



**UFRJ**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**INGRID DE PAULA DA SILVA**

CONVERSAS COM PROFESSORAS: TESSITURA DE SABERES  
NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA NOS COTIDIANOS

Rio de Janeiro

2024

**INGRID DE PAULA DA SILVA**

**CONVERSAS COM PROFESSORAS: TESSITURA DE SABERES  
NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA NOS COTIDIANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do  
Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção  
do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Baroni.

Rio de Janeiro

2024

**INGRID DE PAULA SILVA**

**CONVERSAS COM PROFESSORAS: TESSITURA DE SABERES  
NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA NOS COTIDIANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Patrícia Baroni  
FE/UFRJ

---

Profa. Dra. Elaine Constant  
FE/UFRJ

---

Prof. Me. Andre Luis de Abreu  
FE/UFRJ

## A HISTÓRIA EM QUE ME FAÇO COM OS OUTROS

Refletir sobre minha trajetória até aqui, faz-me ser tomada de uma nostalgia tão incrível, daquelas capazes de marejar os olhos e dar nó na garganta. A Ingrid de seis anos atrás nem imaginaria que venceríamos uma etapa tão temerosa e distante da nossa realidade de vida. Parar para pensar em quanto tempo dediquei a este curso, as horas sem fim que eu passava dentro de conduções, quantos finais de semanas inteiramente dedicados a ler e fazer trabalhos. A ausência torna-se realidade na roda de amigos, nos encontros de família, a cobrança aumenta de todos os lados. Às vezes sofremos perdas pelo caminho, eu perdi meu avô, e muitas vezes me questionei se tanto esforço valia a pena de verdade. São horas e momentos que não voltam mais, tudo que poderia ter vivido em contraste com tantos percalços enfrentados para permanecer. Contudo, acredito que tudo que vivi faz parte de um propósito muito maior que as minhas dores.

Eu gostaria de agradecer primeiramente aquele que é digno de toda honra e glória, Deus. Foi Ele quem plantou e regou o desejo no meu coração de fazer esse curso e nunca me permitiu desistir. Foi no momento que eu me encontrava muito perdida sobre meu futuro profissional, Pós-Ensino Médio, que por intermédio de um curso técnico, Deus me apresentou o curso de pedagogia, através da vida de uma colega. Depois disso, Ele foi direcionando meu foco até eu chegar na UFRJ. Ele se preocupou com cada detalhe, até curso preparatório me deu através da vida da minha amiga de escola, Beatriz. Foi ela que me apresentou a existência da UFRJ, explicou tudo o que eu precisava fazer para me inscrever e me acompanhou também no dia da matrícula presencial, na Praia Vermelha. Sou tão grata a Deus pela vida dela.

Como eu poderia viver esse momento sem deixar de agradecer as duas pessoas mais importantes da minha vida, que me apoiaram profundamente nesta caminhada: meu marido e minha mãe. Foi pelo esforço de dormir em fila de escola, de sempre lutar por vagas em instituições com boas reputações, por acreditar e me fazer acreditar tanto na educação para ter uma vida “melhor” que estou aqui. Investiu o que tinha, e eu nem estou falando de dinheiro, para que meu irmão e eu pudéssemos ter uma história diferente da sua, onde estudar contrastava com a necessidade de trabalhar. E é por esse esforço que hoje estou aqui, isso também é pela senhora, esse diploma vai ser nosso. Agradeço meu marido por sempre ser a

pessoa que me segura, segura crises de choro, meus medos, sabe o momento certo que eu preciso me desligar das coisas da faculdade. Agradeço por todas as noites mal dormidas que você teve por se preocupar com minha segurança me levando ao ponto de ônibus, à estação de trem e até mesmo aos estágios. Sei que acordar de madrugada não é seu forte, mas perdi as contas das vezes que fez esse esforço por mim, por nós. Obrigada por sempre tentar entender a loucura que é ser uma estudante universitária e por todo o incentivo.

Agradeço a Deus também pelas amizades que Ele me permitiu ter durante a caminhada, sem dúvida, elas foram indispensáveis para suportar o processo. Fui muito agraciada! Foi um tal de ninguém soltar a mão de ninguém. O quanto eu aprendi sobre resiliência, sobre empatia, sobre gratidão, sobre ação acima de palavras, sobre apoio e incentivo emocional, em transformar nossas dores em motivação para levantar umas às outras e até mesmo em piadas para descontrair tantas cobranças. Obrigada, Thayane, Vitória, Diana, Cristiane, Rebeka, vocês foram essenciais neste processo. E de maneira mais geral, gostaria de agradecer a toda turma de 2018.2 do noturno, que turma diferenciada nós fomos, vocês são incríveis.

Viver este momento de superação de expectativa, faz com que eu me lembre de cada professora que passou pela minha trajetória e contribuiu para eu me tornar o ser humano que sou hoje. Como eu poderia deixar de agradecê-las? É impossível! Seus ensinamentos, comportamentos, empatias marcaram-me como tatuagem na alma. Hoje sei e sou grata por tudo que vocês me ensinaram, muito mais do que só conteúdos, sobre vida, sobre ser diferença, sobre motivação. Minha gratidão, também, às professoras que contribuíram na autoria desta monografia, sintam-se agraciadas pelas palavras já mencionadas aqui. Vocês me deram uma aula de humildade, simplicidade, de disponibilidade e compromisso político com a profissão. Nunca é só pela gente, trabalhamos e ao mesmo tempo ajudamos a construir/transformar histórias.

Sou imensamente grata à minha orientadora, Patrícia Baroni, por me orientar e explorar em mim algo que nem eu mesma acreditava ser capaz de fazer. Desde o início, entendeu as minhas angústias melhor do que ninguém, e me ajudou a colocar em palavras e ir em busca de pistas para saná-las. Obrigada pelo trabalho incrivelmente sensível e validador de nós estudantes. Obrigada, também, por não fazer doer mais do que o necessário a elaboração desta monografia. Isso ser

possível é em grande parte culpa sua. Só Deus e eu sabemos o quanto eu orei para ser você. Gratidão por tudo.

Ainda tomada pela nostalgia com que comecei esta escrita, posso dizer que este longo caminho valeu a pena. E eu acredito que nem precisava estar reafirmando isso depois de tudo que escrevi, mas sinto vontade. Ainda sou Ingrid, mas com certeza, hoje entendo minha condição de constante transformação, de eterna aprendiz, de metamorfose ambulante do eu por meio do outro e de tantas tessituras das quais fui e vou sendo formada.

*A prática valida a teoria, mas a teoria precisa  
nascer da prática, né? A teoria não tá na  
academia, a teoria está na sala de aula da gente.  
A academia só organiza a teoria que tá lá (Maria,  
2023).*

SILVA, Ingrid de Paula da. **Conversas com professoras:** tessitura de saberes necessários à prática educativa nos cotidianos. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

## RESUMO

A presente monografia tem como tema os saberes necessários à prática educativa. Como objetivo, busca-se elencar um conjunto de conhecimentos que se constituem no âmbito da prática cotidiana docente. Enquanto caminhos metodológicos, optou-se pela metodologia de conversas em diálogo com a pesquisa narrativa. Foram feitas conversas com três professoras atuantes em escolas públicas e privadas, na etapa do Ensino Fundamental I. Para tal, a escolha desse nicho de profissionais partiu do entendimento de suas autorias, pertencimento a este espaço e conhecimento gerado nele. A fim de que, através de suas narrativas formativas e cotidianas, seja possível encontrar pistas tanto para tecer quanto recalcular a caminhada, por compreender a condição de incompletude enquanto seres humanos. No que tange à abordagem teórica em diálogo nesta produção, foram utilizados os conceitos presentes na produção de Freire no livro *Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários à prática educativa* para discutir o que as docentes trazem sobre conceitos de formação continuada, ação reflexiva, consciente e inacabada. Outrossim, para discutir cotidiano, sua incontrolabilidade, produção e formação foram utilizados os conceitos de Humberto Maturana: a reformulação da experiência a partir da aceitação do outro, Nilda Alves: agente produtor na vivência da sua prática diária e tessitura dos conhecimentos ao longo da trajetória de vida e Mitsi Lacerda: Paradigma da professora pesquisadora. Como conclusões, uma carta reflexiva e convidativa é dirigida a todos os docentes.

**Palavras-chave:** docência; formação continuada; cotidianos; conversas.

SILVA, Ingrid de Paula da. **Conversas com professoras:** tessitura de saberes necessários à prática educativa nos cotidianos. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

## ABSTRACT

The theme of this monograph is the knowledge necessary for educational practice. As an objective, we seek to list a set of knowledge that constitutes the scope of daily teaching practice. As methodological paths, we opted for the methodology of conversations in dialogue with narrative research. Conversations were held with three teachers working in public and private schools, in the Elementary School I stage. To this end, the choice of this niche of professionals was based on the understanding of their authors, their belonging to this space and the knowledge generated in it. So that, through their formative and everyday narratives, it is possible to find clues to both weave and recalculate the journey, by understanding the condition of incompleteness as human beings. Regarding the theoretical approach in dialogue in this production, the concepts present in Freire's production in the book Pedagogy of Autonomy: the knowledge necessary for educational practice were used to discuss what teachers bring about concepts of continued training, reflective, conscious and unfinished. Furthermore, to discuss daily life, its uncontrollability, production and formation, the concepts of Humberto Maturana were used: the reformulation of experience based on the acceptance of the other, Nilda Alves: producing agent in the experience of her daily practice and the weaving of knowledge along the trajectory de vida and Mitsi Lacerda: Paradigm of the researcher teacher. As conclusions, a reflective and inviting letter is addressed to all teachers.

**Key-words:** teaching; continued training; dailies; conversations.

## **SUMÁRIO**

Carta para minha professora

11

INTRODUÇÃO	14
1 METODOLOGIA	18
2 CONVERSAS COM AS PROFESSORAS	24
2.1 Helena: Eu só entendo a educação com leveza	24
2.2 Maria: Eu percebi que o lugar que mais fala de mim é a sala de aula	29
2.3 Valéria: Uma eterna aprendiz	34
3 DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS	40
3.1 Formação continuada: ação reflexiva, consciente e inacabada	40
3.2 Cotidiano: incontrolabilidade, produção e formação	45
4 CARTA AOS DOCENTES	51
REFERÊNCIAS	54

## Carta para minha professora

Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2023.

Olá, querida professora!

Espero que esteja bem, principalmente levando em consideração os ocorridos mundiais que vivemos.

Bom, tenho certeza que minha eu do passado, sua ex-aluna nos anos de 2007 e 2008, sempre mostrou o quanto era feliz em ter a senhora como professora, do jeito que ela conseguia. No início da nossa primeira experiência como professora e aluna, a expectativa de ocupar esse lugar me amedrontou um tanto, confesso, isso porque no ano anterior havia sido professora do meu irmão e ele foi um ótimo aluno. As comparações foram inevitáveis, mas logo fui ocupando meu próprio espaço e minha própria identidade.

A melhor professora do colégio nem imaginava o quanto iria fazer diferença na minha vida, e acredito que na vida de outros colegas também, pois não é possível que uma pessoa tão especial tenha marcado apenas a mim. De tantos momentos compartilhados ao longo desses dois maravilhosos anos, um me marcou fortemente, eu lembro com carinho até hoje o cuidado em perceber, através das minhas atitudes em sala, que algo de errado estava acontecendo comigo. Teve toda a sensibilidade de me levar a um local onde só estivéssemos nós duas para eu me sentir à vontade em me abrir. Além de ouvir, tentou também me ajudar a solucionar o que me afligia. No fim, como era uma situação familiar, minha mãe não recebeu muito bem sua suposta “intromissão” e brigou comigo em casa. Porém eu guardo essa lembrança a sete chaves, porque eu entendi que lutou por mim, que eu importava e era mais que uma estatística para você.

Eu sempre admirei seu esforço em ajudar os alunos que possuiam déficits em relação aos outros, fosse com dificuldade em leitura, fosse com dificuldade em alguma matéria específica, ou mesmo em todas. A senhora sempre lutou pelos seus discentes e nos ensinou a ajudar uns aos outros também.

Professora, lembra do dia em que eu fui para a escola toda uniformizada só para conseguir adentrar na escola, isso porque não era mais estudante de lá? (risos). A saudade era tanta que eu não me contive, neste dia passei o dia todo

revivendo como era ser sua aluna. Infelizmente, perdemos o contato, mas nunca esqueci de ti. Hoje eu tenho 25 anos, sou casada e faço o curso de pedagogia pela UFRJ, coincidência? Talvez, mas com certeza a senhora foi/é uma das minhas inspirações. Logo, logo já poderemos ser amigas de profissão, estou no 10º período da faculdade, e se Deus quiser, me formo este ano.

Conhecendo a docente que sempre foi, eu acredito que hoje você é uma professora muito melhor do que a que guardo na memória. Afinal a experiência, e a formação continuada, que tenho certeza que fez muitas, aprimoraram a profissional que sempre foi. A professora aqui, ainda em formação, e com a bagagem desenvolvida/construída na UFRJ, tem um olhar mais treinado para perceber além das sensações causadas pelo lado sentimental. Como nem tudo é perfeito, e que bom que não é, sou consciente o suficiente para entender que estamos em constante construção, ou seja, vamos nos construindo à medida que entramos em contato com o mundo e o que o cerca, assim como diria Paulo Freire.

Lembro-me de uma situação, que enquanto aluna eu não via o menor problema, muito pelo contrário, porém agora com um olhar de pedagoga eu tenho uma opinião diferente. Eu amava quando livrava meus amigos e eu de fazermos cópia do livro enquanto todos os demais alunos da sala faziam. Eu via isso com os melhores olhos possíveis, me sentia mais que especial. Isso até eu ouvir esse relato contado pela boca de uma aluna que era obrigada a copiar enquanto a gente não. Ela me contou toda a indignação e injustiça que sentia. Ouvindo da boca dela e percebendo o outro lado da história, consegui entender que essa prática não era tão legal quanto eu imaginava ser. Essa antiga colega me confidenciou esse desabafo um ano após nós duas termos mudado de escola.

Hoje, prefiro levar dessa situação não um dedo apontado, sei que fazia o que entendia ser o melhor e jamais faria algo para nos machucar. Mas sim, um aprendizado de estar o tempo todo repensando minha prática enquanto futura formadora de pessoas, esse é o essencial. E sei também que nem toda teoria do mundo é suficiente para sanar uma situação tão singular quanto a sala de aula e estudantes. A experiência, às vezes, pode ser uma maneira dolorosa, mas ela faz parte de um ensino que nunca cessa.

Outro fato que na verdade eu precisaria de mais informações para entender era como as provas eram produzidas. Tomo como uma das possíveis possibilidades o engessamento da instituição, pois todos os cinco anos que estudei lá, lembro

delas seguirem um padrão de copia e cola. Era dada uma revisão para estudar e a prova era a cópia fiel, ela continha todas as questões e até seguia a ordem que eram passadas no exercício de estudo. Lembro de uma vez ter estudado para prova de história no dia que seria prova de geografia. Só fiquei sabendo da confusão que havia cometido quando cheguei no portão da escola. Lá mesmo abri meu caderno e comecei incessantemente a ler a revisão de geografia, resumindo, acertei toda a prova que tinha gravado cinco minutos antes de entrar para a sala.

Vivendo o outro lado, sei o quanto difícil é defender e executar todas as expectativas que se constroem na formação, ainda mais tendo ciência de toda a cobrança que é delegada à nossa profissão. Até por isso, que meu objetivo de pesquisa para monografia é buscar entender como um profissional escolhe trabalhar com uma concepção não tradicional, que julgo, assim como as provas eram trabalhadas, ensinar somente a memorizar, não geram aprendizagem, consciência crítica, sujeitos pensantes, que nosso país anda tanto precisando, pessoas que cobrem seus direitos e não cumpram apenas deveres. Eu quero compreender quais marcas fizeram eles optarem pela visão escolhida, quais são os impasses e o que os fazem perseverar nela.

Ah! Já ia esquecendo, ao menos na minha época, sei que preferia trabalhar com a terceira e quarta série, que na atualidade são os quartos e quintos anos. Eu já me interesso bastante por alfabetização, pretendo delimitar minha pesquisa a esse grupo também, mas não me fecharei a outras experiências. Foi incrível dividir um pedaço tão importante da minha vida com você. Obrigada por tantos ensinamentos. Mesmo depois de tantos anos, continuo aprendendo com o que vivi, isso mostra o quanto rica tal experiência foi, obrigada por tanto. Até logo...

Com carinho, sua eterna aluna,

Ingrid

## INTRODUÇÃO

O que fazer quando seu caminho é na contramão do comumente traçado?  
Como transformar uma concepção em prática sem passar pela experiência?

No período escolar sempre fui considerada uma boa aluna. Eu correspondia às expectativas de obter bons resultados em provas, trabalhos, testes ou quaisquer avaliações. Tinha também um bom comportamento, ou melhor, o comportamento esperado.

Alguns anos após me formar no Ensino Médio, decidi cursar faculdade e escolhi fazer pedagogia. Sem o menor conhecimento de como proceder, fui orientada por uma amiga que começou a cursar psicologia dois semestres antes de eu efetivamente passar para a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). A instituição foi indicação dela, pois eu não sabia o peso desta universidade e nem o que efetivamente era uma instituição de ensino superior pública, assim como, sua assistência para estudantes de baixa renda.

Com o auxílio de um curso de pré-vestibular, no segundo semestre do ano, em 2018.2, eu me tornei aluna da Minerva. O primeiro período foi um grande choque de realidade. A forma que eu pensava estudar, que era específica e anterior aos dias de avaliação, por vezes um dia antes, não funcionava. Agora, todos os dias, nos era destinado no mínimo um texto, artigo e/ou pesquisas como leitura prévia para as aulas, isso em todas as disciplinas. O intuito era/é provocar em nós, alunos, reflexões, confrontos, compartilhamento de impressões sobre a leitura para assim irmos construindo, em conjunto, um conhecimento. Na universidade não somos passivos, e o professor não é único detentor do conhecimento, que é passado em forma de verdade última e absoluta. Agora, lidamos com diferentes teorias e autores sobre o mesmo assunto. Deixar aflorar em mim um alguém crítico foi um dos processos mais difíceis na instituição. Isso porque, primeiro você percebe que algo te falta. Depois você se compara a outros estudantes que não tiveram a mesma base escolar que você, gerando um processo de culpabilização individual por causa de um sistema, que graças a UFRJ, aprendi que é intencional.

Outro confronto, e que corrobora a intencionalidade de uma concepção tradicional, foi em relação à escrita de trabalhos acadêmicos. Realizar um trabalho

na escola era copiar e colar do Google, muitas vezes sem nem ler o conteúdo e no final tirar nota máxima. Na faculdade isso se configura plágio. Aprendi a muito custo, e pela necessidade, o que deveria ter aprendido a fazer durante minha trajetória escolar. Hoje, eu entendo que a não efetividade dessa forma de ensino é consequência de um conceito bancário da educação.

À medida que meu olhar ia se desnudando e eu ia tornando-me conhecadora das possibilidades concepcionais, *a priori* fui entendendo qual tipo de profissional não queria ser, essa parte foi mais fácil. Posterior a essa decisão, uma pergunta acompanhou toda a minha trajetória no curso: “como fazer?”, isto é, como pôr em prática o conhecimento teórico sem nenhuma referência prática a ser seguida.

Ademais, dois fatos corroboraram e acentuaram ainda mais essa inquietação. O primeiro, foi em relação a um estágio não obrigatório, em uma escola municipal da Baixada Fluminense, onde permaneci por seis meses. Durante minha estadia na instituição, assumi temporariamente, uma turma de quarto ano por um mês e meio. Essa experiência foi suficiente para eu entender que existe uma diferença entre o querer e o saber fazer. Isso porque, por mais que eu almejasse não reproduzir um tipo de educação tão mecanizada, tanto a minha distorção de função quanto a falta de preparação para tal movimento fizeram-me recorrer às práticas que eu, infelizmente, tinha internalizadas em mim. As que eu tinha experiência para pôr em prática. As que me deram maior segurança por serem as que toda a minha vida escolar tive contato, mesmo sendo as que eu tanto criticava. Na segunda experiência, eu acreditei que reverteria a situação citada anteriormente, contudo aconteceu o inverso. No período de estágios obrigatórios, da grade curricular do curso de pedagogia, mais propriamente no estágio de séries iniciais, vi uma oportunidade de acompanhar um(a) profissional que adotara uma concepção não bancária. Entendendo que, as escolas para estágios são escolhidas pelos professores universitários e eles também criticam essa prática, logo, não acreditei que teria mais uma vivência com tal concepção, porém foi exatamente o que aconteceu.

O conhecimento é uma via de mão dupla. Se por um lado ele te liberta, por outro te aprisiona na inquietude de provocar e ser mudança para quem der ou quem vier. Por isso, eis-me aqui, à procura de sanar e alcançar respostas para as lacunas que fui percebendo que existiam em mim. Resultado do confronto da concepção educacional que tive e a que outros alunos continuam experienciando.

Partindo das minhas inquietações e não se findando nelas. Afinal, conversando com a afirmativa de Ferraço que diz: “*Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação*” (2003, p. 160). Esta pesquisa pode até ter um ponto de partida nos meus impasses. Mas para além deles, busco encontrar colegas de profissão que já traçaram o caminho do “diferente” para ajudar a mim e a outros que queiram, que buscam alternativas ou que já não encontram na concepção bancária uma alternativa a ser reproduzida. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo entender como um profissional escolhe trabalhar com uma concepção não tradicional, da mesma maneira que, compreender quais marcas fizeram eles optarem por tal escolha, quais são os impasses e o que os fazem perseverar nela.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, apresento a metodologia com a qual buscarei responder às duas interrogações que deram início a esta pesquisa (O que fazer quando seu caminho é na contramão do comumente traçado? Como transformar uma concepção em prática sem passar pela experiência?). Assim como, explicar o caminho que percorrerei para estabelecer conversa com as professoras. O movimento é usar a potencialidade da conversa para trazer ao palco os protagonistas do cotidiano. Para tal, estabeleço um diálogo com Carlos Eduardo Ferraço (2003), Nilda Alves (2008) e Tiago Ribeiro et al (2018).

No segundo capítulo, “Conversas com as professoras”, apresento as falas, estratégias e os posicionamentos trazidos pelas profissionais acerca dos questionamentos manifestados a elas. O meu propósito é: primeiro, mostrar que é possível trabalhar com concepções pouco disseminadas nas escolas, apesar dos percalços; e, segundo, mostrar que podemos e devemos aprender por meio da experiência e conexão com outros profissionais. A carta que escrevi para uma das professoras que marcou a minha vida é prova disso. Não necessariamente, precisamos partir do zero. Professores já trilharam um árduo percurso até aqui, para que hoje possamos, não replicar ou reproduzir tal como para ele(a) deu certo. Mas sim, se inspirar, deixar afetar, refletir, e a partir desse ponto, considerando o aluno e suas singularidades, fazer uma releitura e/ou compartilhar o que faz sentido considerando sua turma, contexto e objetivo educacional.

No terceiro capítulo, eu apresento o referencial teórico que conversa com os saberes que as professoras narram. Também apresento a obra de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) que nos

ajuda a refletir sobre nossa atuação educacional e seu processo crítico, reflexivo e contínuo. Para pensar o cotidiano e seu caráter incontrolável, produtor e formativo, estabeleço conversa com Nilda Alves por meio das obras: *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*, capítulo: “Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas” (2008), e *Os Romances das aulas* (2000); Humberto Maturana em *Emoções e linguagem na Educação e Política* e Mitsi Lacerda na obra *Por uma formação repleta de sentido*, no capítulo “Professora Pesquisadora: Uma práxis em construção”.

Por fim, concluo esta monografia da mesma maneira como foi iniciada, com uma carta. Entretanto, essa é direcionada a todas as professoras que compartilham as mesmas angústias e buscam por respostas ao se depararem com sua incompletude. Lembrando que a proposta não é recriar a ideia de um “novo” caminho e único a ser seguido. Mas sim, proporcionar outras possibilidades, ampliar os horizontes, provocar reflexões acerca da forma como entendemos a educação e evidenciar a certeza de a educação ser um ato político.

## 1 METODOLOGIA

[...] Como conseguir fazer falar aqueles que não têm esse direito, e devolver aos sons seu valor de luta contra o poder? [...]

Deleuze *apud* Ribeiro et al. (2018)

Neste capítulo metodológico, respaldada em diálogos estabelecidos com os autores Carlos Eduardo Ferraço (2003), Nilda Alves (2008) e Tiago Ribeiro et al. (2018). Busco propor argumentos satisfatórios para explicitar o modo pelo qual optei por estabelecer tal método.

Segundo Carlos Eduardo Ferraço (2003), o impulso de defender algo ou alguma coisa decorre do quanto entendemos de fato a importância de lutar por ela. Nesse sentido, em uma indagação o autor questiona:

Como propor e realizar movimentos nos cotidianos escolares que busquem tirar da clandestinidade, das sombras, dos porões, toda a diversidade de *saberespráticos* efêmeros que são inventados a cada dia e que se perdem nas palavras e ações sem chegarem a atingir um status de saber “científico”, sem chegarem a ser reconhecidos como conhecimentos legítimos? (Ferraço, 2003, p. 168).

Em outras palavras, o questionamento é: como eu falo do conhecimento que é produzido e transformado no cotidiano sem trazer ao palco seus criadores, sem reconhecer e levar em conta suas vozes? Meu questionamento sempre foi incessante e fixo: “como fazer?”, independente da disciplina, teoria e/ou ideia. Minhas experiências, na prática, as que foram mediadas pela universidade e as que não (os estágios cursados de forma presencial), não foram suficientes para sanar essa indagação. Refiro-me aqui a romper, na prática, com uma concepção bancária da educação.

Contudo, no decorrer do curso, algumas luzes foram acesas. Percebi que os professores da UFRJ, que possuíam experiência de “chão de escola”, com mais propriedade, indicavam caminhos, isto é, articulavam com mais frequência a prática e a teoria. Em consonância a isso, durante a pandemia de covid-19<sup>1</sup>, muitos

<sup>1</sup> Com base nos dados obtidos no site do ministério da saúde sobre covid-19, afirma-se que em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2). Um vírus com letalidade de 2,4% e com um alto índice de disseminação. Decorrente de tal fato, e da crescente sucessão de casos confirmados em diversos municípios, instalou-se um

professores usaram convidados como estratégia para suas aulas remotas. A facilidade do não deslocamento promoveu um aumento da frequência dessa utilização. Em sua maioria, os professores convidados eram da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro e do CAP-UFRJ, atuantes nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental, ao qual nosso curso se destina. Tal estratégia foi o ápice do meu deslumbramento, assim como, a certeza de que aqueles profissionais tinham muito a ensinar. Meu suspiro foi: *“Ufa! É possível!”* É possível não se valer de uma concepção tradicional, na prática, para ensinar. Porém, como uma aula/palestra tem um tempo determinado para ser realizada, assim como um assunto pré-delimitado, eu fiquei com gosto de quero mais.

Compreendendo a necessidade vital de associar a produção de conhecimento que provém de uma via de mão dupla que finda em um único objetivo, no caso da educação, é importante não dissociar escola e universidade: com escola quero dizer o trabalho cotidiano dos docentes envolvidos no processo de ensino (Ferraço, 2003). Elucidar o papel dos professores enquanto também formadores de conhecimentos, *“trata-se de um reconhecimento social e político de um compromisso ético, com aqueles educadores/educadoras que nos ajudaram em nossa caminhada”* (Ferraço, 2003, p. 158). Eu ouso ir além dessa fala, ajudaram, estão ajudando e ajudarão, se assim me for permitido fazer esta colocação acrescentando a dele. Tal autor vai nos ajudar a refletir sobre como entendemos esse reconhecimento e como de fato ele deve ser. De acordo com ele, não é apenas adicionar trechos de falas e/ou relatos em nome de uma benevolência, é entender que essas pessoas são tão autoras das pesquisas quanto nós que a estamos escrevendo. Para mais:

Entender que também aqueles que vivem de fato esses cotidianos são os legítimos *autores/autoras* dos discursos com os cotidianos [...] se consideramos a importância de dialogarmos com autores [...] também precisamos considerar a importância de ampliar esse diálogo, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam nesses cotidianos (Ferraço, 2003, p. 168).

---

clima de tensão no território nacional, que acarretou inclusive na suspensão das aulas presenciais como contingenciamento do contágio entre as pessoas. A Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, dispôs sobre as substituições das aulas presenciais para meios digitais em decorrência do cenário e no seu Art. 1º: “Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017”.

Nesse sentido, esta pesquisa entende que o conhecimento nos transpassa, ele não se produz à parte, mas sim nos atravessamentos com o que Carlos Eduardo Ferraço (2003) denomina como processos de *subjetivação/objetivação*. Um tipo de conhecimento que não é neutro, e que traz consigo vestígios de uma história, de uma sociedade e de uma prática que são irrefutáveis e permeadas por sujeitos.

Portanto, o caminho trilhado seguirá na direção de superar a lógica que nega os conhecimentos criados nos cotidianos e que invisibiliza seus inventores/transformadores. O diálogo será estabelecido com esses professores, profissionais estes que vivenciam uma prática não bancária no seu cotidiano escolar e que muito tem a dizer e a nos ensinar. Eles ocuparão o lugar de co-autores dessa pesquisa, e suas falas terão o foco principal neste estudo.

Entendendo que a metodologia não se limita a um conjunto de mecanismos que nos fazem alcançar um fim, para além, ela perpassa quem eu sou e como me posicionei ante ao conhecimento dado e suas formas de produção (Ribeiro et al., 2018). Portanto, opto por estabelecer o diálogo por intermédio de conversas.

De acordo com Tiago Ribeiro et al. (2018), a conversa enquanto metodologia assume o papel de estar disponível à fala do outro. Não apenas para escutá-la, tomá-la como verdade absoluta ou mesmo para dados a serem descritos e/ou interpretados. Mas para uma abertura que possibilita o ato de se afetar, ao movimento de refletir, transpassar e criar questionamentos. É nada mais do que um posicionamento que reconhece a potencialidade do pensar junto, sem hierarquizar os valores dessas falas, é:

[p]alavra outra não apenas de um outro que não sou eu, mas também, de outro-eu, isto é, daquele em quem me torno ou posso me tornar pela tensão da conversa, pela partilha da fala, pelos ecos que a palavra do outro produz em mim (Ribeiro, 2018, p. 163).

O autor evidencia o papel da conversa enquanto formadora. A medida que, permeada pela escuta e entrega, proporcionadas por intermédio de um diálogo, é capaz de afetar seus componentes e criar novos modos de ser, agir e pensar sobre o assunto discutido. A metodologia da conversa, tal qual o autor descreve, é calcada na incontrolabilidade e na imprevisibilidade que a oralidade produz. Por isso, entendida por alguns como perigosa, justamente por não ser controlável e ser

construída ao passo que o diálogo se estabelece (Ribeiro et al., 2018).

Confesso que apesar de estar em busca de uma concepção não bancária de fazer educação, eu me encontrei em uma contradição. A princípio, cheguei a cogitar o uso de metodologias mais tradicionalmente usadas. Mais propriamente, em uma vertente de entrevistas, através das quais, eu tinha objetivos claramente traçados e faria perguntas para que eles fossem alcançados e fim. Essa atitude diz muito sobre o quanto a concepção tradicional pode estar enraizada ao ponto de não a percebermos em todas as suas facetas.

Contudo, foram muitas reflexões tecidas a partir do diálogo com diferentes autores e inquietações provocadas durante minhas orientações que me fizeram optar por esta metodologia. Pude perceber o quanto a metodologia com a qual eu pretendia trabalhar é oposta à linha de raciocínio que aqui proponho. Tiago Ribeiro et al. (2018) vai afirmar que: *“são as conversas vivenciadas no dia a dia dos pesquisadores que nos possibilitam, muito mais, ver o que antes não conseguíamos. Desconfiar de certezas, repensar verdades cristalizadas e pretensões quanto à investigação”* (p. 175). E o repensar na construção desta monografia começou antes mesmo da ida a campo, através de conversas.

Ademais, ainda em diálogo com Tiago Ribeiro et al (2018) e, agora sim, em consonância com minha linha de pesquisa, posso questionar junto a ele:

Ora, até que ponto uma pesquisa pautada em métodos e procedimentos predefinidos de investigação, em se tratando de uma pesquisa da experiência educativa, com ênfase na relação entre sujeitos e sentidos por eles construídos, não nos cega para as riquezas, as multiplicidades, as minimezas tão importantes e muitas vezes refugadas que surgem no processo investigativo e nas relações entre as pessoas? (Ribeiro, 2018, p. 168).

Nesse sentido, Nilda Alves (2008) vai elucidar que:

[m]uitas vezes nos esquecemos/nos educam para esquecer que exercemos uma profissão na qual para a ela se chegar, foi preciso a vivência de muitas “práticas” escolares, muitos dias e anos sucessivos de “fazer/viver/pensar” a escola (Alves, 2008, p. 30).

Os dois autores enfatizam um questionamento que é comum, que se relaciona: se a profissão docente, em seu cerne, é marcada e produzida por intermédio da experiência em campo, logo, foi criada e desenvolvida no espaço da escola por esses profissionais. Reconhecendo a vivacidade da educação e o tanto

que esse movimento foi e é continuamente produzido: por que a resistência em reconhecer a importância dos saberes criados nos cotidianos? Para Nilda Alves (2008), essa lógica é vista de tal forma, porque provém de uma ideia da ciência moderna que não valoriza conhecimentos criados nos cotidianos, e a compreensão de que é preciso, em nome de uma neutralidade e objetividade, separar o sujeito do objeto.

Eu tenho certeza de que trilhar o caminho aqui proposto não será uma tarefa fácil, pois exigirá de mim ruptura com uma lógica que permeou toda minha fase educativa. Entendo que me encontro em um processo em que “*estou aprendendo a engatinhar, mas no qual tenho o direito de aprender a andar e a correr*” (ALVES, 2008, p. 27). Outrossim, com ajuda dos autores citados aqui, pude perceber ainda mais a relevância e a intencionalidade de uma metodologia. Tiago Ribeiro et al (2018) vai dizer:

Ao mergulharmos em diferentes pesquisas que comungam dessa perspectiva, o que parece estar em jogo, em alguma medida é a desinvisibilização do que historicamente foi produzido como desimportante: as vozes dos sujeitos comuns, pessoas que fazem acontecer o educativo, com toda a sua força poética (Ribeiro, 2018, p. 177).

Desse modo, e traçando o caminho inverso desse processo invisibilizador, esta pesquisa será estabelecida por intermédio de conversas. Serão ouvidas, e chamadas para co-autoria, três professoras atuantes em escolas, no segmento da alfabetização. A decisão de compartilhar a criação desta pesquisa com essas profissionais é perfeitamente defendida em todo este capítulo. Quanto ao porquê da delimitação no segmento de alfabetização, trata-se do meu interesse pessoal de atuação, porque acredito que essas conversas me formarão/darão pistas ainda mais claras para o exercício do meu ofício.

A escolha dessas professoras dar-se-á por indicação de duas professoras da UFRJ. As duas foram minhas professoras durante o curso e se enquadram no quesito de profissionais que têm experiência de “chão de escola”. Não irei delimitar setores específicos da educação para eleição das docentes (público e privado). Na minha opinião, decidir por um ou outro acarretaria em uma limitação, visto que, há professoras atuando nestes dois universos. Fechar em um, pode esconder a riqueza e a aprendizagem de subverter as lógicas da concepção bancária no outro.

Quanto à organização das conversas, me valho das palavras de Tiago Ribeiro et al (2018, p. 164): *“esta palavra outra desde si mesmo demanda sermos capazes de ir ao encontro, de estar ali onde está o outro, para com ele aprender a nos tornar também outro de nós mesmos”*. Isto posto, o movimento das conversas acontecerá de forma presencial. Eu irei ao encontro dessas profissionais e me permitirei vivenciar, afetar e aprender durante todo esse processo.

Agora, convido vocês a embarcarem nesta aventura, permitindo-se afetar, reconhecer, conhecer e aprender com as conversas estabelecidas com nossos pares. Só peço que façam isso sem amarras, entendendo que o “novo”, o “diferente”, só assim o é definido pela falta de intimidade que ainda temos com ele. Assim como, podendo entendê-las também como um convite para tentar uma nova perspectiva de educação, quem sabe?

## 2 CONVERSAS COM AS PROFESSORAS

Neste capítulo apresento as conversas estabelecidas com as profissionais de educação. Eu estabeleci diálogo com três professoras, alfabetizadoras: duas delas ativas em uma mesma escola federal, e outra na rede privada de ensino. Espero que ao compartilhar parte de suas histórias, esse momento possa ser tão rico/reflexivo/cativante/tocante para meu leitor quanto foi para mim. Em nome da proteção de dados, optamos (minha orientadora e eu) por substituir os nomes das docentes por nomes fictícios a fim de preservá-las. Partindo da primícia que controlo o que escrevo, mas não tenho como controlar as interpretações dos meus leitores.

### 2.1 Helena: Eu só entendo a educação com leveza

A professora Helena optou por ser apresentada nesta monografia como comumente é chamada: Heleninha (apelido carinhoso do qual todos a chamam). Ela tem formação em Nível Médio na modalidade Normal, em Nível Superior no curso de pedagogia, além de duas especializações: uma em Educação Infantil e outra em Neurociência. Atuante no setor privado, ministra aulas tanto para crianças quanto para professores em formação. Mas em sua humildade prefere dizer que: “*sou professora de sala de aula que estou trabalhando na formação*”. Além disso, ainda faz formação de professores no Sertão da Bahia em um lugar chamado Serra do Ramalho. Na escola básica, que é o foco da pesquisa, ela trabalha com alfabetização. Apaixonada, entende que seu objetivo é proporcionar uma educação diferente da que teve quando era estudante, que denominou como traumática (visão educacional que visava resultados), isto é, ser e provocar diferença com/nos discentes. Heleninha carrega uma experiência de 30 anos no campo educacional e elege a leveza como ponto fundamental do seu fazer pedagógico.

No dia 22 de junho de 2023, em sua residência, Heleninha me recepcionou com um sorriso largo e um abraço acolhedor. Ela foi a primeira professora com quem conversei. Então, essa atitude me proporcionou um pouco mais de confiança para dialogar a partir dos princípios da metodologia de conversas, até então

desconhecida por mim. Ao apresentá-la à minha pesquisa, esperava um movimento de em seguida ouvir sua história. Contrariando todos os possíveis caminhos traçados na minha cabeça, ela iniciou a conversa me fazendo uma pergunta: “*Qual a sua história de vida? Como você foi alfabetizada? Como foi sua história de vida?*” Eu fui completamente pega de surpresa. Eu não fui preparada para contar a minha história e sim para ouvir a dela. Houve um breve silêncio, eu esperei um pouco os meus pensamentos criarem uma ligação entre a pergunta e as minhas lembranças, e respondi. Compartilhei com a Heleninha um pouco da minha história. Contei como fui alfabetizada, como foi minha experiência com os estágios e com mais riquezas de detalhes, o estágio ao qual fiquei responsável, um mês e meio, por uma turma de quarto ano, pois a angústia ainda era um sentimento muito presente. Atentamente, ela ouviu cada palavra e prontamente se ateve a pontuar positivamente algumas estratégias que consegui desenvolver com as crianças ao longo desse tempo. E concluiu, a partir das minhas falas:

Agora o que que você conseguiu, você conseguiu transformar uma estrutura toda careta em uma coisa diferente, então já é seu. Porque eu falo muito assim, o indivíduo, nós não somos um fragmento. A mesma Heleninha que você tá vendo aqui, é a mesma como mulher, como esposa, como filha, como amiga e como professora de sala de aula. Porque é uma concepção de mundo, a minha concepção de vida é essa, a sua é essa. Então não tem como você ser diferente ou eu ser diferente, a gente vai ser assim, porque somos nós. Você não é como professora de um jeito e no resto da vida de outro.

Eu que nem fui preparada para falar, além de ser ouvida, tive meus sentimentos validados e fui convidada a olhar tal experiência de uma outra perspectiva, a ressignificar. Naquele momento pude perceber, também, o quanto essa experiência me ensinou tantos caminhos que não quero trilhar, e o quanto capaz fui de criar estratégias para subverter, mesmo que poucas, a concepção tradicional durante o processo. A angústia, a frustração e o sentimento de incapacidade me dominavam e me impediam de enxergar algo além. Posso afirmar que me escutar pela professora, naquele dia, foi um dos *starts* para eu entender que não estar satisfeita com algumas atitudes em sala, apontavam, também, um posicionamento crítico sobre aquela prática. Heleninha:

A Ingrid que vai para sala de aula é Ingrid que tem suas próprias memórias, você vai levar isso com você. E claro que tudo que foi bom você vai estar ali, e eu sempre falo isso. E essas memórias que não foram positivas, ressignifica, procura ser diferente. No meu caso, minha relação foi muito ruim com a escola. Eu procurei ser diferente né. Eu tive coisas boas, e o que eu tive de bom eu segui, eu procurei fazer. Então eu acho que o caminho é esse.

De um modo geral, fica o questionamento: quantos de nós, em formação e formados, que constantemente somos convidados a ouvir os estudantes, os pais e todos os envolvidos no processo educacional e suas demandas, somos convidados a falar? E mais, temos nossa fala validada, legitimada? Quem escuta nossas angústias e nos ajuda a ressignificar nossa prática sem julgamentos, fazendo-nos perceber a outra metade que fica encoberta pelos nossos medos de estarmos falhando? O que me conforta é saber que tem profissionais assim, formando outros profissionais que podem vir a refletir esse ensinamento.

Durante nossa conversa, Heleninha disse que o divisor de águas na sua vida foi fazer parte da equipe de ensino de um colégio mais vanguardista que trabalhava por projetos e que acreditava na educação construída. Foi nesse lugar que ela teve o seu primeiro contato com essa pedagogia de ensino e que a proporcionou conhecer melhor alguns pensadores da educação.

[...] Aí eu fui conhecer o Piaget, aí eu fui conhecer... já estava na faculdade, mas digo a você que na minha faculdade pouco estudei sobre esses autores. Eu pesquisei esses autores na escola, porque essa escola que eu trabalhava, ela tinha é (...) eu trabalhava todo dia à tarde e tinha duas manhãs de formação de estudo. Então lá eu conheci o Vygotsky, lá eu fui estudar Vygotsky, lá eu fui estudar Piaget, conhecer Freinet. Aí lá eu tive acesso a pessoas que falavam a minha língua, ou falava o que eu pensava em educação, o que eu nunca tinha ouvido falar né.

Isso porque o curso de Licenciatura em Pedagogia feito por Heleninha se deu durante a vigência da Lei nº 5.692 e grande parte do conteúdo nele desenvolvido tinha relação com os princípios desta Lei. Tal Lei, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi publicada durante o período da Ditadura Militar no Brasil e tinha fundamentos de cunho tecnicista, o que desfavorece a pesquisa em educação e a difusão de pedagogias alternativas. Dois anos após a conclusão por Heleninha, uma nova Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada no país (a Lei nº 9394/96) e, por recomendação desta Lei, foram publicados em 1997, os Parâmetros

Curriculares Nacionais, que orientavam nacionalmente os currículos, visando ao mesmo tempo atender às especificidades das diferentes escolas e municípios do país, como também, assegurar a unidade nacional. É oportuno dizer que, em sua maioria, os professores universitários têm buscado constante atualização sobre as pautas discutidas na atualidade. Falo isso do meu lugar de graduanda da UFRJ e pertencente ao grupo de pesquisa ConPAS (Conversa entre Professores: Alteridades e Singularidades) coordenado pela professora doutora Graça Reis. Sou extensionista desse grupo, e exerço a função de acompanhar uma professora que leciona na prefeitura do Rio de Janeiro. Participo como auxiliar no processo de planejamento e na sua execução junto à turma, além de acompanhar as rodas de conversas com professores em formação, formados, atuantes: concursados, contratados ou rede privada; mestrandos e doutorandos. Esse grupo foi um achado na minha formação. A experiência que tenho em sala com a professora e a troca com os pares, nas rodas de conversas, são muito produtivas, embora eu tenha conseguido tardiamente compor uma extensão que compreendesse meus interesses. Por questão de logística geográfica, compromissos acadêmicos essenciais como disciplinas, eletivas, estágios. Eu acabei optando por fazer as extensões que se encaixavam com essa demanda, muito mais do que por interesse e/ou identificação. Contudo, em julho de 2023 (meio do ano passado), com menos disciplinas e já escrevendo esta monografia, eu tive essa oportunidade. Outras extensões, como a residência pedagógica, também têm sido um grande diferencial na formação de professores. Mas, o que na minha opinião ainda é uma grande lacuna na universidade é a falta de experiência prática com educação básica que falta a alguns professores. Nem todos os estudantes vão conseguir fazer residência pedagógica, participar do ConPAS ou qualquer outro programa nesta vertente, seja por número de vagas ofertadas ou seja por qualquer outro motivo como trabalhar para sobreviver neste ambiente. Acredito que os discentes que não possuem essa oportunidade não podem ficar defasados em relação a outros.

Dentre alguns relatos que Heleninha trouxe em nossa conversa sobre o dia a dia de seu trabalho, destaco um a seguir. Ela compartilhou que a escola pediu para ela ficar com uma turma de segundo ano, alegando que era importante tê-la lá para levar mais ludicidade, pois existia uma quebra entre a forma de trabalhar com o primeiro e segundo, sendo respectivamente projetos e um ensino mais formatado.

Entretanto, deparou-se com seis livros didáticos e três paradidáticos. Ela relatou que foi até a coordenação e expressou que era inviável pensar em projetos com tanta demanda de livros: *"Isso é loucura! Não é assim, não acredito em educação dessa forma!"* Já na primeira reunião de pais, eles queriam saber como seria o ano letivo do seus filhos e ela respondeu: *"Estamos nos adaptando, inclusive eu, sou muito transparente porque eu acho que o professor tem que ser isso"*.

Com a família ter a segurança, eu aconselho muito as minhas alunas na pedagogia, quem é o professor é você, quem está estudando, quem tá lá ralando e lendo, é você. A gente quando pega uma sala de aula, parece que a gente ganha 20 pedagogos, mas quem estudou pedagogia foi você. Então, você tem que ter propriedade no trabalho que você faz. Então quando eu tô lá falando que eu não vou usar os nove livros, e que eu estou ali me adaptando aquilo ali, eu tô dando segurança àqueles pais do meu embasamento teórico, do meu trabalho e isso faz com que eles fiquem tranquilos e seguros. [...] Então como é que você consegue isso? Tendo propriedade. Você tem que ter embasamento teórico no que você tá fazendo, você tem que saber porque que você tá fazendo aquilo, não é "eu vou fazer". E isso é como? É lendo, é estudando, é participando de cursos. Eu acho que é isso, é o professor sempre pesquisando a prática. Eu tenho 30 de magistério, e eu continuo até hoje estudando, e eu acho que vou continuar estudando eternamente, sempre pesquisando, sempre procurando ler.

A professora Heleninha destacou que, dos nove livros, permaneceram apenas dois. Ela enfatizou que o feito foi possível, porque a equipe se mobilizou e defenderam não ter sentido tantos livros. Ainda relacionado à cobrança excessiva e a pressa do conteúdo ela discorre sobre:

O primeiro momento é fundamental, esse papo de 15 dias de adaptação eu discordo veementemente. Temos que fazer uma sondagem, ok? Vamos ver como é que é o grupo, vamos sentir, tá tudo certo. E depois começar o soca, eu brinco né, o soca-soca conteúdo. Falei: não! Aí eu vou com nove livros, que vida eu vou ter? Eles vão ficar o dia inteiro em função? E o tempo de brincar? E o tempo de jogar? E o tempo de descobrir? Enfim, o tempo das outras vivências, né. Então eu acho que é isso, o caminho é esse. Aí dá para você fazer, dá pra você linkar. O primeiro desafio do trabalho do professor é ganhar o grupo. Ganhou o grupo, o grupo tá com você, você segue.

Como alguém que está acompanhando o trabalho de uma professora da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, gostaria de trazer uma reflexão sobre essa realidade. Quanto a autonomia do professor é respeitada pela Secretaria de Educação? Minha fala se respalda no desmoderado número de materiais e

demandas que o professor tem que cumprir: é Rioeduca, livro didático e projetos e mais projetos enviados prontos para os professores executarem. O Rioeduca tem os conteúdos bimestrais que devem ser trabalhados, e a cada página é praticamente um conteúdo novo. Isso somado ao livro didático, e de novo, às demandas de projetos enviados pela SME. Como articular todas essas demandas, mais o estudante que não está acompanhando a matéria e os que ainda precisam ser alfabetizados? Entretanto, hipoteticamente, caso o professor decida ignorar pelo menos os livros e o Rioeduca? Bimestralmente, as crianças realizam uma prova enviada pelo município, denominada Atividade Diagnóstica em Rede, cuja cobrança do conteúdo segue o modo de fazer dos materiais disponibilizados. Ainda tem um agravante, caso a média da escola diminua, o investimento nela também diminui. Segundo duas professoras desta escola, com quem mais tenho contato, é impossível trabalhar com projeto diante de tantas demandas, apesar de elas gostarem e preferirem trabalhar a partir dele. Autonomia ou utopia?

Ademais, Heleninha evidencia a importância do trabalho em equipe também com relação aos alunos, entre seus pares. Ela afirma:

É muito comum em escola você ter uma culpabilização. Então hoje eu dou aula para o segundo ano, mas dei aula 300 anos para o primeiro, assim. E aí, eu escutava muito: "Ah, não sei o quê, porque a creche tal", eu falei: "gente, é nosso agora". Hoje no segundo é mais fácil eu chegar em você e: Ingrid, qual estratégia você usava com fulano? Eu e você. Aí você vai me ajudar, do que ficar lá na sala dos professores: a Ingrid pô, que porcaria, fez um trabalho... [...] se a gente tivesse mais isso nós como categoria nos fortaleceríamos mais, perderíamos menos tempo com mimimi e cresceríamos muito mais né, como educadores.

Essa é uma reflexão muito valiosa: que tipo de profissional tenho sido? Que tipo de profissional posso ser? Que tipo de ambiente de trabalho eu tenho ajudado a construir sendo parte da equipe?

Por fim, você tem conseguido percorrer o caminho que se propôs?

Eu hoje refletindo essa trajetória, eu não sei se eu... Eu acho que eu consegui fazer a diferença, sabe, assim. E eu consegui ser diferente dessas professoras que eu tive. Se eu dei conta de todos os desafios? Eu sei que não! Porque eu não tenho essa pretensão e nem essa onipotência, mas eu acho que procurei, porque quando eu entro na sala de aula eu procuro olhar cada um.

## 2.2 Maria: Eu percebi que o lugar que mais fala de mim é a sala de aula

A professora Maria escolheu ser apresentada como professora, principalmente, como professora alfabetizadora. Ela relatou que por mais que tenha investido na carreira acadêmica, por incentivo de amizades, o lugar que mais contempla sua essência é a sala de aula, é o magistério com criança pequena: “*e nesse processo eu percebi que o lugar que mais fala de mim é a sala de aula*”. A professora Maria é formada em pedagogia pela UERJ, fez especialização, mestrado e doutorado sobre a temática do porquê algumas crianças não aprendem a ler e a escrever e quais fatores interferem nesta aprendizagem. Ela possui uma bagagem de 48 anos de magistério. Já aposentada pelo município do Rio de Janeiro, atualmente dá aula em uma escola da rede pública federal que possui uma vertente bem militar, onde está prestes a se aposentar. Além disso, é coordenadora da disciplina de alfabetização do CEDERJ, um consórcio de ensino à distância, e afirma que também gosta de trabalhar com formação. A professora alfabetizadora, que tanto alfabetiza, quanto contribui na formação de alfabetizadores, tem como base do seu trabalho o diálogo, o afeto e a significação.

Quando esta professora expressou que o lugar que mais fala dela é a sala de aula, houve uma identificação imediata da minha parte. Eu faço pedagogia para atuar em sala de aula. Os estágios obrigatórios e não obrigatórios me fizeram ter a certeza de que a burocracia e a administração escolar não me fascinam, nem a orientação educacional, muito menos a coordenação pedagógica. Eu só consigo me imaginar atuando diretamente com as crianças, em sala de aula, esse é meu objetivo e o motivo da minha grande aflição. Foi movida pela responsabilidade da minha escolha que esta monografia está sendo gerada.

Durante nossa conversa, a professora Maria foi me confidenciando riquíssimas vivências da sua prática, entre as quais uma me tocou em lugares difíceis e importantes de serem discutidos por nós, profissionais da educação. Ela disse que na semana anterior a conversa comigo, ela perguntou a uma de suas alunas o que ela achava que estava acontecendo consigo, e a criança respondeu

que tinha medo. Ao ser indagada sobre o motivo do seu medo, ela respondeu que tinha vergonha de não saber. E continuou a professora:

Ela tem seis anos, e ela já tem vergonha que o grupo saiba o que ela não sabe, o que ela acha que ela tem que saber pro grupo. E eu dizia pra ela, mas não tem que ter medo porque você sabe. Aí toda hora eu mostro pra ela: então ó faz aqui, olha como é que você fez, olha aqui que legal você fez, olha que bom que você fez, olha só quantas coisas você fez hoje. Você não fez isso, mas olha as outras tantas coisas que você fez, você leu 10 palavras, você fez num sei o que, você pintou lindamente, o seu desenho tá lindo. Outras coisas foram feitas, né?

A Maria enquanto professora acredita que o grande mote que ela aprendeu nos seus 48 anos de magistério é que tem crianças que aprendem com o grupão e tem criança que aprende no *téte-a-téte*, só ela e você. Logo, “*a gente precisa criar na sala de aula é esse momento onde vai acontecer essa coisa dela sentar no seu colo, dela sentar pertinho de você. Necessidade da constante validação*”. E aos poucos a criança vai construindo sua autonomia. Na primeira vez que ouvi esse relato, comentei com a docente o quanto me vi nessa aluna com a frustração da comparação e citei minha transição entre o Ensino Fundamental I e II. Expressei para ela como o sentimento de incapacidade me fazia entrar em desespero. Tudo era tão novo para mim. Minhas maiores dificuldades foram com o tempo fracionado: ter um professor por disciplina e acreditar que só eu não estava entendendo aquele espaço e as matérias. É extremamente frustrante estar nesse lugar de comparação.

Hoje, reescutando essa fala, por meio do áudio gravado, consigo fazer uma analogia com a nossa profissão. Temos medo da incompletude, que é natural. Queremos chegar prontos para tudo, mas nossa prática é construída com o outro, no dia a dia. Contudo, esse sentimento não é em vão, somos cobrados a ter esse pensamento pelo ambiente de trabalho e no apontamento de alguns colegas da profissão. No fim, essa comparação começa desde muito cedo e não acaba enquanto não compreendermos que ela faz parte do modo capitalista de entender a sociedade, medindo, comparando e culpabilizando o próprio indivíduo. Questionar e procurar fazer diferente conosco e com nossos estudantes não é sinônimo de mau profissionalismo. Maria comprehende que:

Porque a gente não sabe de tudo, né? Em algum momento a gente precisa parar e repensar todas as suas crenças. Não tem verdade definitiva, né? O

que eu sei vai dar conta de todo mundo. Não tenho a tábua da salvação. Acho que uma das grandes questões da educação é que ela tá sempre buscando uma tábua de salvação, que vai dar conta de todo mundo ao mesmo tempo. Não tem essa tábua, existem muitas possibilidades, né? Tantos sujeitos possíveis, tantas possibilidades a gente tem... então eu acho que isso é uma coisa que faz a diferença na gente assim. A responsabilidade dele não ter aprendido não é dele, é de todo mundo, inclusive minha e muito minha, tá?

Assim, uma das coisas que Maria acredita ser fundamental para um professor é, principalmente, se esse busca ser consciente da sua prática, assimilando seu papel de criador e não mero executor de um método. Sobre isso, Maria explica:

O professor precisa pesquisar sua prática o tempo inteiro. Sua prática precisa incomodá-lo, eu preciso vir com meu dia de trabalho pra minha casa. Eu preciso parar pra pensar na minha sala de aula: o que eu fiz? Como eu fiz? Eu podia ter feito de outro jeito? Quando eu perguntei isso, fulaninho disse aquilo, o que será que ele quis dizer com essa resposta? Eu acho que o professor que pesquisa sua prática é fundamental, o professor ter consciência de que ele é produtor de conhecimento, eu acho que isso é fundamental. Assim, quando você se fecha numa metodologia só, você tá permitindo que a pessoa que pensou aquele método decida as coisas por você, né?

Refletindo sobre o que foi dito em relação a permitir que outras pessoas decidam por nós, vou dividir uma das experiências que tive no meu estágio não obrigatório, com uma turma de 4º ano. Nesta escola, havia duas turmas de 4º ano, e a professora da outra turma sempre compartilhava comigo suas atividades, a fim de me ajudar. Certa vez, ela estava trabalhando com seus estudantes as regiões do Brasil, e me perguntou se eu queria o material para trabalhar com a turma que eu fiquei responsável por um mês e meio. É óbvio que eu aceitei, até porque, teoricamente, pressupõe-se que estágio também é um espaço de formação, e eu me encontrava bem perdida e sem nenhum direcionamento da gestão escolar. Então, ela compartilhou comigo suas folhas de exercício e um mapa para eu trabalhar o conteúdo. Abri o mapa no quadro para que as crianças pudessem acompanhar as explicações e me deparei com um mapa do Brasil que mostrava a densidade demográfica do nosso território. Foi difícil manter o foco na temática porque as perguntas foram em torno das diferentes colorações apresentadas no mapa. A minha intenção, ao dividir essa situação com vocês, não é menosprezar a prática dessa profissional, porque qualquer prática que alcance seu aluno é válida. Nem todos aprendem da mesma forma e eleger uma única metodologia como superior a

outras nem é o intuito deste trabalho. A minha finalidade ao dividir é mostrar o quanto naquele momento eu consegui parar para refletir sobre minha própria prática e nas coisas que eu acredito, questionando-me o que de fato eu estava fazendo. Portanto, no dia seguinte, voltei ao assunto com eles. Eu fiz um mapa, recortei, a turma foi divida em grupos, cada grupo ficou responsável por uma região e seus estados. Eles pintaram as regiões cada uma de uma cor, colaram os estados nas suas respectivas regiões, depois juntamos o mapa novamente colando-o em uma cartolina, fizemos a legenda do mapa e a partir disso, trabalhamos o proposto. Hoje eu trabalharia essa atividade exatamente dessa forma? Não, eu mudaria algumas coisas, e que bom! Isso mostra o quanto somos inacabados e estamos aprendendo e buscando constantemente fazer o que consideramos melhor. O intrigante é que esse movimento de inventar, readaptar, criar, que tanto faz parte do cotidiano dos professores, não é capaz de nos fazermos sentir autores deles. Em sua maestral experiência tanto acadêmica quanto de sala de aula, a professora alfabetizadora me disse a seguinte: *“a prática valida a teoria, mas a teoria precisa nascer da prática, né? A teoria não tá na academia, a teoria está na sala de aula da gente. A academia só organiza a teoria que tá lá”*. E quantas vezes, assim como eu, vamos reproduzir a ideia de acreditar que a solução das nossas dificuldades está sempre no outro? O quanto difícil é desconstruir esse pensamento? Digo isso porque mesmo diante de tantas reflexões proporcionadas pelas professoras que escutei (até mesmo da Maria), fui capaz de talas afirmativas:

- Eu: Eu ouço, ouço e penso, eu tenho que reter tudo isso.
- Professora: Não, porque você vai encontrar o seu caminho.
- Eu: Mas enquanto eu não encontro o meu caminho eu quero ter um caminho, eu quero seguir um caminho.
- Professora: Não, você vai pegar as minhas pistas, mas o seu caminho nunca vai ser igual ao meu, possivelmente você vai criar um caminho muito mais rico, mais interessante, né? Então, o seu caminho quem conduz e quem traça é você, do seu jeito, junto com a sua turma, com os seus alunos. Eu acho que é legal dizer isso.

O que a professora disse é extremamente necessário: aprender com o outro é super importante, estarmos sempre em busca de nos aperfeiçoarmos, também. O que não pode acontecer é mesmo depois de entender que o nosso dia a dia é permeado por sujeitos vivos, diversos, atravessados por suas relações sociais e

culturais, acreditarmos que a prática do outro vai caber na nossa, como se nossas peças do quebra-cabeça fossem exatamente iguais.

Tudo que eu fui escutando foi me fascinando e me encorajando a reunir cada vez mais pistas. Então, questionei a ela sobre como seu trabalho era visto tanto pela escola, que tem uma vertente bem militar, quanto pelos pais das crianças. E ela mais uma vez me contou uma experiência: disse que depois que voltou do doutorado, pediu para trabalhar com alfabetização, porém não deixaram, pois queriam que ela trabalhasse com método fônico e ela não trabalhava com ele. No ano passado, a convidaram novamente para trabalhar com o primeiro ano e ela mais uma vez defendeu seu posicionamento e a escola cedeu. Quanto aos pais, ela discorre sobre “jogar limpo”:

Eu trabalho dessa forma por causa disso, disso, disso, porque eu entendo a escrita assim, assim, assim, e aí, eu trago exemplos concretos pra eles, entendeu? Essa conversa que eu tô tendo com você eu tenho com os pais, entendeu? E aí, eu explico. Eu acho que quando o professor tem segurança do que ele faz e consegue defender isso com clareza, os pais compram sua ideia.

Ademais, me aconselhou dizendo que não posso esquecer que o tempo de magistério que ela possui e o que ela é/faz hoje é fruto da experiência de uma vida inteira, é muito tempo pensando em educação e ela se autodenomina como “viciada em pensar essa temática”.

## 2.3 Valéria: Uma eterna aprendiz

A professora Valéria quando indagada sobre como gostaria de ser apresentada nesta monografia, escolheu duas formas, as quais eu exponho a seguir. Sobre a sua trajetória acadêmica, optou por se apresentar a partir de uma música: “*eu escolhi a música do Gonzaguinha, assim de uma eterna aprendiz. É assim, eu acho que a gente vive pra aprender, eu acredito muito no inacabamento do ser humano, que ele é capaz de aprender a vida toda*”. Também se apresentou como professora da rede pública federal de ensino das séries iniciais, pois além de se orgulhar e fazer questão de mencionar esse lugar em todos os seus trabalhos

acadêmicos, ela acha importante carregar a identidade de onde viemos. Em suas palavras, “*o ensino público é um ensino que muitas vezes é mal compreendido ou mal visto. Então você mostrar que há um serviço público de rede e que funciona e que você tem muitas histórias de sucesso, isso me traz muito orgulho*”.

A professora Valéria é formada em Pedagogia pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Fez especialização em Psicopedagogia, Mestrado (Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas) e Doutorado (Interdisciplinar em Letras, Artes e Humanidades). Possui experiência profissional em Orientação Pedagógica, na docência no Ensino Superior, e na Formação de Professores também na Unigranrio. Atualmente, trabalha como professora de séries iniciais. Está na mesma escola há 15 anos, e tem experiência de nove anos como professora alfabetizadora. Além disso, está atuando como professora articuladora dos três primeiros anos e com letramento literário – sala de leitura, no primeiro ano.

Enquanto discorria sobre sua graduação, a professora Valéria compartilhou comigo como foi o processo de se adaptar com a forma de entender o ensino na graduação, a amplitude da visão pedagógica, sua vertente frente a quem não fez a formação de professores em Nível Médio (Curso Normal), veio de uma concepção tradicional do ensino e ainda não teve experiência na área:

Mas quando cheguei na graduação de Pedagogia, eu falei assim: gente, tipo tem mil caminhos, mas tá, qual que a gente tem que seguir? Depende! Assim, como depende? Aquilo não entrava na minha cabeça. Como depende? Tem que ter um lugar certo pra você seguir. Tá, tem várias teorias, tudo bem! No dia a dia qual delas a gente vai seguir? Depende! Depende, como assim? Eu vinha de uma coisa certa, gente. Uma coisa que é quase uma fábrica né, vai passando de um pro outro, vai completando o serviço. Aí não, mas depende. Depende de qual linha que você vai seguir, depende de como você vai ver, de como será a escola que você vai lecionar. Então esses “muitos dependes” davam uma certa aflição, assim, qual é o norte que eu vou tomar, né? Cadê a minha bússola? Minha bússola não tá aqui. Então, por isso que eu fui aprendendo realmente que é um campo que você vai optando, que a vida vai levando e você vai solidificando aquilo que você acredita que é o caminho da educação. Então é por aí. Então, a minha formação é muito essa, né? Foi fora do que eu pensava, mas hoje é tudo que eu queria na vida. Então, é bem legal! É muito prazeroso trabalhar na educação.

Valéria fez o Ensino Médio Técnico em Administração pela Fiocruz, e disse que, apesar de ser aluna da década de 90 e possuir na sua grade escolar as disciplinas de filosofia, história e geografia com uma perspectiva bem crítica, que era

um diferencial, tendo como base o Ensino Médio regular, elas não eram o foco. Achei incrível ela compartilhar esses sentimentos e incertezas comigo. Todas essas falas, claramente, poderiam ser minhas, me descreveram por completo. Confesso que senti muito conforto ao ouvi-la, porque ela conseguiu. Nós que entramos na Pedagogia sem ter cursado o curso de Formação de Professores em Nível Médio, sentimos essa falta ao longo do curso, em relação à experiência com a prática e a breve introdução às teorias da educação, dada a sua proporção. Contudo, ter a certeza do seu sucesso, saber que ela conseguiu superar com maestria esses sentimentos e ainda dividi-los comigo, me apontando um caminho possível, renovam-me a certeza da construção singular. Acrescentou ainda:

É como dirigir, não sei se você dirige, mas a primeira vez que falam assim... quando você tá lá na autoescola que tem alguém ajudando nos pedais e tal. Aí, você pega sua habilitação e alguém fala assim: tá, agora toma aqui a chave do carro, você vai dirigir hoje sozinha. E você: caramba, né? Dá aquele frio na barriga. Meu Deus, eu não vou conseguir isso. Eu acho que é a mesma coisa a sala de aula: quando alguém te entrega e fala assim “é, você foi estagiária! Que lindo! Que maravilhoso! Agora, toma aqui que a turma é sua!” Dá vontade de você sair correndo e você fala: “eu não vou conseguir, eu vou olhar aquele monte de criança... elas vão me engolir, eu não vou conseguir!” Mas, não! Aí, você fala “caramba, eu realmente, sabe, eu me formei!” E aí vem, não vou dizer que é uma mágica, né, porque nada é uma mágica. A gente é formado para isso. Mas vai acontecer, você fala: “não, peraí, deixa o susto passar, eu vou conseguir botar o pé no chão”, e quando você perceber a sua técnica, tudo que você estudou, vem. Aí você pega a caneta e fala: o trabalho hoje é esse, esse e esse e vai, e vai fluir. Mas é desesperador o primeiro momento de vai que a turma é tua, né? Pelo menos comigo foi assim. Eu falei assim: “Meu Deus, o que que eu faço com tudo isso?” Mas depois da primeira semana, eu estava como os alunos: saltitando, rindo pelo corredor. Ai, gente, que maravilha! Eu adorei! Ninguém pega meus alunos, entendeu? Os alunos são todos meus, vou levar tudo pra minha casa!

A professora Valéria não poderia ser mais feliz ao descrever a sensação de encarar uma sala de aula pela primeira vez. Embora eu o tenha feito por um curto período de tempo, o sentimento de incapacidade é exatamente o mesmo (talvez até pior por eu não ter cursado ainda as disciplinas de estágio naquela época). Mas, quando ela diz que depois do susto inicial, o conhecimento vai aos poucos se articulando com a prática, você pensa: isso eu posso fazer de uma forma mais significativa e participativa com as crianças, a exemplo do que tal professora dividiu conosco em alguma aula. E a partir da ação-reflexão-ação, você muda as estratégias. Visando essa linha de raciocínio, a fala da docente me fez recordar duas atividades que fiz com as crianças dentro do período que estive com elas e que

busquei no conhecimento construído e em construção até aquele momento.

A primeira atividade foi a percepção do “n” pós-vocálico. Já havíamos trabalhado o “r” pós-vocálico e sua característica fonética, de uma forma bem tradicional. Dada as semelhanças dos seus usos, decidi fazer um pouco diferente. Levei uma grande quantidade de palavras, todas com o uso desse “n”, as espalhei sobre duas mesas e os chamei para um desafio: descobrir o que todas aquelas palavras tinham em comum. Cada hipótese que eles levantavam, eu as escrevia no quadro, e à medida que novas hipóteses refutavam as antigas, elas eram riscadas do quadro, estas conclusões eram pensadas em conjunto. No fim, eles conseguiram concluir o desafio e construímos juntos o conhecimento do “n” pós-vocálico.

A segunda atividade foi trabalhar o gênero literário fábula. Iniciei a aula lendo para eles uma fábula, trabalhamos as suas características e depois construímos juntos uma fábula da turma. Começamos, por etapa, escolhendo quais seriam os personagens, quais características cada um deles teria e qual seria nosso cenário. Depois, eles foram entrando em consenso sobre o desenrolar da história. Eu fui mediando, direcionando, isto é, fazendo com que eles repensassem sobre suas próprias escolhas e anotando no quadro. A moral da história foi o processo mais demorado. Eu ofereci um pouco mais de suporte, porém tudo escolhido por eles. A universidade vai dar conta de tudo? Não, porque somos sujeitos singularizados, porém ela te forma para exercer essa busca/reflexões constantes sobre nossa prática com o outro.

A professora Valéria foi de uma sensibilidade e humanidade indescritíveis ao expor suas fragilidades. Aprendi tanto com sua atitude... Ela é Doutora em Educação e eu sou uma estudante de graduação que nem se formou ainda, e isso não foi motivo para ela me tratar com diferença. Aliás, nem uma das professoras com quem conversei fez isso. E acredito veementemente que essa atitude também faz parte do entendimento de que a construção da nossa formação não termina na faculdade. Ela é contínua e perpassa diariamente o nosso cotidiano através também das trocas que estabelecemos com nossos pares e com nossos estudantes. A respeito da aprendizagem com os pares ela diz:

Formada na graduação, mas praticamente sem experiência de sala de aula, eu tinha experiência de 2 anos de orientadora, mas não tinha experiência de sala. E aí ela falou: “Ana, ano que vem você vai pegar alfabetização”, e eu

falei: "eu não escolhi alfabetização, ela que me escolheu!" E eu disse: "Maria eu não vou conseguir dar conta se você não me ajudar, porque eu vi o trabalho da Cristine, mas eu nunca tinha pegado uma turma de alfabetização". Ela falou: "não! eu entro e sento com você! Se precisar sentar, fazer atividades, juntas, a gente faz! Eu faço com você e com as crianças". E eu falei: "então tá! Bom, com seu suporte e o suporte da Cristine, eu encaro".

Quanto às trocas com as crianças ela aprendeu:

Respeitar o outro. Todo dia pensar que eu estou contribuindo com a formação de alguém. Que esse alguém, depois quando eu vejo, e aqui eu tenho oportunidade de ver, porque nossos alunos vão até o terceiro ano do médio. E você vê assim... caramba! Alguma coisa minha ficou nele e alguma coisa dele ficou em mim né, porque eles me ensinaram muito. Então eu acho que hoje eu sou uma pessoa mais humana porque eu tenho contato com eles, porque a criança é algo fascinante e que isso me traz energia para viver, sabe, como se fosse um solzinho. [...] Então da mesma forma que eu cutuco todos eles de alguma maneira, que eu tento desestabilizá-los, eles também me desestabilizam todos os dias (risos). Eles me fazem voltar pensando: cara, eu posso ser melhor! Será o que que eu posso fazer de diferente, será que o que eu fiz tava certo hoje? Então tá sempre com essas perguntas na cabeça. Assim, eu não queria ser uma pessoa que fosse parada no tempo né. E aí eu vejo que a escola não me deixa ser essa pessoa né. As crianças não deixam porque elas todos dias querem que você aprenda com elas, e aprender mesmo, aprender brincadeiras. Quantas brincadeiras eu não aprendi com eles, que não eram da minha infância né. E eles me ensinam né. Agora me ensinam a desenhar: "agora eu vou te ensinar a desenhar", agora a técnica é essa. É um lugar de vida, é um lugar que pulsa né, é um lugar desafiador, cansativo, é uma profissão que cansa demais, cansa, é uma profissão que não sai de você sábado, domingo, feriado, tá o tempo inteiro na cabeça né.

É incrível que ao longo de nossa caminhada nos deparamos com docentes que entendam o seu papel formador e estejam dispostos a aprender com você também. Graças ao ConPAS, tive a oportunidade de conhecer uma professora com a mesma linha de pensamento das professoras com as quais eu conversei. Uma excelente profissional disposta a ensinar, a fazer com que eu de fato participe das atividades com a turma dela. Uma profissional que pergunta a minha opinião, querendo de fato ouvir o que eu tenho a dizer, que valida meu conhecimento e não disputa espaço comigo. A professora Natália é excepcional tanto como educadora quanto como ser humano. É um privilégio aprender tanto com ela em um momento que eu tanto precisava/preciso de pistas a seguir. Assim que cheguei na sala dela, eu fiquei pisando em ovos porque não a conhecia. Um de seus estudantes me perguntou o que eu iria fazer, de prontidão me apresentei como estagiária e que trabalharia com eles e com a professora. No momento em que eu disse isso, ela

estava recebendo um recado na porta. Depois que terminou, chamou-me e me apresentou formalmente como professora. Ela já me disse diversas vezes que eu não faço faculdade de estágio, portanto, eu sou professora. Espelho-me nessas profissionais para também assumir meu papel formador de outras Ingrids que passaram/passarão pela minha sala de aula. Espero que vocês também possam ser inspiração para quem atravessar suas experiências.

Assim como a escola muito ensinou e contribuiu para a visão de mundo da professora Valéria, que assim seja conosco também, que mesmo entendendo que não vamos conseguir salvar o mundo, possamos dar o nosso melhor e buscarmos o melhor das crianças que por nós passarem. Compreendo que somos inacabados e que precisamos estar sempre abertos à aprendizagem, seja de onde vier.

Então eu me propus a percorrer esse caminho. Então, embora eu já tenha feito essa linha direta da vida acadêmica, né. Ter feito pós-graduação, ter feito graduação, eu acho que ainda tenho muito que percorrer e deixar também a vida surpreender a gente né, por caminhos que não são tão controláveis assim. Eu acho que é isso, uma eterna aprendiz, que eu não perca essa capacidade de querer aprender sempre, aprender coisas novas.

### 3 DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS

Neste capítulo, eu apresento o referencial teórico que dialoga com os saberes que as profissionais que conversaram comigo apresentaram.

#### 3.1 Formação continuada: ação reflexiva, consciente e inacabada

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), Paulo Freire apresenta diversas exigências relacionadas ao ato de ensinar, “*da prática educativa independentemente de sua cor, política ou ideologia*” (p. 12). Ele discute ainda, o quanto tais exigências são indissociáveis à natureza do próprio ser humano e do fazer pedagógico.

Diante do que é trazido por Paulo Freire, sobre o fato de que ensinar exige pesquisa, é possível constatarmos que, a persistência no perfil do professor-pesquisador, enquanto uma característica a ser alcançada por todos nós profissionais da área, é uma demanda que transcorre do século passado. Contudo, para ele, tal denominação, que muitas vezes é entendida como acréscimo à prática docente, faz parte da própria natureza do exercício da profissão. E o que se faz necessário é o professor reconhecer em sua formação permanente, essa natureza pesquisadora e a assumir como algo já pertencente ao seu fazer pedagógico, não há uma dicotomia entre essas ações:

Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14).

Quando no seu dia a dia, o professor identifica algo que causa uma interferência na aprendizagem do seu educando, por qualquer que seja o motivo, ele vai em busca de estratégias para reverter essa situação. É nesse movimento de busca, de levantar e comprovar hipóteses, de buscar pesquisas e/ou cursos para alcançar seu objetivo; é quando estudamos para preparar uma aula que articule o

conteúdo proposto à realidade do estudante; são nesses, e nos muitos outros movimentos inerentes à nossa prática cotidiana, que Paulo Freire afirma que ser professor-pesquisador não é uma característica à parte que nos deva ser acrescentada. Ademais, ele denomina essa ação que nos move, que nos causa inquietação, que nos insere na busca, como curiosidade, sem a qual há uma impossibilidade de aprender e ensinar, pois ela é a propulsora desse movimento.

O Patrono da Educação brasileira vai defender ainda que existem duas formas de exercer essa curiosidade: ingenuamente, proveniente da pura experiência, senso comum; ele vai caracterizá-la em seu livro como “desarmada”, e a epistemológica, que é rigorosamente mais metódica e se aproxima do objetivo com maior exatidão. A diferença entre ambas é a intencionalidade gerada pela criticidade. E é a criticidade no fazer que vai gerar a superação da primeira pela segunda. Que sem deixar de ser curiosidade, e compreendido o seu caráter não automatizado nessa ação, o educador que se pretende progressista precisa entendê-la como indispensável em sua prática, uma curiosidade crítica que é indócil e insatisfeita. Em diálogo com uma das professoras que conversei para a realização desta monografia, ela expôs a seguinte fala: “*a prática valida a teoria, mas a teoria precisa nascer da prática, né? A teoria não tá na academia, a teoria está na sala de aula da gente. A academia só organiza a teoria que tá lá*” (Maria, 2023). É exatamente isso que entendo quando Paulo Freire fala sobre a curiosidade epistemológica, sobre termos a consciência de que a teoria nasce da nossa prática, e muitas vezes não nos entendemos nesse lugar de produção, porque não costumamos organizar metódicamente as nossas experiências cotidianas. É nesse sentido que ele defende que ensinar exige apreensão da realidade, que nós, enquanto professores, precisamos agir conscientemente, com a clareza de: “*Em favor de que estudo? Em favor de quem estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo?*” (p. 31).

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. [...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (Freire, 1996, p. 28, 30).

Paulo Freire nos convida a refletir sobre a não neutralidade das nossas ações. Não existe neutralidade na educação que forma outras pessoas dentro desta ou daquela perspectiva educacional, a depender da escolha consciente ou inconsciente do docente. Nós, sujeitos, somos permeados por nossas vivências pessoais, sociais e culturais que são atravessadas entre si e singulares. Em conversa com a professora Helena (2023), ela declarou que não existe uma dissociação de personalidade entre uma mesma pessoa. Não existe uma personalidade específica para ser professora distante das demais áreas das nossas vidas. A profissional que sou é um conjunto de tudo que me atravessou e atravessa a minha jornada de vida. Para mais, essa mesma profissional, afirma ter optado pela carreira magisterial para proporcionar a seus estudantes uma educação diferenciada da que teve, e que a denomina como traumática, uma educação que para ela, somente visava os resultados. Uma decisão política, baseada na sua vivência e que influencia na formação de outras pessoas. Ainda é possível pensar na possibilidade de uma neutralidade educacional?

Por conseguinte, o autor do livro destacado, vai defender que a ação docente que se pretende crítica comprehende a dinamicidade do constante ato de repensar sua prática.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 1996, p. 18).

Em outras palavras, é uma escolha, um posicionamento que a partir da tomada de consciência, eu criticamente supero o pensamento ingênuo, e trilho meu caminho a partir das pistas de um profissional que esteja colaborando com esse processo formador. Portanto, segundo Paulo Freire, é essencial que no nosso constante movimento de formação, não haja um afastamento da reflexão crítica sobre a nossa prática. É fazendo uso dela que refletindo sobre meu fazer de ontem e/ou de hoje, posso buscar melhorias, alinhar o que eu penso sobre a prática educativa e como de fato a estou praticando. Enquanto professor, “uma de minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (p. 9).

37). Assim como é por meio da reflexão crítica, em que o profissional da educação procura entender as nuances com as quais os estudantes vão demonstrando a maneira que estão construindo seus pensamentos e conhecimentos, para manter, reforçar, mudar ou alternar os estímulos. Freire delineou que “*o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’*” (p. 38). E para tanto, o professor necessita colocar-se disponível às constantes transformações que essas exigências solicitam.

À vista disso, estar aberto à mudanças pressupõe a consciência do inacabamento. Paulo Freire vai defender que: “*onde há vida, há inacabamento*” (p. 22), e que:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 1996, p. 22).

Segundo ele, ter consciência do nosso inacabamento faz com que nos entendamos como seres condicionados, logo, não existem barreiras para o crescimento ou melhoria das nossas práticas, ao contrário, é a certeza de que sempre podemos ir além. O autor vai dizer ainda que quando reconhecemos que somos seres condicionados, nos tornamos capazes de perceber que nossa construção transcende a genética, ela perpassa a esfera social, histórica e cultural, dessa forma é incoerente assumir um ser humano pré-determinado em um futuro inflexível. Enquanto professores críticos, temos a responsabilidade de estarmos sujeitos à mudança, pois “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (p. 24). É na não completude que é gerada a necessidade da educabilidade do ser humano.

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para, aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (Freire, 1996, p. 24).

No momento em que construo a sapiência de que somos sujeitos dos nossos processos, consigo entender a educação, a maneira de ensinar, o meu papel de professor e o meu papel de estudante completamente diferente do que a concepção

tradicional da educação os percebem. Consigo ser intencional, entender que a medida que ensino eu aprendo e vice-versa, horizontalidade educacional. Consigo contribuir na formação de outros humanos conscientes de suas ações no mundo, sujeitos ativos. Sujeitos com capacidade de apreensão da realidade e prontos para lutarem por seus direitos.

Nessa direção, Paulo Freire vai discutir que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. E vai explorar a importância dos professores lutarem por seus direitos, e pela dignidade do exercício docente como parte da profissão. Salienta também, a herança histórica, promovida pelo poder público, desde a criação da sociedade brasileira, que mediante a tantos descasos com a educação pública, possa gerar como resultado sujeitos que ele vai chamar de existencialmente cansados. E que por isso, estejam mais predispostos a caírem no discurso do *“indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. ‘Não há o que fazer’ é o discurso acomodado que não podemos aceitar”* (p. 27). Vai afirmar também que, em virtude desse sistema, não podemos nos desagradar do que fazemos e como consequência não exercê-lo bem. Nossa solução a esse “ataque” é a *“luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores”* (p. 27). Ele vai expor que nós até podemos abandonar a área da educação por esse desgaste, mas o que não pode acontecer é permanecendo, nos isentamos dessa luta, desprezando tanto os nossos direitos, quanto os dos nossos discentes. Que tipo de professor você idealizou ser? Que tipo de professor, dado os percalços no caminho, você tem sido? Você tem sido coerente com o que acredita? Será que você consegue fazer algo além ou diferente do que já faz? Ou você tem se rendido a esse discurso do indiferentismo? As professoras com quem conversei, apontam caminhos que nos fornecem pistas sobre o que fazer em situações como essas. Que possamos, assim como foi discutido aqui, estarmos abertos às mudanças, ao diferente, compreendendo sempre nossas limitações e tendo a certeza de que hoje e amanhã podemos ser/fazer diferente, porque minha condição vital de inacabado me permite. Que possamos ser os melhores profissionais que conseguimos ser.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas

limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (Freire, 1996, p. 29).

### 3.2 Cotidiano: incontrolabilidade, produção e formação

Levando em consideração que no capítulo metodológico já houve uma breve discussão sobre o cotidiano escolar, pontualmente, sobre a invisibilização da autoria dos professores que são produtores dos conhecimentos a partir de seu dia a dia, eu gostaria de começar este capítulo propondo uma reflexão com um exemplo de Humberto Maturana (2002). Ele defende que o ato de explicar propõe uma reestruturação de uma experiência que serve ao outro. Para melhor explicitar seu argumento, ele expõe um exemplo a respeito do questionamento de uma criança a sua mãe sobre como veio ao mundo. Para responder a criança a mãe disse: “você foi trazido por uma cegonha”. Neste momento, esta explicação foi suficiente para reformular o conhecimento anterior e sanar a curiosidade da criança. Contudo, depois de algum tempo, essa mesma criança volta a questionar a mãe sobre o mesmo assunto, porque agora a explicação anterior não é capaz de responder todas as lacunas que foram abertas. Isto porque, um dos seus vizinhos iria ter um irmão mais novo, e disse que quem o estava fazendo era sua mãe, que por sua vez mostrou a barriga para a criança para comprovar o que seu filho disse. A resposta: “você foi trazido pela cegonha” não é mais aceitável para a tal criança. O que Humberto Maturana (2002) diz é: *“no momento em que uma reformulação da experiência é aceita, como reformulação da experiência, ela se constitui numa explicação para aquele que a aceita”* (p. 40). Portanto, se a explicação de uma ciência que pesquisa o cotidiano escolar invisibilizando o professor e sua prática, em nome de uma “regra” que tem de haver um distanciamento entre sujeito e objeto para que seja ciência. Se essa não é capaz de reestruturar a minha experiência, proporcionar-me uma aceitação, como proceder? Digo isto, porque enquanto cientista, Humberto Maturana (2002) também vai salientar que, quando falamos de ciência e tecnologia, somos guiados pelo ideal de predição e controle, neles buscamos a dominação que exclui e nega o outro, herança da nossa cultura ocidental. Segundo ele, partimos do ideal que o conhecimento proporciona a

dominação do objeto conhecido, o autor diz que:

Mas isso, de fato, não ocorre: o conhecimento não leva ao controle. Se o conhecimento leva a alguma parte, é ao entendimento, à compreensão e isto leva a uma ação harmônica e ajustada com os outros e o meio. Falamos de controle enquanto a vida cotidiana nos mostra que não controlamos nada (Maturana, 2002, p. 55).

Se não controlamos o cotidiano e muito menos a vida, porque ainda insistir em trabalhar com metodologias que a assim os entendem? Por que negar outras maneiras de se fazer pesquisa elegendo uma como certa e negando as demais? Há um ditado popular que diz: é oito ou oitenta. Porém, se desse modo o faço, nego as infinitas possibilidades que existem entre um e outro. Validar um, não deveria significar negar o outro. Existem diferentes tipos de pesquisas, que demandam procedimentos diversos para a apreensão da realidade.

Nesse sentido, Nilda Alves (2008) argumenta que ao longo dos últimos quatro séculos temos aprendido, com os setores dominantes, a invalidação das pesquisas com os cotidianos, apontando para sua superação. O desfecho dessa ação é que pouco entendemos sobre seus processos e como de fato é sua realização. Para tal, faz-se necessário que admitamos a importância de nos desfirmos das lógicas modernas de fazer ciência como única, para que assim, possamos submergirmos em outras e alcançar a sua compreensão. Apesar de admitir a complexidade de ter o cotidiano como objeto de pesquisa e sua demanda por métodos complexos para compreensão, ela destaca quatro aspectos que julga necessários para iniciar a compreensão dessa complexidade:

1 A trajetória de um trabalho nos cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado (“ver para crer”; “é preciso uma certa perspectiva” e etc.). É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar;

2 É compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limitante ao que precisa ser tecido;

3 Vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo;

4 Vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas (Alves, 2008, p.

17).

Não é por menos que a ciência moderna busca invalidar essa forma de conhecimento, pois ela contraria toda a sua base de construção. Primeiro: não há um distanciamento entre sujeito e objeto; segundo: o conhecimento é produzido por pessoas nos seus fazeres cotidianos; terceiro: não há possibilidade da ideia de controle sobre o objeto. Quando Humberto Maturana (2002) afirma a incontrolabilidade do cotidiano e do conhecimento, ele explica que o que conseguimos é sua compreensão que leva a uma ação coerente com o que é apresentado. Em se tratando do conhecimento produzido no cotidiano, existe alguém melhor para falar dele, do que as pessoas que o produzem diariamente? Será que um pesquisador distanciado das nuances que atravessam os conflitos que são apresentados no objeto de pesquisa, com um tempo determinado de observação, conseguirá compreendê-lo mais do que os professores que estão imersos diariamente nesta realidade e seus atravessamentos? Será que com tantos avanços na medicina, na tecnologia e em outras áreas, a forma que se legitimou de pensar em produção de conhecimento científico deve permanecer a mesma de quatro séculos atrás? Entendi, mas o que eu faço? Nilda Alves (2008) propõe que a primeira virada de chave é se entender como produtor de conhecimento na vivência da sua prática diária. Para mais, não existe outra forma de apreender tantas lógicas produzidas pelo cotidiano sem estar inteiramente mergulhada nelas e isso significar estar disposto a assumir os riscos e entender os limites diante dele.

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre os cotidianos escolares, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem os negando como espaço-tempo de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como grande diversidade. Buscando entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar (Alves, 2008, p. 18).

Em consonância, Mitsi Lacerda (2009) afirma que mesmo trabalhando na imprevisibilidade do cotidiano, ainda assim, nós professores, somos formados para fazer uma previsão sobre toda a aprendizagem dos estudantes. Com objetivo de

atuarmos no desenvolvimento de competências com as quais nos ensinaram a considerar importantes. A ideia de trabalhar com a previsão e controle ante ao imprevisível, é relacionada com a formação acadêmica que temos e a maneira como aprendemos sobre produção científica:

Aprendemos em nossa formação a desenvolver um olhar distanciado sobre as questões que nos aflige, e a buscar fora delas as muitas respostas que poderiam nos ajudar a resolvê-las. Respostas construídas por um outro, que não nós mesmas, mediadas por um conhecimento não gerado por entre as angústias, dúvidas e incertezas, com as quais nos deparamos continuamente (Lacerda, 2009, p. 71).

Ela vai dizer que esse olhar sobre o ambiente escolar, que nos coloca à parte dele, e que impede de nos entendermos como participantes do constatado, é fruto da contradição com que somos formados. A lógica desse olhar impossibilita a percepção do nosso entrelaçamento com os obstáculos apontados diariamente. Isso resulta muitas vezes na busca de soluções constituídas por um outro longe da realidade contextual em que estamos inseridos, e consequentemente não no reconhecimento das nossas estratégias como conhecimento. Ela argumenta que no decorrer da nossa prática aprendemos constantemente a explorar o que antes não percebíamos, aprendemos que as incertezas que geram condições imprevisíveis também geram potencialidades. *“Nosso trabalho de professoras confirma, a cada dia, uma formulação de ciência, em que conceitos tais como a ordem, a estabilidade e a previsibilidade são questionados”* (p. 72).

À vista disso, ela também explora o quanto o cotidiano escolar possui o caráter formador, e nos proporciona uma formação repleta de sentidos permeados por situações que os manuais não contemplam. Uma formação que torna indiscutível a negação de conhecimentos originados em contato com o imprevisível na prática docente. Nós, enquanto professores, dispomos de uma riquíssima bagagem dada às múltiplas experiências que vivenciamos, seja na nossa prática docente desenvolvida no cotidiano escolar, a relação que somos capazes de estabelecer com repertório teórico que tivemos acesso em diversas instâncias, aglutinado ao conhecimento constituído durante nosso percurso de estudantes (Lacerda, 2009). Tal afirmação, correlaciona-se com a ideia que Nilda Alves (2008) defende sobre redes e tessitura dos conhecimentos. Ela diz que o conhecimento que tenho sobre algo, assim como a ideia de tessitura e rede se configura no conjunto de

todas as coisas que me atravessaram durante toda a minha trajetória de vida. Para tanto, ela discorre sobre a dificuldade na identificação da origem de cada conhecimento que nos forma. Ainda sobre o cotidiano e sua capacidade formadora, Nilda Alves (2000):

Assim, no caso do sujeito da docência, cada um de nós, antes de termos o direito legal de sermos professores/professoras [...] “aprendemos o ofício” nas inúmeras “aulas” assistidas e compartilhadas durante toda a trajetória que nos levou a ‘escolher a profissão’, em múltiplos contextos cotidianos. Nesta trajetória, aprendemos gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo, como o professor/professora deve se vestir ou falar, como encaminhar o trabalho com os alunos/alunas, como se dirigir às autoridades educacionais ou como receber os pais, como fazer uso de múltiplas linguagens, enfim. Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como conduzir uma aula, bem como, as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para conduzir uma aula e todas elas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos (Alves, 2000, p. 4).

Ela expressou um exemplo da nossa capacidade de apreensão da realidade cotidianamente. Essa assimilação, às vezes, dar-se-á de uma maneira inconsciente, por não estarmos treinados a percebê-las como aprendizagem/conhecimento. No entanto, quantas vezes você se pegou reproduzindo uma atitude de um(a) professor(a) que teve seja na escola, faculdade ou que acompanhou em alguns dos estágios que fez? Nós somos constantemente formados, formadores, além de produtores de práticas cotidianas.

Por conseguinte, Mitsi Lacerda (2009) posiciona-se no investimento da compreensão do paradigma da professora pesquisadora, que nada mais é do que o compartilhamento e as discussões coletivas com seus pares, as suas práticas cotidianas com os estudantes, intermediados por referenciais teóricos escolhidos pelo grupo, e que façam sentido para elas. Ela entende esse paradigma como uma superação da visão de professora executora para produtora. Para tanto, faz-se necessário um trabalho coletivo em prol dessa mudança:

Que possamos coletivamente encarar os desafios que a escola nos oferece a cada dia, acreditando em nós mesmas e afirmando, cada vez mais, nosso discernimento diante da teoria. Um pouco além de encontrar uma nomenclatura para usarmos como referência, é bom que consigamos compreender a nós mesmas (Lacerda, 2009, p. 78).

Eu comprehendo no movimento proposto, uma articulação com a fala de Paulo Freire sobre a tomada de consciência proporcionada pelo processo de criticidade. E é nesse sentido, correndo um grande risco de ser redundante, que me valho das palavras dela, para mais uma vez trazer a reflexão sobre a pauta da necessidade da apreensão da realidade: *“como implementar tal alternativa, quando muitas de nós ainda não nos demos conta de que os modelos existentes não nos permitem compreender a complexidade do trabalho que precisamos desenvolver?”* (p. 76).

## 4 CARTA AOS DOCENTES

Rio de Janeiro, 10 de julho de 2024.

Queridas professoras,

Esta monografia pode até ter sido gerada a partir das minhas angústias e a minha vontade de procurar por respostas ao me deparar com meu constante sentimento de incompletude. Mas ela não se limita somente a mim. Por isso escrevo esta carta, porque sei que muitas de nós compartilham os mesmos sentimentos e também buscam por respostas. Acho válido ressaltar, novamente, que a proposta não é recriar a ideia de um “novo” caminho e único a ser seguido. Mas sim, proporcionar outras possibilidades, ampliar os horizontes, provocar reflexões acerca da forma como entendemos a educação e evidenciar a certeza de a educação ser um ato político.

Confesso que ao procurar respostas com professoras atuantes no Ensino Fundamental I, eu cheguei a acreditar que encontraria a resposta exata para cada dúvida. Apesar da frustração dessa minha ideia (e que bom!), eu pude aprender algo valiosíssimo. Nenhuma das docentes com quem conversei me vendeu uma fórmula mágica, todas me encorajaram, assim como fazem com seus estudantes, para que eu entendesse o que eu já sabia e não conseguia enxergar diante de tamanha angústia que me assolava. Fizeram-me perceber, também, que essa angústia de não saber o “como fazer” faz parte da experiência de vivenciar algo que ainda não domino. Mas, jamais uma impossibilidade e/ou comodismo com a insatisfação. Ao contrário, é um sentimento propulsor. Eu me pego pensando: quantas de nós não tiveram suas falas ouvidas e suas dúvidas validadas e direcionadas como as minhas foram? Quantas de nós ainda compram a forma “certa” de agir em cada ocasião, sem levar em conta os contextos singulares em que estamos inseridos? Lacerda (2009) expõe que na universidade até nos explicam que existe a diversidade, mas nos ensinam a trabalhar com a regra. Paradoxo, né?

Ao longo do caminho, vamos percebendo que a formação é sim de extrema

importância, afinal as três professoras com quem conversei comprovam isso com suas especializações, mestrados e doutorados. O movimento da incompletude, tão defendido por Paulo Freire (1996), as estimula na direção da constante busca. Contudo, essa não se limita apenas às disponibilizadas por instituições, mas também as produzidas nas suas práticas cotidianas, na relação com os outros. Seja na troca entre pares, entre estudantes, entre professores e estudantes ou nos conflitos quaisquer que façam parte dos cotidianos escolares. É a quarta vez que repito essa fala durante esta monografia, mas a faço intencionalmente para que nós possamos refletir sobre esta afirmação: *“A prática valida a teoria, mas a teoria precisa nascer da prática, né? A teoria não tá na academia, a teoria está na sala de aula da gente. A academia só organiza a teoria que tá lá”* (Maria, 2023). É diante dessa afirmação que eu convido vocês professores e professoras a se perceberem no lugar de autoria das suas práticas, de construtores de conhecimentos. De passar da curiosidade ingênua para epistemológica, entendendo que sua prática também faz parte de uma pesquisa. Deixe aflorar a criticidade e seja intencional ao gerar conhecimento.

Sei que posso parecer um tanto utópica, e que muitas de nós já nos rendemos ao sistema que Paulo Freire (1996) chama de fatalismo cínico que nos levam a pensar/aceitar que não há o que fazer. Isso, diante de tantos descasos com a educação pública. Porém, eu conversei com uma professora da rede Privada de Ensino e duas de um Colégio Militar Federal, e esses espaços não as limitaram em defender o que acreditavam. Sei que cada ambiente é um ambiente, mas gostaria de propor que déssemos mais espaços às nossas angústias e que nos permitamos tentar, ousar, defender o que acreditamos, nos posicionarmos. Não é uma tarefa fácil! Aprendi, também, com as professoras, que requer persistência e constância até chegar ao ponto desejado. Mas diante de tantas coisas que enfrentamos nos nossos cotidianos, em geral, sei que somos capazes.

Não poderia deixar de compartilhar com vocês o desconforto e o medo de trabalhar com algo que foge ao nosso controle. Jogar-me no mundo das narrativas e das conversas e abrir mão das certezas, da segurança de respostas direcionadas, foi uma tarefa que eu precisei digerir aos poucos. Por vezes, eu pensava que seria muito mais fácil fazer entrevistas com as professoras e coletar exatamente o que estava em busca. Hoje eu olho para tudo que foi dividido comigo, a potência de cada

narrativa, e posso afirmar com total certeza que me deram pistas além das que eu poderia imaginar em pedir. Eu aprendi que precisamos ouvir o outro como outro, aberto a se deixar afetar e refletir sobre o que ele traz. Fazer dele um local de extração daquilo que eu desejo escutar, é me cegar de tudo que posso aprender com ele.

Por fim, divido com vocês um pouco do que consegui apreender com todo esse movimento de pesquisa, e tento responder os questionamentos que deram início a esta monografia: o que fazer quando seu caminho é na contramão do comumente traçado? E como transformar uma concepção em prática sem passar pela experiência? A essa altura, acredito que você leitor já entendeu a dinâmica na busca por essas respostas. Mas serei um pouco redundante e de uma forma mais sucinta e objetiva, as responderei novamente. Quanto à primeira, é buscar alternativas outras, que contemplem a sua linha de pensamento. É defendê-la, mesmo que aos olhos da forma moderna de fazer ciência, ela vá na contramão. Quanto à segunda, é se formar também por intermédio das experiências dos nossos pares: sou eu por intermédio do outro. Nos atentar a esses movimentos sobre o que queremos fazer e como iremos fazer para atingi-lo, diz sobre a intencionalidade da nossa profissão e defendê-la é uma forma de resistência à imposição da concepção tradicional. Lembrando que não há neutralidade na educação, ela é também um ato político. Espero que esse movimento reflexivo não termine aqui e nem em mim. Temos muito a falar e muitas a serem ouvidas...

Com carinho, professora Ingrid.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

ALVES, Nilda. Os romances das aulas. **Movimento-revista de educação**, n. 2, 18 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Covid-19.** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 19 de julho de 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 79 - 86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Por uma formação repleta de sentido. In: ZACCUR, Edwiges; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Professora Pesquisadora:** Uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009. p. 67-80.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar.

Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de conjuntura** (BOCA), v. 3, n. 9 p. 26-32, 2020.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.