocracia, que gera concorrência entre sujeitos, que inviabiliza a construção de pontes, de elos; a avaliação é pra incluir poucos, excluir muitos; classificar, estigmatizar indivíduos. As aulas são pra potencializar aprendizagens individualistas ou pra assegurar o DIREITO de todos aprenderem? E mais: aprender o quê? Com qual viés político-ideológico?

“O ideal seria que as formações concorressem todas da mesma forma e para o objetivo maior: garantir um cotidiano na sala de aula que fosse mais formador dos estudantes em todas as suas dimensões, o que é a função social da escola.” (p.9).

É preciso ter em mente que o que é defendido nessa passagem só é possível caso haja um pacto social, via política pública pra garantir o direito humano de aprender, de se desenvolver dentro do leque de potencialidades inerentes à pessoa humana. No entanto, o significativo escola vive com o significado em disputa. De que escola estamos falando? Para que classe social? Em que localização territorial? Dentro de que modelo de sociedade?

Nos trechos acima, fica nítida a ideia de que a avaliação precisa ser vista como articulada ao papel social da escola. Quando pensamos em avaliação, precisamos fazer perguntas como as que Helismar faz e considerar os pontos que Fernandes levanta. Cabe destacar, ainda, como Helismar relaciona os sentidos da avaliação à necessidade de uma prática antirracista:

“É impossível ensinar alguma coisa sem avaliar. A questão que se coloca é como nós damos sentido, como entendemos e percebemos essa avaliação cotidiana.” (p.9). Avaliamos pra garantir aprendizagens, pra rever estratégias cognitivas e, dessa forma, potencializar, assegurar aprendizagens ou pra classificar, estigmatizar, reprovar aqueles que “não” aprenderam, **ainda**, os saberes, as habilidades, as competências selecionadas pela escola? Em outras palavras: avaliamos pra incluir a todxs no processo ou pra excluir alguns... A gente sabe quem a escola/sociedade exclui, historicamente. Nossa prática atua numa perspectiva, numa ação antirracista ou alimenta um racismo pedagógico em voga há séculos?

Por fim, vale observar como Helismar e Claudia Fernandes nos convidam a rever posturas conservadoras acerca da avaliação e da lógica escolar:

“(...)temos uma sociedade que clama por uma escola com tempos e espaços marcados de forma como eles têm sido há séculos e clama por uma avaliação classificatória e meritocrática.” (p.10). Ou os sujeitos que interagem no chão da escola se munem de ferramental teórico, crítico, a fim de poder fazer frente à lógica hegemônica há séculos, ou corremos o risco de reproduzirmos, até de maneira inconsciente, guiados por senso comum, uma ação conservadora embalada por um verniz discurso progressista. *“Há muitas máximas no campo da avaliação que permeiam esse imaginário popular e que fazem parte do senso comum, que vai conformando uma lógica escolar e uma certa imagem da escola.”*(p.10). Portanto, o desafio que se impõe ao professor progressista, em busca da inclusão de todos, da emancipação humana *“(...)é poder pensar de um outro lugar, tentar pensar com uma outra lógica que se afaste do senso comum, daquilo por meio do qual secularmente a escola é vista.”* (p.10).

A conversa sobre avaliação ocorreu em outras ocasiões, como quando Antonio compartilhou conosco comentários e informações sobre a Resolução SEEDUC 6015/2021 sobre o sistema de promoção e retenção de alunos naquele ano letivo. Foi uma medida criticada por muitxs educadorxs por diversas razões.

Eu comentei: “Não discordo da aprovação no atual contexto, mas essa diretriz poderia ter saído antes. Pouparia muito trabalho. Também seria interessante que tivessem promovido uma discussão ampla sobre avaliação”.

Helismar participou da conversa:

Bom dia, queridxs!!!

Há muito eu abandonei a categoria "reprovação" (Escola é porto de passagem!), assim como também abandonei a noção de "erro linguístico" (Escola é porto da ciência).

Dias desses, li um textinho meu de 2011: eu defendia reprovação diretamente, sem a chance de recuperação. Era a expressão da minha aprendizagem possível até aquele momento. Era o que eu tinha, enquanto sujeito em eterna formação, pra oferecer.

Acho que Nízia aponta algo fundamental: ausência de diálogo, medida verticalizada, autoritarismo, falta de apreço por debate, por práticas democráticas.

No entanto, essa é uma das marcas de um país formatado na escravidão: poder concentrado nas mãos de uns poucos.

Aliás, desde o primeiro parecer do CNE, que não suspendeu o ano letivo, as medidas pandêmicas têm sido impostas, não debatidas.

Na verdade, não suspendeu o ano letivo (a educação básica tem 25% de escolas na rede privada, eis o motivo da não suspensão) e não garantiu estrutura pra que toda a rede pública migrasse pra educação remota.

Sobre a questão específica da reprovação ou aprovação, nem tenho certeza que seja o substantivo, o ponto central desse momento. Penso que, na verdade, focar o debate nessa perspectiva ajuda a ocultar uma violação de direito inalienável: "direito de aprender".

É bom lembrar que nossa Constituição consagra a Educação como "...direito de todos e dever do Estado e da família...".

Tenho pra mim que, de alguma forma, a reprovação, sobretudo depois de 1988, se transformou numa espécie de "metonímia da violação do direito de aprender", pois, em tese, a gente reprova alunxs que, deixam de aprender. E aprender é um direito de todxs.

Lembro nosso patrono, o nosso barbudo: "Ninguém sabe tudo. Ninguém ignora tudo." Saber é construção, é processo. O mito da aprendizagem total (conceitual, atitudinal, procedimental) estaria na raiz do paradigma da reprovação, aliado a um tom de "punitivismo pedagógico", muito semelhante ao punitivismo jurídico?

Quem são xs reprovadxs?

Quem são xs encarceradxs?

Por último, deixo uma questão que li num outro grupo:

"Uma escola antirracista garante direito à aprendizagem (possível) ou opta pela reprovação de sujeitos em desenvolvimento?"

Comentei: "Excelente questão! Ela me lembra uma frase que ouvi de Claudia Fernandes, que é mais ou menos assim 'As pessoas não vão à escola para serem examinadas, elas vão à escola para aprender'".

Antonio disse que também não defende a reprovação e que já faz, há alguns anos, uma autoavaliação, na qual "elxs dão suas notas. O único pedido é a justificativa da nota por escrito". Sobre a Resolução, concordou comigo e posicionou-se:

Sim. Tanto que aprovei todas as turmas. Mas poderiam ter avisado antes e evitado um desgaste de trabalho. Infelizmente já começo a desacreditar das conversas amplas. Vem tudo de cima pra baixo mesmo. Sempre acreditei no trabalho em sala. Um lugar que posso romper com o “é preciso” ou o “tem que ser assim”.

Quanto à questão da promoção ou da retenção no final do ano letivo, vale pensar sobre o que nos diz Fernandes:

Mas, afinal, para que avaliamos os alunos que têm direito constitucional de frequentar o Ensino Fundamental e a Educação Básica? Para que aprendam ou para ensiná-los que se vai à escola para passar de ano? O ideal de passar de ano é uma construção social e histórica que tem como ideia de fundo uma concepção classificatória e, portanto, quase sempre, excludente (FERNANDES, 2014, p. 113).

São muitos os avanços necessários para que consigamos tornar hegemônica a ideia de que a avaliação está a serviço do desenvolvimento dxs estudantes e que, portanto, ela precisa vir acompanhada de momentos em que a turma, em conjunto com x docente, possa parar para refletir, revendo os caminhos trilhados e buscando estratégias que possam favorecer o grupo e cada discente. Nesse sentido, a autoavaliação ganha grande relevância no trabalho pedagógico.

A abordagem da autoavaliação foi objeto de debate em uma aula de Beatriz que assisti após o retorno presencial. Fiz algumas anotações em meu caderno de campo:

Hoje, eu assisti parte de uma aula da Bia. Que privilégio! Que prazer ver a atuação dialógica dela. Uma pena a turma estar com apenas dois alunos. Parece que estão chamando mais alunos na reclassificação. Era uma turma de 1º ano do curso técnico de Informática. Um desafio para uma professora de Literatura. A aluna disse que gostava mais de matemática e o aluno disse que não gostava de escrever, mas ela foi desconstruindo essa visão acerca da redação escolar. Comentou sobre a produção escrita como forma de a gente registrar e se apropriar das questões que nos cercam. Pediu que eles pensassem em escritas outras, diferentes daquelas que estavam acostumados na escola. O rapaz lembrou-se de um momento em que sentiu prazer em escrever a receita culinária ao mesmo tempo em que ia preparando o prato (um crepe que ele gosta muito). A moça disse que algumas vezes precisa escrever os conteúdos expostos pelos professores com suas próprias palavras para, assim, conseguir compreendê-los. Bia comentou que escrever para ela é uma necessidade. Ela toma notas de momentos vividos e também usa a escrita para elaborar melhor seus pensamentos e sentimentos. Lembrou-se da fala do coordenador do vestibular da UERJ acerca da redação. Gustavo Bernardo fala que

a equipe espera que os vestibulandos elaborem redações vivas. Citou também Paulo Freire e o aluno perguntou de quem se tratava. Ela não entrou em tantos detalhes, mas disse que era um grande professor e pensador sobre a educação brasileira. Citou um trecho de um dos livros de Freire, mas não lembrava exatamente qual deles. Disse achar que foi em *Pedagogia da Esperança* que Freire relatou sua experiência como estudante e do momento em que um professor demonstrou ter gostado bastante de uma produção escrita. Ela citou esse momento fazendo um paralelo com a questão da avaliação. Tema que vinha comentando e apresentando à turma. Era sua primeira aula nesta turma e ela procurou apresentar informações sobre avaliação formal e avaliação formativa, diferenciando as duas e destacando aspectos objetivos e subjetivos que elas contêm. No âmbito da avaliação formativa, indicou a importância da frequência, do interesse e da participação dos estudantes. Destacou que eles precisam ouvir e contribuir com os colegas e com ela, numa troca em prol do crescimento de todos. Disse, ainda, que é fundamental que eles se dediquem na realização das atividades, pois é através delas que vão percebendo seu próprio desenvolvimento, seus avanços e dificuldades. Em vários momentos senti vontade de interagir, mas não queria interromper o fluxo de pensamento e a troca entre eles. No entanto, acabei pedindo a palavra algumas vezes para falar sobre a avaliação. A primeira interferência acho que foi quando Beatriz informou que a cada trimestre letivo os alunos têm direito a dois instrumentos avaliativos, mas que ela prefere oferecer quatro oportunidades distintas. O aluno disse que podia ser só os dois mesmo, talvez porque tenha pensado em reduzir o número de tarefas a serem feitas, visto que no curso técnico, havendo muitas disciplinas, há um acúmulo de atividades. Eu contra-argUMENTEI que o número reduzido de instrumentos podia ser uma faca de dois gumes, pois, caso os estudantes não tivessem um bom desempenho, não teriam outras oportunidades e expliquei que, ao oferecer quatro instrumentos avaliativos, a professora desejava ampliar o leque de possibilidades deles. Beatriz confirmou meu raciocínio. O assunto acabou chegando na questão da autoavaliação e os alunos comentaram experiências anteriores em que, algumas vezes, foram convidados a atribuir uma pontuação a si próprios. Expuseram como alguns professores agiam diante de casos em que os estudantes atribuíam notas a quem e além daquilo que de fato tinham realizado. A aluna disse que já viu situações em que estudantes com baixa autoestima acabavam reduzindo suas próprias notas e o aluno comentou que o oposto também acontece e que teve um professor que fazia ajustes nas notas quando esse tipo de coisa ocorria. Eu acabei falando novamente. Senti vontade de dizer que, para além da questão da pontuação, a autoavaliação é importante para que tenhamos consciência sobre o nosso próprio processo de aprendizagem, para que possamos pensar em que aspectos estamos bem, em quais precisamos avançar, de que forma aprendemos melhor, que tipo de ajuda podemos pedir. Enfim, é um modo de pensar e agir para continuar aprendendo.

Os estudos sobre avaliação são privilegiados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC) da UNIRIO, do qual faço parte. Sob a liderança de Andréa Fetzner e Claudia Fernandes, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas e

vimos aprofundando olhares e reflexões nessas temáticas⁶². Claudia Fernandes sempre nos sinaliza que é preciso articular o debate sobre avaliação à discussão acerca do papel social da escola, pois, sem esse diálogo, os estudos em avaliação educacional correm o risco de se verem reduzidos a uma abordagem marcada pela pseudoneutralidade.

Ela aponta que o propósito da avaliação dever ser o de favorecer a aprendizagem através de práticas dialógicas. Assim, estimula-se maior autonomia, maior participação dxs estudantes. A aula de Beatriz, relatada acima, é um bom exemplo de como se pode investir nesse sentido.

⁶² Ver: LINO, 2020; COSTA, 2020; SALOMÃO, 2020; VIDAL, 2020; entre outras produções do Gepac.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

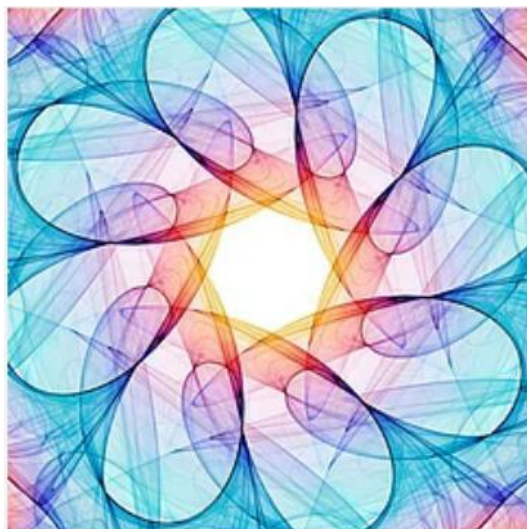
Faz-se necessário pontuar, ainda, que delicadeza e cuidado são pautas fundantes das novas ciências.

Roberto Macedo

Que palavras usar para fechar o texto de uma tese pautada em conversas que se prolongam indefinidamente? Quando olho as mensagens no grupo Narrativas Docentes, percebo que interagimos e continuamos interagindo para além da pesquisa.

Sim, o grupo de mensagens online tem esse nome. Foi escolhido por mim à época de sua criação. A imagem de perfil sugere diversas interseções e cruzamentos e possui diferentes cores e tonalidades, em um movimento circular que agrega. Um emaranhado complexo, onde tudo é tecido junto. Acho que ela representa bem a dinâmica que desenvolvemos no grupo.

Figura 17 – Imagem do grupo Narrativas Docentes



Fonte: Pinterest

As trocas que tivemos foram inúmeras. Foram tantas, que o volume de postagens gerou uma transcrição impressa de mais de oitenta páginas, além dos links que dão acesso a diversos tipos de arquivos, contendo notícias, artigos, campanhas, notas de repúdio, contos, poesias, imagens, filmes, vídeos, áudios, músicas e *lives*, oferecendo subsídios para que as conversas se desdobrem dentro e fora do grupo.

Tamanha diversidade e volume de postagens provocou a necessidade de realizar-se um levantamento de tudo o que foi compartilhado. Nossas conversas tiveram como temáticas questões ligadas a: currículo, didática, avaliação, papel social

da escola e dos docentes, aprendizagem, educação antirracista, perspectivas decoloniais, políticas públicas, justiça social, combate à homofobia e ao machismo etc. Enfim, foram muitos movimentos de reflexão pedagógica e política.

As interações mostraram o papel que esses profissionais exercem enquanto intelectuais transformadorxs, reflexivxs e autônomxs. Suas narrativas dão pistas acerca da riqueza do trabalho que desenvolvem mesmo em meio à precarização das condições de trabalho, às perdas salariais, aos prejuízos nos planos de carreira e à falta de investimento em formação continuada.

Em alguma medida e em alguns momentos, pode parecer que priorizamos o viés político do nosso fazer educativo, algo que compreendo como relacionado à percepção de que é necessário ter consciência sobre o que fundamenta a prática educacional e a favor de que e de quem lutamos.

No entanto, muitas das conversas foram perpassadas por preocupações com os processos de ensinar e aprender. Talvez, não apareçam nesse texto de forma tão evidente, porque algumas questões didáticas e curriculares ficam circunscritas ao debate com colegas da mesma área de conhecimento, devido às especificidades de cada disciplina.

Um exemplo de debate pedagógico foi uma conversa presencial com Beatriz em que ela falou sobre questões do ensino da Literatura e da percepção que vinha construindo quanto à necessidade de trabalhar autores contemporâneos, de modo a obter maior interesse e participação dxs estudantes. Em outra interação, via aplicativo de mensagens online e e-mail, ela demonstrou preocupação em utilizar estratégias didáticas e recursos adequados à linguagem dxs alunxs.

Uma curiosidade a esse respeito é que, ao relatar uma proposta realizada com uma turma, se surpreendeu ao verificar que muitxs discentes não conheciam a música “Comida” (1987), dos Titãs⁶³, embora ela acreditasse trabalhar com uma referência cultural consolidada.

No mesmo relato, Beatriz apresenta uma sequência de construção de conceitos e uma atividade que tinha como objetivo avaliar a compreensão do grupo. Ela escreve:

No início do ano letivo de 2021, trabalhando com Literatura Brasileira, propusemos como reflexão inaugural leitura e debate acerca de variados textos, a fim de problematizar diversas linguagens artísticas,

⁶³ COMIDA. Compositores: Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto. Intérprete: Titãs. Rio de Janeiro: WM Brazil, 1987.

explorando relações e possíveis diálogos intertextuais. Destacavam-se os seguintes conteúdos conceituais como alvos de construção dos saberes: texto, intertextualidade, arte, literatura, palavra e imagem.

(...)

Como proposta de avaliação, apresentamos exercícios de produção textual. Os alunos poderiam escolher entre redigir um parágrafo avaliativo sobre *Sucesso*, de Rafael Maia, espécie de resenha crítica da obra, seguindo roteiro de produção textual proposto ou criar um diálogo intertextual, relacionando imagem e palavra.

O resultado foi extremamente satisfatório. A maioria dos estudantes investiu em trabalho criativo relacionando fotografia e poema. Outros optaram por fazer resenha crítica da obra de Rafael Maia, avaliando-a criticamente e de maneira bastante sensível. Alguns se aproximaram muito do texto, citando trechos e recomendando a leitura. Em ambos os exercícios, verificamos a construção dos conceitos trabalhados e o uso das ferramentas de análise e crítica estudadas.

No corpo do e-mail, ela constata: “Falta tempo para falar e refletir sobre o que a gente faz. Triste, amiga. Se você não tivesse pedido, eu não teria resgatado a experiência”. Vejo, aqui, um indício que pode explicar uma possível sensação de ausência de debate pedagógico. Falta tempo e falta alguém que provoque esse desejo. Seria esse um papel para a coordenação pedagógica? Como pedagoga, essa é uma pergunta que me instiga.

Posso perguntar-me também se esse foi um dos papéis que assumi enquanto pesquisadora. Suspeito, sem falsa modéstia, que sim. Acho que a despeito de tantas dificuldades que enfrentamos, consegui, pelo menos por determinados instantes, provocar em nosso grupo o desejo de falar e refletir sobre experiências pedagógicas.

Acredito que as conversas fluíram porque ocorreram de forma espontânea, sem cobranças ou julgamentos, sem que eu me deixasse levar pela ansiedade de “coletar informações” para a pesquisa. Procurei posicionar-me de modo colaborativo e demonstrar minhas fragilidades, minhas lacunas de conhecimento, minhas dúvidas.

Essa atitude é uma escolha contra a hierarquização das relações entre docentes e coordenação pedagógica e entre docentes e pesquisadorxs. Dessa forma, imagino que se criam condições para encontros mais autênticos.

Não sei dizer se todxs perceberam esse movimento como formativo, mas, para mim, certamente foi muito enriquecedor. Foi uma experiência que transformou meu modo de ver e de me relacionar com docentes dos segmentos finais da educação básica. Muitas perguntas que eu me fazia no início da investigação foram respondidas

ao longo do processo. Outras surgiram e provocaram-me o gosto por continuar pesquisando e conversando.

Todo o percurso transformou, de modo mais profundo, o meu modo de pensar a pesquisa. Agora, observo que ela deve ser permeada por delicadeza e cuidado, como aponta Macedo (2009), na epígrafe.

Penso também, apoiada em Contreras, que esta pesquisa não deve ter como resultado informações e conhecimentos abstratos, alinhavados por conclusões. Ela inscreve-se como um movimento que pretende cultivar uma relação mais orgânica com os saberes e que entende que essa relação se constrói de modo subjetivo em cada pessoa.

Espero que as palavras escritas aqui possam provocar algo semelhante ao que Contreras (2016) demonstra sentir ao se envolver em um estudo narrativo:

[...] lo recibo como originado en una relación personal con la experiencia que me pregunta acerca de mi propia relación con mi experiencia; lo recibo como aquel pensamiento encarnado, que presta atención a lo vivido, para que yo preste atención a lo que vivo y continúe la conversación iniciada, participando en ella (p. 21).⁶⁴

Desejo que possamos seguir prestando atenção ao que vivemos, conversando e aprendendo coletivamente com as experiências cotidianas.

⁶⁴ Tradução nossa: [...] recebo-o como originado em uma relação pessoal com a experiência que me pergunta acerca de minha própria relação com minha experiência; recebo-o como aquele pensamento encarnado, que presta atenção ao vivido, para que eu preste atenção ao que vivo e continue a conversa iniciada, participando dela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Desenvolvimento Profissional Docente: uma atribuição que também é do sindicato. 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas - Educação, Aracaju, v.8, n.3, p. 348-365, 2020.

ANDRADE, Marluce Souza de. O sindicato como espaço de formação: trajetórias de professores militantes do SEPE/Caxias. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2017.

ANDRÉ, Marli e CRUZ, Giseli Barreto da. A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010). In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012.

ARROYO, Miguel. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASALI, Alípio. Os gêneros de texto na obra de Paulo Freire: um legado pedagógico e literário. In: Revista e-Curriculum, v. 10, n. 3, p. 53-73, 2012.

CLANDININ, D. Jean e CONNELLY, Michael. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. In: Pro-posições. V. 32. Campinas, SP. 2021.

COSTA, Andréa Tubbs. Dez anos de prova bimestral no município do RJ: repercussões da avaliação padronizada no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEDU, UNIRIO, 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; AMARO, Ivan; TEIXEIRA, Marcelle Medeiros; RUANI, Ruann Moutinho. Do face a face às dinâmicas comunicacionais em/na rede: a conversa online como procedimento metodológico da pesquisa em educação. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2020.

CRUZ, G. B. A Prática Docente no Contexto de Sala de Aula frente às Reformas Curriculares. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v.23, n°.12, São Paulo, 1997.

FERNANDES, Claudia de O. Avaliação como projeto de aprendizagem. *Revista Com Senso*, n. 1, 2021.

FERNANDES, Claudia de O. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In:

FERNANDES, Claudia de O. (Org). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Maurício dos Santos. Espetacularização da carreira docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo e FAGUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Lilliane M. e GHEDIN, Evandro L. Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. In: *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HENRIQUES, Eda O., GUIMARÃES, Heriédna C. e RODRIGUES, Verônica F. N. Paulo freire e a pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos entre leitura do mundo, de si e de trajetórias de formação. In: Revista Teias v. 22, n. 67, out/dez. 2021.

JOSSO, Marie C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em Educação. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LESSARD, C. O Trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 119-127, 2009.

LINO, Claudia de Souza. Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas do ciclo de alfabetização da rede municipal de Duque de Caxias. Tese (Doutorado em Educação). PPGEDU, UNIRIO, 2020.

LINS, Ronaldo Lima. A indiferença pós-moderna. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel. Salvador, EDUFBA, 2009.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MELLOUKI, M.; GAUTIER, C. O Professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. Cartas Pedagógicas sobre experiências educativas com a diversidade. In: VIII CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. São Paulo, 2018.

MESQUITA, Silvana. Professores de Ensino Médio: o silêncio de uma categoria profissional. Anais ENDIPE, EdUECE - Livro 1, 2014.

MESQUITA, Silvana. O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia. Tese (Doutorado em Educação). PUC-RJ, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001

MORAES, Ana Cristina de. Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior / Ana Cristina de Moraes, Darlan Lima Paiva. - Fortaleza: EdUECE, 2018.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Escolas charter e contratos de gestão na educação: um estudo do programa de contratos de gestão com organizações sociais na rede goiana de educação básica. Tese (Doutorado em Educação), UNIRIO, 2019.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. EDUCA, Lisboa, 2009.

NÓVOA, António e ALVIM, Yara Cristina. OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA. Educação & Sociedade [online]. 2021, v. 42 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.

RAMOS, Marise. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção” In: Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 2-11 jan./jun. 2019.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Sonia M. S. Enveredando pelo campo ético, político e educacional para pensar as aulas de Psicologia nos cursos técnicos da FAETEC. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. UFF. Niterói, 2016.

RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de e SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Tiago. Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. UNIRIO. Rio de Janeiro, 2019.

RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana e RIBETTO, Anelice (Orgs). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SALOMÃO, Giselle C. Penna Villa. Avaliação escolar: tensões práticas e conceituais a partir das provas bimestrais da rede municipal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEDU, UNIRIO, 2020.

SILVA, Daniela M. V.; ESQUINCALHA, Agnaldo da C. A tessitura do conhecimento em grupos de Whatsapp. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), v. 20, n. 1, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.17143/rbaad.v20i1.465>.

SOUZA, Jessé. Como o racismo criou o Brasil. São Paulo: Estação Brasil, 2021.

SUÁREZ, Daniel H. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. In: Revista Teias v. 18, n. 50, 2017.

SUCESO. Roteiro, Direção e Produção de Rafael Maia. Rio de Janeiro, 2020. 6º Festival Curta Campos do Jordão (3:01min). Produção independente.

SÜSSEKIND, Maria Luiza e PELLEGRINI, Raphael. Os ventos do norte não movem moinhos. In: RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de e SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIDAL, Andressa Farias. Avaliação, organização escolar em ciclos e reprovação: a visão dos estudantes. Tese (Doutorado em Educação). PPGEDU, UNIRIO, 2020.

VIEIRA, Josenilton Nunes. O sindicato como espaço de construção da profissão docente. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

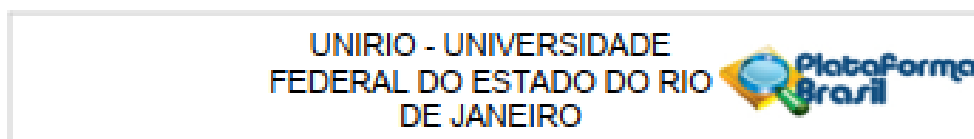
ZANCHET, Beatriz M. B. A. O exame nacional do ensino médio (ENEM) pressupostos conceituais e repercussões na prática pedagógica. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org). Formatos avaliativos e concepções de Docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ZEICHNER. Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXO A

Parecer de aprovação do CEP 5.231.998

A pesquisa tem importância acadêmica, científica e social e sua proposta contempla integralmente as recomendações éticas das resoluções CNS 466 e 510.



Continuação do Parecer: 5.231.998

Carta de atendimento às pendências, que foram adequadamente consideradas nos documentos do projeto.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram corrigidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada Pesquisador,

Inserir os relatórios parcial(is) (a cada 6 meses) e final da pesquisa na Plataforma Brasil por meio de Notificação.

Consulte o site do CEP UNIRIO (www.unirio.br/cep) para identificar materiais e informações que podem ser úteis, tais como:

- Modelos de relatórios e como submetê-los (sub abas "Relatórios" e "Notificações" e aba "Materiais de apoio e tutoriais");
- Situações que podem ocorrer após aprovação do projeto (mudança de cronograma e da equipe de pesquisa, alterações do protocolo pesquisa; observação de efeitos adversos, ...) e a forma de comunicação ao CEP (aba "Tramitação após aprovação do projeto" e suas sub abas).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1849002.pdf	31/01/2022 19:06:30		Acelto
Outros	CARTADEATENDIMENTOAPENDENCIA.pdf	31/01/2022 19:06:01	NIZIA MARIA PONTE	Acelto
Outros	ProjetoDetalhado_Nizia.pdf	31/01/2022 19:06:50	NIZIA MARIA PONTE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/01/2022 19:06:01	NIZIA MARIA PONTE	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Nizia.pdf	31/01/2022 19:04:52	NIZIA MARIA PONTE	Acelto
Folha de Rosto	FolhadedeRosto_Nizia.pdf	25/01/2022 14:08:57	NIZIA MARIA PONTE	Acelto

Endereço: Av. Pasteur, 298 subscda da Escola de Nutrição
 Bairro: Urca CEP: 22.290-340
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2542-7798 E-mail: cep@unirio.br

**UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 5231.998

Outros	Instrum_ColetaDados.pdf	10/10/2021 19:41:41	NIZIA MARIA PONTE	Acelto
Outros	Responsabilidade_Orient.pdf	10/10/2021 19:40:44	NIZIA MARIA PONTE	Acelto
Outros	Responsabilidade_Nizia.pdf	10/10/2021 19:40:10	NIZIA MARIA PONTE	Acelto
Outros	IsencaoDeCusto.pdf	10/10/2021 19:38:36	NIZIA MARIA PONTE	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartaAnuencia_PPGEdu.pdf	10/10/2021 19:36:15	NIZIA MARIA PONTE	Acelto
Cronograma	Cronograma.pdf	10/10/2021 19:35:27	NIZIA MARIA PONTE	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 09 de Fevereiro de 2022

Assinado por:

ANDRESSA TEOLI NUNCIARONI FERNANDES
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 298 subloco da Escola de Nutrição
 Bairro: Urca CEP: 22.290-340
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2542-7798 E-mail: cep@unirio.br

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Baseado na **Resoluções 466/12 e 510/16**, eu, Nízia Maria Ponte, apresento a pesquisa de doutoramento, intitulada "Reflexões e Resistências Docentes: Enfrentamentos Pedagógicos e Políticos". Esta etapa da pesquisa advém de pesquisa de levantamento bibliográfico anterior e da necessidade de uma aproximação às narrativas docentes, optando por buscar as experiências de docentes que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Desta forma, **pretendo investigar o que professoras e professores especialistas falam sobre suas experiências docentes, visando compreender as relações que eles estabelecem com seus saberes e fazeres e refletir criticamente sobre elas.**

A forma de participação se dará a partir de um fórum de discussão via *WhatsApp* para troca de reflexões, impressões e experiências acerca da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Considero que diante da necessidade de distanciamento social provocado pela pandemia, o uso do citado aplicativo para que o diálogo aconteça (ainda que virtualmente), pode oferecer um campo de reflexão coletiva, formação e autoformação, marcado por relações colaborativas e não hierarquizadas. Assim, vamos elaborando sentidos pedagógicos e políticos sobre o nosso trabalho como educadores. Vamos também registrar nossas memórias e compartilhar saberes. Como as conversas via *WhatsApp* podem se dar por escrito e por áudio, pretendo transcrever todo o conteúdo delas para um arquivo em Word. Dessa maneira, entendo que será mais fácil a análise dos dados. As transcrições ficarão registradas pelo devido período de 5(cinco) anos após o término da referida pesquisa, conforme o inciso XI.2.f., da Resolução 466/12.

Há muito que conhecer sobre os fazeres e saberes de professoras e professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e, também no ensino médio. E o modo como melhor visualizo que esse conhecimento possa ser socializado é através das conversas. Além disso, a presente pesquisa pode impactar positivamente na imagem dos docentes como profissionais responsáveis, autônomos e reflexivos. Ela pode também servir como inspiração para novas formas de pensar a formação continuada dentro do espaço escolar. Formas mais democráticas, que estimulem o diálogo e a construção coletiva.

De acordo com as resoluções já apresentadas, é garantido seu direito à recusa em participar do estudo, bem como a retirada do consentimento a qualquer momento e que se desejar sair desta pesquisa, não haverá qualquer tipo de prejuízo. Todas as informações produzidas durante a pesquisa serão tratadas sob sigilo quanto ao nome ou qualquer informação que possa prejudicar a identidade de qualquer um dos participantes.

Esta forma de pesquisar e produzir conhecimento sobre a autonomia docente e suas práticas do cotidiano, pode gerar tensionamentos e reflexões que, por vezes, podem vir a acarretar desconforto associado a aspectos emocionais, em decorrência da intensidade subjetiva desta experiência. Considero que, como pesquisadora, precisarei estar atenta aos sinais como: fadiga, incômodo, constrangimento, alterações de comportamento durante as conversas. Diante destes sinais estarei disponível para estabelecer conversas privadas a fim de levantar informações acerca do ocorrido, desfazer algum mal-entendido e lembrar ao participante que sua contribuição pode ser encerrada a qualquer momento, ainda que suas contribuições já tenham sido agregadas ao banco de dados da pesquisa. Quanto aos riscos do ambiente virtual e as vulnerabilidades pertinentes a ele, a pesquisadora se compromete a

verificar os possíveis links compartilhados. Ressalta também que nunca solicitará dados pessoais e/ou bancários nem por meio eletrônico ou físico, seja no fórum criado no grupo ou em quaisquer outros meios eletrônicos (a saber, e-mails, SMS, redes sociais). Pelo caráter aberto que o fórum se propõe, a pesquisadora garante também, que fará a verificação de links e/ou imagens e arquivos compartilhados pelos participantes no grupo. Sobre o armazenamento dos dados compartilhados, a pesquisadora se compromete a recolher os dados e os manter armazenados em drive físico podendo ser *pendrive* e/ou *CD-Rom* de forma que não seja possível acesso sem que se tenha o equipamento.

É seu direito a garantia a ressarcimento (caso tenha gastos com deslocamento para a coleta de dados) e a esclarecimentos sobre benefícios e acompanhamentos posteriores à pesquisa, bem como seu encerramento ou interrupção, caso seja necessário.

É seu direito o acesso a uma via deste TCLE, rubricado em todas as folhas e assinado à última, assim como, caso queira, contato a qualquer momento comigo ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização desta pesquisa.

Eu, Nízia Maria Ponte, assumo todas as responsabilidades contidas e exigidas nas Resoluções 466/12 e 510/16, bem como o cumprimento deste TCLE.

Caso precise entrar em contato ou esclarecer qualquer dúvida, você poderá entrar em contato comigo através do telefone (21)99271-6029 ou pelo *e-mail* niziaponte@gmail.com, ou poderá ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Avenida Pasteur, 296 subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240, no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br.


Nízia Maria Ponte
CPF 797.084.397/20

Tendo sido informado e esclarecido de todas as informações com relação a este estudo, manifesto meu livre consentimento em participar da pesquisa, estando ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação

Eu concordo em participar deste estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO C

E. M. XXXXXX- ATIVIDADES REMOTAS – ANO LETIVO - 2021

DISCIPLINA: Língua Portuguesa	PROFESSOR(A): Helismar Azevedo
NOME:	TURMA: 901/902
PERÍODO DE REFERÊNCIA - FEVEREIRO/2021	

Olá! Como tem passado? Está tudo bem? Vivemos um momento ímpar da história da humanidade. Talvez seja a experiência coletiva mais impactante deste século. Há quase um ano nossas vidas sofreram impactos profundos. Você acha um exagero toda a estratégia montada para tentar prevenir todos nós da contaminação? Ou você acha que mais medidas de proteção deveriam ser adotadas? Ah, já ia me esquecendo: você já era aluno da Rotary ou foi matriculado neste ano? Nas linhas a seguir, responda às perguntas feitas e, por último, elabore uma pergunta (qualquer assunto) pra seu professor.

1.

2. “Vacina da Pfizer é a 1ª a ter registro definitivo da Anvisa, mas governo ainda não a comprou.”

“A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) concedeu, nesta terça-feira (23), o registro sanitário definitivo no Brasil à vacina da Pfizer. Por enquanto, a CoronaVac e a vacina de Oxford, que estão sendo aplicadas na população, têm apenas um registro emergencial. A aprovação ocorre nove meses após o início das negociações entre o Ministério da Saúde e o laboratório da Pfizer/ Biontech. No entanto, o imunizante ainda não está disponível no país, porque o governo ainda não fechou contrato. Autoridades e especialistas agora se mobilizam para cobrar a compra da vacina pelo governo federal.”

Depois de ler a notícia acima, exponha a sua opinião sobre a demora do Governo Federal em adquirir vacinas e imunizar toda a população.

3. É possível substituir o termo destacado a seguir por outro, sem alteração de sentido. Indique qual.

“No entanto, o imunizante ainda não está disponível no país, porque o governo ainda não fechou contrato.”

- A) MAS
- B) MAIS
- C) POIS
- D) PORÉM
- E) CONTUDO

4. Você é a favor ou contra a volta às aulas presenciais? Justifique a sua resposta.

5. Leia a tira a seguir.



A) Vivemos em uma democracia aqui no Brasil? Justifique a sua resposta.

B) Votar para vereador, prefeito; deputado; governador; presidente garante, por si só, exercício pleno da democracia? Justifique a sua resposta.

C) O bairro em que você mora é democrático? Justifique a sua resposta.

D) A tirinha a seguir revela uma divisão democrática? Justifique a sua resposta.



ANEXO D

E. M. XXXXXX - ATIVIDADES REMOTAS – ANO LETIVO - 2021

DISCIPLINA: Língua Portuguesa	PROFESSOR: Helismar Azevedo
NOME:	TURMA: 901/902
PERÍODO DE REFERÊNCIA - MARÇO/2021	

1.



A) O humor da tirinha surge da possibilidade de uma mesma palavra assumir mais de um significado. Que palavra é essa? Cite outras palavras que apresentem mais de um sentido.

B) A palavra que, na tirinha, apresenta mais de um significado revela machismo de algum dos personagens? Justifique a sua resposta.

4.

A) As palavras “políticas”, “âmbito”, “década” e “cônjuges” recebem acento gráfico por serem:

- 1) monossílabas
- 2) oxítonas
- 3) proparoxítonas
- 4) paroxítonas

B) Explique o que significa cada uma das palavras das opções acima.

5.

O que é a violência contra a mulher?

Violência contra a mulher são diversos tipos de violência – desde assédio moral até homicídio – que se manifestam contra ela porque ela é mulher. É uma forma de violência de gênero, ou seja, quando uma pessoa é agredida por ser – mulher, transexual, travesti, homossexual – pelo sexo oposto. Esses crimes são a maior maneira de violar os direitos humanos da mulher, sua integridade física, psicológica e moral.

Tais violências são cometidas por vários motivos, de ordem social – configuração do patriarcado –, cultural, religiosa em todo o mundo. O maior tipo de violência contra a mulher não é realizada em público – como acontece com os homens, que agem de maneira violenta entre si publicamente –, mas sim em âmbito privado. Principalmente cometida por pessoas que a mulher conhece, como parentes, amigos, cônjuges ou pessoas com quem ela se relaciona.

Por que a violência acontece?

Porque não obedeceu ao pai, ao marido. Porque não gostou da cantada – na verdade assédio – que recebeu na rua e foi confrontar. Porque alguém se sentiu no direito de assediá-la na rua por conta do comprimento da sua saia. Porque alguém sentiu o direito de forçá-la a fazer sexo contra a sua vontade e consentimento. Porque não aceita ser submissa, quer sair para estudar, trabalhar, ser independente.

A violência contra a mulher acontece, principalmente, por um lugar social menor dela frente ao homem. Diz-se que são papéis assimétricos. A mulher na história ocidental é colocada como submissa e não como a provedora, como a pessoa que sustenta a casa, como a pessoa que pode ser independente. O sistema social é o do patriarcado, que significa que a figura do homem é enxergada como a que sustenta a família e paga as contas.

ANEXO E**E. M. XXXXXX - ATIVIDADES REMOTAS – ANO LETIVO - 2021**

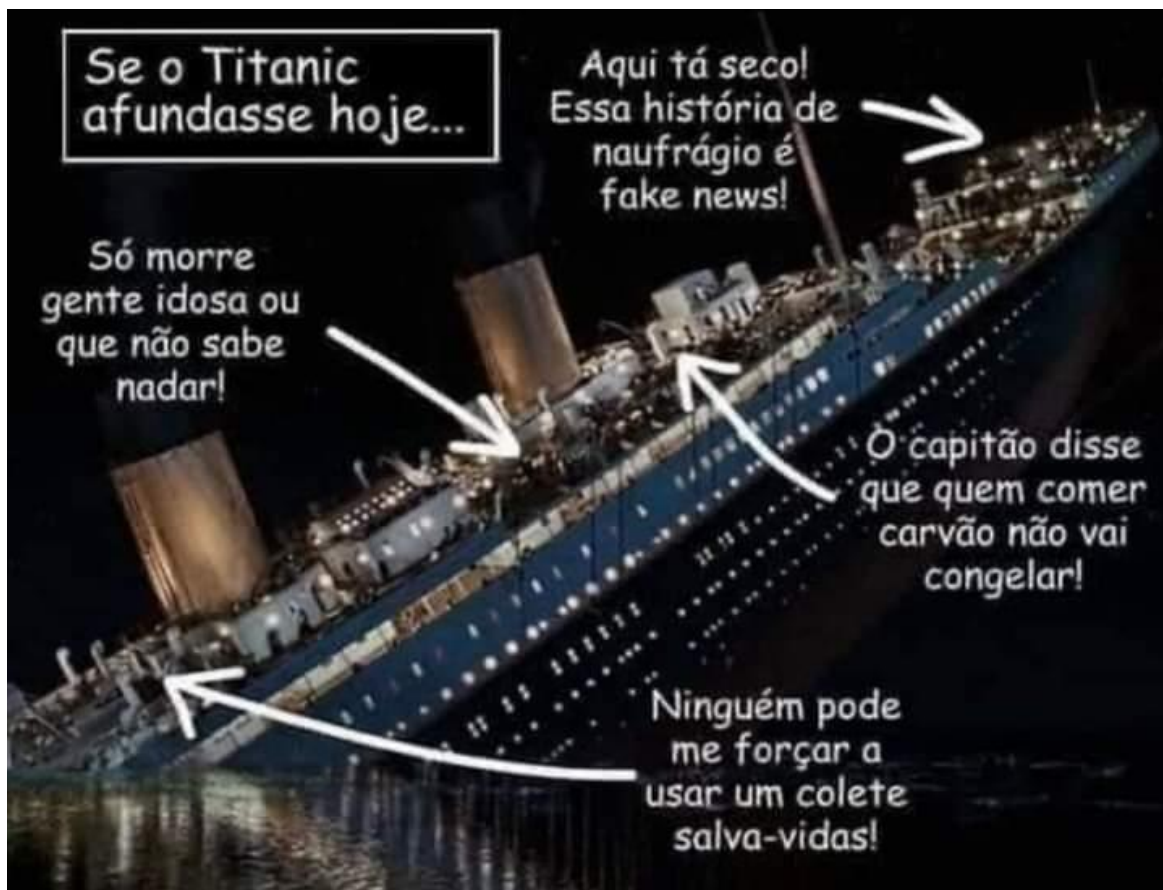
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	PROFESSOR: Helismar Azevedo
NOME:	TURMA: 901/902
PERÍODO DE REFERÊNCIA - ABRIL/2021	

Olá! Tudo bem com você? Como está a pandemia aí em sua casa, na sua rua, no seu bairro? Você conseguiu ler e fazer as atividades de fevereiro e março? Foi tudo tranquilo? Teve muita dificuldade? Pediu ajuda a alguém? Gostou dos textos, das questões? Você acha que aprendeu alguma coisa com as duas primeiras tarefas?

1. Você deve ter percebido que fiz algumas perguntas acima. Nas linhas a seguir, seu desafio é responder cada uma das questões. Ah, é fundamental, sempre que possível, justificar a sua resposta.

B) Qual é a sua opinião sobre a maneira como o prefeito da cidade organiza o município durante essa pandemia? Se possível, justifique a sua resposta.

2.



Ao ler esse “meme”, essa “imagem”, você deve ter notado que o autor faz um jogo, um diálogo entre a situação atual do Brasil e um famoso filme.

A) Que famoso filme é esse? Você sabe que história esse filme conta? Caso não saiba, tente descobrir.

3. Jogar limpo

“Argumentar não é ganhar uma discussão a qualquer preço. Convencer alguém de algo é, antes de tudo, uma alternativa à prática de ganhar uma questão no grito ou na violência física – ou não física. Não física, dois pontos. Um político que mente descaradamente pode cativar eleitores. Uma publicidade que joga baixo pode constranger multidões a consumir um produto danoso ao ambiente. Há manipulações psicológicas não só na religião. E é comum pessoas agirem emocionalmente, porque vítimas de ardilosa – e cangoteira – sedução. Embora a eficácia a todo preço não seja argumentar, tampouco se trata de admitir só verdades científicas – formar opinião apenas depois de ver a demonstração e as evidências, como a ciência faz. Argumentar é matéria da vida cotidiana, uma forma de retórica, mas é um raciocínio que tenta convencer sem se tornar mero cálculo manipulativo, e pode ser rigoroso sem ser científico.”

A) Agora que você já leu esse pequeno texto, junte com a sua experiência, sua memória de estudante, de usuário da língua portuguesa brasileira e diga o que é **argumentar**.

B) Nas linhas a seguir, escreva um pequeno texto em que você argumente para que seus familiares e amigos usem máscara.

4.

Niara



A) Agora que você leu esses quadrinhos, diga sobre que assunto Niara tenta argumentar. Você consegue identificar algum argumento usado por Niara?

ARGUMENTO: estratégia usada para defender um determinado ponto de vista durante uma argumentação. *A questão a seguir é um desafio pra vocês. Se divirtam!

* A questão a seguir é um desafio pra vocês. Se divirtam!

ENEM 2011 - QUESTÃO 115

“No Brasil, a condição cidadã, embora dependa da leitura e da escrita, não se basta pela enunciação do direito, nem pelo domínio desses instrumentos, o que, sem dúvida, viabiliza melhor participação social. A condição cidadã depende, seguramente, da ruptura com o ciclo da pobreza, que penaliza um largo contingente populacional. ”

(Formação de leitores e construção da cidadania, memória e presença do PROLE. Rio de Janeiro: FBN, 2008.)

Ao argumentar que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não são suficientes para garantir o exercício da cidadania, o autor

- A) critica os processos de aquisição da leitura e da escrita.
- B) fala sobre o domínio da leitura e da escrita no Brasil.
- C) incentiva a participação efetiva na vida da comunidade.
- D) faz uma avaliação crítica a respeito da condição cidadã do brasileiro.
- E) define instrumentos eficazes para elevar a condição social da população do Brasil.