



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

DENISE PEREIRA PEDRO SOUZA

**PESQUISA-FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTO
ANDRÉ: O USO DOS PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES.**

SÃO PAULO

2022

DENISE PEREIRA PEDRO SOUZA

**PESQUISA-FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTO
ANDRÉ: O USO DOS PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Biotto

SÃO PAULO

2022

Souza, Denise Pereira Pedro.

Pesquisa-formação em uma escola da rede municipal de Santo André: o uso dos portfólios reflexivos na formação de professores. / Denise Pereira Pedro Souza. 2022.

296 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Patrícia Aparecida Bioto.

1. Formação continuada de professores. 2. Pesquisa-formação. 3. Portfólio reflexivo. 4. Currículo.

I. Bioto, Patrícia Aparecida.

II. Título.

CDU 372

DENISE PEREIRA PEDRO SOUZA

**PESQUISA-FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTO
ANDRÉ: O USO DOS PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela banca examinadora formada por:

São Paulo, 04 de novembro de 2022.

Presidente: Profa. Patrícia Aparecida Biotto, Dra. – Orientadora

Membro: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. – UNINOVE

Membro: Profa. Luciana Maria Giovani, Dra. – PUC (SP)

São Paulo

2022

AGRADECIMENTOS

“As escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros” (GIROUX, 1997, p. 162).

Desde que entrei no mestrado, no ano de 2021, enfrentei lutas, dilemas e, sem dúvida, preciso agradecer a todos aqueles que me incentivaram e me apoiaram em todo esse processo.

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar e dar forças nos momentos difíceis em meio às dúvidas que muitas vezes me consumiam.

À minha orientadora, Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto, por me ensinar e encorajar, sempre como parceira, durante este um ano e oito meses de estudos e pesquisas. Eu agradeço pela sua vida, que serve de exemplo e admiração, como uma fonte inesgotável de conhecimento.

À minha família, especialmente à minha mãe Ivany, que sempre me incentivou nos estudos e me apoiou; ao meu esposo Leandro, que foi meu parceiro em todo o processo, e aos meus filhos Mateus, Pedro e Henrique, por serem meu gás de todos os dias, dando-me motivos para lutar por mim e por eles, a cada gesto e sorriso.

À Uninove, aos professores do programa, pela oportunidade de fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, e às minhas colegas de mestrado, que estavam comigo nesta experiência de conhecimento extraordinária que vivi, e que pretendo ainda continuar vivendo, em meio aos meus estudos posteriores.

Aos professores, à equipe gestora da escola onde trabalho e que foi o universo de pesquisa estudado. A luta é constante, mas, quando apoiamos uns aos outros, seguimos mais fortes.

Quero expressar minha gratidão a todos que trilharam comigo esta experiência e buscam fazer a diferença nos contextos das escolas, pelos alunos e para os alunos!!!

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo a pesquisa-formação desenvolvida por meio dos portfólios reflexivos com professores de uma escola municipal de Santo André. A pesquisa buscou responder as seguintes questões: Qual a efetividade do uso dos portfólios reflexivos na formação continuada em serviço de professores, de modo a promover uma reflexão sobre os saberes, as práticas docentes e o desenvolvimento profissional? O grau de envolvimento e participação dos professores nesse processo de pesquisa-formação permite afirmar que se constrói uma prática colaborativa? O objetivo geral da pesquisa está em, concomitantemente, levar a efeito uma pesquisa-formação e analisá-la, tendo como principal suporte a produção dos participantes via portfólios reflexivos. Percorremos o caminho da pesquisa, a fim de tentar atingir os objetivos específicos organizados tais como: compreender, identificar e caracterizar os saberes dos docentes da referida unidade e sua formação profissional; propiciar uma formação colaborativa que dialogue com os fazeres das práticas educativas; entender e estabelecer uma lógica de desenvolvimento profissional com os professores, fazendo uso dos portfólios reflexivos. Foram realizados oito encontros durante o segundo semestre de 2021, sendo que os professores utilizaram quatro deles para ler e estudar a literatura acordada, de maneira individual, e nos outros quatro encontros foram realizados os momentos de discussão coletiva. Os participantes da pesquisa-formação colaborativa foram a assistente pedagógica e sete professores do ensino fundamental, que fizeram uso dos portfólios reflexivos. Houve também a presença de duas gestoras e dois professores convidados, sendo importante ressaltar que todos participaram de maneira voluntária, totalizando doze pessoas participantes entre os dois instrumentos de análise: os portfólios reflexivos e as transcrições das falas. Para os encontros, foram selecionados textos de autores internacionais que tratam de currículo, desenvolvimento profissional docente, saberes docentes e as práticas educativas. Os encontros foram gravados e transcritos. Os áudios dos encontros também foram fonte de dados de análise. O referencial teórico e as categorias de análise fundamentam-se em autores que falam sobre portfólios reflexivos, formação de professores, currículo, saberes docentes, práticas educativas e desenvolvimento profissional: Idália Sá Chaves, Patrícia Aparecida Bioto, Michel Young, Maurice Tardif, Phillippe Perrenoud, Claude Lessard, Antoni Zabala, Donald Schön, Luciana Maria Giovanni, António Sampaio da Nóvoa, Paulo Freire. Como resultados, pode-se apontar que a pesquisa-formação desenvolvida é potencializadora de um modelo de formação que propõe a escola como lócus de formação continuada, baseada em práticas que colocam os professores como sujeitos ativos na busca por uma cultura colaborativa, democrática e emancipadora.

Palavras-chave: formação continuada de professores; pesquisa-formação; portfólio reflexivo; currículo.

ABSTRACT

The object of the research study is the research-training developed through reflective portfolios with teachers from a municipal school in Santo André. The research sought to answer the following questions: What is the effectiveness of the use of reflective portfolios in teachers' in-service continuing education, in order to promote reflection on knowledge, teaching practices and professional development? Does the degree of involvement and participation of teachers in this research-training process allow us to say that a collaborative practice is built? The general objective of this research is to carry out a research-training and analyze it, having as main support the production of the participants via reflective portfolios. We went through the research path in order to try to reach the specific objectives, such as: understand, identify and characterize the knowledge of the teachers of this unit and their professional training; provide a collaborative training that dialogues with the doings of the educational practices; understand and establish a logic of professional development with the teachers, making use of reflective portfolios. Eight meetings were held during the second semester of 2021, four of which were used by the teachers to read and study the literature agreed upon individually, and the other four meetings were used for collective discussion. The participants of the collaborative research-training were the pedagogical assistant and seven elementary school teachers, who made use of the reflective portfolios. There were also two school managers and two guest teachers, and it is important to emphasize that they all participated voluntarily, totaling twelve participants between the two instruments of analysis: the reflective portfolios and the transcriptions of the speeches. For the meetings, texts of international authors that deal with curriculum, teachers' professional development, teachers' knowledge, and educational practices were selected. The meetings were recorded and transcribed. The audios of the meetings were also a source of data analysis. The theoretical framework and the analysis categories are based on authors who talk about reflective portfolios, teacher education, curriculum, teaching knowledge, educational practices and professional development: Idália Sá Chaves, Patrícia Aparecida Bioto, Michel Young, Maurice Tardif, Phillippe Perrenoud, Claude Lessard, Antoni Zabala, Donald Schön, Luciana Maria Giovanni, António Sampaio da Nóvoa, Paulo Freire. As results, it can be pointed out that the research-training developed is an enhancer of a training model that proposes the school as a locus of continuing education, based on practices that place teachers as active subjects in the search for a collaborative, democratic and emancipating culture.

Keywords: continuing teacher education; research-training; reflective portfolio; curriculum.

RESUMEN

El objeto de estudio de la investigación es la investigación-formación desarrollada a través de portafolios reflexivos con profesores de una escuela municipal de Santo André. La investigación pretendía responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la eficacia del uso de portafolios reflexivos en la formación continua de los profesores, para promover la reflexión sobre los conocimientos, las prácticas docentes y el desarrollo profesional? El grado de implicación y participación de los profesores en este proceso de investigación-formación nos permite afirmar que se construye una práctica colaborativa... El objetivo general de la investigación es realizar una investigación-formación y analizarla, teniendo como soporte principal la producción de los participantes a través de portafolios reflexivos. Recorrimos el camino de la investigación para intentar alcanzar los objetivos específicos como: comprender, identificar y caracterizar los conocimientos de los profesores de la unidad y su formación profesional; proporcionar una formación colaborativa que dialogue con el hacer de las prácticas educativas; comprender y establecer una lógica de desarrollo profesional con los profesores, haciendo uso de portafolios reflexivos. Durante el segundo semestre de 2021 se celebraron ocho reuniones, cuatro de las cuales sirvieron para que los profesores leyeran y estudiaran la bibliografía acordada de forma individual, y las otras cuatro reuniones se utilizaron para el debate colectivo. Los participantes en la investigación-formación colaborativa fueron el asistente pedagógico y siete profesores de primaria, que hicieron uso de los portafolios reflexivos. También se contó con la presencia de dos directivos y dos profesores invitados, es importante destacar que todos participaron de manera voluntaria, sumando doce participantes entre los dos instrumentos de análisis: los portafolios reflexivos y las transcripciones de los discursos. Para los encuentros, se seleccionaron textos de autores internacionales que tratan sobre el currículo, el desarrollo profesional de los profesores, el conocimiento de los profesores y las prácticas educativas. Las reuniones fueron grabadas y transcritas. Los audios de las reuniones también fueron una fuente de análisis de datos. La referencia teórica y las categorías de análisis se basan en autores que hablan de portafolios reflexivos, formación de profesores, currículo, conocimiento docente, prácticas educativas y desarrollo profesional: Idália Sá Chaves, Patrícia Aparecida Bioto, Michel Young, Maurice Tardif, Phillippe Perrenoud, Claude Lessard, Antoni Zabala, Donald Schön, Luciana Maria Giovanni, António Sampaio da Nóvoa, Paulo Freire. Como resultados, se puede señalar que la investigación-formación desarrollada es un potenciador de un modelo de formación que propone la escuela como locus de formación continua, a partir de prácticas que sitúan a los docentes como sujetos activos en la búsqueda de una cultura colaborativa, democrática y emancipadora.

Palabras clave: formación continua del profesorado; investigación-formación; portafolio reflexivo; plan de estudios.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de textos e datas	40
Quadro 2 – Resumos dos textos e intencionalidade das propostas	41
Quadro 3 – Descrição dos professores participantes da pesquisa-formação	53

LISTA DE SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica
APAIE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
LIPIGES	Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional
PAEI	Professora Assessora de Educação Inclusiva
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
SME/SA	Secretaria Municipal de Educação de Santo André.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	15
2 DEFESA DE UM OUTRO FORMATO DE FORMAÇÃO: A PESQUISA- FORMAÇÃO COLABORATIVA POR MEIO DOS PORTFÓLIOS	29
2.1 FORMAÇÃO COLABORATIVA	32
2.2 PORTFÓLIOS REFLEXIVOS: COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO	35
3 CAMINHOS DA PESQUISA	38
3.1 TEXTOS TRABALHADOS PELO GRUPO: ELEMENTOS CENTRAIS E PROJEÇÃO FORMATIVA	40
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO E PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	52
3.3 NO EXERCÍCIO DE ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS REFLEXIVOS	55
3.3.1 A ambiguidade com que a pesquisadora se depara na pesquisa- formação colaborativa	55
4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA	60
4.1 CATEGORIA 1: COMPROMISSO COM A LEITURA	60
4.2 CATEGORIA 2: CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS PERMEADAS PELAS LEITURAS.....	68
4.3 CATEGORIA 3: ENCONTROS DE PRODUTORES DE SENTIDO: AUTORES E PROFESSORES.....	77
4.4 CATEGORIA 4: PROFESSORES COMO AUTORES: REFLEXÃO E ARGUMENTAÇÃO.....	84
4.5 CATEGORIA 5: OS TEXTOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES.....	88
4.6 CATEGORIA 6: OS SABERES DOCENTES EM DISCUSSÃO	93
4.7 CATEGORIA 7: O COLETIVO EM FORMAÇÃO.....	97
4.7.1 Uma autoavaliação do processo	99
4.7.2 A construção de práticas colaborativas	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
ANEXO A – Transcrição de portfólios reflexivos	119
ANEXO B – Transcrição das discussões em grupo	174

APRESENTAÇÃO

Para dar início ao diálogo que pretendo promover entre o leitor e o objeto de minha pesquisa, necessito apresentar a trajetória que me trouxe à pesquisa em questão, em nível pessoal e profissional.

Ser estudante de escola pública propôs diversas contribuições na construção de minha identidade e em minha formação acadêmica na infância e adolescência, mas por outro lado também me marcou e, infelizmente, trouxe-me defasagens, as quais tento superar até os dias de hoje. Entre elas, posso destacar problemas relacionados à leitura e interpretação, produção de texto, coerência e coesão textual, além de questões relacionadas à resolução de situações-problema e operações de multiplicação e divisão, entre outros.

Hoje, não tenho vergonha de falar sobre este fato da minha vida, pois ele foi motivador, em diversos momentos, para a análise e reflexão das escolhas profissionais que realizei até aqui e superação constante desta condição em minha vida.

Diferente de muitos que se apresentaram na área da educação e relataram que desde muito cedo já almejavam estar lecionando, eu não tive, de início, esta pretensão. Em meio ao seio familiar, muitos estímulos foram dados para que eu tivesse cursado direito.

Acredito que fui escolhida a traçar esta trajetória na educação. Muitas decisões partem de nossas escolhas e muitas outras também nos levam a entender que nossa escolha é guiada por algo maior que nós mesmos. Mas hoje entendo que, por mais que não planejasse, encontrei função na sociedade e vivo por meio dela e sem dúvida tenho satisfação em realizá-la.

Logo no início do ano 2006, com apenas 18 anos, ingressei no curso de pedagogia na Faculdade Anchieta, localizada no município de São Bernardo do Campo, em São Paulo. Para que pudesse seguir nos estudos, necessitava de investimento financeiro, arcando com as mensalidades e custo do curso pelo meu próprio trabalho. Por este fato acima mencionado, realizei a graduação concomitante com o exercício do magistério na função de estagiária, auxiliando os professores da Escola de Educação Especial Paulista, no primeiro ano da graduação.

A graduação foi o primeiro passo sob a perspectiva da emancipação do pensamento. Anteriormente, havia experimentado o que Paulo Freire chama de

educação bancária. Então, tive oportunidade, na graduação, de libertar a minha mente, de tal maneira que, depois disso, as asas, então não utilizadas anteriormente com tanto vigor, criaram vida própria em uma mente que tinha sede pelo conhecimento. Conheci a definição da práxis na faculdade e comecei a usar da teoria para a reflexão crítica da prática vivenciada. Deparei-me com diversas dificuldades já mencionadas acima e comecei uma luta incessante para superá-las.

Logo nos primeiros anos da docência, eu fui professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Santo André e Mauá, onde busquei estudar os processos avaliativos realizados nesta instituição e que me promoveu o meu primeiro trabalho acadêmico (TCC) de finalização do curso de pedagogia.

Sempre demonstrei determinação na busca por estratégias que pudessem melhorar a qualidade na educação. Mergulhava de cabeça em tudo que realizava. Criei objetivos profissionais, pois não bastava ser professora. Necessitava promover uma educação de qualidade em minha sala de aula. Hoje, posso afirmar que era isso que eu buscava em minha trajetória.

Confesso que lecionar como professora na educação especial me propôs um olhar aguçado, para que assim eu pudesse entender e reconhecer as diferenças nas salas de aula. Sempre tinha em vista que havia muito o que aprender. A cobrança incessante sobre dar o meu melhor estava presente em todas as minhas ações e me frustrou em diversos outros momentos.

Já na prefeitura de Santo André, podia a cada dia perceber que o movimento de busca pelo conhecimento era essencial para a prática desenvolvida. Encontrei-me na etapa do ensino fundamental I, principalmente no ciclo de alfabetização, mas também lecionei na educação infantil.

Os cursos, como do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foram essenciais para a minha práxis. Sem um curso de formação continuada específico para minha atuação na etapa de alfabetização, não seria possível finalizar o ano letivo atendendo os objetivos planejados para a minha turma com êxito – o que me trouxe muita satisfação e sentimento de dever cumprido.

Não posso deixar de comentar que compartilhei empaticamente o mesmo sentimento que ainda está presente no cotidiano das escolas onde lecionei. É aquela necessidade incessante de atingir 100% dos alunos nas salas. Vejo que essa era e ainda é a tentativa incessante de gerenciar as atribuições dos professores, como se os mesmos fossem obrigatoriamente responsáveis por toda a educação dos alunos.

No ano de 2013, prestei mais um concurso público na rede municipal de Santo André. Com isso, foi-me oportunizado trabalhar em diferentes escolas da rede e com olhares e práticas vivenciadas de maneiras diferentes. O que me chamou atenção nestas situações foi o fato do não alinhamento da linguagem das diferentes escolas em relação à formação dos professores, o que acarretava mais uma vez um distanciamento entre as ações e os planos de formação para os docentes da rede.

De fato, e sem julgar, sempre tive a curiosidade em saber como ocorria a formação das formadoras. Como ocorria este processo entre as assistentes pedagógicas e os assistentes pedagógicos da nossa rede? Depois de um tempo, guardei meus anseios para um momento posterior; eu mesma nem havia imaginado, na época, que passaria pelo mesmo, posteriormente.

Em meio a quatro anos lecionando na rede, algumas professoras e gestoras vinham me sinalizando, por conta do meu potencial, para exercer a função como assistente pedagógica; mas, na época, eu me questionava que estava apenas há 10 anos no magistério e não me via preparada para assumir este cargo. Visto que não era uma possibilidade real naquele tempo, comecei também a relacionar qual o nível de exigência para atuação deste profissional. Quais seriam as atribuições para desempenhar tal função? Em meados no ano de 2016, recebi formalmente a proposta da secretária de educação e aceitei o novo desafio.

Ser assistente pedagógica na escola em que eu atuava como professora não foi tarefa fácil, mas me senti reconhecida pelo fato de que a grande maioria do grupo de professores, gestores, funcionários da escola, crianças, famílias e comunidade escolar sempre me apoiavam e retornavam com *feedbacks* positivos.

Mas isso só foi o começo. Agora, uma função com atribuições diferentes daquelas que realizava anteriormente me fazia refletir todos os dias e sobre a responsabilidade de cada ação que realizava.

No fazer da profissão, estas ações só reafirmavam a ideia de que o profissional que atua com formação de professores precisa ter um espaço para estudar definido na sua rotina diária, pois senão o mesmo é consumido pelas demandas do imediatismo, presentes no cotidiano das escolas. Em diversos momentos, foi-me exigido estar à frente dos professores, sendo cobrado como o par mais experiente. Estas, entre outras situações desafiadoras, ainda se fazem presentes no desempenho da função da(o) assistente pedagógica(o), principalmente frente ao grupo de

professores. Muitos professores recorrem ao assistente pedagógico como aquele que pode dar as respostas ou até mesmo a receita pronta para o problema apresentado.

O que volta ao contexto inicial deste diálogo, no qual me projetei a pensar sobre como qualificar as formações de professores para que, conseqüentemente, pudéssemos entender a escola como espaço de mudança na realidade de vida das crianças provenientes das escolas públicas.

Comecei a analisar o espaço onde esses docentes estão inseridos; os facilitadores e dificuldades que os mesmos enfrentam no seu dia a dia; o tempo que é destinado para a formação destes professores; a qualidade e organização deste tempo nas reuniões pedagógicas semanais, pois a organização deste tempo, muitas vezes, vê-se tomada pelos informativos da secretaria de educação ou até mesmo na organização das ações internas da escola e não na efetiva formação de professores, que tem foco no desenvolvimento profissional.

Sabemos que a formação de professores não é solução de todos os problemas relacionados à educação, porque em análise teríamos diversos fatores que envolvem possibilidades de melhorias e outros que não promovem qualidade no ensino. Mas, em outro ponto, consigo perceber que, dentro das possibilidades de mudanças no cenário da educação, a(o) assistente pedagógica(o) pode favorecer e até mesmo trazer possibilidades de mediação para as ações de formação dos docentes nos coletivos das escolas.

Particularmente, pensar em educação, com vistas à possibilidade de transformações, é o que reafirma nosso fazer e motiva a continuarmos na luta constante pela educação, mesmo em meio aos desafios enfrentados nos cotidianos escolares e o pouco investimento de políticas públicas nas escolas municipais.

Em meio aos seis anos em que estou desempenhando a tarefa como assistente pedagógica, eu me vi a enfrentar diversos desafios, que me motivaram a buscar mais estratégias de formação de professores, e que os mesmos pudessem de fato fazer sentido aos docentes das escolas pelas quais passei.

No ano em que realizamos o início dos diálogos na rede municipal de Santo André, para a construção do Documento Curricular, em meados de 2017, surgiram disparadores para a reflexão sobre a qualificação das ações dos formadores. Com isso, foi levantado o questionamento quanto à legitimidade do processo, tanto em nível democrático quanto participativo.

Consegui notar que, por fim, esta ação ocorreu por representatividade de escolas, o que reforçou a ideia da obrigatoriedade das ações que envolvem um coletivo, causando e criando resistência sobre as ações de formações subsequentes. O termo sobre a referida “obrigatoriedade” permeou por um bom tempo os espaços formativos das escolas.

A problemática, quando à falta de uma ação democrática que promovesse a participação de todos neste processo de implementação do currículo andreense, causou inquietações e motivou as reflexões acerca da qualificação dos planos formativos, além do questionamento quanto à concepção e modalidades de formação de professores da rede municipal de Santo André, visto que o documento curricular não menciona nenhum capítulo destinado a essa temática.

A partir deste contexto, prestei o processo seletivo no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho (Uninove), no ano de 2020, a fim de continuar a busca constante pelo conhecimento e que de fato pudesse contribuir com minha prática, colocando-me em uma posição de pesquisadora do programa de pós-graduação *stricto sensu*, reafirmando o compromisso e a responsabilidade devida. Com a aprovação no programa, agradeço à universidade e aos professores do programa, em especial à professora Patrícia Bioto, pela oportunidade.

Quero, por fim, definir meu perfil de pesquisadora, ao longo do programa, na Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (Lipiges), ter mais clareza e me apropriar das referências que embasaram minha dissertação de mestrado. Pretendo aprender e contribuir, de alguma maneira, com profissionais que desempenham a função de assistente pedagógica, como faço hoje, no ano de 2022, e com os trabalhos acadêmicos, além de, por meio de pesquisa-formação, contribuir, de alguma maneira, com os profissionais que participaram deste processo e com a educação em todos os sentidos.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no programa de Mestrado profissional em Gestão e Práticas Educacionais, na Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (Lipiges), tem como **objeto de estudo** a pesquisa-formação desenvolvida por meio dos portfólios reflexivos, com professores de uma escola municipal de Santo André.

Desempenhando a função de assistente pedagógica (AP) na rede municipal de Santo André durante alguns anos, isso me oportunizou incontáveis provocações em relação ao planejamento e qualificação dos processos formativos na escola. De acordo com as orientações da referida Secretaria de Educação do município, esses processos formativos são atribuídos principalmente à responsabilidade da assistente pedagógica (AP) da unidade de ensino.

Portanto, em meio à busca, estudo e compreensão, percebi que a

Importância da chamada "formação continuada" e do desenvolvimento profissional docente só foi possível (entretanto) com a crítica ao modelo de racionalidade técnica vigente até os anos 80 e a emergência do que pode ser um novo paradigma nos estudos educacionais: a abordagem (crítico) reflexiva. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 34).

Neste sentido, se faz necessário explicar que, segundo Schön (1993, 2000), o modelo da racionalidade técnica tem como principal característica a desassociação entre a teoria e a prática e que coloca a teoria em um status mais elevado em relação às práticas educacionais, que são muitas vezes repletas de imprevisibilidades, tornando o exercício da docência uma tarefa complexa, que não pode se apoiar em técnicas e procedimentos de repetição do fazer docente de maneira controlada e previsível.

Semelhantemente, Silva (2019, p. 34) argumenta que esta é uma prática docente que se apoia na visão idealizada e hegemônica, colocando uma maior relevância nas disciplinas científicas, sobrepondo sua importância em relação aos aspectos de cunho pedagógico. Assim, essas são as características marcantes dessa perspectiva da racionalidade técnica na formação continuada de professores. Ressalta que tais práticas estão estruturadas em torno de cursos de treinamento, reciclagens, capacitações, e que limitam os professores a essas ações, não oportunizando reflexão sobre suas práticas e dificultando a busca por soluções dos problemas cotidianos dos ambientes escolares. Sobre isso, Nóvoa (1994, p. 6)

argumenta que “[...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

Considerando a expectativa de que a formação continuada contribua com a práxis reflexiva docente, esta pesquisa-formação entende e busca uma narrativa que evidencie a relevância desta proposta de formação continuada colaborativa de professores e as contribuições no seu desenvolvimento profissional docente, e com isso busca se opor a modelos de trabalhos que têm a prevalência de aspectos da lógica da racionalidade técnica.

A presente pesquisa-formação colaborativa se faz necessária para que possamos entender a efetividade do uso dos **portfólios reflexivos** na formação continuada em serviço de professores do ensino fundamental de uma escola municipal de Santo André. Com isso, esta pesquisa-formação colaborativa teve como pretensão a promoção de uma reflexão sobre os saberes, as práticas docentes e o desenvolvimento profissional desses docentes. Percebemos, na análise dos documentos apresentados, qual foi o grau de envolvimento e participação destes professores neste processo de pesquisa-formação, o que permitiu evidenciar que é possível construir uma prática colaborativa. As reuniões pedagógicas semanais da referida escola foram espaços de formação estabelecida no projeto de pesquisa-formação colaborativa proposto, possibilitando entender que tal espaço permitiu a discussão e a apropriação das literaturas estudadas e suas relações e reflexões sobre a prática educativa.

Com isso, prima-se que a pesquisa-formação colaborativa explore o espaço institucional, político e pedagógico e possa dar aos professores oportunidade de atuar como sujeitos ativos, em um processo que se baseia em provocações e promoção de diálogos reflexivos sobre a práxis docente, reafirmando a relevância dos espaços coletivos das escolas, além das trocas constantes entre os pares, impulsionadas pelas reflexões materializadas em seus portfólios reflexivos realizados anteriormente ou posteriormente nas participações coletivas.

A relação entre a metodologia da pesquisa-formação e a participação coletiva parte das associações apresentadas na definição de Moriconi (2017, p. 34), segundo a qual “[...] trata-se de um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento/disciplina que participam ativa e conjuntamente de uma experiência de formação continuada”. Destacam-se com isso a valorização das

comunidades de aprendizagem, as socializações de práticas exitosas e a solução de desafios do processo de ensino e aprendizagem de forma colaborativa.

A pesquisa-formação colaborativa oportuniza que os sujeitos de pesquisa, a pesquisadora e o objeto estabeleçam relações de aprendizagens mútuas.

Tal pesquisa-formação colaborativa **se justifica** na necessidade emergente de se desenvolver um formato de formação continuada de professores que busque privilegiar a escola como locus de formação, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e com as produções científicas nacionais, auxiliando na análise da eficácia de experiências formativas no país.

Historicamente, atribui-se ao professor a responsabilidade e o fardo sobre o fracasso escolar. Em relação a isso, a falta de dados de pesquisa sobre a temática de formação de professores apresenta um indicador preocupante no Brasil, conseqüentemente, resultando em uma falta de alinhamento e investimento em políticas públicas no país.

Da mesma forma, o Plano Municipal de Educação (PME) de Santo André (Lei nº 9.723/2015) ressalta, em sua meta 7, na estratégia 7.7, a necessidade de processos de autoavaliação e formação continuada nas escolas. Conforme esta orientação, faz-se necessário pensar acerca da:

[...] elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, definidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar [...]. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 18).

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola estudada, encontra-se a seguinte orientação, no item 4.4, sobre a formação contínua:

A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Por este motivo existe a necessidade de investimento na formação dos professores. (SANTO ANDRÉ, 2021, p. 46).

A formação continuada, segundo Davis *et al.* (2012, p. 57), é uma modalidade de formação de professores e, dentre os seus modelos, apresenta características de organização a longo prazo, o que de fato é considerado uma das modalidades mais efetivas de trabalho, aquelas que são organizadas a longo prazo, e que, de fato, são mais efetivas, promovendo uma reflexão da ação docente e proporcionando ao

professor desenvolvimento profissional em um lócus de formação contínua e permanente que se pretende ter na escola.

Pensando em modalidades de formação continuada de docentes, vemos que, segundo Davis *et al.* (2012, p. 11), elas podem variar em dois grandes grupos: um centrando a atenção no sujeito professor e outro que tem perspectiva colaborativa, levando em foco as equipes pedagógicas, a direção, a coordenação e o corpo docente das escolas.

Segundo Nóvoa (1992a, p. 15), as práticas de formação continuada que organizam os professores de maneira individual são favoráveis apenas para que os mesmos possam adquirir conhecimentos e técnicas, além de favorecer o isolamento entre os docentes e reforçar a imagem dos professores como meros transmissores de saberes externos da profissão. O autor conclui que as práticas de formação voltadas às dimensões coletivas são as que, de fato, contribuem “[...] para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

No que diz respeito aos saberes dos professores, em seus estudos sobre as tipologias de saberes, Tardif e Raymond (2000, p. 215) nos apresentam a seguinte classificação: a) os saberes pessoais, sendo que suas fontes de aquisição estão relacionadas com a sua família e os ambientes que vivencia, tais como os hábitos, costumes e valores, que são transferidos de uma geração para a outra; b) saberes provenientes da formação escolar anterior, da escola primária, secundária e não especializados; c) saberes provenientes da formação profissional para o magistério, voltados ao estudos adquiridos em instituições escolares especializadas na formação de professores, como os estágios e cursos de reciclagens etc.; d) saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, como as ferramentas para a prática docente, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.; e) saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, a experiência prática no desenvolvimento do ofício. Sendo assim, existe a necessidade de conhecer estes saberes e também compreender a temporalidade dos mesmos, em uma dinâmica social de aprendizagem e que se apresenta na constituição e integralidade do ser humano e especificamente dos professores, o que ressalta que esses conhecimentos e manifestações do saber ser e saber fazer vêm de fontes variadas e se desenvolvem no exercício do trabalho.

A escola tem um papel importantíssimo no planejamento de propostas de formação, nas contribuições para o desenvolvimento profissional e respeito aos saberes dos professores. Nesse sentido, Giroux (1997, p. 158) defende que

Existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Inclusive no documento curricular da rede municipal de ensino, mais especificamente nas orientações sobre a etapa do ensino fundamental, percebemos que se espera, na visão das unidades escolares, que as mesmas

Planejem espaços e percursos de formação continuada para as/os profissionais da educação (sujeitos que atuam juntamente aos processos de ensino aprendizagem das crianças), a fim de unificar conceitos que afetam de forma direta a atuação com a criança. (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 20).

No que se refere ao desenvolvimento profissional, o mesmo está relacionado à maneira como o professor organiza, dá significado, estabelece e ressignifica o seu fazer e sobre os movimentos que permeiam as dinâmicas e os contextos sociais em que ele atua. Os professores vivem em diferentes contextos e experimentam diversas experiências ao longo de suas carreiras profissionais e pessoais. Levando em consideração isso, as práticas formativas que não subestimam a intelectualidade dos professores e veem a escola como espaço de formação podem contribuir no desenvolvimento profissional dos docentes que ali atuam.

Nota-se que a referida pesquisa-formação levada a efeito se apresenta dentre as características de uma pesquisa colaborativa, promovendo a participação dos professores e gestores da unidade escolar estudada em um movimento de dialogicidade, participação e fazendo uso dos portfólios reflexivos. Neste sentido, faz-se necessário

Perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-o como o que autores, nacionais e estrangeiros, vêm chamando de *processo de desenvolvimento profissional docente*, que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão. (GIOVANNI, 2003, p. 3).

Neste percurso de desenvolvimento docente, o uso dos portfólios reflexivos é visto como facilitador no processo de aprendizagem. Para Sá-Chaves (2005, p. 9), a

seleção deste instrumento de trabalho e a elaboração dos portfólios reflexivos responde com muita qualidade a esta nova filosofia de formação, pelo fato de que é uma estratégia de trabalho que busca a humanização dos processos formativos com os professores.

Mesmo com todas as variáveis deste processo, espera-se que a ação formativa na escola possa auxiliar no desenvolvimento profissional. Mas para que, de fato, possa-se aproveitar o maior potencial possível dessa experiência, faz-se necessário entender que

O processo de formação contínua de professores é resultado, em grande medida, de um lado, do **compromisso assumido por cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional** e, de outro lado, do reconhecimento de que **a escola (com todo o conjunto de solicitações que faz ao professor) pode e deve ser tomada como eixo de sua formação**. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam. (GIOVANNI, 2003, p. 4, grifo do autor).

Inclusive Giroux (1997, p. 161) defende que “[...] repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”.

Os professores são sujeitos que apresentam grande intencionalidade política e não se pode subestimar a sua intelectualidade. Sabemos que o compromisso assumido no seu desenvolvimento profissional e pessoal é fator decisivo neste processo. Mas a escola tem o dever, para com esses profissionais, de assumir uma posição política pela luta por modelos de formação continuada que contribuam para a construção de uma cultura colaborativa e com essa nova filosofia de formação.

A pesquisa-formação colaborativa, por meio dos portfólios reflexivos, é a temática discutida em meio à estrutura do trabalho apresentado. A dissertação se baseia em contribuições de autores como René Barbier (2004); Michel Thiollent (1998); Freitas e Ghedin (2015); Josso (1991); Nóvoa (1991, 1992a, 1992b, 1994, 1995, 2004); Prada e Longarezi (2012); Damiani (2008); Dias-da-Silva (1998); Schön (1993, 1995, 2000); Sá-Chaves (2000, 2001, 2004, 2005); Montaña, Martínez e La Torre (2017); Simão *et al.* (2016); Alarcão (2003); Tardif (2002) e Tardif e Raymond (2000), que tematizam grande parte dos diálogos desta narrativa, a fim de compreender esta dimensão política, pedagógica e pessoal, na busca pelo desenvolvimento profissional dos participantes, em um ambiente coletivo de trocas, construções e reconstrução de saberes docentes.

O **objetivo geral** da pesquisa está em, concomitantemente, levar a efeito uma pesquisa-formação e analisá-la, tendo como principal suporte a produção dos participantes via portfólios reflexivos. A pesquisa-formação teve como base os estudos de obras internacionais da educação, por meio de uma metodologia que oportunizou discussões coletivas sobre as literaturas e registros reflexivos dos participantes em seus portfólios.

Como **objetivos específicos**, pretende-se: a) compreender, identificar e caracterizar os saberes dos docentes da referida unidade e sua formação profissional; b) propiciar uma formação colaborativa que dialogue com os fazeres das práticas educativas; c) entender e estabelecer uma lógica de desenvolvimento profissional, com os professores, fazendo uso dos portfólios reflexivos.

O **universo** da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cidade Takasaki, localizada em Santo André (SP).

A unidade escolar se encontra em uma comunidade da região de Santo André, que apresenta certa vulnerabilidade no aspecto socioeconômico e cultural das famílias.

Os **sujeitos** da pesquisa-formação foram a assistente pedagógica e sete professores do ensino fundamental, que fizeram uso dos portfólios e vivenciaram as discussões em grupo. Como convidadas, tivemos duas gestoras, que participaram de alguns momentos coletivos e dois professores que compuseram os diálogos nos encontros, mas não fizeram uso dos portfólios reflexivos, totalizando doze participantes, entre a análise dos dois instrumentos de coleta de dados, os portfólios e os encontros coletivos.

Todos os professores polivalentes da unidade escolar possuem pedagogia, pós-graduação *lato sensu* e, em sua maioria, são efetivos na escola.

A **metodologia** de pesquisa foi de cunho qualitativo, por meio da pesquisa-formação. Foram realizados oito encontros formativos, em reunião pedagógica semanal (RPS), com professores do ensino fundamental, em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Santo André. Os procedimentos de pesquisa trilharam uma organização no sentido de fazer: a) revisão bibliográfica de livros, artigos e trabalhos em eventos, com temática relacionada à pesquisa em tela; b) levantamento de dispositivos legais pertinentes aos tópicos sobre a formação de professores da rede municipal de Santo André; c) levantamento de dissertações e teses ligadas à temática em estudo, cujos resultados serão apresentados a seguir; d)

preparação da metodologia da pesquisa-formação colaborativa e uso dos portfólios reflexivos, partindo da leitura do material bibliográfico, da observação das demandas formativas dos professores e do diálogo com a orientadora; e) execução da pesquisa-formação colaborativa; f) coleta dos dados produzidos na pesquisa-formação colaborativa; g) análise dos dados de maneira individual na leitura dos portfólios e das transcrições do encontro em grupo. Importante ressaltar que os dados produzidos na pesquisa-formação colaborativa são de duas naturezas: a) provenientes das falas dos professores, que foram gravadas e transcritas; b) provenientes dos registros escritos produzidos pelos professores em momento anterior ou posterior às discussões em grupo, de maneira individual, materializados em seus portfólios reflexivos.

Para estabelecer um diálogo com o tema da produção abordado, foi realizado o levantamento de **teses e dissertações no banco de trabalhos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)** com a palavra-chave “Portfólios reflexivos”. Foram encontrados 12 resultados e, após a leitura dos resumos, somente sete foram ao encontro com as propostas realizadas na docência. Apresento abaixo um resumo dos trabalhos analisados.

O trabalho de Rita Buzzi Rausch, intitulado *O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores*, defendido em 01/04/2008, no programa de Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, busca falar acerca da formação inicial de professores. Propõe princípios da prática investigativa como abordagem metodológica docente, constituindo-se em aprendizagem e construção reflexiva do professor. Ela discorre que, nesta perspectiva, muitas instituições incluíram no currículo o trabalho de conclusão de curso. Nesta atividade investigativa, ela destaca os principais atributos do professor orientador ao desenvolvimento da reflexividade dos orientandos. Relata que os sujeitos foram sete acadêmicas de Pedagogia. Explica que os encontros de orientação foram gravados e transcritos e a apresentação oral da pesquisa videogravada. Na metodologia, ela explica que foi solicitado para que cada acadêmica registrasse, em portfólio, o processo de pesquisa vivenciado. Em seus dados, o texto mostra que, em sua primeira pesquisa, verificaram que as acadêmicas foram dependentes, apresentando medos e inseguranças frente ao novo. Os principais atributos da orientação à promoção da reflexividade das acadêmicas foram: mediação do conhecimento; auxílio na definição e compreensão da teoria; sinalização da necessidade de um olhar crítico frente ao fenômeno estudado; indicação de

cuidados éticos à pesquisa; assunção de uma atitude indagativa; sinalização da incerteza do processo de pesquisa; animação do processo de aprendizagem das acadêmicas; inserção das acadêmicas em eventos científicos e solicitação do registro da pesquisa em portfólio. Por fim, o trabalho apresenta como resultado a importância da figura do orientador no processo de pesquisa à promoção da reflexividade docente.

O trabalho de Maria Cecilia Cerminaro, intitulado *Possibilidades do uso de portfólios na aprendizagem da língua materna*, defendido em 28/06/2013, no programa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de São Carlos, em São Carlos (SP), teve como objetivo geral compreender quais as possibilidades do uso dos portfólios reflexivos como estratégia de formação e avaliação para a aprendizagem da língua materna no 1º ciclo do ensino fundamental. Em seu estudo, Maria Cecilia Cerminaro relata que o trabalho foi construído a partir de uma intervenção, realizada com o conteúdo curricular de Língua Materna em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, tendo como objetivos: a) escrever e analisar a experiência de utilizar os portfólios reflexivos como possibilidade de avaliação da aprendizagem da Língua Materna, analisando as potencialidades e dificuldades do uso deste instrumento para a avaliação formativa; b) analisar a potencialidade do uso do portfólio como um instrumento de avaliação, identificando as potencialidades desta prática da avaliação formativa na turma investigada; c) analisar a potencialidade formativa de uso do instrumento na apropriação da Língua Materna; d) investigar as formas de apropriação/utilização deste instrumento no trabalho pedagógico em sala de aula e sua influência nas formas de avaliação do professor e no processo de desenvolvimento do aluno. Trata-se de uma situação peculiar em que a professora se torna pesquisadora e adota como corpus de análise os portfólios que foram construídos pelos alunos. Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo se pautam nos princípios da pesquisa qualitativa. Objetivo do uso do portfólio nesta pesquisa não consistia em diminuir ou debelar os erros gramaticais, e sim incentivar a produção escrita destes alunos que passaram a escrever muito e com muito prazer e empenho. Por fim, defende em seu trabalho que não pretende desvalorizar a aprendizagem da norma padrão da Língua Materna, mas defender a necessidade de, dentro da escola, valorizar os saberes dos nossos alunos e incentivar a produção de novos saberes que façam sentido também em sua vida fora do ambiente escolar e, nesse sentido, o portfólio foi um grande facilitador do desenvolvimento do processo de escrita destes alunos.

O trabalho apresentado por Camilla Ferreira Souza, intitulado *Mídias digitais como ferramenta para a transposição didático-pedagógica de ciências e biotecnologia para alunos do ensino fundamental*, defendido em 22/10/2015, no programa de doutorado em ciências e biotecnologia da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, analisa o período das mudanças tecnológicas que estão cada vez mais aceleradas na história do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e como ocorre o surgimento concomitante da biotecnologia. O trabalho busca contextualizar a função do professor como orientador e parceiro, e o estudante deve ser gerenciado e não controlado neste contexto. Argumenta, ainda, o quanto é necessária a adaptação em um cotidiano rodeado de celulares, computadores, multimídias, dentre outros, e quanto não é simples para todas as pessoas. Camila discorre que é nesse cenário que se situam as metodologias ativas e o Clube de Ciências, que se utilizam das TICs e favorecem a relação de ensino-aprendizado da Ciência e da Biotecnologia, além de estabelecerem mudanças na vida de seus participantes e do seu entorno. Fica claro que o objetivo desse trabalho é transpor conhecimentos sobre Ciência e Biotecnologia para alunos do ensino fundamental de uma escola da rede pública, utilizando mídias digitais (vídeos, filmes e internet). Nota-se que o texto fala sobre as avaliações da transposição e do estabelecimento de agentes de transformações realizadas através dos questionários e da análise dos portfólios reflexivos. Como conclusão do trabalho, pode-se afirmar que cada atividade isolada tem seu valor educacional; no entanto, o somatório das ações tem efeito conjunto, potencializando o aprendizado.

A dissertação de Tatiana Gomez Martin, intitulada *Histórias Contadas e Recontadas: O Portfólio na Reflexão de Professores de Inglês de Cursos de Idiomas*, defendida em 01/04/2006, no programa de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), analisa os cursos de idiomas no Brasil que atualmente são bastante expressivos e numerosos. Argumenta que muitos professores de inglês sabem que estes cursos representam uma grande fatia do mercado de trabalho, porém nem sempre se dão conta de que este local de trabalho poderia também ser um local para o exercício reflexivo e crítico, além de lugar de crescimento constante. Com o intuito de realizar uma discussão sobre o lugar dos cursos de idiomas na vida profissional de seus docentes, a pesquisadora propôs a confecção de portfólios reflexivos a um grupo de professores que tinham em comum o fato de terem trabalhado (ou ainda trabalharem)

em cursos de idiomas que formatam bastante as atitudes do professor em seu exercício docente; sendo que a pesquisadora, por também se encaixar neste perfil, fez também parte desse grupo. Este trabalho parte das histórias contadas pelos professores colaboradores no desenvolvimento de seus portfólios reflexivos para que, através da pesquisa narrativa, o leitor possa visitar a vida profissional e até mesmo pessoal destes professores, observar seu processo reflexivo e as histórias que cada professor escolheu como as mais importantes para representá-los. Cada história relatada pelos professores neste texto recebe um tratamento especial e é a fonte principal de respostas às perguntas de pesquisa referentes à reflexão do professor, ao lugar dos cursos de idiomas na formação contínua do docente e ao próprio portfólio reflexivo.

O trabalho de Débora da Silva Melo Valiante, intitulado *Portfólios reflexivos na formação centrada na escola*, defendido em 28/03/2016, no programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, na Universidade Nove de Julho (SP), traz conclusões do percurso de pesquisa realizada com duas coordenadoras pedagógicas da EMEF Presidente Nilo Peçanha, São Paulo (SP), utilizando a metodologia dos portfólios reflexivos. A pesquisadora Débora da Silva Melo Valiante faz análise da promoção de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional que os portfólios propuseram às participantes da pesquisa. Explica os procedimentos metodológicos realizados, como entrevista semiestruturada, construção de portfólio e análise de Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O trabalho de Mariana dos Santos, intitulado *As contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid): Para a construção de saberes sobre a docência: o caso do PIBID- Biologia da Universidade Federal de São Carlos*, defendida em 20/06/2016, no programa Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, em São Carlos (SP), insere-se no âmbito da investigação da formação inicial de professores, investigando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Trata-se de um estudo de caso, no qual é realizada uma análise do subprojeto PIBID-Biologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que faz parte do projeto PIBID UFSCar-institucional. Nota-se, no texto, que, a partir de uma análise de todos os documentos relativos à implementação do projeto em todos os níveis (nacional, institucional e subprojeto), bem como da entrevista com pesquisadores envolvidos na construção desses projetos, foi elaborada uma descrição dos processos que envolvem a construção do projeto nacional, bem como

o desenho institucional e, por fim, o subprojeto Biologia UFSCar. Esse primeiro passo foi o contexto para compreender, por meio da análise de portfólios reflexivos produzidos por bolsistas, as dimensões do saber docente construído por graduandos como bolsistas. Por fim, entendem que isso pode ocorrer porque nem sempre o PIBID trabalha de forma articulada com o contexto, prejudicando assim o funcionamento como um sistema dinâmico e complexo, necessitando de diversos ajustes e melhorias neste programa.

No trabalho de Priscila Ferreira Ramos Dantas, intitulado *A Prática Reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar*, defendida em 21/07/2016, no programa de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), nota-se que o enfoque do trabalho é sobre a prática reflexiva como elemento imprescindível na formação docente, na perspectiva de inclusão escolar. A tese contida é a de que a formação continuada de docentes, fundamentada em uma abordagem reflexiva, permite ao professor analisar seu fazer pedagógico e pode ser fator colaborativo na construção de respostas educativas diversificadas, que atendam ao processo de inclusão escolar. A metodologia desta pesquisa-ação foi compreender que esta pode tanto atender aos pressupostos de uma investigação como a de uma formação profissional, por possibilitar que os sujeitos envolvidos coletivamente problematizem suas práticas e possam resignificá-las. O estudo foi desenvolvido entre fevereiro de 2014 e agosto de 2015, em uma Escola do Sistema Municipal de Ensino de Natal, intitulada Florescer. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras das séries iniciais do ensino fundamental e uma coordenadora pedagógica. Como procedimentos de investigação, foram utilizados a observação, questionário, entrevistas semiestruturadas, análise documental, portfólios reflexivos e encontros reflexivos. Ela realizou 12 encontros reflexivos de estudo e três encontros de planejamento pedagógico. Os encontros reflexivos de estudo intencionavam colaborar com a formação das professoras a partir de um processo de reflexão sobre a ação docente, com base em aporte teórico. Por fim, o estudo aponta que o processo de formação continuada, vinculado ao fazer docente, por meio de atitudes colaborativas, críticas e reflexivas entre as professoras, tendo a escola como palco de sua efetivação, contribui para que os professores repensem e reelaborem suas ações.

Quando realizada a mesma pesquisa no mês de junho de 2021, com as palavras-chaves “Pesquisa-formação na escola”, não obtivemos nenhum registro;

mas, quando pesquisamos “Pesquisa-formação professores”, foi obtido somente um trabalho de tese de doutorado com professores da educação infantil, como segue abaixo.

O trabalho de Cleane Aparecida dos Santos, intitulado *Pesquisa-formação com professores da infância: narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre as culturas escolares*, defendido em 07/08/2017, no programa de Doutorado em Educação na Universidade São Francisco, Itatiba (SP), envolveu quatro professores da infância atuantes na educação infantil (0 a 3 anos) do ensino público e da rede conveniada, ambos da esfera municipal. A pesquisa foi desenvolvida no campo de formação de professores, a partir da constituição de um grupo de discussão-reflexão, e explorou a possibilidade de o professor refletir sobre a sua trajetória estudantil por meio de narrativas. O trabalho objetivou compreender as potencialidades das fotografias e das narrativas a elas vinculadas, apoiadas por entrevistas narrativas sobre as lembranças de escolarização e compartilhadas no grupo de discussão-reflexão; buscar indícios da cultura escolar nos contextos vividos pelas profissionais na condição de alunos e re(significar) a prática docente. Definiu-se como questão central: Que indícios de culturas escolares são revelados pelos professores da infância quando estes revisitam as fotografias de tempos de escola de seus acervos particulares (ou não) e narram sobre esse tempo? Adotou-se a pesquisa-formação como referencial metodológico. Foram utilizadas notas de campo produzidas durante as entrevistas narrativas, transcrições das videogravações e gravações e narrativas de subversão sobre os grupos de discussão-reflexão. Por fim, constatou-se, neste trabalho de pesquisa, que os professores da infância, numa relação dialógica, ao se recordarem de seus processos formativos, (re)significaram o olhar para a docência, especialmente para as culturas escolares: foto oficial do aluno; festas comemorativas; modelos de sala de aula; avaliações; desenhos prontos; disciplinas escolares e a pouca importância para o brincar.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos pesquisados, as ideias auxiliaram na construção reflexiva para a escrita do trabalho, mas apresentamos somente duas obras que foram referenciadas nesta dissertação. Foi sugerida, pela orientadora professora Dra. Patrícia Aparecida Boto, a dissertação apresentada na Universidade Nove de Julho (Uninove), em 2020, intitulada *Formação continuada do coordenador Pedagógico: O portfólio reflexivo como instrumento formativo*, da autora Liliane de Almeida Barbosa (2020), que propôs em sua pesquisa o estudo sobre a formação

continuada do coordenador pedagógico, com foco no portfólio reflexivo desenvolvido pela Casa do Professor (centro de formação da Secretaria Municipal de Educação de Jandira, cidade metropolitana de São Paulo (SP)). Como metodologia, foi utilizada a coleta de dados dos portfólios-reflexivos e entrevista por meio eletrônico, além de abordar a metodologia de pesquisa-formação. Fizemos uso também da dissertação apresentada pela pesquisadora Débora da Silva Melo Valiante na Universidade Nove de Julho (Uninove), em 2016, que tem como título *Portfólios reflexivos na formação centrada na escola*, já explanado anteriormente nos procedimentos de pesquisa.

A estrutura textual desta dissertação está dividida em quatro seções.

A primeira seção introdutória busca apresentar os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa-formação colaborativa, por meio dos portfólios reflexivos. O texto defende um formato de pesquisa-formação que prima pela emancipação dos sujeitos participantes. Com a proposta de se fazer uso de portfólios reflexivos como instrumento na pesquisa-formação colaborativa, pretendeu-se potencializar a margem de alcance das possibilidades do desenvolvimento profissional em uma esfera coletiva e individual, tendo em vista uma subjetividade humana que não se desassocia dos aspectos sociais, materializada em um documento que revela, e impulsiona a construção da identidade docente.

Na segunda seção, procuramos apresentar os dados e a caracterização dos participantes da pesquisa que foi feita e explicar o percurso metodológico desenvolvido no projeto.

A terceira seção foi destinada à apresentação dos procedimentos de análise em relação ao uso do portfólio reflexivo como instrumento na formação continuada de professores, como ocorreu a participação do grupo em meio à pesquisa e na construção de um contexto de formação colaborativa. O capítulo também destaca um breve relato de como ocorre a ambiguidade no momento de formação por parte da pesquisadora nesta ação.

Na quarta seção, está a análise propriamente dita dos dados da pesquisa. Este capítulo está organizado em torno das informações e do levantamento de dados na análise e cruzamento das informações apresentadas no contexto empírico da pesquisa, presentes tanto nos portfólios quanto nas transcrições de fala, e com suporte dos aportes teóricos.

2 DEFESA DE UM OUTRO FORMATO DE FORMAÇÃO: A PESQUISA-FORMAÇÃO COLABORATIVA POR MEIO DOS PORTFÓLIOS

A pesquisa-formação derivou da metodologia de pesquisa apresentada por René Barbier (2004) e Michel Thiollent (1998). Esta abordagem defende a ideia de transformação da realidade investigativa e a produção de conhecimento científico.

Segundo Thiollent (1998, p. 14), este tipo de pesquisa abrange a dimensão de base empírica, que está relacionada com a ação ou com a resolução de problemas coletivos, fazendo com que os participantes e pesquisadores envolvidos na situação ou problema se envolvam de maneira cooperativa ou participativa.

E esta metodologia de pesquisa entende a necessidade de ouvir os sujeitos atuantes nos espaços escolares e em consonância com a relevância dos dados das pesquisas acadêmicas, a fim de entender o contexto e ajudar a resolver os problemas do cotidiano escolar.

Sobre semelhante ponto de vista, Barbier (2004, p. 54) discorre que a pesquisa-ação se opõe às metodologias de pesquisa tradicionais. Este viés de pesquisa não parte do pesquisador e sim da conjectura de problemas que advém de um contexto específico de um grupo em crise.

Inclusive, a busca pela emancipação dos sujeitos envolvidos na pesquisa é algo que converge entre as duas metodologias de pesquisa, a pesquisa-ação e a pesquisa-formação.

De acordo com Freitas e Ghedin (2015), somente a partir de 1990 se iniciou no Brasil o movimento de pesquisa-formação, que cada vez foi sendo mais utilizado em projetos de formação de professores e em outros voltados à área das Ciências Humanas.

Defende-se que este formato de formação é utilizado em muitas práticas educativas, pois auxilia no crescimento pessoal e profissional dos docentes.

Conforme Freitas e Ghedin (2015, p. 116), “[...] há pouco mais de 30 anos, o movimento de pesquisa-formação com narrativas tem se propagado e acumulado uma produção significativa, ganhando espaço em eventos científicos e em projetos de formação”. Percursos investigativos, como o apresentado na referida pesquisa-formação, evidenciam a necessidade de pesquisas que possam dar oportunidade de análise do real, colocando os sujeitos em um lugar de escuta atenta das necessidades

das escolas e diálogos constantes com a formação continuada colaborativa e contribuindo com a produção acadêmica.

Segundo Prada e Longarezi (2012, p. 269), pesquisa-formação é definida como sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Assim, a pessoa é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da formação (NÓVOA, 2004, p. 15).

Para Josso (1991, p. 114-125), a pesquisa-formação consegue romper a lógica de pesquisa, que divide e distancia os lugares e as pessoas que são produtoras dos conhecimentos. O propósito, tanto formativo quanto investigativo, perpassa todos os sujeitos envolvidos na pesquisa-formação. As relações se aproximam nas trocas e diálogos, podendo conscientizar e transformar os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Acredita-se que a pesquisa-formação colaborativa auxilia no desenvolvimento da profissão docente, pois são essenciais nos processos formativos. Por meio delas são oportunizados momentos de reflexões sobre determinadas temáticas que fomentam a reflexão e o pensamento crítico, dentro de uma concepção que vê o professor como um sujeito que se constitui em sua integralidade.

O aporte teórico de Josso (2004, p. 113) integraliza que, durante a pesquisa-formação, o pesquisador-formador, ao contrário de uma postura comum de distanciamento para controle e explicação dos processos da pesquisa, tem a oportunidade de construir conceitos e definições no próprio movimento de formação e transformação.

A tomada coletiva de consciência é outra característica que é esperada desse movimento de pesquisa-formação colaborativa, pois se entende que, se o problema é advindo de um coletivo, a responsabilidade de resolução e planejamento das ações deve partir de relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos no processo.

A pesquisa em tela, pesquisa-formação colaborativa, pretendeu fazer uso dos portfólios reflexivos como um potencializador dos momentos formativos, pois acredita-se que este instrumento privilegiado pode auxiliar no processo de formação dos docentes e contribuir no seu desenvolvimento profissional.

A convergência de um espaço formativo que promova estudo, discussão coletiva, reflexão individual e análise crítica vem na lógica desta abordagem e inclui as contribuições dos portfólios reflexivos na formação continuada dos professores.

Semelhantemente,

Essa compreensão de formação do sujeito faz-nos desembocar na perspectiva que recoloca o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, para tornar-se um ator que se autonomiza, tornando, assim, o sujeito mais consciente do que o constitui enquanto ser psicossomático, social, político e cultural. É essa consciência que nos permite falar de um sujeito de formação. Ele se torna sujeito no momento em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecer e para o orientar (JOSSO¹, 1988). (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 120).

Nesta lógica de trabalho, faz-se necessário proporcionar um espaço que possa evidenciar, problematizar e validar os saberes dos professores, repensar suas realidades e trazer contribuições.

Segundo Tardif (2002), o saber dos professores é também proveniente de sua ação no e pelo trabalho. Esse saber é organizado, hierarquizado, mediante as situações vivenciadas no cotidiano.

Notamos que é essencial oportunizar e incentivar as narrativas presentes nos portfólios reflexivos dos professores, pois, por meio deles, podemos dar possibilidade para que os docentes, de fato, tenham um papel ativo, sendo os protagonistas de suas próprias aprendizagens.

O ato de refletir sobre sua formação, sobre temáticas específicas das licenciaturas, práticas educativas ou até mesmo sobre seu futuro como professor, faz com que o docente possa desempenhar um papel fundamental em sua aprendizagem.

O diálogo, por meio das narrativas materializadas nos portfólios reflexivos, pode viabilizar o pensamento reflexivo sobre situações cotidianas, o que tende a ser significativo para os professores no contexto da escola. Pensar sobre suas experiências é o que pode potencializar as aprendizagens.

Viver no exercício da docência a experiência de narrar acontecimentos é ter de fato oportunidade de narrar sua história, permitir reflexões próprias, dar oportunidades de criar e recriar momentos marcantes. Um fazer que propõe o compartilhamento de ideias, de se dar oportunidade de ser ouvido por outros leitores e até mesmo de criar relações e se identificar com os diferentes sujeitos, tornando o processo de ensinar e aprender de fato significativo aos que se aventuram percorrer um caminho que visa ao desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, em meio à docência. “No entanto, cotidianamente somos envolvidos numa espiral de ação sem reflexão, em

¹ JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

que muitas vezes fazemos coisas porque todos fazem ou porque nos disseram que é assim que se age (CUNHA², 1997)". (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 124).

Devemos nos dar a oportunidade de viver esta história por meio de nossas narrativas críticas reflexivas do dia a dia, o que enriquece os vocabulários e promove provocações constantes de uma individualidade que permeia uma coletividade necessária nas escolas e em um contexto de nossa vida pessoal e profissional, que está em constante desenvolvimento, como uma possibilidade real de libertar a mente em meio às demandas incessantes do cotidiano das escolas.

2.1 FORMAÇÃO COLABORATIVA

Segundo Damiani (2008, p. 214), a construção da prática colaborativa busca que todos trabalhem e,

[...] juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Busca-se um viés de trabalho que possa dar eco às vozes dos sujeitos pertencentes aos espaços educativos, a fim de identificar, levantar e discutir as problemáticas do contexto escolar, validando as ações exitosas, além de planejar ações que possam superar as dificuldades da realidade apresentada, buscando justiça e democracia nas instituições de ensino.

Segundo Dias-da-Silva (1998), muitos especialistas em educação, tanto nacionais quanto internacionais, já vêm apontando que a escola é um espaço considerado como lócus de formação continuada. Com essa afirmação, a pesquisa-formação colaborativa na escola vem reafirmar que esse espaço privilegiado de aprendizagem pode construir, reconstruir e transcender os saberes dos professores em um viés que os torna o centro de sua própria aprendizagem, mobilizado sempre pela troca constante com seus pares.

Quando as formações não valorizam o espaço da escola, reforçam a problemática em torno do distanciamento entre os discursos políticos e as práticas educativas alinhadas aos contextos reais da escola.

Com isso,

² CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10, 1997.

Las políticas de desarrollo profesional docente transitan, en opinión de diferentes académicos e investigadores (Unesco-Orealc, 2013), de un enfoque tradicional basado en el individuo hacia el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional. (VAILLANT, 2016, p. 10).

Com essa afirmação, reforça-se novamente a necessidade que os órgãos políticos e representantes acadêmicos vêm apontando na luta pelas mudanças, nas abordagens de formação de professores que consideram a escola e a sua comunidade como um ambiente que pode ser eficaz para a promoção de aprendizagens e desenvolvimento profissional de forma colaborativa.

As interações entre os docentes são necessárias e devem estar presentes neste espaço formativo para que se valide a formação continuada colaborativa, que leve os professores a buscar elementos impulsionadores de reflexão e crítica sobre práticas docentes e fazeres da profissão.

Constituídos em espaços formativos, que veem a escola como lócus de formação continuada, os professores percorrem caminhos de busca, construção e luta por uma cultura colaborativa na escola.

A reflexão permanente da prática docente é um movimento esperado como parte de um processo de formação continuada que acredita em um movimento de formação que chama a responsabilidade social sobre a função exercida nos contextos escolares.

A formação colaborativa deve ser centrada na escola, onde os problemas, conflitos e soluções podem ser identificados e solucionados em diálogo com os sujeitos pertencentes a esse espaço.

Pautados nos estudos de Nóvoa (1991, p. 14), devemos ter redes de autoformação continuada, a fim de permitir aos professores cada vez mais a busca pelo enfrentamento das dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, será possibilitada a construção de escolas mais justas e democráticas, por meio de uma práxis reflexiva que pode impulsionar o trabalho coletivo na escola.

Segundo Schön (1995), a renovação de práticas de formação faz com que o professor seja o sujeito central em seu desenvolvimento e contribua na construção de seu papel como sujeito reflexivo.

Sem dúvida, há necessidade que a escola organize um espaço de formação colaborativa, que busque entender os saberes dos professores e alavancar suas

aprendizagens, promovendo estratégias que possam ser facilitadoras no processo de desenvolvimento profissional e busca de superação dos dificultadores dos processos pedagógicos.

Inclusive, conforme Sá-Chaves (2001, p. 94), essa reflexão tem como principal foco desenvolver as capacidades na produção de novas formas de humanização, fundamentando que é a humanização que faz emergir “[...] a dimensão do agir coletivo, capaz de congrega energias e saberes, capaz de gerir as dissonâncias conceituais, práticas e pessoais”.

Dentro desse fazer, que defende a formação colaborativa, existem diferentes dimensões, como a apresentada por Montaño, Martínez e La Torre (2017, p. 653), que dialoga acerca do “feedback”, considerado um elemento essencial, pois ocorre quando os pares levam aprendizagens colaborativas entre os profissionais. Então, toda vez que um participante apresenta um conhecimento ao seu grupo ou rede demonstra que faz parte dela. E, por meio de práticas acordadas, ocorre a partilha.

Neste contexto de trabalho colaborativo, a partilha de alguns saberes e práticas profissionais são incentivadas, encorajadas e externalizadas. Esta perspectiva de conhecimento se apoia nas ações de maneira partilhada, em um regime de democracia direta, com base em processos dialógicos de comunicação.

Segundo Montaño, Martínez e La Torre (2017, p. 653), quando professores dialogam acerca das estratégias de aprendizagens, isso contribui com os seus conhecimentos e promove maneiras de fazer entre iguais.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 14),

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Um processo pautado em dialogicidade entre os docentes serve como base para a construção e o desenvolvimento de saberes necessários para o enfrentamento dos dificultadores do processo educativo. Existe a necessidade de que o grupo consiga construir e se constituir como uma rede de apoio, que parte do pressuposto que a socialização é ferramenta necessária para a validação dos preceitos estabelecidos em um grupo de maneira democrática e que busca o desenvolvimento profissional.

A possibilidade de um trabalho de formação colaborativa potencializa o desenvolvimento profissional dos professores, pois este processo se configura em

atitudes de interação e dialogicidade, que promovem também a discussão e o estudo teórico e prático na escola, reafirmando a intencionalidade dos atos educativos, colocando o professor em lugar de protagonista de sua aprendizagem, como o sujeito que cria e recria seus conhecimentos, saberes e suas práticas educativas, mobilizados pelo meio social que o cerca, dando lugar ao ser sócio-histórico-cultural, que sustenta a perspectiva vygotskyana.

A formação colaborativa coloca o professor em lugar de pesquisador ativo, por meio de práticas investigativas e intencionais, pois suas ações são mediadas pelo caráter reflexivo permanente da ação educativa, explorando a criatividade e a produção de conhecimento.

A responsabilidade de um coletivo está incluída na metodologia da formação colaborativa, motivados pela resolução de situações e problemas do cotidiano da escola ou pelos eventos em torno da ação educativa. De acordo com Simão *et al.* (2016, p. 66), “[...] os professores envolvidos, numa estrutura horizontal, partilham reflexões, decisões e responsabilidades, não só sobre eles próprios, mas também sobre a comunidade educativa [...]”. A rede ou grupo de apoio de professores é mais uma estratégia de formação colaborativa, mas não é o fim. Salienta-se, ainda, que, mesmo com as contribuições significativas deste espaço, a formação de professores ainda é uma área de investigação e conhecimento, capaz de solucionar problemas apresentados nos sistemas educativos, conforme Simão *et al.* (2016, p. 62).

2.2 PORTFÓLIOS REFLEXIVOS: COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

Sá-Chaves (2004) defende que os portfólios reflexivos têm sido utilizados como instrumento e estratégia de formação há alguns anos, pois os mesmos ampliam uma dimensão reflexiva dos saberes dos professores na formação continuada e são considerados também como um meio para avaliação e autoavaliação. A fundamentação teórica deste instrumento parte do pressuposto que o documento apresenta uma dimensão reflexiva, que é vivenciada entre o processo e a finalização do documento.

A fim de explorar o potencial formador nas pesquisas, este formato apresenta a combinação da modalidade de pesquisa-formação colaborativa e o instrumento privilegiado dos portfólios reflexivos, em um formato de formação que visa promover

a emancipação dos sujeitos envolvidos e a busca, de fato, do seu desenvolvimento profissional.

Essa experiência de pesquisa-formação colaborativa, por meio de portfólios reflexivos, emerge de estudos que buscam uma renovação nas abordagens e metodologias de pesquisa clássicas, na área das ciências humanas, buscando compreender todos os elementos do processo vivenciado no ambiente escolar e impulsionando os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando pensamos na formação de professores e qual estratégia seria facilitadora no processo de reflexão crítica, para que o próprio sujeito pudesse acompanhar suas ideias, fazer links e resgatar o percurso que vivenciou na formação, temos como possibilidade os portfólios reflexivos apresentados pela portuguesa Idália Sá-Chaves. Segundo ela, o uso deste instrumento promove

Uma ampliação e diversificação do seu olhar, estimulando a tomada de decisões, a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15).

Tendo em vista este pressuposto, o portfólio reflexivo vai ao encontro de uma perspectiva ativa, inclusiva, dialógica e reflexiva, como podemos ver nos conceitos apresentados pela própria Idália Sá-Chaves. O portfólio reflexivo em si traz, em sua natureza, ricas informações, que se fazem necessárias para a coleta de dados da referida pesquisa-formação colaborativa, tornando-se assim um mecanismo formativo no processo de desenvolvimento profissional.

Na pesquisa-formação colaborativa, o aporte teórico-metodológico do portfólio reflexivo ampara a ideia de uma reflexão sistemática das práticas que desenvolvem e possibilitam a conscientização do professor, pois estão diretamente ligadas às relações entre a análise do conhecimento que emerge do cotidiano da escola e as conjunturas da ação reflexiva emancipadora. Sendo assim, este instrumento é uma maneira de organizar e revelar as aprendizagens, além de explorar a criação e originalidade dos professores em seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Alarcão (2003, p. 60), os portfólios são um conjunto de documentos coerentes de nível reflexivo e selecionado, repleto de comentários e de maneira organizada e sistemática, em um contexto de tempo, revelando o percurso profissional. Apresentam-se duas características e finalidades: ser uma construção

individual que permeia as dimensões de sua individualidade e originalidade, e promover o autoconhecimento.

O processo de construção dos portfólios reflexivos pode possibilitar um “[...] processo de consciencialização, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de acção futura” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 8).

O portfólio reflexivo, neste formato de formação colaborativa, converge em um viés que defende a perspectiva do sujeito reflexivo. Para Alarcão (2003, p. 44), isso impulsiona “[...] a consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Segundo Alarcão (2003, p. 43), além disso, a tomada de consciência sobre sua identidade profissional “[...] pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica”. A autora salienta que a formulação de novas formas de aprofundamento de cunho colaborativo se faz necessária neste novo cenário de formação.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Faz-se necessário esclarecer que a presente pesquisa-formação colaborativa ocorreu em meio ao contexto pandêmico do novo Coronavírus (Covid-19), no ano de 2021.

A educação básica mundial sofreu drasticamente pela paralisação do atendimento presencial, desde o início do ano 2020.

As reuniões pedagógicas semanais das unidades escolares ocorreram de maneira *on-line* durante o ano letivo de 2021, a fim de atender a orientação normativa do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIF), do município de Santo André, que abordou os procedimentos pedagógicos a serem adotados e permitidos durante o período da pandemia Covid-19.

Em consequência de tal situação, os professores e gestores se colocaram em situação de distanciamento social e a escola precisou se adaptar a uma nova realidade, na busca por ressignificação do fazer docente.

O Decreto Municipal nº 17.642, de 1 de abril de 2021, dispôs sobre normas e orientações complementares referentes ao atendimento remoto nas unidades escolares da rede municipal de ensino, o que tentou garantir aos professores uma plataforma e rede de acesso à internet, como disposto no inciso IX: “A disponibilização oficial da ferramenta Office 365/ Microsoft Teams, pela Prefeitura de Santo André”. Sendo assim, os encontros ocorreram por esta plataforma.

A metodologia de pesquisa foi de cunho qualitativo, feita por meio de pesquisa-formação colaborativa e fazendo uso dos portfólios reflexivos. Foram realizados oito encontros com os professores da unidade escolar EMEIEF Cidade Takasaki, localizada no Jardim Alzira Franco, em Santo André (SP).

A proposta da pesquisa-formação colaborativa foi apresentada no primeiro encontro para o grupo de professores, no dia 31 de agosto de 2021, em momento coletivo de reunião pedagógica semanal e de maneira *on-line*.

No primeiro momento da reunião, a pesquisadora e também participante da pesquisa, fez a apresentação da proposta e buscou destacar a importância desta pesquisa no âmbito escolar e científico, a fim de, principalmente, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. O pré-projeto de pesquisa foi analisado pelos professores, em todas as etapas previstas, objetivos, hipótese, problematização, metodologia e referencial teórico.

Posteriormente a esta etapa, foi iniciado um espaço de dialogicidade entre os professores e a pesquisadora, pois as dúvidas sobre o projeto emergiram logo no primeiro encontro. As principais dúvidas de pesquisa eram relacionadas à estrutura do portfólio reflexivo: O que precisaria constar? Como fazer? Quando fazer? Existia uma padronização do documento? Como seriam as leituras e quando seriam? Como seriam as discussões?

Inicialmente, a pesquisadora, iniciou esclarecendo que as ações seriam acordadas com todos os participantes em um movimento que valoriza e acredita que o diálogo, a partilha de ideias e a democracia devem permear este espaço, a fim de promover a emancipação dos sujeitos de pesquisa e professores da unidade escolar.

A eleição sobre a participação na pesquisa-formação foi realizada e por fim tivemos sete professores que se manifestaram com a pretensão de serem participantes da pesquisa. Também foi feito o convite de participação para duas gestoras e dois professores e ambos participaram dos momentos coletivos de discussão, mas não fizeram uso de portfólio reflexivo.

Os combinados sobre a pesquisa foram realizados no primeiro encontro. Tendo em vista o estudo antecipado da pesquisadora sobre o aporte teórico metodológico dos portfólios reflexivos, a mesma deu sugestões para a construção deste documento, mas enfatizou a liberdade na maneira de realizar os registros sobre as leituras antecipadas que os professores teriam que realizar.

O segundo momento foi destinado para leitura individual e estudo do primeiro texto sugerido pela pesquisadora, que foi a obra de António Nóvoa (1995), *Profissão professor*.

Antes de finalizar o primeiro dia do encontro, a pesquisadora acordou com os professores que todas as reuniões pedagógicas semanais (RPS) seriam divididas: uma hora e meia de leitura ou discussão em grupo (caracterizando o momento formativo), de acordo com a tabela de datas; uma hora e meia de tempo destinado para organização das demandas burocráticas e pedagógicas, para que os mesmos realizem semanalmente.

A ideia inicial era que os textos posteriores seriam acordados com os professores, na lógica de um trabalho que não só usava o espaço coletivo de reunião pedagógica semanal para firmar os combinados, mas também com a tentativa de solicitar aos professores sugestões sobre as próximas obras discutidas. Mas não houve sucesso em relação à participação na escolha da obra. Muitos alegavam que

não sabiam qual obra discutir. Tendo em vista esta problemática de ajuste e planeamento das obras para leitura, a pesquisadora pediu orientação de sua orientadora de mestrado.

Com isso, a escolha das obras levou em consideração as necessidades formativas do grupo de professores. Sendo assim, os textos foram propostos aos professores, que os aceitaram e firmaram os acordos de leitura e discussão das obras.

As leituras que orientaram as discussões foram atividades baseadas em leituras de textos de forma anterior às discussões, textos estes que foram referendados, leituras sempre reflexivas e críticas a cada encontro.

Cada texto escolhido foi trabalhado segundo uma intencionalidade formativa. Os elementos principais dos textos, bem como a intencionalidade de cada um deles e o resumo das discussões serão apresentados no próximo item.

3.1 TEXTOS TRABALHADOS PELO GRUPO: ELEMENTOS CENTRAIS E PROJEÇÃO FORMATIVA

As reuniões ocorreram das 18h30 às 21h30, de maneira *on-line*. Os textos e dias destinados à pesquisa-formação seguem no quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação de textos e datas

Datas	Texto-base da leitura/discussão
31/08	Apresentação/ (Leitura) António Nóvoa (1995), <i>Profissão Professor</i> .
14/09	(Discussão coletiva). António Nóvoa (1995), <i>Profissão Professor</i> .
21/09	(Leitura) Michael Young (2007), <i>Para que servem as escolas?</i>
28/09	(Discussão coletiva) Michael Young (2007), <i>Para que servem as escolas?</i>
05/10	(Leitura) Maurice Tardif (2002), <i>Saberes docentes e formação profissional</i> , e Antoni Zabala (1998), <i>A prática educativa: como ensinar</i> .
19/10	(Discussão coletiva) Maurice Tardif (2002), <i>Saberes docentes e formação profissional</i> , e Antoni Zabala (1998), <i>A prática educativa: como ensinar</i> .
26/10	(Leitura) Henry Giroux (1999), <i>Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação</i> .
09/11	(Discussão coletiva) Henry Giroux (1999), <i>Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação</i> . E a avaliação final.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os textos apresentados foram selecionados e discutidos de maneira respeitosa e democrática com o grupo de professores e a pesquisadora. As necessidades formativas apresentadas pelos docentes foram ao encontro das temáticas das discussões e estão em consonância com o projeto político-pedagógico (PPP) da escola e com questões relacionadas ao cotidiano escolar e aos alunos da escola. Os encontros foram gravados e o áudio foi transcrito para fins de análise.

Quadro 2 – Resumos dos textos e intencionalidade das propostas

<p>A – António Nóvoa, <i>O passado e o presente dos professores</i></p> <p>A obra é organizada em dois tempos, primeiramente, seguindo uma análise do processo histórico de profissionalização do professorado (passado) e, em seguida, a adaptação de critérios ao estudo atual do professorado (presente), a fim de aflorar os problemas que afetam os professores neste período de crise e fomentar para necessidade de tomada de decisões.</p> <p>Na primeira parte do texto “<i>O passado e o presente dos professores</i>”, António Nóvoa (1995, p. 15), no capítulo intitulado como “o processo histórico de profissionalização do professorado”, apresenta um breve contexto histórico da profissão docente.</p> <p>Sendo assim o estado assumiu o papel de cuidar das escolas e da formação de professores e com isso tentou-se esboçar um modelo para o professor. Segundo Nóvoa (1995, p. 16), um “corpo de saberes e de técnicas” e um “conjunto de normas e de valores” da profissão.</p> <p>De acordo com Nóvoa (1995, p. 19), uma característica marcante do começo do século XX é um maior prestígio em relação aos professores. O que sustentou essa característica é o fato de os professores apresentarem um maior</p>	<p>A.1 – Intencionalidade da pesquisadora na proposta do texto de António Nóvoa e resumo das discussões em grupo</p> <p>No dia 14 de setembro de 2021, participaram do encontro de discussão treze pessoas, contando com a pesquisadora. Aceitaram participar da proposta de pesquisa oito professores, sendo dois de educação física, seis professores polivalentes do ensino fundamental, além de que foram convidadas a participar das discussões duas gestoras, uma professora assessora de educação inclusiva.</p> <p>O texto proposto no dia tinha como intencionalidade que os professores pudessem compreender o percurso histórico da profissão e com isso percebessem os alertas apresentados pelo autor sobre a crise na profissão docente, fazendo com que eles refletissem e se fortalecessem, a fim de pensar nas possibilidades e alternativas para enfrentar essa problemática, tendo em vista que a luta histórica sobre a profissão deve ser de conhecimento de todos os docentes.</p> <p>A dinâmica da reunião iniciou com a pesquisadora, instigando o grupo a falar sobre as suas impressões acerca do texto estudado, as relações, os conceitos apresentados na obra e o grau de envolvimento com a leitura. A mesma foi</p>
--	---

engajamento na participação em associações profissionais de professores e a construção de um conjunto de normas e valores.

A partir de aqui, Nóvoa (1995, p. 20) destaca uma análise sobre o modelo do processo de profissionalização do professorado e organiza em quatro etapas esse movimento. 1º Exercem a atividade docente a tempo inteiro; 2º São detentores de uma licença oficial; 3º Seguem uma formação profissional, especializada e relativamente longa; 4º Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores. Dentre essas etapas, o autor apresenta duas dimensões, a primeira é que possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; e a segunda dimensão é que aderem a valores éticos e a normas deontológicas.

A segunda parte deste capítulo, intitulado como “Esboço de um modelo de análise da profissão docente”, inicia, segundo Nóvoa (1995, p. 22), com a problemática acerca da crise da profissão docente. Mesmo que o prestígio da profissão docente esteja presente nas sociedades modernas, percebem a importância de se investir na educação. Esta desmotivação e mal-estar está atingindo cada vez mais os profissionais da educação.

Nóvoa (1995, p. 24) destaca que os professores não são valorizados de forma íntegra e digna: nosso salário já foi usado em discursos políticos como uma espécie de “gratificação”, no período do Estado Novo, com incentivos para complementação de atividades ou dupla atividade em busca de sustento digno salarial.

mediando os diálogos e estimulando os participantes a atuarem na discussão e troca de saberes.

A reunião, em geral, foi extremamente produtiva e demonstrou um grau de envolvimento de grande parte do grupo, logo no primeiro encontro. Mas, por ser o primeiro contato com essa metodologia de trabalho, notou-se um pouco de estranheza com a estrutura e linguagem do texto, aparentemente pelo volume da obra e conseqüentemente pela forma da escrita de cunho acadêmico.

A dinâmica se estendeu com cada professor falando uma parte do texto ou sobre o conceito que lhe chamou atenção; outros falaram sobre o que havia sido estudado anteriormente em sua leitura individual e registrado em seu portfólio.

Entre os turnos das falas, os professores iam acrescentando ideias sobre os conceitos do próprio autor, algumas vezes fazendo links com outras obras e por outras vezes fazendo relações com os saberes experienciais do cotidiano da escola e da sala de aula. Nota-se que alguns professores não conseguiram ler a obra de início, mas firmaram o compromisso de ler e registrar posteriormente em seu portfólio; mesmo assim participaram da discussão, contribuindo com os diálogos.

Em geral essa dinâmica se estendeu em todos os encontros e foi aumentando o nível de envolvimento. Muitos que não falavam começaram a falar, outros falavam bem pouco e alguns se envolviam constantemente, demonstrando evoluções a cada encontro, tanto em questão do engajamento nos seus discursos quanto em relação aos conceitos abordados no texto.

<p>Segundo Nóvoa (1995, p. 27), as constituições de associações profissionais de professores são abordadas como aquelas que tiveram um papel primordial na construção da profissão docente e a queda dessa visão funcionarizada da profissão vem acarretando o declínio que estamos presenciando nos dias atuais, muitas vezes apresentadas pela incapacidade do modelo sindical.</p> <p>Para Nóvoa (1995, p. 29-31), o estatuto social e econômico dos professores é a chave para o estudo da profissão e do fazer docente. É preciso recriar a profissão professor, a fim de pensar no futuro da sociedade e se preparar para um novo tempo, onde as escolas e os seus atores podem fazer a diferença na sociedade contemporâneo.</p>	
<p>B – Michel Young, <i>Para que servem as escolas?</i></p> <p>Na introdução do artigo, Young (2007) inicia apresentando a problemática em torno da pergunta: para que servem as escolas? Não só no âmbito escolar e familiar, mas uma pergunta que deve ser feita para as diferentes instâncias da sociedade moderna.</p> <p>A fim de discorrer sobre as argumentações necessárias para a resposta sobre pergunta inicial do texto, o autor organiza a obra em oito ensaios.</p> <p>Em seu sexto ensaio, intitulado “Que conhecimento?”, Young (2007, p. 1994-1995) discorre sobre a diferenciação entre “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”.</p> <p>O autor define o conhecimento de alto status ou “conhecimento dos poderosos” como algo que é definido por quem detém o conhecimento, visto como aquele que histórica e socialmente são oportunizados a um grupo favorecido economicamente na sociedade. Um</p>	<p>B.1 – Intencionalidade da pesquisadora na proposta do texto de Michael Young e resumo das discussões em grupo</p> <p>No dia 28 de setembro de 2021, participaram do encontro de discussão nove pessoas, contando com a pesquisadora: dois docentes de educação física, quatro professores polivalentes do ensino fundamental, duas gestoras, uma professora assessora de educação inclusiva e como convidada especial uma professora da educação infantil. Neste dia notou-se uma participação ativa de seis pessoas nas discussões e diálogos sobre o texto.</p> <p>O texto proposto no dia tinha como intencionalidade que os professores se atentassem aos diálogos sobre currículo na escola e seu poder na sociedade, conseguissem perceber as diferenças entre o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos e as relações com as práticas educativas na escola.</p> <p>A dinâmica por parte da pesquisadora se manteve semelhante à do encontro anterior. A reunião iniciou com a pesquisadora, instigando o</p>

certo tipo de conhecimento exclusivo e usufruído por aqueles que têm vantagem e poder de acesso às universidades.

Sobre o conhecimento poderoso, Michael Young conclui e define que as escolas capacitam ou podem capacitar jovens e adultos a adquirirem um conhecimento que, para a maior parte deles, não pode ser adquirido em casa, nem na comunidade, ou mesmo nos seus locais de trabalho. Sendo assim a relevância deste espaço escolar mais uma vez é considerado e valorizado em meio aos diálogos apresentados no texto, à medida que também destaca que esse tipo de conhecimento não é disponível em casa.

De acordo com Young, notamos que, na sociedade moderna, esse conhecimento poderoso é um conhecimento mais especializado e que está cada vez mais em evidência. E coloca a escola como um espaço que tem como principal objetivo a transmissão do conhecimento poderoso.

Faz-se necessário notar as características específicas apresentadas pelo autor sobre a relação professor-aluno neste viés. Sendo que elas não devem se pautar em uma relação de coleguismo, por se estabelecerem em uma organização hierárquica, que busca ultrapassar a visão estabelecida na relação entre colegas. As escolhas não são baseadas em decisões dos alunos, visto que o conhecimento exige escolhas prévias, não deixando de considerar o aluno, mas prevalecendo a autoridade já definida pelas próprias escolas e pelas pedagogias.

Em seu sétimo ensaio, intitulado “Diferenciação do conhecimento e conhecimento escolar”, Young (2007, p. 1995-1997) apresenta a diferenciação entre conhecimento escolar e não escolar. O autor baseia-se em critérios que

grupo a falar como se sentiram em relação ao grau de dificuldade sobre a leitura, quais seriam as principais impressões sobre o texto estudado, as relações, os conceitos apresentados na obra e o grau de envolvimento com a leitura. A mesma foi mediando os diálogos e estimulando a participação de todos.

A Reunião em geral foi muito proveitosa e demonstrou o grau de envolvimento de uma parte do grupo. Nesse dia, tivemos um menor número de pessoas na reunião devido a alguns afastamentos de saúde e demandas do departamento de educação. Mesmo sendo o segundo encontro, notou-se um aprofundamento sobre alguns conceitos abordados e mais familiaridade em explorar o texto, além de ser uma temática na qual o grupo apresentou bastante interesse.

A dinâmica se estendeu em um processo de dialogicidade, onde cada professor foi falando uma parte do texto ou sobre o conceito que lhe chamou atenção; outros falaram sobre o que havia sido estudado anteriormente em sua leitura individual e registrado em seu portfólio. Sobre a temática de currículo, notou-se um alargamento nas relações dialógicas entre os processos avaliativos na escola e as relações entre o sistema de ensino público e privado. Os professores foram acrescentando argumentos sobre o próprio texto e outros links acerca de outras obras.

Nota-se que alguns professores não conseguiram ler a obra de início, mas firmaram o compromisso de ler e registrar posteriormente; mesmo assim, participaram da discussão, contribuindo com os diálogos.

Em geral, essa dinâmica se estendeu em todos os encontros e foi aumentando o nível de envolvimento. Algumas pessoas que não se pronunciavam, começaram a falar; outros que se

<p>auxiliam na definição destes conceitos: 1° que existem diferenças entre conhecimento escolar e cotidiano; 2° é sobre as relações e os domínios do conhecimento; 3° destina-se ao conhecimento especializado, voltado a física ou história e as diferenças em relação ao conhecimento com tratamento pedagógico (o que se refere especificamente a física escolar ou história escolar).</p> <p>O segundo tipo de conhecimento a que o autor se refere é o que ele chama de conhecimento poderoso, que ocorre independentemente do contexto ou conhecimento teórico. Tem como objetivo fornecer generalização e universalidade sobre o conhecimento, disponibilizando base para julgamentos, na maioria das vezes, relacionada às ciências.</p> <p>E, por fim, em suas conclusões, conseguimos perceber a intencionalidade vibrante em seus pensamentos, na perspectiva de que, segundo Young (2001 p. 1301), não podemos “[...] negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais”.</p>	<p>comunicavam brevemente foram evoluindo cada vez mais em seus discursos e argumentos; foi notado até declarações sobre mudanças metodológicas nas práticas educativas.</p>
<p>C – Antoni Zabala, <i>A prática educativa: como ensinar</i></p> <p>No capítulo sobre a Função Social do Ensino e a Concepção sobre os Processos de Aprendizagem: instrumentos de análise, o autor apresenta resultados do seu estudo nas escolas públicas da Espanha, durante este século. Zabala (1998, p. 27) afirma que a função social da educação “[...] tem sido a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária [...]”, além de também buscar reconhecimento e prestígio sobre títulos, refletindo uma subvalorização</p>	<p>C.1 – Intencionalidade da pesquisadora na proposta do texto de Antoni Zabala</p> <p>No dia 05 de outubro de 2021, participaram do encontro de discussão treze pessoas, contando com a pesquisadora, sendo dois docentes de educação física, oito professores polivalentes do ensino fundamental, duas gestoras, uma professora assessora de educação inclusiva. Neste dia em questão, oito pessoas participaram ativamente da discussão e diálogos sobre os textos.</p> <p>A obra proposta tinha como intencionalidade que os professores compreendessem, pensassem e refletissem</p>

sobre processos de valor informativo durante e ao longo de sua vida escolar.

Zabala (1998, p. 28) faz a classificação das capacidades baseadas em Coll – sendo elas capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Coll, por fim, as agrupa de maneira que possa se relacionar com os objetivos da educação, levando em conta os conteúdos de aprendizagem, sendo assim: conteúdos conceituais (fatos, conceitos e princípios); procedimentais (procedimentos, técnicas e métodos); atitudinais (valores, atitudes e normas).

Com essa divisão, a ideia do autor nos leva a responder as perguntas: “O que se deve saber?”, “O que se deve saber fazer?” e “Como se deve ser?”.

A concepção construtivista que é defendida por Zabala (1998, p. 38) nos permite compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. O autor propõe que “[...] o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação”. Sendo assim, todos os envolvidos neste processo precisam ser vistos como sujeitos ativos e protagonistas, tanto o aluno como o professor. Neste cenário, a intervenção pedagógica ganha espaço de vez no movimento da atividade mental do aluno, promovendo momentos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio.

O autor discute as tipologias dos conteúdos. Inicia pelos conteúdos factuais. Dentro da definição destes conteúdos são considerados os conhecimentos que abrangem os fatos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares.

sobre as tipologias de conteúdos e a função social da escola, tanto na hora de realizar seus planejamentos quanto na organização e gestão em sala de aula.

A pesquisadora iniciou a reunião, instigando o grupo a falar a respeito das suas impressões sobre o texto estudado, as relações, os conceitos apresentados na obra e o grau de envolvimento com a leitura. A mesma foi mediando os diálogos e estimulando os participantes a atuarem em meio às discussões, chamando a atenção sobre os conceitos abordados nos textos.

A reunião, em geral, foi extremamente produtiva e demonstrou o grau de envolvimento de grande parte do grupo.

Por ser o terceiro encontro, notou-se um entrosamento cada vez maior do grupo, o que, em alguns momentos, acabou tirando o foco das discussões e fugindo da proposta de discussão, levando a pesquisadora, por vezes, a intervir.

Alguns participantes demonstraram mais aprofundamento sobre alguns conceitos abordados e familiaridade em explorar os elementos do texto, auxiliando os participantes na localização do número da página onde estaria a ideia explorada.

Os professores gostaram muito dos conceitos apresentados por Zabala sobre as práticas educativas. Nota-se familiaridade e validação sobre os temas abordados pelo autor.

A dinâmica se estendeu em um processo de dialogicidade, onde cada professor foi falando uma parte do texto ou sobre o conceito que lhe chamou atenção; outros falaram sobre o que havia sido estudado anteriormente em sua leitura individual e registrado em seu portfólio.

Nota-se que houve alguns professores que não conseguiram ler a obra de início, mas firmaram o compromisso de ler e registrar

<p>Como conteúdos conceituais, afirma que são os conceitos e princípios. Então, nesta definição é o conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. Com isso, espera-se que os alunos possam fazer relação com as causas e efeitos das situações que são apresentadas ou fazer relações com elas. Com isso, acredita-se que o aluno não só seja capaz de repetir, mas utilizar ou interpretar em determinadas situações apresentadas; saber reconhecer situações, fatos ou objetos concretos dentro dos conceitos que são apresentados.</p> <p>Os conteúdos procedimentais têm como principal característica um conjunto de ações coordenadas dirigidas para a realização de um objetivo. Ações essas que são ligadas aos procedimentos, como: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortado, saltar, inferir, fazer gráficos e tabelas, propor estratégias para resolução de problemas, etc. Este modelo é a principal metodologia utilizada neste tipo de conteúdo.</p> <p>Já quanto aos conteúdos atitudinais afirma que os valores, atitudes e normas fazem parte de sua definição. Com a pretensão de que o valor seja interiorizado na vida prática do aluno o desenvolvimento deste conteúdo se faz essencial. O certo e errado entra em jogo nas discussões das possibilidades de escolha.</p> <p>Por fim, a concepção construtivista apresenta uma proposta que compreende e considera a formação integral.</p>	<p>posteriormente; mesmo assim, participaram da discussão, contribuindo com os diálogos.</p> <p>Em geral, esta dinâmica se estendeu em todos os encontros, com diferenciações específicas relativas ao momento histórico percorrido com o grupo na pesquisa-formação colaborativa.</p>
<p>D – Resenha do livro <i>Saberes Docentes e Formação Profissional</i>, de Maurice Tardif, elaborada por Denise Pereira Pedro Souza, Tatiane Vanessa Abreu Gava e Patrícia Ap. Bioto</p> <p>Maurice Tardif, autor do livro <i>Saberes docentes e Formação profissional</i>, discorre em oito ensaios sobre aspectos que envolvem os</p>	<p>D.1 – Intencionalidade da pesquisadora na proposta de Maurice Tardif e resumo das discussões em grupo</p> <p>No dia 05 de outubro de 2021, participaram do encontro de discussão treze pessoas contando com a pesquisadora, sendo dois docentes de educação física, oito professores polivalentes do ensino fundamental,</p>

fazeres dos professores, bem como as complexidades que envolvem a profissão docente.

Já na introdução o autor afirma que a questão do saber dos professores não pode ser dissociada das outras dimensões do ensino, nem do estudo nem do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica.

O saber do professor é um saber próprio que não pode ser desvinculado da sua identidade, da sua formação enquanto indivíduo e enquanto profissional.

No primeiro ensaio, apresenta a ideia de que o saber é social. O saber é partilhado por um grupo com conhecimentos diversos, mas com uma formação muito semelhante entre eles. Em sua atuação, partilham da mesma organização.

No segundo ensaio sobre o Saber e trabalho, diz que o saber dos professores está diretamente ligado com a sua atuação profissional. É no trabalho que o profissional coloca em prática o seu conhecimento, de acordo com a situação em que se encontra.

No terceiro ensaio, o autor coloca que os saberes dos professores são também provenientes de sua ação no e pelo trabalho. Esse saber é organizado, hierarquizado mediante as situações vivenciadas no cotidiano.

No quarto ensaio, o fio condutor são os modelos de ações presentes na prática educativa. Esses modelos são elaborados pelos professores para orientar, conduzir e estruturar a sua prática no cotidiano.

Em seu quinto ensaio, é apresentada a conceituação sobre o “saber”, quando Tardif (2002, p. 199) define o saber como aquele que se apresenta na forma de pensamentos, tanto como as ideias, mas também quando fazemos uso dos juízos, por meio dos discursos, e por fim

duas gestoras, uma professora assessora de educação inclusiva. Neste dia em questão, oito pessoas participaram ativamente da discussão e diálogos sobre os textos.

A obra tinha como intencionalidade que os professores compreendessem, pensassem e refletissem sobre os saberes desenvolvidos na docência e fizessem relações com as práticas educativas.

A dinâmica da reunião iniciou com a pesquisadora, instigando o grupo a falar a respeito das suas impressões sobre o texto estudado, as relações, os conceitos apresentados na obra e o grau de envolvimento com a leitura. A mesma foi mediando os diálogos e estimulando os participantes a atuarem em meio às discussões, chamando a atenção sobre os conceitos abordados nos textos.

A reunião, em geral, foi extremamente produtiva e demonstrou o grau de envolvimento de grande parte do grupo.

Por ser o terceiro encontro, notou-se um entrosamento cada vez maior do grupo, o que em alguns momentos acabou tirando o foco das discussões e fugindo da proposta de discussão, levando a pesquisadora, por vezes, a intervir.

Alguns participantes demonstraram mais aprofundamento sobre alguns conceitos abordados e familiaridade em explorar os elementos do texto, auxiliando os participantes na localização do número da página onde estaria a ideia explorada.

Percebe-se que a proposta da leitura dos dois textos em uma discussão coletiva no mesmo dia não foi uma ação tão assertiva, pois grande parte do grupo acabou se atentando mais no texto de Zabala sobre as práticas educativas do que no texto sobre os saberes na docência. O mesmo também foi citado, mas sem muito aprofundamento. Outro aspecto a ser

<p>com as argumentações que seguem uma ordem de exigências da nossa racionalidade.</p> <p>O autor apresenta, em seu sexto ensaio, duas teses principais que são defendidas no texto sobre os professores. A primeira tese justifica que os professores são sujeitos repletos de conhecimento e saberes específicos desenvolvidos no dia a dia da docência. A segunda defende a ideia de que, no cotidiano de seu ofício, o professor não realiza exclusivamente a aplicação de saberes produzidos por outros, mas sim está inserido em um espaço de produção, que se transforma à medida que ele mobiliza seus saberes próprios relacionados também a sua identidade e que se apresentam nas subjetividades que o cercam.</p> <p>Na medida em que o autor nos apresenta, em seu sétimo ensaio, as relações entre os saberes dos professores e os conhecimentos universitários, ele enumera oito características que são consideradas as principais do conhecimento profissional.</p> <p>Por fim, em seu último ensaio do livro, ele trata sobre a formação de professores em uma análise epistemológica dos modelos universitários de formação. Em sua conclusão, faz uma crítica à falta de relação entre os conteúdos teóricos aprendidos nos espaços universitários e o uso real das práticas vivenciadas pelos professores. Para o autor, a relação teoria e prática, no desenvolvimento do ofício dos professores, ainda é uma das problemáticas mais pesquisadas.</p>	<p>evidenciado foi a dificuldade dos professores em nomear os saberes.</p> <p>A dinâmica se estendeu em um processo de pouca dialogicidade. Pouquíssimos professores falaram sobre este texto em questão, por mais que a pesquisadora instigava a participação. Notava-se que os conceitos não haviam sido explorados nos estudos e leituras do grupo.</p> <p>Com isso, nota-se que alguns professores não conseguiram ler a obra de início, mas firmaram o compromisso de ler e registrar posteriormente; mesmo assim participaram da discussão, contribuindo com os diálogos.</p> <p>Em geral, essa dinâmica se estendeu em todos os encontros, com diferenciações específicas relativas ao momento histórico percorrido com o grupo na pesquisa-formação colaborativa.</p>
<p>E – Heny A. Giroux, <i>Cruzando as Fronteiras do discurso educacional</i> (introdução)</p> <p>O autor inicia o texto de introdução sinalizando ao leitor sua mudança de postura investigativa no campo político e teórico. Essa mudança metodológica fica evidenciada em meio aos ensaios apresentados em sua obra.</p>	<p>E.1 – Intencionalidade da pesquisadora na proposta do texto de Henri A. Giroux e resumo das discussões em grupo</p> <p>No dia 9 de novembro de 2021, participaram do encontro de discussão dez pessoas, contando com a pesquisadora, sendo um professor de educação física, sete</p>

<p>Em relação à escola, Giroux (1999, p. 11) afirma que sempre acreditou na escola e concentrou seus esforços políticos e teóricos nestes locais. Em seu ponto de vista, a escola pode propiciar o desenvolvimento de uma cidadania crítica, que é capaz de preparar os sujeitos para uma vida em sociedade, fomentada por uma liderança necessária na luta pela democracia.</p> <p>Nota-se em seus argumentos que o mesmo ainda acredita nesta tarefa da escola, mas evidencia que sozinha não é possível realizá-la. Mudar uma sociedade não pode ser algo exclusivo da escola, pois a luta pela educação é dever de todos.</p> <p>Com a problemática apresentada na época, Giroux (1999, p. 11-12) notou uma certa incapacidade entre o campo progressista e os críticos em construir alianças, a fim de resolver a situação no campo educacional e tratar das complexidades da teoria social e da prática educacional. Tudo isso resultou na redução significativa da influência que os educadores críticos poderiam utilizar como intelectuais públicos e agentes de transformação de uma sociedade.</p> <p>A grande preocupação apresentada pelo autor gira em torno dos educadores radicais e críticos em geral, que não tem se atentado às mudanças na teoria social e ficam se prendendo a questões tradicionais ou tentando reviver velhas ações ortodoxas, correndo risco de serem esquecidos em meio a um mundo cheio de ameaças externas à educação, contribuindo para acabar com a democracia, afetando diretamente a sociedade e às escolas.</p> <p>Faz um grande alerta de que há um número crescente de profissionais que, sem perceber, estão confinados a um antiintelectualismo, apegados aos discursos da</p>	<p>professores polivalentes do ensino fundamental, uma professora assessora de educação inclusiva. Neste dia em questão, oito pessoas participaram ativamente da discussão e diálogos sobre o texto.</p> <p>O texto proposto tinha como intencionalidade que os professores conhecessem os discursos políticos apresentados na obra e refletissem acerca de como a política pode influenciar na educação, a fim de compreender que não podemos ser neutros em cenários que envolvem a educação, reafirmando a ideia que a educação é política. Por fim, que se faz necessário se fortalecer e agir frente aos discursos e ações que empobrecem e reforçam a ideia da antiintelectualidade entre os professores.</p> <p>A dinâmica da reunião iniciou com a pesquisadora, instigando o grupo a falar a respeito das impressões sobre o texto estudado, as relações, os conceitos apresentados na obra e o grau de envolvimento com a leitura. A mesma foi mediando os diálogos e estimulando os participantes a atuarem na discussão, chamando a atenção sobre os conceitos abordados nos textos.</p> <p>A Reunião em geral foi mais rápida do que de costume, devida à reunião de formação posterior que todos os professores da rede municipal teriam que participar. Mesmo sendo breve, os professores participaram e continuaram demonstrando um ótimo grau de envolvimento, sinalizando em meio aos diálogos que gostariam muito de falar mais sobre o texto, mas devido à programação da Secretaria de Educação, não seria possível.</p> <p>Mesmo sendo o último encontro programado, notou-se um sentimento de satisfação em participar da pesquisa e expectativa de encontros posteriores.</p>
--	---

<p>prática do real e sob um domínio de uma política superficial e de linguagem acessível.</p> <p>De acordo com Giroux (1999, p. 12), cada vez mais os apelos que celebram um reducionismo da experiência expõem argumentos voltados à oposição binária entre teoria e prática.</p> <p>Giroux (1999, p. 12) anuncia que precisamos tomar cuidado com o falso criticismo educacional e mesquinho que está cada vez mais presente nos discursos, mas se distancia da real política, de criticismo consciente e interessada, que se apoia na primazia pelo diálogo e luta coletiva, cada vez mais emergente neste cenário educacional.</p> <p>Giroux (1999, p. 13) defende a criação de novos discursos e linguagem apropriada a este novo contexto, a fim de subsidiar os futuros debates culturais e educacionais. Mas discorda de críticos que utilizam da desculpa de ocupação e sobrecarga escolar dos professores das escolas públicas, para subestimá-los e ainda alegar que os mesmos não conseguem ler as literaturas e são incapazes de se envolver em discursos críticos.</p> <p>A pedagogia precisa ver ser vista como uma forma de política cultural. “Na pedagogia está implicada a construção e organização de conhecimento, desejos, valores e práticas sociais”. (GIROUX, 1999, p. 14).</p> <p>Nessa nova democracia radical e na tentativa de uma nova geração de trabalhadores culturais, Giroux (1999, p. 15) abrange o conceito original de trabalhadores da cultura, para aqueles que tem um alcance de trabalho ainda maior, como os profissionais da área de direito, assistente social, arquitetura, medicina, teologia, educação e literatura, partindo da primazia que eles precisam olhar para o aspecto político e pedagógico no desenvolver de suas tarefas.</p>	<p>Brevemente a pesquisadora ouviu dos participantes as suas autoavaliações sobre participação na pesquisa-formação colaborativa.</p> <p>Nota-se que alguns professores não conseguiram ler a obra, mas firmaram o compromisso de ler e registrar posteriormente; mesmo assim, participaram da discussão, contribuindo com os diálogos.</p> <p>Por fim, em análise dos encontros, percebe-se crescimento profissional e pessoal por parte dos participantes, além de compromisso, envolvimento e satisfação em participar da pesquisa-formação. Muitos relataram ter percebido o quanto aprenderam, trocaram e refletiram sobre este processo.</p> <p>Em síntese geral das discussões, foi proposto um ou dois textos por encontro; a quantidade de páginas variou de acordo com a obra. Previamente, a leitura foi feita de maneira individual pelos professores em suas casas, mas dentro do momento de reunião pedagógica semanal de maneira remota, tendo como apoio de registro e reflexão os seus portfólios reflexivos e, posteriormente, discutidos com o coletivo por meio da plataforma digital <i>teams</i> nos encontros síncronos do grupo.</p> <p>Nos portfólios reflexivos, os professores tinham a liberdade de usar, fotos, imagens, fazer relações com outros textos ou obras, desenhos, figurinhas, poemas, letras de músicas, relação a vídeos, relatos de situações cotidianas, entre outras maneiras que promovessem a liberdade de pensamento, valorizando sua preferência estética, cultura, social, holística.</p> <p>Importante ressaltar que os professores sempre vinham buscar a pesquisadora/formadora/sujeito, em meio ao contexto escolar para tirar dúvidas, ou esperando um feedback, em nível de validação ou sugestão para a</p>
--	--

<p>Segundo Giroux (1999, p. 15-16), novas esferas públicas podem se formar na tentativa de entender as possibilidades e formar princípios de igualdade, liberdade e justiça.</p> <p>De acordo com Giroux (1999, p. 16), essa nova geração de trabalhadores culturais tem apresentado um número crescente nos movimentos sociais.</p> <p>Ao finalizar este capítulo, o autor relata que teóricos começam a contra-atacar, a partir de 1980, e os esforços desse grupo de trabalhadores demonstram a relevância pela luta contra os problemas reais, em meio a conversas organizadas e muito trabalho coletivo, fazendo com que possamos acreditar e ver as possibilidades reais no enfrentamento das ameaças à democracia, à liberdade e na busca constante por uma sociedade mais justa.</p>	<p>reformulação de uma ideia em construção no uso do portfólio reflexivo ou até mesmo na compreensão de algum conceito da leitura. A pesquisadora presenciou também esta troca de ideias e reflexão sobre conceitos apresentados nos estudos sobre os textos nos espaços da escola, como corredores e sala dos professores.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

Inicialmente, apresento a Unidade Escolar, que atende as etapas de educação infantil e ensino fundamental, no total de 390 alunos, nos períodos da manhã e da tarde, entre a idade de 4 anos e 11 anos. A educação infantil possui jornada de 20h para os alunos. O ensino fundamental oferece jornada de 25 horas para os alunos. No ano de 2021, até o mês de abril, os professores cumpriram suas cargas horárias em *home office*.

A escola possui sete salas de aula, atendendo sete turmas no período da manhã e sete no período da tarde, em ambas as etapas. No período da manhã, a escola tem três turmas de educação infantil (2º ciclo inicial/2º ciclo final) e quatro turmas de ensino fundamental (2º ao 5º ano). À tarde, há duas turmas de educação infantil (2º ciclo inicial e final) e cinco de ensino fundamental (1º ao 5º ano).

O grupo de professores da EMEIEF localizada no Jardim Alzira Franco, em Santo André, é composto por doze professores. Há quatorze turmas, sendo que duas professoras atuam nos dois períodos. A unidade escolar conta ainda com dois professores de educação física.

Para os professores que atuam no ensino fundamental, a jornada é de 30 horas semanais, sendo vinte e cinco horas trabalhadas com alunos e cinco horas em trabalho pedagógico (três horas são cumpridas em reuniões pedagógicas na unidade e duas horas em local de livre escolha).

Em relação ao tempo de magistério, podemos verificar, nesta unidade, um grupo que já está há bastante tempo na educação, bem como um pequeno grupo que está há menos de dez anos na docência. Todos os docentes possuem graduação e pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas e uma professora possui pós-graduação *stricto sensu* em educação.

No quadro abaixo apresentamos uma breve descrição acerca dos professores participantes da pesquisa-formação colaborativa.

Quadro 3 – Descrição dos professores participantes da pesquisa-formação

Alessandra	Professora na rede municipal, 44 anos, casada, fez o Curso Magistério de nível médio na rede pública. Graduada em letras e pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia e educação infantil. Possui dois cargos na prefeitura municipal de Santo André, atuando no ensino fundamental. Está há 20 anos na unidade escolar.
Denise	34 anos, 14 anos de magistério, casada, vinculada à rede municipal, possui dois cargos na rede municipal de Santo André, atua na educação infantil e ensino fundamental. Mestranda, graduada em pedagogia e educação física, pós-graduada em deficiência intelectual, alfabetização e letramento e ensino superior. Atualmente como assistente pedagógica.
Edmilton	Professor de educação física, 45 anos, oito anos na unidade escolar, casado, vinculada à rede estadual e municipal, trabalha e reside na zona leste da cidade de São Paulo. Cursou licenciatura plena em educação física.
Kátia	55 anos, 35 anos de magistério, divorciada, atua nos finais do ensino fundamental. Cursou psicologia e pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia e educação especial. Está na unidade há 30 anos.
Marcela	54 anos, 13 anos de magistério, divorciada, efetiva na rede municipal de ensino, atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Formada em pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia e alfabetização e letramento.
Maria	55 anos, 35 anos de magistério, três anos na unidade escolar, casada, atualmente é vice-diretora de escola municipal. Cursou magistério, é formada em pedagogia e letras, pós-graduada em educação infantil e educação superior.
Maxwell	30 anos, oito anos de magistério, sete anos na unidade escolar, casado, professor efetivo de educação física, formado em bacharelado e licenciatura em educação física, pós-graduado em psicomotricidade. Atua na educação infantil e ensino fundamental.

Nádia	Professora na rede municipal, possui 40 anos, dois anos na unidade escolar, casada, formada em pedagogia, pós-graduada em cultura e literatura brasileira e mestre em educação. Atua no ensino fundamental.
Priscila	Professora na rede municipal, 44 anos de idade, sete anos de magistério, casada, três anos na unidade escolar, formada em pedagogia, pós-graduada em alfabetização, letramento e neuropsico-pedagogia.
Ronilda	Professora na rede municipal de Santo André e de São Paulo, 41 anos, casada, formada em pedagogia, pós-graduada em conhecimento da diversidade cultura no ambiente escolar, oito anos na unidade escolar. Docente nos anos iniciais do ensino fundamental.
Clara	Professora assessora de educação inclusiva na rede municipal, 42 anos, casada, formada em pedagogia e pós-graduada em educação infantil e ludopedagogia, quatro anos na prefeitura e um ano na unidade escolar. Atuou como professora de sala de recursos.
Magda	Professora atuante no ensino fundamental, 46 anos, casada, cursou o magistério e é formada em pedagogia e letras, pós-graduada em alfabetização, letramento e em educação infantil, 6 anos atuando na prefeitura e um ano na unidade escolar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa.

É interessante ressaltar que os professores “mais antigos” da unidade recebem os mais novos sempre de maneira acolhedora, gentil e com postura de parceria. Os mais novos se sentem acolhidos, em ambiente agradável. Os professores se consideram uma família e parte de um grande grupo, estabelecendo parcerias todos os dias. O comprometimento é um dos elementos que eles enxergam como uma característica forte do grupo, além de competência e muito companheirismo. Todos os dias as amizades são fortalecidas e reafirmadas, mas o profissionalismo está em primeiro lugar neste espaço. O foco principal nas discussões em grupo é a qualidade no ensino e o desenvolvimento das crianças.

3.3 NO EXERCÍCIO DE ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS REFLEXIVOS

Os processos de análise dos portfólios reflexivos ocorreram após a finalização da pesquisa-formação, em contexto empírico, ao final do ano de 2021. Mas, anteriormente a este processo, faz-se necessário compreender as dimensões humanas e metodologias que envolvem este tipo de pesquisa.

3.3.1 A ambiguidade com que a pesquisadora se depara na pesquisa-formação colaborativa

Para Leite (1988, p. 69), existe um grande desafio nas pesquisas de natureza colaborativa, que está inserido na ambiguidade que se faz necessária nas interações que virão a ocorrer, destacando-se duas das capacidades humanas que estão envolvidas: o pensamento e a ação que discordam e ainda obrigam “[...] o pesquisador a estar na sacada, olhando os passantes, ao mesmo tempo que ele mesmo passa na rua”. Ao vivenciar esta pesquisa-formação colaborativa, como pesquisadora e formadora, passei por momentos de conflitos internos constantes, ao mesmo tempo que tinha muita clareza da intencionalidade que esta pesquisa me levava a seguir.

Os questionamentos eram constantes, porque exigiam de mim o ir e vir em meio às reflexões e dúvidas, para que com isso o grupo também não fugisse dos objetivos da pesquisa e, por fim, pudéssemos respeitar a metodologia de trabalho, além de verificar regularmente se as situações de pesquisa estavam caminhando para atender e entender os elementos que envolvem este projeto.

A tarefa de ser pesquisadora nesta metodologia de pesquisa-formação não é algo fácil. A organização das etapas foi uma das grandes preocupações da jornada que percorri como pesquisadora e formadora na atual situação em que me encontrava.

Segundo Giovanni (2009, p. 25), “[...] as ações dos pesquisadores são tão dinâmicas quanto o são as situações geradas pelo processo de pesquisa colaborativa. As exigências de cada fase variam e as situações se revelam muito dinâmicas”.

Sem dúvida, sabemos que o fazer pedagógico ocorre em seus diferentes espaços, tanto na sala de aula quanto na gestão de pessoas, repleto de planejamento, mas também com uma pitada de imediatismo, imprevistos e imprecisões que surgem das ações naturais que podem ocorrer entre as interações e relações estabelecidas. E isso, de fato, é um dos grandes desafios.

Para que tal pesquisa se tornasse realidade, contava-se com o envolvimento e parceria dos professores, da pesquisadora, da equipe gestora da escola e da secretária de educação. Todos esses agentes educacionais foram fundamentais para que pudéssemos hoje discutir acerca da pesquisa-formação colaborativa realizada.

Com isso, podemos afirmar, como Giovanni (2009, p. 21-22), que “[...] participar de um projeto que tem como marca a postura colaborativa entre profissionais constitui, portanto, uma decisão consciente e prévia de cada um deles”.

Muitas pessoas que fazem este tipo de pesquisa e que estão ligadas e atuando no universo da pesquisa, queixam-se sobre a dificuldade da pesquisa-ação. O

distanciamento que se faz necessário na hora de se analisar os dados de pesquisa é uma das tarefas mais difíceis e esperadas pelo pesquisador, mas existem etapas anteriores neste tipo de pesquisa que muitas vezes não aparecem nos dados e nem sempre são esclarecidas aos leitores. A tal organização das ações que antecedem as etapas de mediações da pesquisa-formação são essenciais para que a mesma possa ocorrer de maneira eficiente e que se possa respeitar as marcas essenciais das pesquisas colaborativas, como descritas por Giovanni (2009, p. 20-21): a) a parceria nas fases investigativas entre o pesquisador e o prático; b) concentração nos problemas do real da escola e problemas teóricos; c) existe um respeito e todos crescem juntos neste processo; d) foco na pesquisa, mas também no processo de implementação com vistas no processo investigativo; e) criação de estrutura colaborativa, sendo um facilitador para os professores no momento de reflexão das ações que busquem resolver os problemas escolares; f) existe uma união entre os professores, que é promovida pelas interações, trazendo assim novas possibilidades que os fazem exercer novos papéis e diferentes lideranças ; g) neste tipo de pesquisa, emergem os problemas que permeiam as práticas desses professores, muito mais do que nas pesquisas tradicionais; h) na pesquisa colaborativa, ocorre, de fato, a legitimação do conhecimento prático dos professores, a clareza acerca dos problemas da profissão, tanto em nível de pesquisa quanto em nível profissional daquela equipe; i) existe uma lacuna que pode ser estreitada entre o “fazer pesquisa” e “implementar pesquisa”, tanto pelas interações do grupo como pelos conteúdos aprendidos; j) as relações entre desenvolvimento do staff da escola e do professor ocorrem de maneira muito mais efetiva; k) quando viabilizada uma análise e observação das necessidades da escola, notamos que esse fazer passa a estar com eles e por eles, criando assim uma atenção maior às necessidades de melhoria da escola; l) os sucessos e fracassos escolares passam a ser vistos pelos professores de maneira que os mesmos refletem e se sentem apoiados, estabelecendo os limites entre as relações possíveis na solução dos problemas encontrados.

Sendo assim, a pesquisadora tem a tarefa de fazer a organização prévia sobre as etapas da pesquisa, respeitando as características metodológicas firmadas e acordadas no projeto, tanto com os participantes como com a própria pesquisadora.

De acordo com Giovanni (2009, p. 25-26), “A todo o momento surgem novas necessidades, novos dados exigindo habilidades diferentes dos pesquisadores”. Com isso, pode vivenciar este turbilhão de emoções, angústias e também realizações no

decorrer desta trajetória de pesquisadora participante de pesquisa, na busca por fundamentações teóricas, ao mesmo tempo que pude vivenciar a experiência de aplicar a pesquisa-formação colaborativa.

Sendo assim, tive que estudar as obras, o planejamento das ações, a elaboração dos instrumentos, organizar as mediações que iria realizar no momento das discussões, entre outras tarefas que se fizessem necessárias na hora de mediar as discussões em grupo e estar preparada para imprecisões que poderiam ocorrer.

Em meio ao planejamento das etapas de atuação na pesquisa, eu me preocupei em promover o acesso às literaturas lidas. Então, uma das minhas estratégias utilizadas foi a impressão dos textos e a entrega dos documentos na escola para cada professor, além de garantir o acesso, no formato digital, para aqueles que se sentissem mais confortáveis em acessar a obra desta maneira.

Já nos momentos de discussão coletiva, sabia que precisaria me atentar, notar e até mesmo me preparar para que, se alguns dos professores, por diferentes justificativas, não tivessem conseguido realizar o estudo anterior da literatura acordada, o que para mim seria um dificultador deste processo, eu teria que contar com o apoio de outros professores que já haviam feito as leituras e com isso seguir com as problematizações planejadas, em meio às ideias principais discutidas nos textos.

O processo, posterior ao planejamento da pesquisa, foi a coordenação dos debates e as anotações que eu ia fazendo, em meio aos diálogos do grupo.

Interessante destacar que, sempre que finalizávamos uma discussão e eu revia os dados sistematizados, em meio ao meu caderno de anotações, isso me fazia refletir acerca do plano formativo que tenho traçado para a formação dos professores da escola em que atuo. Plano este que ia se construindo neste processo, parte por necessidades analisadas em meio aos diálogos e parte por necessidades postas pelos próprios professores e participantes da pesquisa.

Inicialmente, havia literaturas nacionais a serem discutidas, mas outras obras foram sendo acordadas, de acordo com as necessidades que emergiam das interações cotidianas, no universo desta pesquisa, na escola EMEIEF Cidade Takasaki.

Precisava ouvi-los e valorizar suas falas, mas, é claro, também intervir quando se fazia necessário ou em uma situação equivocada sobre a essência da ideia

abordada na obra estudada; e não somente eu, mas os demais participantes de pesquisa que se sentiam confortáveis em contribuir com os diálogos.

Consegui, hoje, perceber coisas que anteriormente não faziam sentido ainda, a evolução e o potencial que a pesquisa-formação colaborativa promoveu nos participantes e em mim mesma. Podemos notar isso nos argumentos destacados pelos próprios professores:

Eu fiquei assim bem empolgada, achei interessante, achei importante, trouxe importância na minha vida, mudou algumas coisas. A gente nunca sabe tudo, a gente não é dono da razão, a gente nunca está 100% formado e a gente está sempre aprendendo. (Nádia, transcrição de fala).

Eu gostei muito desse processo. Já tinha falado com a Denise pessoalmente aqui sobre a escolha dos textos e essa construção. E o que explica para mim é que: ok, a gente teve esses momentos de reflexão que foram maravilhosos, acrescentaram, aprendi demais. E que eu numa prática reflexiva, eu coloque em ação. Que eu não continue reproduzindo e ficando no criticismo pelo criticismo, que eu coloque aí essas reflexões ao que a gente pontuou aqui no coletivo e ficou para mim no individual, que eu consiga colocar isso em prática. (Clara, transcrição de fala).

Como essa discussão veio para a prática, entendeu? Isso para mim, eu acho que foi muito interessante. Mas achei que foi legal porque assim, fez com que a gente refletisse sobre a nossa prática, diante da discussão de vocês. (Kátia, transcrição de fala).

Eu gostei bastante das nossas conversas. Eu achei assim que veio a acrescentar na nossa prática. E fazer a gente realmente refletir sobre vários assuntos. Então eu acho assim que foi uma troca muito rica, eu gostei bastante. (Marcela, transcrição de fala).

A cada leitura realizada, a cada palavra lançada... aprendemos com o outro e damos um pouco de nós. Desfazemos os nós do conhecimento, ampliamos o mundo do conhecimento, praticamos o ato de estudar e se aprofundar verdadeiramente na arte da educação. Ouvimos falamos refletimos discordamos. [...] nossas reuniões pedagógicas, teorias para discussões ricas, nos tirando do raso, para mergulharmos no profundo do conhecimento. (Alessandra, trecho do portfólio).

Os textos apontam falhas, os progressos, as lutas, nossas aprendizagens e de nossos educandos. [...] Ler e refletir sobre educação nos faz rever nossas práticas pedagógicas e compreender melhor o papel que desempenhamos nesta instituição e na sociedade. “Uma Criança, uma professora, uma caneta e um livro podem mudar o mundo”, Malala Yousafzai. Quando leio essa frase, algo reacende em mim, acho que é a tal esperança. (Ronilda, trecho do portfólio).

Discutimos na RPS sobre o texto e gostei muito pois ouvir a reflexão dos colegas, assim como experiências, ajuda a fomentar o

pensamento em relação ao assunto. [...] Depois de ler os textos ainda refletir que caso as pessoas errasse, eu poderia ter escolhido outra pessoa ou perguntar quem gostaria de responder me fez refletir. (Maxwell, trecho do portfólio).

Denise, não há caminho possível se não pudermos passar pelo processo de construção de valores da educação, da formação e da cultura profissional. Obrigada pelas oportunidades de aprendizagem e pela generosa iniciativa!! Desejo sucesso!!! Reflexão sobre tudo o que nos envolve e envolve a nossa profissão é o que nos é imposto. (Nádia, trecho do portfólio).

Como pesquisadora, é notório, na análise reflexiva que faço sobre o processo vivenciado com esses professores e a minha prática, o quanto isso propiciou elementos que auxiliaram no meu desenvolvimento profissional e pessoal, e ainda subsidiou um planejamento mais próximo sobre minha atuação e intervenção no universo de pesquisa, a fim de ser mais eficiente, proveitoso e respeitoso com todos. Por fim, entendo e defendo que ser pesquisador e participante de uma pesquisa-formação colaborativa tem seus desafios e exige certo distanciamento para análise dos dados, mas os resultados são surpreendentemente ricos. Entender o tempo e ritmo de desenvolvimento profissional de cada professor e o quanto o coletivo e a cultura colaborativa favorecem a formação continuada de professores foi e está sendo fantástico.

4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Com o intuito de analisar os dados produzidos, a partir da pesquisa empírica realizada, notei que emergiram da pesquisa-formação colaborativa as seguintes categorias, que permitem fazer uma análise dos dados produzidos: a) o compromisso com a leitura; b) construções reflexivas permeadas pelas leituras; c) encontros de produtores de sentido: autores e professores; d) professores como autores: reflexão e argumentação; e) os textos construídos pelos professores; f) os saberes docentes em discussão; g) o coletivo em formação.

Tendo em mãos os portfólios reflexivos dos professores e as transcrições de nossos encontros, iniciei a análise dos dados de pesquisa. Posso afirmar que era muito grande a minha expectativa em relação a esta leitura, pois vivi a emoção de partilhar com os professores os momentos coletivos de discussão das literaturas estudadas, mas só tive acesso aos portfólios após o término dos encontros.

A partir daí, foi o momento de analisar o conteúdo deste instrumento e buscar vestígios que poderiam ir ao encontro com os objetivos da pesquisa. A dimensão de análise desta pesquisa-formação colaborativa reuniu elementos que se completaram na busca por informações que nos fizessem entender se é possível estabelecer uma lógica de desenvolvimento profissional, com os professores, fazendo uso dos portfólios reflexivos; se esses encontros contribuíram de alguma maneira na construção de uma prática de formação colaborativa; e se, ao mesmo tempo, foi possível compreender, identificar e caracterizar os saberes dos docentes da referida unidade e sua formação profissional.

4.1 CATEGORIA 1: COMPROMISSO COM A LEITURA

Para fazer a análise desta categoria, baseamo-nos nos relatos apresentados nos portfólios. Seguem aqui algumas declarações:

Eu li o texto, eu amei já no início, desejos emancipatórios. E que desejos são esses, como é que a gente vai trabalhar com esses desejos diante de tantas coisas que nos dão essas sacudidas e deixam a gente em alguns momentos pessimistas? Como é que a gente vai trabalhar com esse conhecimento poderoso? (Clara, transcrição de fala).

Deixa uma leitura inquietante, sabe. Você fica com aquela questão, “meu Deus, o que podemos fazer mais?” (Alessandra, transcrição de fala).

Na leitura do passado e o presente dos professores. [...] eu consegui fazer, foi uma leitura coesa, consegui fazer a leitura integral desse texto, fiz bastante anotação aqui no caderno – no que você me deu. Ai, gente, eu adoro ver as coisas. (Nádia, transcrição de fala).

No que diz respeito ao **compromisso com a leitura**, tivemos diferentes níveis de participação nesta etapa de leitura dos textos, sabendo-se que a leitura dos mesmos foi necessária para participar da discussão em grupo. A análise do material empírico que esta dissertação apresenta, mais uma vez reafirma a importância de ver a formação de professores não como uma prática tecnicista, mas sim, como alerta Silva (2019, p. 32), como um estudo a fim de entender como o professor se “[...] constitui enquanto profissional nas condições objetivas em que ele se encontra hoje, como problema de conhecimento”.

Com isso, sabemos que há diferentes pesquisas na área da educação, que falam acerca da problemática em torno do hábito da leitura entre os professores, como visto na conclusão do artigo de Célia Maria Pase Cassol e Rosana Cabral Zucolo sobre o hábito da leitura na formação do professor, publicado em 2011. Segundo Cassol e Zucolo (2011, p. 23), “Percebe-se ainda que maior parte dos educadores realmente não são leitores, como uns reconhecem, há um pequeno grupo de profissionais que têm a leitura como um hábito”.

Segundo Freire (1998, p. 2), “[...] ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo certas leis precisas. É compreender o sentido da mensagem escrita”. Sendo assim, para Freire, não basta o ato de ler com o intuito de decodificar as palavras, faz-se necessário compreender o que se lê, já que sabemos que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra.

Semelhantemente a essa definição, constata-se que “A leitura é uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à produção de sentido” (BRASIL, 2007, p. 39).

Quando um grupo de professores participam de uma pesquisa-formação colaborativa, que tem como um dos principais acordos a leitura e a escrita reflexiva dos textos que seriam estudados, deparamo-nos com um problema real na escola, de uma parcela de professores que não leem e não têm o hábito de escrever, por

diferentes justificativas, como veremos ao decorrer desta dissertação. Precisamos ir além dessa ideia de escrita aleatória. Aqui, neste espaço, buscamos avançar com a proposta de escrita e leitura, a fim de superar uma educação bancária. Não queremos escritas baseadas em cópias simplistas, mas um processo íntimo e pessoal de reflexão sobre o que foi lido, escritas reflexivas, subsidiadas pelo espaço de estudo e leitura que foi proposto, que permearam as discussões realizadas nos espaços coletivos de formação de professores, que as fizeram com apoio dos portfólios reflexivos. Sendo assim, esperamos que a pesquisa possa contribuir com o exercício desta prática entre os professores que participaram da pesquisa-formação colaborativa, assim como podemos apreciar no texto da professora Ronilda, sobre as contribuições que esse movimento proporcionou:

Ler e refletir sobre educação nos faz rever nossas práticas pedagógicas e compreender melhor o papel que desempenhamos nesta instituição e na sociedade. (Professora Ronilda, trecho do portfólio).

Conforme afirma ainda Batista *et al.* (2006, p. 40), a leitura como uma prática social está permeada por gestos, atitudes e habilidades que abrangem o leitor em três fases: anteriormente, durante e após a leitura. Sendo assim, quando o leitor realiza uma leitura, o seu conhecimento prévio servirá como um elemento que dará suporte para as suas futuras leituras. Nesta pesquisa-formação colaborativa, necessitamos entender como foi a leitura para estes professores nos diferentes níveis da experiência vivida, como vemos abaixo:

[...] eu realmente li o texto, viu, está aqui todo demarcado, anotado, mas a questão que me chamou a atenção: primeiro, assim, eu acho ele um autor muito crítico. (Nádia, transcrição de fala).

Oi, li sim, faltou finalizar. Faltou aí o finalzinho do texto. A princípio eu já conhecia alguma coisa. (Clara, transcrição de fala).

Eu achei ele bem mais fácil que o primeiro, né. E aí assim, deu vontade de ler, entendeu? Por isso que eu li tão rápido. (Marcela, transcrição de fala).

Eu li só um pouquinho, Denise. Não consegui fazer a leitura. Parei na página 18 [...] vale a pena ler sim, porque vai falando desde o começo dessa profissão, quando se começou a pensar na profissão mesmo, que aí passou para o Estado, era uma questão mais religiosa (Ronilda, transcrição de fala).

Na verdade, eu não consegui ler ele todo, não. Eu comecei a ler uma parte. [...] E texto, eu tenho uma dificuldade de ler muito texto simples, porque eu tenho que ler muito devagar para entender. Texto eu tenho uma dificuldade de entendimento muito rara assim, eu tenho que ler

bem devagar, tem algumas partes que eu volto, que eu não entendi. (Edmilton, transcrição de fala).

Eu preciso ler mais, eu não tive tempo, mas eu vou ler, prometo que vou ler. (Magda, transcrição de fala).

Cada um de vocês trouxe elementos e não do nada, vocês tiveram uma leitura. Mesmo que não foi uma leitura profunda, mesmo que foi a leitura de algumas páginas, vocês tiveram uma leitura. Com o tempo vocês vão vendo que essas leituras vão até o final, porque é o nosso primeiro dia de discussão sobre essas questões. Vocês vão ver o gosto, e o hábito que a gente começa a ter, e a sede de discussão e de questionamento. (Denise, transcrição de fala).

Como percebemos nos argumentos destes professores, cada um teve uma experiência e contato diferente com os procedimentos de leitura dos textos. O contato anterior com a literatura estudada em cada encontro era necessário para que a discussão em grupo ocorresse de maneira proveitosa, mas em alguns casos a leitura ocorreu, após a discussão, sendo registrado no portfólio reflexivo de cada professor, como no caso da professora Kátia.

Nas transcrições dos encontros, percebemos que os professores relatam diferentes níveis de avaliação sobre a complexidade das literaturas estudadas, o que pode ser explicado melhor por Kleiman (1989), quando discorre sobre o processo que o leitor vive na hora de realizar a compreensão do texto. A autora afirma que passamos por um processo que faz uso do conhecimento prévio do leitor, sendo, aquilo que ele já sabe, um tipo de conhecimento já obtido durante sua vida. A autora explica que essa interação pode ocorrer nos diferentes níveis, tais como “[...] o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo [...]” (KLEIMAN, 1989, p. 13) e é assim que o leitor consegue estabelecer sentido. Isso ocorre porque o leitor faz uso de diferentes níveis de conhecimento, que se interconectam, sendo que a leitura é considerada um processo de interação. E a autora afirma ainda que, sem envolvimento dos conhecimentos prévios do leitor, não se é possível ter uma boa compreensão, como apresentado nas transcrições abaixo:

Eu li bem os textos, eu já conhecia esse do Zabala, eu até comentei com o Max agorinha pouco, que a gente já teve contato com esse texto, acho que estudando para concurso, na própria faculdade, e aí pela vida afora a gente teve contato com essa teoria do Zabala. (Nádia, transcrição de fala).

Esse momento que você está trazendo está fazendo com que a gente resgate essa semente que a gente tinha dentro da gente de fazer a leitura. Por exemplo, quando eu estou lendo eu fico pensando nisso,

“nossa, quanta coisa boa que a gente está aprendendo”. (Alessandra, transcrição de fala).

Na afirmativa da leitura antecipada à discussão, o professor Maxwell afirma:

É, falei que ia ser bem pesado o texto, assim. Mas foi interessante, achei interessante, porque eu acho nunca tinha pegado para ver a história da profissão professor, achei bem interessante nesse ponto. (Maxwell, transcrição de fala).

A participação dos professores ocorreu de maneira voluntária e exigia deles um compromisso de leitura anterior às discussões. Vemos que alguns conseguiram se organizar dentro do tempo que foi dado para essa leitura em momento de trabalho, o período de uma hora e meia. Concluímos, então, que cinco professores conseguiram realizar dentro do tempo esperado; outros três conseguiram realizar suas leituras de maneira parcial; já outros quatro realizaram as leituras após a discussão em grupo.

Além de um compromisso individual, esta pesquisa exigiu um compromisso coletivo, visto que a escola, para Tardif e Lessard (2008, p. 55), “[...] não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social”; ou seja, é um espaço social organizado, de atuação de diversos indivíduos, com diferentes tipos de relações, tanto formais como não formais, repleta de tensões, colaborando, negociando entre si os conflitos e reorganizando as circunstâncias e profundidades de suas relações.

Ainda dentro da primeira categoria de análise, procuramos verificar se os professores buscaram outras fontes de leitura e estudo em meio à pesquisa-formação colaborativa, o que pode caracterizar as diferentes formas de pesquisa realizadas pelos professores e a dialogicidade textual ou intertextualidade exercida pelos mesmos neste contexto.

Sendo assim, a intertextualidade ou dialogismo apresentado nos textos reflexivos, segundo Barros e Fiorin³ (1999 apud ZANI, 2003, p. 121), pode ser uma “[...] referência ou uma incorporação de um elemento discursivo a outro, podendo-se reconhecê-lo quando um autor constrói a sua obra com referências a textos, imagens ou a sons de outras obras e autores”, mesmo quando faz referência a si mesmo, complementando ou elaborando um sentido à imagem ou texto lido.

Segundo Zani (2003, p. 122), “Para Bakhtin, a noção de que um texto não subexiste sem o outro, quer como uma forma de atração ou de rejeição, permite que ocorra um diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos”. Sendo

³ BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1999.

assim, a presença dos diálogos textuais ou da intertextualidade apresentada nos portfólios reflexivos dos professores e nos diálogos orais realizados nas discussões coletivas evidenciam a presença de diferentes autores que se somam e se relacionam com as ideias e reflexões dos professores na busca pela compreensão e construção de novos saberes profissionais e pessoais, em uma dialogicidade presente nas trocas entre os pares.

Acreditamos que, para que essa ação ocorra, precisa e deve estar subsidiada e exercitada por um certo grau de pesquisa, como podemos compreender melhor na definição apresentada por Gatti (2002, p. 9-10), como um

[...] ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...]. Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

Neste contexto, a pesquisa envolveu uma ação de intencionalidade bem clara, que foi desvendar os mistérios necessários na busca da resolução dos problemas apresentados, a fim de uma melhor compreensão sobre os saberes existentes e a construção de novos saberes. Essas ações se materializaram na prática de alguns participantes desta pesquisa-formação colaborativa, mais especificamente nos relatos sobre as pesquisas realizadas para além das literaturas estudadas. Neste sentido, procuramos vestígios, a fim de encontrar elementos que sustentem esta ação, como podemos notar nos relatos apresentados pelas professoras:

Achei um texto muito bom, muito legal. Ele foi me lembrando outros textos, na medida em que eu ia fazendo a leitura eu anotava, “ver tal coisa, ver tal texto”. Então isso é legal, ele vai linkando com outras coisas que eu acho importante a gente ter esse start, essa noção na hora da leitura, é muita coisa assim. (Nádia, transcrição de fala).

[...] eu comecei a ler, eu comecei a entender só que eu falei, “bom, o entendimento que eu estou tendo é um. Eu vou procurar vídeos desse cara e ver qual é a fala real dele”. E aí eu fui conectando com o que eu estava lendo e eu falei, “caramba, ele tem ideias boas e muito bacanas, são ótimas as ideias dele para a educação”. (Priscila, transcrição de fala).

Só para vocês verem o que a Lê trouxe, porque ela estudou, ela fez link e aí ela não está com a oportunidade de estar hoje com a gente, por questões pessoais que vocês já sabem, mas ela queria contribuir. [...] com esse vídeo. (Denise, transcrição de fala).

E o Nóvoa até fala no vídeo que eu peguei na semana passada, eu acabei pesquisando mais profundamente. Ele fala da questão da

escola querer abraçar tudo, que a gente tem que se posicionar na questão que a gente é uma unidade de cultura. E não dá para a gente resolver todo o contexto escolar, isso me chamou muito a atenção. (Priscila, transcrição de fala).

A gente faz uma pesquisa, a gente chega em alguns resultados, mas a gente falava, “ué, mas é só isso? E agora, o que acontece?”. O que acontece é que a gente tem que ir atrás e procurar. [...]. Depois que você dá esse start, aí não para mais, porque você toma gosto pelo conhecimento. (Nádia, transcrição de fala).

A pesquisa envolve uma organização muito pessoal, com características próprias de cada indivíduo e que podem revelar marcas de sua identidade. A maneira como cada pessoa pesquisa envolve a elaboração de procedimentos investigativos próprios e é a maneira como o docente pode fazer as suas inferências e que também pode corroborar com o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Segundo Freire (1996 p. 32), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. Esse movimento de busca e indagação do professor leva à constatação, para que seja possível a intervenção no ato de educar e de ser educado. Com isso, podemos conhecer o que não é conhecido e comunicar o que não se é sabido.

Notamos que, em estudo apresentado em contexto empírico, mais especificamente sobre o artigo *Para que servem as escolas?*, de Michael Young, a professora Nádia apresenta alguns links de pesquisas anteriores:

[...] fui na estante buscar, já fiz um outro link. Mas eu já vou voltar para o corpo de saberes e técnicas que você tinha perguntado. Mas vocês falaram dessa [...] feminilização da mulher, e aí eu achei aqui um texto que fala tudo isso o que vocês falaram, segundo Eliane Lopes, “a verdade fornecida pela história é que sempre houve uma forte associação entre o trabalho docente e a maternidade”. (Nádia, transcrição de fala).

A maneira como a professora se apresenta, em discussão no grupo, demonstra uma forma de organização de seus pensamentos e reflexões muito pessoal. Notamos também que a mesma mobiliza, em seu ato de estudar e pesquisar, saberes que demonstram que ela sente a necessidade de fazer relações com outras obras já visitadas em seus estudos, tanto acadêmicos como também pessoais, o que se destaca como uma característica muito presente no professor pesquisador e também notada no relato da professora em meio à discussão em grupo:

Não dá para a gente separar – a gente não é só professor, a gente é professor e pesquisador. O quanto de conhecimento, o quanto a gente está ali comprometido quando a gente vai parar, vai preparar uma

aula, vai fazer um projeto, vai preparar alguma coisa com uma troca com os nossos pares, o quanto de conhecimento que a gente produz, o quanto de pesquisa. (Clara, transcrição de fala).

Segundo Nóvoa (2001, n.p.), “A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo”. Ele ainda explica que este professor pesquisador é “[...] um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise” (NÓVOA, 2001, n.p.).

Sendo assim, nas relações que os professores estabelecem com as leituras e estudos na referida pesquisa-formação colaborativa, vamos notando, nos argumentos e relatos apresentados, que fazem parte do perfil desse professor pesquisador, a busca, o estudo, a necessidade de inferências com outros textos, que resulta no constante ato de aprender e problematizar sobre a realidade que o cerca, na medida que constrói e reconstrói seus conhecimentos. Isto é elucidado nos trechos abaixo de outros professores:

Esse texto me fez lembrar do poema, “A escola”, de Paulo Freire. “Nada de ser como um tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só”. Escola precisa ser lugar de acesso, lugar de aprendizagem, lugar de conhecimento, de amizade, de troca de saberes, lugar de gente feliz, que aprende e quem ensina. (Alessandra, trecho de portfólio).

“Uma Criança, uma professora, uma caneta e um livro podem mudar o mundo”, Malala Yousafzai. Quando leio essa frase, algo reacende em mim, acho que é a tal esperança. (Ronilda, trecho de portfólio).

Notas sobre a experiência, Jorge Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (Nádia, trecho de portfólio).

Ser professor é se reinventar a cada dia, é ter esperanças a cada dia! É pesquisar. (Alessandra, trecho de portfólio)

Por fim, as professoras Alessandra, Nádia, Ronilda, Priscila e Clara demonstraram indícios de elementos de pesquisa, tanto em seus portfólios quanto em seus relatos nas transcrições de fala, reafirmando a ideia de que buscaram outras fontes de leitura e estudo em meio ao desenvolvimento da pesquisa.

Partindo para a reflexão sobre a ampliação do potencial da pesquisa e as possibilidades de impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores participantes, propomos que, para além de leitura e discussão em grupo, os professores também poderiam construir seus portfólios reflexivos, semelhantemente,

como sugerido por Santos (2014, p. 25), como uma pesquisa que tem a prevalência do “[...] senso da reflexão em grupo e da aprendizagem em parceria”.

Ainda neste trabalho, Santos (2014, p. 25) também indica o uso de “[...] documentação escrita do trabalho realizado para que da mesma forma aconteça a reflexão por escrito”. Por este motivo, foi acordado com os professores o uso dos portfólios reflexivos de maneira voluntária.

4.2 CATEGORIA 2: CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS PERMEADAS PELAS LEITURAS

No primeiro momento, ao adentrar as narrativas dos professores, meu foco de observação foi a análise sobre a participação dos mesmos na referida pesquisa-formação, para que com isso pudesse verificar se houve envolvimento, participação e compromisso sobre as propostas de pesquisa acordadas.

Quando analisamos a participação e o compromisso com a pesquisa, dividimos esta pesquisa-formação colaborativa em dois momentos, que são analisados conjuntamente, entre os diálogos realizados em grupos sobre as literaturas estudadas e ora sobre os registros reflexivos apresentados nos portfólios dos professores.

Segundo Freitas (2008, p. 120), alguns indícios são reveladores, referentes à problemática da “[...] falta de hábito de leitura e a escrita com pouca elaboração pessoal [...]”, desde a formação inicial. Isso acarreta obstáculos na “assunção da corresponsabilidade”, em busca da emancipação do sujeito, como alertadas por Paulo Freire (1996, p. 22).

Essa assunção da corresponsabilidade é necessária em todos os ofícios, mais ainda no do professor. Temos uma responsabilidade social, que exige de cada um de nós uma reflexão crítica constante sobre nossa práxis e sobre a promoção da autonomia. Muitos professores alegam não fazer o exercício de leitura e escrita como gostariam, por falta de tempo; outros ainda nem gostam de ler e escrever; dentre outros dificultadores, temos também os espaços de formação de professores que ainda usam práticas tecnicistas, desmotivando e não proporcionando aos professores espaços de estudo, reflexão e trocas entre os pares. Isso fica claro nas diferentes argumentações apresentadas pelos professores:

Existem outras formações que eu faço, que eu não falo porque acho que não abrem esse espaço de falar, de discutir, de impor, de ver as opiniões. Então isso foi muito rico para mim, eu acho que para todos. A gente tem o direito de falar e ser ouvido. (Edmilton, transcrição de fala).

[...] uma parte no texto que fala também que os professores não têm tempo, não têm tempo para estudar, não têm tempo de leitura, não têm tempo. Que nem, esse momento que você está trazendo para a gente que a gente tem esse tempo de leitura para discussão em RPS. É claro assim, para a gente está super engrandecendo o nosso conhecimento, lógico, mas assim, nós temos nossa vida, o trabalho e a correria do dia a dia, muitas vezes a gente acaba deixando de ler. Esse momento que você está trazendo está fazendo com que a gente resgate essa semente que a gente tinha dentro da gente de fazer a leitura. (Alessandra, transcrição de fala).

Para que a pesquisa-formação colaborativa ocorresse de fato, foi necessário que o grupo de professores aceitasse esta proposta, e, nessa etapa inicial, estabelecesse um contrato didático que, segundo Freitas (2008, p. 121), é quando “[...] se operacionaliza diante da negociação de compromissos a serem estabelecidos conjuntamente”. Esse foi o primeiro passo para que o trabalho pudesse se materializar nos dados de pesquisa aqui apresentados.

Segundo Brousseau (1986, p. 50), “O contrato é o conjunto de regras que determina uma pequena parte explicitamente, mas, sobretudo implicitamente, o que cada parceiro da relação didática deverá gerir”, e que, de alguma forma, deverá prestar contas ao outro.

Além de ser um acordo didático, é uma prática colaborativa, pois é necessário o grupo estar de acordo com uma proposta formativa de pesquisa e juntos traçarem metas que só poderão ser alcançadas se estiverem unidos e envolvidos no processo, alicerçados pelo compromisso com o seu desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Jonnaert (1996, p. 14), “[...] a função de um contrato didático não é de transformar o implícito em explícito, mas equilibrar os dois para criar uma zona de trocas entre as partes”. Por mais que a participação foi voluntária, a organização do trabalho apresentou combinados e acordos acerca da escrita no instrumento:

[...] o portfólio de vocês não é só anterior, o portfólio vai ser como um diário pedagógico, um apoio, uma ajuda para você olhar tanto quando você faz a leitura anterior, tanto quando você está na RPS, depois da RPS. Então são as contribuições que você vai colocando ali e da sua maneira. (Denise, transcrição de fala).

Sendo assim, podemos então esperar que nesta segunda categoria possamos apresentar vestígios desse acordo didático a partir da presença dos textos reflexivos e que demonstrem o compromisso com a pesquisa-formação colaborativa acordada, o que, segundo Freitas (2008, p. 121), pode também ser uma forma “[...] de mobilizar a assunção de quatro compromissos: compromisso com o coletivo, compromisso com a reflexão, compromisso com a leitura e a escrita e compromisso com a construção de conceitos”.

Na pesquisa-formação colaborativa, os professores que fizeram uso do portfólio reflexivo, dando-se a oportunidade de cumprir o contrato didático e reafirmando o compromisso, envolvimento e participação na pesquisa de maneira colaborativa, fizeram uso das conjunturas para desenvolver a sua autonomia dentro de uma perspectiva emancipatória, reafirmando que somos sujeitos de conhecimento e que nossa participação deve ser ativa nos processos de ensinar e aprender.

Inicialmente, notamos a presença de um contrato didático apresentado entre os participantes para que as discussões ocorressem de maneira proveitosa nos encontros; mas, no decorrer da pesquisa, notamos que as práticas foram se materializando em práticas colaborativas.

Segundo Bioto (2021, p. 55), “A instauração de uma cultura colaborativa deve ser o horizonte”. Argumenta ainda que, nas próprias palavras de seus companheiros das comunidades de aprendizagem, precisamos “[...] estabelecer altas expectativas para que a educação possa efetivamente contribuir para a emancipação de cada ser humano”.

É esse lugar que buscamos, um espaço de formação de professoras com perspectiva voltada à construção de cultura colaborativa na escola, em que os professores possam exercer a docência, buscando a sua emancipação e com vistas à melhoria da educação como um todo.

Nesta defesa de novo formato de formação continuada colaborativa, precisamos construir um espaço

[...] que veja as necessidades e desejos dos professores, que os ponham em contato com eles mesmos, que os ajude a ver a si, aos outros colegas, à escola em que trabalha, os sentidos da educação, os limites e possibilidades da educação e de seu próprio trabalho, ajudam o professor a se desenvolver profissionalmente. (BIOTO, 2021, p. 59).

Tivemos diferentes participações: cinco pessoas fizeram a escrita dos textos reflexivos em seus portfólios na totalidade, quatro participantes fizeram uso parcial do

instrumento, pois não conseguiram fazer o registro reflexivo de todos os textos estudados, alguns por motivo de saúde e outros por perdas familiares decorrentes da Covid-19, e três participantes não fizeram uso do instrumento, com diferentes justificativas.

Em meio às discussões em grupo, algumas já traziam referências sobre as formas de registro que estavam realizando, como visto a seguir:

Eu também achei, eu fiz algumas anotações sobre esse trecho que você está comentando, Max, sobre as formas de intervenção, que ele fala lá... acho que tem um subtítulo lá de atenção à diversidade. E aí eu me lembrei muito do princípio de equidade, que a gente vê até aquelas... até imprimiu... que a Denise falou. [...] Aí separei algumas metáforas aqui, depois a Denise vai ver aí, tem algumas anotações. (Nádia, transcrição de fala).

Aí eu fiquei imaginando e escrevi assim do lado “eita atrás de eita”, porque olha o que falam: “não são burgueses, mas também não são do povo. Não devem ser...” (Alessandra, transcrição de fala).

Alê, eu fiz essa anotação aqui, eu estava pensando em falar, eu juro para você. (Ronilda, transcrição de fala).

Ficam evidenciadas, nos diálogos das professoras, algumas pistas da maneira como cada uma delas estava organizando os seus estudos, neste instrumento reflexivo, denominado portfólio reflexivo. Vemos também que elas relacionavam seus diálogos em meio às provocações que o texto apresentou anteriormente à discussão em grupo e trocaram impressões no momento coletivo. Segundo Cotta e Costa (2016, p. 172), “[...] em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades, tendo como principal fator de aprendizagem a construção pelo próprio estudante, ou grupo de estudantes”.

No intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional das professoras, destaca-se o fato delas se darem a oportunidade de exercitar seu potencial de escrita reflexiva, baseados na construção colaborativa da proposta formativa em questão.

As professoras Kátia, Marcela, Maria e o professor Maxwell puderam realizar a escrita baseados em suas leituras de estudo e participação nos momentos coletivos.

Já a PAEI Clara, por mais que não conseguiu fazer uso do portfólio reflexivo, foi trazendo pistas, em seus diálogos com o grupo, da maneira como foi organizando seus estudos para participação das discussões. Isso demonstra um certo grau de envolvimento e que motivou outros participantes nas discussões em grupo, valorizando o trabalho que o grupo foi construindo no decorrer da pesquisa.

[...] à medida que eu fui (vindo) eu também achei que o texto, fiquei pensando aqui nas questões bem específicas da atualidade, no que a gente tem vivido em todos os âmbitos da nossa sociedade, não só pensando na educação, mas nessas questões que a Ronilda já apontou. Gostei muito do texto, muito mesmo. Algumas... eu fui anotando algumas questões, me chamou a atenção alguns termos que ele coloca. (Clara, transcrição de fala).

[...] tinha anotado aqui dentre algumas coisas, porque o texto veio trazendo assim muitas coisas que a gente escuta, eu acho que eles vêm assim muito legal casando com o texto anterior que a gente veio falando lá da formação do professor. (Clara, transcrição de fala).

Eu tinha feito umas anotações aqui sobre o currículo, né, que ele pode ser um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso, e o autor traz aí algumas contribuições. (Nádia, transcrição de fala).

[...] a única saída que a gente tem é sermos produtores culturais da nossa... advindo da nossa própria reflexão sobre a prática, agentes culturais como o texto disse – estou colando aqui agora –, agente político para falar bonitinho. Mas é bem isso, essa reflexão toda gerada por esse início dessa análise da história da profissão docente. Então é isso. Nós somos os agentes que criam condições para o valor da nossa profissão. Mas eu também vou anotar. (Nádia, transcrição de fala).

Denise, eu tinha anotado aqui uma questão sobre essa crítica ao pesquisador. A gente entra numa contradição muito grande porque a gente questiona quando vem de fora, mas ao mesmo tempo alguns de nós valoriza mais quando esse saber vem de alguém de fora que não está dentro da escola, porque ainda tem uma dicotomia que a gente separa muito. A gente não se vê, infelizmente, a gente não se enxerga enquanto produtor de conhecimento. (Clara, transcrição de fala).

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 21), “Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. Dentre as justificativas apresentadas sobre o não uso do instrumento pelo professor Edmilton, destacamos em sua afirmação:

Então eu não sou um cara que anota muito, não. Vou anotando porque tem que anotar, mas não é uma coisa muito da minha personalidade anotar, não. Eu tenho uma grande dificuldade, até na faculdade eu não anotava muita coisa não, era mais na cabeça grande que eu guardava mesmo. (Edmilton, transcrição de fala).

Em análise a esta afirmação apresentada pelo professor Edmilton sobre sua dificuldade em fazer uso do portfólio reflexivo, notamos que, segundo Altrichter,

Posch e Somekh⁴ (1996, p. 192 apud FREITAS, 2006, p. 44), a complexidade presente no ato da escrita de professores ocorre devido ao fato de que

Escrever é difícil. É muitas vezes difícil colocar idéias no papel, ainda que pareçam claras e coerentes quando pensadas ou faladas de antemão. Existem lacunas em nossos argumentos e achamos que alguns conceitos são muito vagos, quando novas conexões e implicações surgem na mente. Essas dificuldades aparecem pelo fato que a escrita não é apenas sobre a comunicação de um resultado definitivo de uma análise, mas é propriamente uma forma de análise. Ela é a continuação de um processo de análise sobre uma restrição mais estreita, porque nossos pensamentos interiores têm que receber aparência e forma. Apesar de podermos vê-los como temporários, eles se tornam nosso 'produto' no senso material, e este pode ser examinado por outras pessoas. Essas genuínas dificuldades são sintomas do fato de que a escrita oferece um novo tipo de profundidade às nossas reflexões e pesquisas.

Se procurarmos analisar que cada professor tem um tempo de desenvolvimento, podemos perceber que, por outro lado, no último encontro de pesquisa, o mesmo professor alega que

Existem outras formações que eu faço, que eu não falo porque acho que não abrem esse espaço de falar, de discutir, de impor, de ver as opiniões. Então isso foi muito rico para mim, eu acho que para todos. A gente tem o direito de falar e ser ouvido. (Edmilton, transcrição de fala).

Cada professor teve oportunidade de vivenciar um ritmo diferente de desenvolvimento profissional, como podemos notar nos argumentos do professor Edmilton. A maneira como cada um aceitou esse desafio de pesquisa é de caráter muito particular e se fez necessário que o sujeito estivesse disposto neste percurso, pois isso é decisivo e faz com que cada um apresente resultados diferentes no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Pode-se ainda notar que os portfólios reflexivos auxiliaram a desenvolver uma lógica de desenvolvimento profissional.

Vamos cuidar de nós, cuidar da minha mente, cuidar do meu pensamento, da minha leitura e da minha escrita [...]. Exercitar isso, exercitar essa reflexão, crítica, esse registro, o portfólio, vem nesse sentido. (Denise, transcrição de fala).

Segundo Freitas e Forster (2016, p. 63), quando realizamos a orientação sobre a escrita de instrumentos reflexivos, devemos enfatizar que a intenção desse registro reflexivo não se restringe só em uma “[...] cópia de tópicos e reflexões apresentados,

⁴ ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. **Teachers investigate their work**: an introduction to the methods of action research. London and New York: Routledge, 1996.

mas incluía a reflexão de quem escreve, assim como promovia a reflexão dos interlocutores a quem se dirige”.

No uso do portfólio reflexivo do professor, notamos relatos dos mesmos na organização e uso deste instrumento:

Denise, você acertou. Só de ter ganhado o caderno você já me ganhou aqui como anotadora aí dos textos. (Nádia, transcrição de fala).

Até na hora da escrita aqui no caderno, eu escrevi umas duas páginas aqui, depois quando você ler você vai ver. Mas foi legal, foi bem reflexivo. (Maxwell, transcrição de fala).

Lendo o texto refletindo sobre o processo histórico da profissão-professor, percebe-se que as reivindicações ao direito, o cansaço, o descaso, andam de mãos dadas sempre. As lutas sempre foram e serão constantes, por que o estado vê um potencial grande na ação do professor em ações que pode fazer com que uma sociedade seja crítica e questionadora. Sempre houve e sempre haverá embates e lutas nessa profissão, o que não podemos é desistir. (Ronilda, trecho do portfólio).

[...] peguei uma foto e coleí aqui do Paulo Freire com Giroux... que ele é ligado nas ideias do Paulo Freire, né. Vi ali no último parágrafo que ele fala de opressão. E aí fui dar uma pesquisada básica e achei ele lá com o Paulo Freire em Boston, em 1983. Procurei também o contexto da época em que foi escrito o texto dele, porque eu acho importante isso, a gente fala assim, “olha, os professores agora precisam”. Mas esse agora é quando do texto? Esse agora já faz 20 anos, 30 anos. (Nádia, transcrição de fala).

Assim como defende Freire (1993, p. 29) sobre a leitura dos textos: “[...] estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriado”. Em meio à pesquisa-formação colaborativa, notamos que os professores foram se engajando cada vez mais com as leituras e fazendo uso dos portfólios reflexivos, construindo uma lógica de estudo e reflexão.

Neste processo, favorecido pelo ato da leitura e discussão, os professores foram construindo os sentidos, aprendendo de maneira colaborativa e neste viés não se é possível dissociar esses fazeres.

A professora Alessandra, Denise, Kátia, Marcela, Maria, Maxwell, Nádia, Priscila e Ronilda fizeram uso do portfólio reflexivo e, com isso, tiveram a oportunidade de explorar a capacidade do instrumento e a maneira como foi proporcionando uma lógica de desenvolvimento profissional muito particular a cada participante, respeitando o tempo de desenvolvimento de cada sujeito, mediado pelas relações colaborativas que foram construindo, à medida que estavam juntos buscando estudar e refletir sobre as conjunturas que envolvem os processos de ensinar e aprender.

Segundo Freire (1993, p. 68), “Precisamos exercitar nossa capacidade de observar, registrando o que observamos”. Em seus argumentos, o autor defende que esse registro não pode se esgotar no puro ato de “[...] fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza” (FREIRE, 1993, p. 68).

[...] leu o texto vai se reportar com a base teórica, e aí você vai fazer as anotações lá no seu portfólio das discussões da RPS, do movimento que você está participando. Por que lembra dos nossos combinados? O combinado é: você escreve no portfólio, ou quando você está lendo, e vai fazendo as suas anotações, ou no meio da RPS, que é um momento de participação formativa que você está, e aí você já vai fazendo seus links e suas anotações, mesmo que você não leu. (Denise, transcrição de fala).

De acordo com Freire (1992, p. 72), devemos ir “[...] registrando estórias, retalhos de conversas, frases, expressões, que pudessem proporcionar análises semânticas, sintáticas, prosódicas do seu discurso”. Neste processo de construção de escritas reflexivas sobre os textos estudados, deve-se fazer um esforço para que possamos fazer as interpretações dos significados das palavras, das frases ou expressões, suas relações dentro de contextos específicos da práxis docente. Para isso, os professores fizeram o uso do portfólio reflexivo, como um instrumento de proporções claras na organização das escritas e no desenvolvimento do exercício de uma prática de leitura e escrita entre os professores, como podemos ver nos relatos dos professores:

Finalizando... gostaria de deixar registrado que ter discussões tão ricas de conteúdo nas reuniões pedagógicas dos professores, fez a vontade de estudar aumentar, aumentar ainda mais. Como aumentamos a janela do mundo! Já estou ansiosa pelos novos textos. (Alessandra, trecho do portfólio).

No começo eu fiquei meio assim, “droga, vou ter que ler isso aqui, ah que saco”. (riso) Mas depois eu fiquei tão empolgada que eu fui atrás de vídeos, e eu quero ler mais coisas desse cara, entendeu? (Nádia, transcrição de fala).

Segundo Valiante (2016, p. 84), o portfólio reflexivo “[...] traz o sujeito que se forma no processo de sua própria formação, os princípios da personalidade retomam as dimensões de solidariedade com cada pessoa que aprende”. Vejamos como a professora Nádia vai organizando os pensamentos e fazendo uso do portfólio reflexivo para estabelecer diálogos com o seu próprio pensar reflexivo, na composição da escrita:

[...] lembrei muito do princípio de equidade, que a gente vê até aquelas... até imprimiu... que a Denise falou assim, “pode colar, pode fazer...”, aí eu falei, “oba, vou fazer uns negócios, umas artes. Aí fui lá, peguei o meme lá da equidade, vou aproximar aqui da... e esse aqui também, “para fazer uma seleção justa, todos ver quem sobe primeiro na árvore”, aí tem lá os animais, então ilustra muito bem que a gente não pode avaliar todos da mesma forma. Aí separei algumas metáforas aqui, depois a Denise vai ver aí, tem algumas anotações. (Nádia, transcrição de fala).

Nota-se que, para a professora Nádia, o uso do portfólio reflexivo auxiliou a mesma a organizar as ideias e pensamentos acerca da lógica de estudo que estava vivenciando.

Para Valiante (2016, p. 105), se pensarmos a construção do portfólio reflexivo “[...] como mais um papel a ser preenchido, o caráter formativo não existe. Se a elaboração desse instrumento for unilateral, somente o formando narra seus fatos, a proposta colaborativa de formação centrada na escola é nula”.

[...] escrevi bastante coisa... do Zabala assim, que rendeu bastante, tem bastante insight, muita coisa aqui para pensar. (Nádia, transcrição de fala).

Vemos que a presença marcante do elemento de reflexão, tanto nos diálogos em grupos como nos textos reflexivos dos portfólios, é uma marca presente em grande parte da dissertação.

Sendo assim, a autora Sá-Chaves (2000, p. 15) defende a ideia de que os portfólios reflexivos podem ser enxergados e usados como instrumentos de instigação e como também “[...] factores de activação do pensamento reflexivo [...]”, dando oportunidade para que os professores possam realizar a documentação, registro e estruturação dos procedimentos e de suas próprias aprendizagens, concomitantemente ao processo de interação com aquele que forma e aquele que é formado. Sendo assim, a autora acredita que este instrumento propõe maneiras de impulsionar o desenvolvimento da autorreflexão, o que permite que o formador possa ter um diálogo mais próximo com o formado, trazendo novos indícios, gerando novas hipóteses que auxiliem nas estratégias de “[...] autodireccionamento e de reorientação, em síntese de auto-desenvolvimento” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15).

Por fim, percebemos, na análise dos portfólios reflexivos, o quanto este instrumento foi, ora de maneira explícita e, em outros momentos, de maneira implícita, um meio pelo qual os professores conseguiram organizar, ativar e exercitar os seus pensamentos reflexivos, muitas vezes motivados pelas leituras dos textos e discussões em grupo, e sempre refletindo sobre o meio que os cercam e a “escola”,

favorecendo uma lógica de desenvolvimento profissional, por meio dos portfólios reflexivos.

4.3 CATEGORIA 3: ENCONTROS DE PRODUTORES DE SENTIDO: AUTORES E PROFESSORES

Em análise sobre as relações de coerência com a temática proposta, notamos que na primeira parte do texto *O passado e o presente dos professores*, António Nóvoa (1995, p. 15), no capítulo intitulado como “O processo histórico de profissionalização do professorado”, apresenta um breve contexto histórico da profissão docente, afirmando que, na segunda metade do século XVIII, na Europa, o Estado assumiu a organização do ensino e o professor passou a ser laico e não mais religioso.

Nóvoa (1995, p. 17) fala ainda que foi no final do século XVIII que não foi mais permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, sendo necessário um exame para preencher os requisitos mínimos estabelecidos pelo Estado, como idade, licença, comportamento moral etc., e só a partir daí se tinha um suporte legal para o exercício da atividade docente.

Semelhantemente, a professora traz, em sua síntese, em seu portfólio reflexivo:

Preocupação dos reformadores do século XVIII - definição de regras uniformes de seleção e de nomeação de professores. É necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado. (Alessandra, trecho de portfólio).

Nóvoa (1995, p. 20) destaca uma análise sobre o modelo do processo de profissionalização do professorado e organiza em quatro etapas esse movimento: a) exercem a atividade docente o tempo inteiro; b) são detentores de uma licença oficial; c) seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa; d) participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores. Dentre essas etapas, o autor apresenta duas dimensões: a primeira é que possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; e a segunda dimensão é que aderem a valores éticos e a normas deontológicas.

Igualmente, em resumo, a professora Nádia destaca, em seu portfólio reflexivo:

Eixo estruturante prestígio social. Quatro etapas: exercício integral da atividade docente; possui licença oficial; formação profissional; filiados a associações que defendem o estatuto. (Nádia, trecho de portfólio).

Já em observação ao segundo texto estudado pelo grupo de professores, notamos que, logo na introdução do artigo *Para que servem as escolas?*, Young (2007) vai apresentando a problemática em torno da pergunta “para que servem as escolas?”. Não só no âmbito escolar e familiar, mas chama a atenção para esta pergunta em um questionamento para as diferentes instâncias da sociedade moderna. Igualmente, as professoras Priscila e Marcela organizam suas sínteses sobre esta problemática tratada no texto:

Segundo o autor “discutiu-se a” diferenciação do conhecimento como um modo de distinção entre conhecimento escolar e não escolar. Educação e política será que caminham juntas? Na minha opinião elas têm uma parceria bem definida, uma não sobrevive sem a outra. (Marcela, trecho de portfólio).

Um ótimo texto para reflexão do nosso papel. O autor começa provocando as diversas reflexões com perguntas e pontos de vista diferentes em relação ao papel das escolas. (Priscila, trecho de portfólio).

Em relação ao terceiro texto estudado pelos docentes na escola, em momento de pesquisa-formação colaborativa, percebemos que, no capítulo sobre a “Função Social do Ensino e a Concepção sobre os Processos de Aprendizagem: instrumentos de análise”, o autor apresenta resultados do seu estudo nas escolas públicas da Espanha durante este século. Zabala (1998, p. 27) afirma que “[...] sua função social tem sido selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária”, além de também buscar reconhecimento e prestígio sobre títulos, refletindo uma subvalorização sobre processos de valor informativo ao longo de sua vida escolar.

Igualmente, os professores organizaram os resumos em seus portfólios reflexivos, reafirmando a ideia de que seus textos possuem coerência com a proposta do texto acordado, como vemos a seguir:

O texto começa fazendo análise da função da escola na Espanha, voltado a selecionar os melhores alunos para a faculdade, priorizando sempre a aprendizagem de conceitos, o que se assemelha bastante à escola no Brasil, mais as escolas particulares do que as escolas públicas, pelo menos, na prática. (Maxwell, trecho de portfólio).

O autor discute as tipologias dos conteúdos. Inicia pelos conteúdos factuais. Dentro da definição destes conteúdos, são considerados os conhecimentos que abrangem os fatos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares. Envolvem

os problemas da vida cotidiana, sendo indispensáveis para compreender grande parte das informações e problemas, tanto pessoais quanto profissionais. Faz relação com o que pode ser lembrado. O que entra em cena é a cópia, tanto escrita como verbal. São apresentadas, nestes conteúdos, atividades rotineiras que fazem exigência de atitudes e predisposição para as tarefas.

Como conteúdos conceituais, afirma que são os conceitos e princípios. Então, nesta definição é o conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. Com isso, espera-se que os alunos possam fazer relação com as causas e efeitos das situações que são apresentadas ou fazer relações para com elas. Dessa forma, acredita-se que o aluno não só seja capaz de repetir, mas utilizar ou interpretar em determinadas situações apresentadas; saber reconhecer situações, fatos ou objetos concretos dentro dos conceitos que são apresentados.

Já os conteúdos procedimentais têm como principal característica um conjunto de ações coordenadas, dirigidas para a realização de um objetivo. Ações essas que são ligadas aos procedimentos, como: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, fazer gráficos e tabelas, propor estratégias para resolução de problemas, etc. Este modelo é a principal metodologia utilizada neste tipo de conteúdo.

Semelhantemente, a professora Alessandra questiona, em suas reflexões, sobre os

Conteúdos factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais, que respectivamente respondem às perguntas: o que saber? Como fazer? Como ser? Se observarmos o ensino por ciclos mais básicos, a distribuição desses conteúdos é equilibrada? Função social do ensino: que finalidade deve ter o sistema educativo? Selecionar os melhores; objetivos propedêuticos. (Alessandra, trecho de portfólio).

Já no quarto texto estudado, mais especificamente no livro *Saberes docentes e Formação profissional*, Maurice Tardif discorre, em oito ensaios, sobre aspectos que envolvem os fazeres dos professores, bem como as complexidades que envolvem a profissão docente. O mesmo argumenta que o saber é partilhado por um grupo com conhecimentos diversos, mas com uma formação muito semelhante entre eles; em sua atuação, partilham da mesma organização. Semelhantemente, em seus portfólios, encontramos vestígios de ideias que mais uma vez reafirmam coerência com a proposta acordada, como podemos ver:

O autor explora o assunto dos saberes que os professores mobilizam em sua atuação e por experiência posso falar que utilizo tanto saberes

aprendidos tecnicamente quanto conhecimento adquirido na prática do dia a dia. (Priscila, trecho de portfólio).

Tardif afirma pra questão do saber deve estar situado em um contexto amplo do estudo da profissão docente. O saber ou o conhecimento não são categorias autônomas, separadas de outras realidades sociais, organizacionais, e humanas nas quais estamos nós. Não pode ser desvinculado de sua identidade. Sobre identidade, precisamos refletir um pouco mais sobre o que entendemos por identidade, pois também está ligado aos nossos saberes. [...] Os saberes docentes são: os saberes da formação profissional; saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes experienciais. (Nádia, trecho de portfólio).

Por fim, no último texto estudado, deparamo-nos com a problemática apresentada na época por Giroux (1999, p. 11-12), que alega ter notado uma certa incapacidade entre o campo progressista e os críticos em construir alianças, a fim de resolver a situação no campo educacional e tratar das complexidades da teoria social e da prática educacional. Tudo isso resultou na redução significativa da influência que os educadores críticos poderiam utilizar como intelectuais públicos e agentes de transformação de uma sociedade.

A grande preocupação apresentada pelo autor gira em torno dos educadores radicais e críticos em geral, que não têm se atentado às mudanças na teoria social e ficam se prendendo a questões tradicionais ou tentando reviver velhas ações ortodoxas, correndo risco de serem esquecidos em meio a um mundo cheio de ameaças externas à educação, contribuindo para acabar com a democracia, afetando diretamente a sociedade e as escolas.

Faz um grande alerta a um número crescente de profissionais que, sem perceber, estão confinados a um antiintelectualismo, apegados aos discursos da prática do real e sob um domínio de uma política superficial e de linguagem acessível.

Em conformidade com a breve apresentação de uma das ideias discutidas em grupo, os professores trouxeram, em seus portfólios, informações que mais uma vez reafirmam a coerência com a proposta discutida:

Percebe-se claramente a precarização das escolas e a desvalorização dos profissionais da educação seguidos por vários governos, há décadas, ou melhor, séculos. Tanto lá, como aqui, a deslegitimação por parte de um grupo de conservadores radicais, o grande inimigo de uma sociedade são os professores que doutrina nossas crianças, estamos falando de fatos recentes. No entanto, estão querendo continuar seus privilégios e narrativas de superioridade, a história é contada por um grupo, ou seja, opressores não querem ser questionados. (Ronilda, trecho de portfólio).

O autor apresenta o livro encorajando os grupos sociais engajados nas mais diversas mudanças educacionais e culturais a vendá em seus trabalhos valorizados. A pedagogia e suas lutas não devem estar reduzidas às escolas – universidades e afins – a educação para a cidadania crítica também deve partir de outros (e para outros) locais. (Nádia, trecho de portfólio).

Sendo assim, podemos concluir que os professores conseguiram fazer suas relações com as propostas apresentadas.

Dos escritos dos professores, de suas colocações, emergem também sua personalidade, suas impressões pessoais compartilhadas no grupo, o que dá a ver o quanto do indivíduo está imbricado no processo formativo e na prática profissional.

Na presença do elemento de análise sobre o nível de escrita dos professores, notamos que a dimensão empírica se fundamentou nos indícios que emergiram da leitura dos portfólios reflexivos, que foram construídos de maneira individual, mas que foi permeado por discussões coletivas, sendo produzidos durante o período de três meses de pesquisa-formação colaborativa na escola e em momento de trabalho.

Vejamos no texto abaixo:

Se você pudesse refletir, por meio de uma imagem, sobre o título do texto, como seria?

Desenho de autoria da professora Alessandra



Fonte: acervo da pesquisadora.
(Alessandra, trecho do portfólio, cf. Anexo A).

Na escrita da professora Alessandra, em seu portfólio reflexivo, notamos que a mesma usou o instrumento, explorando o recurso do desenho e escrita para provocar, em si mesma e no leitor, uma reflexão sobre a temática do texto que foi discutido pelos professores na referida pesquisa-formação. A reflexão nos faz pensar acerca das possibilidades que a imagem poderá proporcionar àquele que a lê.

Esta junção sobre os elementos textuais a serem estudados e a dimensão pessoal estabelecida sobre a leitura nos remete à ideia defendida por Melo, Gonçalves e Silva (2013, p. 98), que nos falam que esse “[...] olhar crítico sobre as práticas

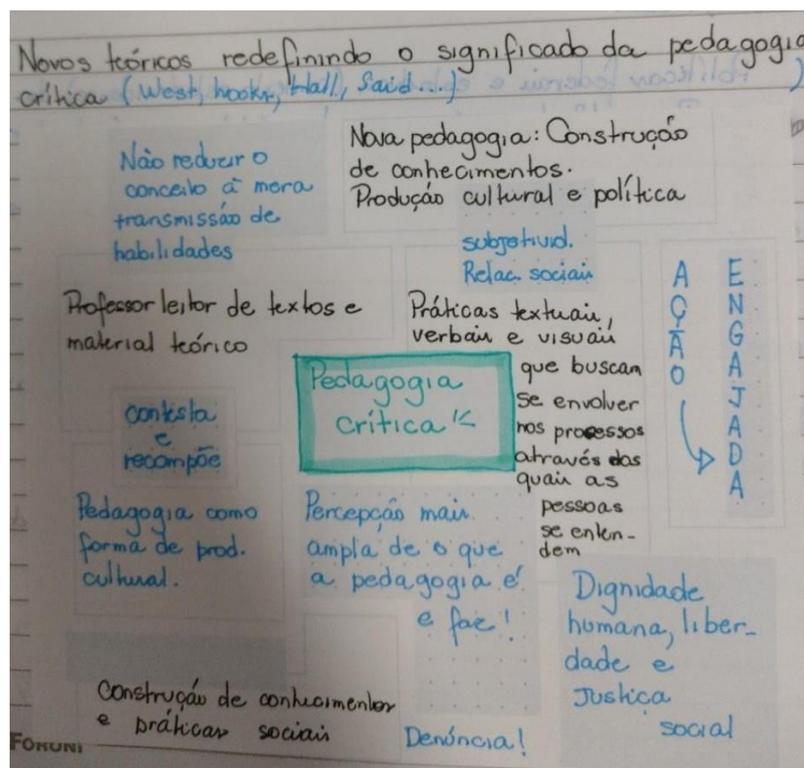
pedagógicas, misturado a relatos de histórias de vida, justifica o caráter profissional atribuído à escrita reflexiva [...]”. Sendo assim, nos textos apresentados nos portfólios reflexivos, “[...] encontramos confluências de escritas características de duas esferas enunciativas: acadêmica e escolar”. Nesta perspectiva, os autores discorrem sobre a presença de características do discurso acadêmico que emergem das práticas relacionadas com os diálogos sobre as literaturas científicas estudadas por eles, como orientação para a ação profissional. Já em relação à segunda esfera, a “escolar”, elas emergem “[...] dos relatos de histórias de vida envolvendo o percurso profissional do professor no magistério e discursos sobre a ação docente nas escolas de ensino básico”.

Precisamos perceber a real intencionalidade da escrita feita pelos professores, que vai de encontro com o que Madalena Freire (1996, p. 6) defende: “Quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos”. Para a autora, a ação de escrever traz consigo a obrigatoriedade da formulação de perguntas, o levantamento das hipóteses, que nos fazer aprender mais e mais, tanto no ato de formular quanto no momento de respondê-las, sendo assim considerado uma capacidade vital do ato de perguntar, promovendo a vitalidade da ação, que envolve o pensamento, pesquisa, aprendizagem necessária a todo professor.

Esta escrita é reflexiva, tanto pessoal como profissionalmente, e tem como principal objetivo um processo de descoberta e autoconhecimento, aproximando as lacunas entre os dificultadores e as facilidades nas práticas educativas, em busca da solução e tomada de decisões sobre as situações conflituosas do cotidiano da docência. Vejamos, no texto abaixo, como a professora Nádia organiza sua escrita pessoal, com marcas de regras acadêmicas de escrita, como o uso das aspas para destacar a ideia do autor, como vemos na presença da citação direta:

Esperança, Giroux ressalta a importância da pedagogia para os estudos culturais e aponta um caminho que já teve seu início trilhado: “Os movimentos mais amplos na teoria feminista, no pós-estruturalismo, na pós-modernidade, em estruturas culturais, na teoria literária e nas artes”.

Mapa conceitual produzido pela professora Nádia



Fonte: acervo da pesquisadora.
(Nádia, trecho de portfólio, cf. Anexo A).

Para Nóvoa (1995, p. 25), a participação em processos formativos semelhantes a este, apresentado na referida pesquisa-formação colaborativa, “[...] implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”.

Sendo assim, a escrita apresentada nos portfólios reflexivos dos professores está diretamente envolvida na estruturação da identidade pessoal de cada docente, mas também está ligada ao desenvolvimento profissional, visto que não é possível uma dissociação do caráter que envolve a integralidade dos sujeitos, sua subjetividade e seus saberes.

Vemos isso na organização da reflexão escrita, feita por Nádia, sobre o texto estudado:

O construtivismo: concepção sobre como se produzem os processos de aprendizagem. Nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. Tais esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui no momento dado de sua experiência, sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida esses esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. [...] Aprendizagem significativa não é uma questão de tudo ou nada, mas de grau. O ensino tem que se ajudar a estabelecer tantos símbolos essenciais e não arbitrários entre os

novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação. (Nádia, trecho de portfólio).

A professora em questão utiliza de uma narrativa reflexiva para organizar as ideias acerca do estudo realizado sobre o texto *A prática educativa*, de Antoni Zabala. Visto que é uma organização pessoal de escrita reflexiva, nota-se que a mesma potencializa as suas reflexões em torno do entendimento sobre a temática explorada, mais especificamente sobre os processos de aprendizagem da teoria construtivista, abordados no texto, e acreditamos que isso conseqüentemente poderá impulsionar o desenvolvimento profissional da professora.

Sendo assim, a análise que envolve o nível de escrita pessoal, realizada pelos professores, não pode ser dissociada da dimensão acadêmica da pesquisa-formação colaborativa.

Por fim, o como cada professor organiza seus textos reflexivos nos portfólios auxilia uma lógica de desenvolvimento profissional notório, sustentado pelos relatos e transcrições apresentados em meio à dissertação.

4.4 CATEGORIA 4: PROFESSORES COMO AUTORES: REFLEXÃO E ARGUMENTAÇÃO

De acordo com Dewey (1959, p. 14), um dos principais autores que discute a questão da reflexão na docência, “Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum”.

Sendo assim, para discutir o pensar reflexivo, precisamos ter um objetivo, algo a ser alcançado, o que estrutura todo o processo do pensamento e faz com que se examine profundamente as questões em torno do pensar, na busca e investigação profunda do pensamento.

Para Dewey (1959, p. 22), o pensar reflexivo engloba “[...] um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental [...]”, o que origina o ato de pensar e “[...] um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade [...]”.

Portanto, percebemos que a ação reflexiva do pensamento propõe olharmos de maneira aguçada sobre as situações que se apresentam no cotidiano e nos fazem

buscar alternativas, a fim de superar as dificuldades encontradas, pois o ato de pensar de maneira reflexiva é determinado pelo propósito que se pretende alcançar.

Segundo Freire (1979, p. 17), “[...] a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir”. A ação e a reflexão não podem se separar da práxis. Assim como existimos no mundo e com o mundo, não podemos transformá-lo se não atuarmos de maneira intencional nele. O ato de refletir deve ser exercitado no ofício da docência, como uma prática necessária, sendo reafirmado nas relações e nos sentidos que se vai firmando com o contexto atuado.

Freire (1967, p. 67) destaca particularidades do pensamento crítico reflexivo:

Se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições.

Apoiado nas características do pensar reflexivo percorridas por Freire, neste contexto de pesquisa-formação colaborativa, conseguimos notar, em alguns trechos das falas dos participantes de pesquisa, a grande preocupação com os problemas da profissão e da escola, como notamos nos trechos extraídos dos portfólios reflexivos:

A profissão professor, vai além de ensinar conteúdos, ele tem um olhar diferenciado na sala de aula, e para cada aluno esse indivíduo que realmente trabalha nesse setor é porque se sente realizada com sua função, faz a diferença na vida de algumas crianças, seja na aprendizagem no campo emocional, físico e algumas vezes auxiliando no campo familiar. (Marcela, trecho de portfólio).

Então nós só podemos ser produtores das nossas próprias ações futuras, por que não? Nós estudamos para isso, a gente se especializa e trabalha, e dentro da prática, e a prática reflexiva junto com a teoria. (Nádia, trecho de fala).

De acordo com Alarcão (2003, p. 41), o processo de formação do professor reflexivo “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

O professor, no desenvolvimento do ofício, enfrenta dilemas diários, problemas reais, que afetam a carreira a curto e longo prazo. O pensamento reflexivo os auxilia

na hora de buscar alternativas viáveis para estes problemas e ele deve ser exercitado nos ambientes formativos de professores, visto que a escola é um grupo que pode discutir e traçar metas em comum em um espaço colaborativo, que tem como objetivo o melhor pela educação. Nesse viés, destaca-se a reflexão sobre a concepção de formação e o perfil de professor pesquisador apresentado pela professora:

Quanto à formação continuada, creio sim ser de fundamental importância, tanto para adquirir conhecimento, ressignificar o que já aprendemos para nos manter estimulados a sempre melhorar e qualificar nas suas aulas, buscando a melhoria constante, porém muitas vezes esbarramos em algumas limitações por excesso de burocracias que devemos cumprir em nosso papel de professor, ainda não pensei em uma sugestão, mas é algo que sempre temos que tentar diminuir e otimizar, o excesso de burocracia que nós professores temos que preencher. (Priscila, trecho de portfólio).

O professor reflexivo sabe sobre a assunção da sua corresponsabilidade, como essa professora, e é neste viés sobre esse pensar reflexivo do professor que, na hora de planejar suas aulas, precisa entender sua realidade e quais são os dificultadores e facilitadores na hora de ensinar, exercitando assim a reflexão. Semelhantemente, esse pensamento pode ser evidenciado nos estudos de Perrenoud (2002). Nessa perspectiva, segundo ele, o professor

[...] reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. [...] Trata-se de uma relação com a sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, auto-análise, questionamentos e experimentação. (PERRENOUD, 2002, p. 44-45).

Os portfólios reflexivos, nesta pesquisa-formação, tiveram a chance e oportunidade de auxiliar os professores no estudo e exercício do pensamento crítico reflexivo, porque, de acordo com Rivera (2017, p. 50), desenvolver a escrita reflexiva “[...] proporciona aos professores aprender sobre a estruturação e reformulação de seus pensamentos, bem como estabelecerem conexões entre os conceitos que aprendem e situações práticas”.

Nesta prática de escrita, exercitada pelos professores no universo de pesquisa estudado, notamos que os mesmos fizeram uso de diferentes pensamentos reflexivos críticos sobre as obras estudadas, as relações com suas práticas diárias, como

podemos ver nos trechos abaixo, extraídos dos portfólios e que podem exemplificar o que é proposto pelos autores sobre o pensamento reflexivo:

Emancipação e a dominação. As classes dominantes têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos. Quem recebe a escolaridade? O que o indivíduo recebe? Boa pergunta! [...]. Escola precisa ser lugar de acesso, lugar de aprendizagem, lugar de conhecimento, de amizade, de troca de saberes, lugar de gente feliz, que aprende e que ensina. Lugar de professores que refletem, questionam, de alunos que refletem questionam. (Alessandra, trecho de portfólio).

O professor não pode deixar que nossa profissão se resuma a simples “técnicos”, e sim, intelectuais capazes de produzir transformações. (Ronilda, trecho de portfólio).

Isso me faz refletir em alguns momentos que fiz a avaliação no intuito de elevar as experiências, da minha matéria, colocando pressão nas crianças para aprender e percebo que posso proporcionar um ensino de outras formas. [...] Depois de ler os textos ainda refleti que caso as pessoas errasse, eu poderia ter escolhido outra pessoa ou perguntar quem gostaria de responder. (Maxwell, trecho de portfólio).

Ensinar não significa repassar conteúdo, mas levar esse aluno a pensar, criticar, elaborar estratégias. (Kátia, trecho de portfólio).

“Reflexões filosóficas do educador”. Nós professores somos também um “modelo de conduta” e as exigências passadas na escola e as experiências passadas na escola exercem uma influência direta na vida deles. Se pusermos intenção nos nossos fazeres e nas nossas atitudes, estamos dando um passo a favor da melhoria do ensino, melhor dizendo, na qualificação. (Nádia, trecho de portfólio).

Segundo Freire (1977, p. 147), o que o move na hora de escrever, para seus camaradas, pequenos ou grandes textos, é o desejo e a intenção de “[...] provocar em mim, enquanto escrevo, nos camaradas, enquanto as leiam, uma reflexão crítica em torno de problemas concretos [...]”, aqueles que todos enfrentam no dia a dia da docência em busca da “reconstrução do país”.

Ver, nesta experiência de pesquisa e ao mesmo tempo formativa, os professores apresentando, tanto nos relatos em seus portfólios reflexivos quanto nos diálogos em grupo, argumentando acerca dos problemas da profissão, apresentando argumentos sobre os caminhos que podem trilhar, na busca de soluções reais para os problemas que afetam a escola e toda a educação, exercitando suas capacidades reflexivas na luta pelos problemas da sociedade, é o que caracteriza a participação efetiva e exitosa destes profissionais, que tem esperança e força para lutar.

E falando então nisso, do conhecimento poderoso, Nádia, o que a gente enquanto escola, enquanto Cidade Takasaki, teria que

determinar como conhecimento poderoso? [...] eu acho que deveria assim, “ah, não está indo bem?”. Não sei, você vai vir estudar no contra período, como se fosse um reforço, você vai fazer a turma do outro horário para ver se você aprende também, até aprender. Só vai sair quando aprender, ou senão porque tem um motivo maior. (Maxwell, transcrição de fala).

Quando os professores participam de uma pesquisa-formação colaborativa, temos a oportunidade de ver os professores

[...] caminharem juntos rumo a metas comuns e baseadas no respeito mútuo, os professores não apenas se arriscaram em algo novo em termos de práticas, como também sentiram-se motivados a compartilhar com os seus pares as suas experiências vividas dentro dos seus respectivos espaços escolares, compreendendo tais experiências como elementos constituintes e contribuintes para uma constante construção de práticas inovadoras. Socializar não apenas o que deu bons resultados, mas principalmente o que não se efetivou na prática como previamente planejado, mostrou-se como um dos maiores desafios para os professores, antes acostumados apenas a terem contato com experiências de “sucesso”. (SANAVRIA, 2014, p. 260).

Por fim, notamos o quanto esta pesquisa-formação colaborativa conseguiu impulsionar as reflexões e o desenvolvimento da capacidade reflexiva e argumentativa dos professores, tanto no coletivo das discussões quanto no individual dos portfólios reflexivos.

4.5 CATEGORIA 5: OS TEXTOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES

Segundo Pontecorvo e Zucchermaglio (1989, p. 109), esse processo de escrita de um texto “[...] requer um grande conjunto de opções linguísticas e envolve uma linguagem mais elaborada e organizada do que a fala”. Senso assim, o texto escrito pelos professores se torna um objeto perceptível de organização das ideias presentes no processo de reflexão dos professores que fizeram parte desta referida pesquisa. Ele pode conter a presença de narrativas, citações, relatos, sínteses, resumos e resgate de ideias principais, dependendo da forma como cada um foi estruturando seus estudos.

Visto que o portfólio reflexivo foi o instrumento que materializou a presença dos textos reflexivos dos professores, e a organização do processo de estudo, relações e reflexões da experiência vivida por eles, podemos considerar que estes textos são uma modalidade da língua escrita, trazendo uma mensagem que se apresenta no instrumento utilizado pelos docentes, sendo que o mesmo apresenta indícios do

percurso vivenciado, tanto em grupo quanto individualmente, registrando a história e a maneira como foram constituindo suas afirmações, reflexões e questionamentos.

Vejamos o texto abaixo:

O alerta para os educadores se mobilizarem são diversos, por isso, encontrar maneiras de vencer esses desafios (políticas públicas que dificultam o trabalho prático e teórico, a precarização do trabalho), tudo isso precisa ser discutido, como forma de superar e reconstruir o papel fundamental que os docentes desempenham. Para isso, a criticidade se faz necessária, a luta, a união, a reflexão dos acontecimentos. (Ronilda, trecho de portfólio).

A professora Ronilda organiza a sua escrita em forma de uma narrativa argumentativa e com cunho reflexivo crítico sobre a temática estudada. Ela utiliza como base as provocações no texto de Giroux, para criar as suas reflexões, na busca de soluções sobre o problema alertado na obra.

Mata, Silva e Haase (2007, p. 52) definem a narrativa “[...] como uma descrição de séries de ações e eventos que se desenvolvem ao longo do tempo de acordo com os princípios causais”. As narrativas são consideradas como um tipo de texto. Este gênero é muito utilizado em situações comunicativas presentes no cotidiano. Por este motivo, notamos, nos portfólios reflexivos, a presença maior desta estrutura textual, como vemos no trecho abaixo sobre a organização textual em forma de narrativa, utilizada pela professora:

As escolas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles não pode ser adquirido em casa ou na sua comunidade. Conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. Conhecimento dos poderosos definido por quem detém o conhecimento (acesso a universidades, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento). Conhecimento escolar e o currículo. Conhecimento poderoso não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem legitima, embora ambos sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. [...] Escolas precisam ajudar os alunos a adquirirem conhecimento poderoso. (Alessandra, transcrição de portfólio).

Sendo assim, neste exemplo, a forma como a professora utiliza a narrativa para tornar o conteúdo significativo é clara e organizada, pois ela usa recursos sintáticos para apresentar as ideias de forma simples e de fácil compreensão ao leitor.

Segundo Albuquerque (2012, p. 42-43), o ato de escrever eterniza o que foi narrado e, com isso, a “[...] escrita atravessa o tempo, possibilitando que hoje possamos saber o que se escreveu há milhares de anos. Ela também atravessa o espaço, pois podemos enviar histórias para diversos lugares do mundo”. Dessa forma,

a escrita traz consigo um cunho de permanência e relevância, que não se pode atingir por meio da fala, sendo que este cunho de permanência pode ser atingido pelos textos reflexivos que se apresentam nos portfólios dos professores, dando possibilidade de avaliação, reavaliação e reflexão crítica da atuação neste espaço formativo que os mesmos vivenciaram, remetendo a lembranças de suas ações e emoções na participação desta pesquisa-formação colaborativa. Isto fica mais explícito em um trecho da organização da narrativa apresentada pela professora Ronilda:

Ao iniciar a leitura do texto, percebe-se o desânimo quanto às políticas de um governo direcionadas à educação podem fazer um grande estrago na educação. Junto a isso, o campo progressista da época não conseguiu construir algo grandioso, capaz de criar diversos campos e pensamentos que pudessem fazer com que a escola fosse ligada a grandes transformações. Acredito que aqui também tenha acontecido essas separações, com o governo destruindo a educação com currículos pobres incapazes de fazer diferença, transformação social. (Ronilda, trecho de portfólio).

Se formos pensar acerca do potencial dos portfólios reflexivos neste contexto formativo de pesquisa colaborativo, percebemos que corrobora com a ideia de Albuquerque (2012, p. 19), quando nos apresenta a afirmação de que o “[...] diálogo, a escrita e a leitura sobre as práticas podem possibilitar aos professores a compreenderem suas dificuldades e a oportunidade de aprender e de reescrever suas histórias [...]”.

Sendo assim, temos a possibilidade de atuar sobre as reflexões motivadas pelos diálogos coletivos de formação, sobre os saberes construídos em grupo, individualmente e registrados em seus instrumentos reflexivos denominados portfólios, construídos em meio às ações que envolveram o desenvolvimento profissional. Pois é em grupo que os professores puderam exercer as partilhas sobre seus estudos e práticas pedagógicas e construir novos conhecimentos, baseados nas discussões em grupo, mais uma vez reforçando a construção de uma cultura colaborativa na escola.

Albuquerque (2012, p. 37) fala que nas conjunturas do ato da escrita é que o autor consegue dialogar com ele mesmo, possibilitando entender seus pensamentos de uma melhor maneira. É nas vivências dessas práticas de escrita, no exercício de escrever que podem emergir as revelações para si mesmo e para os outros. É no ato de escrever que se busca superação dos problemas, e é por meio das interações em grupo e consigo mesmo que se pode superar e recordar situações que anteriormente não conseguiriam.

Pensar acerca da elaboração das narrativas apresentadas pelos professores em seus portfólios vai de encontro com o que Leal e Luz (2001, p. 29) salientam, sendo que a “[...] produção de textos compreende o desenvolvimento da capacidade de coordenar conhecimentos de vários níveis e atividades também diversificadas que estão em jogo no trabalho de escrita”. Na produção de texto, os professores precisaram usar informações sobre “normas de notação da escrita”; cuidar das “normas gramaticais”; olhar para a concordância gramatical, sinais de pontuação, coesão textual, organização dos parágrafos; estruturar as frases; pensar acerca dos vocabulários; organizar as ideias; refletir sobre o conteúdo a ser tratado, entre outras tomadas de decisões que fossem necessárias na elaboração de suas escritas.

Concluimos que os participantes desta pesquisa são professores já atuantes e que precisam desenvolver e fazer uso de movimentos de escrita reflexiva crítica para exercício da docência. Neste caso, não estamos em um grupo de professores recém-formados, mas sim estamos falando de um grupo de professores que estão participando de uma pesquisa-formação colaborativa, voltada para um contexto de formação continuada de professores em serviço.

Na análise dos textos produzidos pelos professores, pode-se notar o uso de citações dos textos dos autores trabalhados.

Segundo Macedo e Pagano (2011, p. 258), “A comunidade acadêmica estabelece regras específicas para a estruturação de citações”. Por mais que essas regras são passíveis de uma certa flexibilidade, faz-se necessário levá-las em consideração, pois sua legitimidade é evidente dentro da sociedade acadêmica, sendo uma organização necessária do discurso dentre aqueles que as produzem, como a daqueles que as utilizam, pois essa linguagem é um fenômeno coletivo e não individual.

A escola como lugar de formação pode, sim, desempenhar vários papéis, desde capacidades cognitivas, até a formação de cidadãos e cidadãs. Afinal, como Zabala nos faz refletir: “meninos e meninas não são compartimentos estanques, mas sim, indivíduos que vão se relacionar, tem evidências, experiências diversas”. Nesse sentido, a escola/professor vai se deparar com essa heterogeneidade e questões terão que ser compartilhadas, discutidas e analisadas. (Ronilda, trecho de portfólio).

Como podemos perceber no trecho apresentado no portfólio reflexivo da professora Ronilda, a mesma usa dos elementos que trazem a presença de regras muito específicas da comunidade acadêmica, como fazer o uso das aspas, em meio

à sua escrita, para enfatizar as contribuições do discurso do autor que estava sendo estudado, “Zabala”. Notamos que ela argumenta, em uma reflexão acerca do conceito apresentado pelo ator, na hora de escrever seu texto reflexivo.

Ivanič (1998, p. 84) “[...] acredita que os autores fazem citações para demonstrar, entre outros aspectos, que passaram por um processo de reflexão ao realizarem suas pesquisas”. A autora ainda defende que a ausência da citação nega uma cultura valorizada na comunidade acadêmica. Isso também pode reafirmar a ideia de ausência ou dúvida a respeito da compreensão do sujeito sobre o objeto de conhecimento estudado.

De acordo com Macedo e Pagano (2011, p. 268), “A maneira como a citação será revelada, no texto, dependerá da maneira como a voz do outro é tratada pela comunidade na qual o texto circulará”.

As citações são as referências, formas de expressão que fazemos sobre a compreensão do texto estudado, sobre a referência de citações para a expressão de sua compreensão. A presença de regras usadas em textos acadêmicos é vista nos textos abaixo apresentados nos portfólios das professoras:

A minha visão a respeito desta pergunta vai de encontro ao que o autor defende. Segundo Young: “Portanto, minha resposta à pergunta para que servem as escolas? é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e por adultos em locais de trabalho”. (Ronilda, trecho de portfólio).

Esperança, Giroux ressalta a importância da pedagogia para os estudos culturais e aponta um caminho que já teve seu início trilhado: “Os movimentos mais amplos na teoria feminista, no pós-estruturalismo, na pós-modernidade, em estruturas culturais, na teoria literária e nas artes”. (Nádia, trecho de portfólio).

Assim, a citação pode também ser uma estratégia empregada “[...] para não comprometer o discurso com relação ao que ele [o sujeito] fala, por meio da atribuição de responsabilidade do enunciado a outro discurso” (BRUNELLI, 2004, p. 112). Muito presente em textos acadêmicos, as citações auxiliaram os professores na organização do pensamento, sobre a compreensão da ideia estudada nas literaturas, fazendo uso de regras específicas dos sujeitos que produzem textos acadêmicos.

Podemos perceber que, nesta pesquisa-formação colaborativa, a escrita dos textos dos professores é semelhante ao que Vasconcelos e Santos (2019, p. 94) consideram como o “protagonismo de quem escreve”, colocando em “[...] evidência o

fato de que o sujeito da escrita é o sujeito agente, uma vez que não concordamos com a possibilidade de existir uma escrita autoral impessoal”.

Concluimos assim que a escrita dos professores é de nível pessoal, com marcas presentes na organização de textos acadêmicos, mas de uma menor presença. São textos que foram produzidos em um viés profissional de pesquisa em trabalho, mas não sendo possível desconsiderar a presença de características da sua personalidade e subjetividade, na hora de produzir seus textos de autoria.

4.6 CATEGORIA 6: OS SABERES DOCENTES EM DISCUSSÃO

Para falarmos a respeito dos saberes docentes, faz-se necessário compreender acerca da docência, que está diretamente relacionada à função exercida pelos professores. Para Tardif e Lessard (2008, p. 8), precisamos entender o termo docência “[...] como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

As interações humanas ocorrem em meio às atividades dos trabalhadores e, quando nos referimos aos professores, estamos englobando diferentes sujeitos que estabelecem diferentes relações em seus ambientes de trabalho. O ser humano é repleto de saberes, mas, quando falamos dos saberes dos professores, estamos entrando em um campo que, segundo Nunes (2001, p. 28), vem sendo estudado de maneira tímida no Brasil, a partir dos anos 1990, junto ao movimento reformista, sobre a formação inicial e continuada, e que se opõe aos modelos de estudos anteriores, o que, segundo Nóvoa (1995, p. 22), reduz a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, separando o profissional do pessoal do professor e gerando uma crise de identidade. Com isso, de acordo com Tardif (2014, p. 10), “A partir de 1980, a questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa”.

Inicialmente, para Tardif (2014, p. 10), o saber dos professores não pode ser dissociado das outras dimensões do ensino, nem do estudo nem do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. Tardif (2014, p. 11) define o saber do professor como um saber próprio que não pode ser desvinculado da sua identidade, da sua formação enquanto indivíduo e enquanto

profissional e ser social, nem “[...] com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”. Por este motivo, precisamos estudar e entender os saberes docentes junto a todos os elementos que constituem o trabalho docente. Entendem a docência não como uma atividade mecânica de transmissão de conhecimento, mas como ato político e social, de trocas constantes e construção diária de saberes. Vemos isso nas reflexões apresentadas pelas professoras:

A gente não se vê, infelizmente, a gente não se enxerga enquanto produtor de conhecimento. [...] Tardif, todos esses nossos saberes que eles foram se constituindo ao longo da nossa história enquanto professor, que passou enquanto aluno, nessa troca diária que a gente vai fazendo. Então, assim, a gente não pode esquecer que a gente é agente cultural, e que ser agente cultural é produzir conhecimento. Não dá para a gente separar – a gente não é só professor, a gente é professor e pesquisador. (Clara, transcrição de fala).

Professores sujeitos repletos de conhecimento e saberes específicos desenvolvidos no seu dia a dia de docência. No cotidiano de seu ofício o professor não realiza exclusivamente aplicação de saberes produzidos pelos outros. (Alessandra, trecho do portfólio).

Ao definir as tipologias de saberes, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 219-220) apresenta: a) os saberes profissionais, definidos como aqueles que são “[...] transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades [...])”; b) os saberes disciplinares, que são aqueles que se integram na prática docente por meio da formação tanto inicial ou continuada, mas especificamente nas “[...] diversas disciplinas oferecidas pela universidade [...]”, sendo eles os saberes das disciplinas (ex.: literatura, matemática, história, etc.); c) os saberes curriculares, que “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos [...]”, de acordo com o método e a cultura erudita selecionados pela instituição, que se definem na maneira que os “[...] professore(a)s devem aprender e aplicar” esses saberes; e d) os saberes das experiências, os quais “[...] incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e saber ser”. Por fim, esses são os saberes da experiência ou da prática. Mas os autores alertam que a diferença entre eles está na maneira como cada professor faz uso deles. Sendo assim,

[...] os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma [...]. Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são

definidos ou selecionados por eles. [...] Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 8).

Já segundo Tardif e Raymond (2000, p. 210), “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”. Com as tipologias dos saberes, conseguimos entender que os mesmos são provenientes de diferentes formas de interações e estudos acadêmicos e profissionais. Quando os professores vão desenvolver o ofício da docência, vemos que os mesmos precisam organizar os saberes a favor do trabalho que irão vivenciar.

Assim como os conhecimentos são adquiridos, eles também são construídos e reconstruídos à medida que os professores realizam as interações com os diferentes sujeitos pertencentes ao espaço social que os cerca. Ora são os alunos, em outras circunstâncias são os colegas de trabalho, além dos diálogos e relações estabelecidas com os familiares e responsáveis de seus alunos. Enfim, entre todos os envolvidos na comunidade escolar. E vai além disso, porque é ampliado nos diálogos e relações com os sujeitos pertencentes a suas vidas pessoais, ao considerar o professor como um sujeito integral. Podemos ver, no relato, o que a professora pensa sobre isso:

O estudo vai trazendo as experiências, os anos de magistério que vai aprimorando, vão ampliando nosso conhecimento. (Maria, transcrição de fala).

Acerca dos saberes dos professores, Tardif e Raymond (2000, p. 215), explanam um pouco mais sobre as tipologias. Em suas afirmações, os autores consideram que os saberes são provenientes de diferentes fontes sociais de aquisição, como os provenientes da “família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.”, sendo que os classificam como saberes “pessoais dos professores”. Para exemplificar uma dessas influências, temos aqui apresentado um trecho de fala da professora:

[...] o meu pai tinha uma letra linda, né, eu acho que é por isso que eu gosto de escrever. Mas esse negócio dos diários que o Ed fala, meu pai falava muito isso, levava um monte de diário para casa. [...] meu pai era professor de educação física. Eu escolhi ser professora por causa do meu pai. (Nádia, transcrição de fala).

Já em relação aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, temos diferentes vestígios da influência destes estabelecimentos de formação de professores e de como se constituem as marcas na trajetória profissional dos mesmos, assim apresentado no relato abaixo:

Eu até achei que fosse ser uma leitura difícil de entender, porque uma vez eu peguei um livro dele e não consegui, achei a linguagem difícil... Estava no meio da faculdade, então achei difícil, mas não é. É um texto que você precisa de bastante atenção, você precisa reler alguns parágrafos para você entender bem, mas não é difícil, não. (Ronilda, transcrição de fala).

Eu fiz licenciatura e na faculdade não sabia nem preencher um diário. Eu entrei numa escola a primeira vez que o primeiro ano de formado eu consegui dar aula, dei uma sorte lá e peguei umas aulas, e não sabia nem preencher o diário. Ainda bem que eu caí numa escola que os professores eram muito parceiros e foram ensinando, “faz assim, vai assim”. E eu sempre perguntei muito e fui aprendendo [...] em 2005 que eu saí para a faculdade que eu fui para a prática, aprendi muito, aprendi muito. (Edmilton, transcrição de fala).

Existe uma crítica muito grande sobre o equilíbrio entre os saberes que são desenvolvidos nas instituições superiores de ensino para a docência e os saberes da prática, como no relato acima. Será que o preenchimento do diário é um saber a ser aprendido na universidade? Sendo ou não respondida esta questão, de fato, este saber acabou sendo construído na vida desse professor pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 267-268), “Quando se ensina, não se pode deixar sua personalidade no vestuário, nem o espírito no escritório, nem sua afetividade em casa”. Sendo assim, para os autores, o professor ultrapassa essa lógica de pensamento isolado e começa a ver esses fenômenos como inerentes ao processo do trabalho.

Vemos isso nos relatos abaixo:

Atualidade e as tentativas seguidas de impor aos docentes a tal da “neutralidade” no processo educativo, o que é impossível. Segundo Tardif, o professor, ao exercer suas funções, não desvincula o ensino da sua identidade. Isso se deve ao fato que ele vivenciou experiências, teve diferentes interações ao longo de sua vida e constantemente suas práticas pedagógicas vão se modificando conforme novas situações. (Ronilda, trecho do portfólio).

Hoje não se pode um professor que seja mero transmissor de informações ou que aprende no ambiente acadêmico o que vai ser ensinado aos alunos, mas um professor que produza conhecimento em sintonia com aluno. (Kátia, trecho do portfólio).

O professor na sala de aula deve manter a calma diante de desafios que ultrapassam os muros da escola, mas como ele é o exemplo a ser seguido espera que esse profissional passe por todos os sentimentos e emoções e supere em nome de sua profissão. (Marcela, trecho do portfólio).

E como a Nádia falou, se perceber como agente cultural, que é a gente se apropriar disso. Ter consciência disso e a gente valorizar esse nosso saber, que é específico, que ele tem uma história, tem um peso, a gente tem contribuições de outras áreas, ok, que se somam, mas elas não têm um valor maior, não estão acima do nosso saber. (Clara, transcrição de fala).

[...] eu já tive aluno crítico. Era o Pedro Rian, a Lavínia. Eu tinha que estudar, porque eles assistiam muito Discovery, então eles traziam muitas coisas que eu, muitas vezes, não sabia. Então, a aula de ciências, história, geografia, atualidades, eu tinha que ir atrás, porque eles perguntavam. (Marcela, transcrição de fala).

A diversidade dos saberes dos professores é notória no estudo e na presença dos aspectos da pesquisa empírica aqui estudada nesta pesquisa-formação colaborativa. Vista a magnitude do potencial e as influências dos saberes no desenvolvimento profissional e na construção da identidade docente, podemos concluir com as grandes contribuições do aspecto crítico reflexivo presente nas convergências da dimensão pessoal e profissional destes professores, na solução de problemas na gestão de sala de aula e na discussão sobre os sucessos e problemas da escola.

4.7 CATEGORIA 7: O COLETIVO EM FORMAÇÃO

No capítulo apresentado, além da discussão acerca da categoria de análise abordada, discutiremos também sobre a autoavaliação do processo vivenciado pelos participantes desta pesquisa-formação colaborativa.

As marcas presentes nos discursos dos professores participantes desta pesquisa-formação vão de encontro com o que Bioto (2021, p. 33) defende sobre a atuação colaborativa, visto que exigiu um “[...] esforço consciente e coletivo sobre as condições de exercício da docência, os modos de enfrentar os desafios, a tomada de decisões, as estratégias, as negociações, o propósito e a orientação”, voltado ao desenvolvimento da docência, tanto de maneira coletiva como individual. Sendo assim, para a autora, isso também implica em “[...] partilhar significados, o que não implica consenso, mas diálogo e uma determinação de caminhar juntos”. Podemos

vislumbrar isso no processo registrado nos relatos dos professores, como veremos no texto abaixo:

Com as contribuições dos professores em RPS, vimos que a nossa profissão foi muito bem reconhecida financeiramente durante uma época, porém, nos dias atuais, a maioria dos professores precisam procurar outro emprego, ou dobrar o turno de trabalho, para ter uma condição financeira melhor, pois somente trabalhando em um emprego não conseguirá manter os gastos de uma família com conforto digno, se tornando apenas uma profissão acessório novamente. (Priscila, trecho de portfólio).

De acordo com Bioto (2021, p. 32), a caracterização de uma “[...] colaboração profissional é o estar inserido, fazer parte e contribuir com um grupo de profissionais que mutuamente trocam experiências, saberes, estratégias”. Nesta perspectiva apresentada pela autora, a presença dos diálogos abertos é fundamental; traz à tona discussões sobre os sucessos e fracassos. Nota-se a empatia entre os participantes, subsidiada pelos diálogos constantes em grupo; existe ajuda mútua, um apoiando o outro, trocando opiniões, mesmo divergindo em alguns aspectos. Sendo assim, existe um “[...] exercício conjunto e ininterruptamente investigativo, reflexivo e propositivo” (BIOTO, 2021, p. 32). Vejamos, no texto abaixo, vestígios deste tipo de ato:

Discutimos na RPS sobre o texto e gostei muito, pois ouvir a reflexão dos colegas, assim como experiências, ajuda a fomentar o pensamento em relação ao assunto. Percebi que nossa profissão evoluiu bastante em alguns aspectos, mas que ainda precisa evoluir mais, principalmente no que diz respeito à valorização financeira, visto que o Brasil como um dos salários de professor mais baixos do mundo. Não que seja um fator essencial, porém precisamos ser valorizados numa profissão que é a base de qualquer sociedade. (Maxwell, trecho de portfólio).

De acordo com Bioto (2021, p. 55), em uma construção de uma cultura colaborativa na formação continuada de professores, percebemos o quanto a “[...] participação não pode ser decretada, ela precisa ser construída por aqueles que estão envolvidos nela”. Para evidenciar esta ideia, notemos o texto abaixo, conforme relato dos professores aqui transcrito:

Trouxe, às nossas reuniões pedagógicas, teorias para discussões ricas, nos tirando do raso, para mergulharmos no profundo do conhecimento. A educação precisa de mudanças, de discussões concisas, onde todos possam expressar, sem medos, suas opiniões e conhecimentos. (Alessandra, trecho de Portfólio).

O portfólio reflexivo dos professores como instrumento de reflexão crítica pedagógica foi subsídio para a organização dos pensamentos, estudos, links e registros da história vivida pelos docentes que participaram da pesquisa-formação

colaborativa. Percebemos, na organização dos textos transcritos, que os mesmos fizeram uso do instrumento para auxiliar e marcar a presença das falas dos colegas de pesquisa-formação, que participaram dos encontros coletivos, como vemos nas transcrições abaixo:

Reflexões sobre o texto do Nóvoa (coletivo): Professora Alessandra falou sobre as suas impressões ao ler o texto do Nóvoa; Max; Edmilton; Denise, importância da leitura do texto e da história da nossa profissão. Reflexões filosóficas nosso “papel” como professores. Clara: tentar entender o processo. Estamos habituados a compreender o nosso dia a dia com tudo, as questões mais teóricas/reflexivas não estão no nosso processo. Marcela: será que a culpa é do professor? (A questão das coisas virem de cima) a rede não oferece recursos. A escola particular não oferece Liberdade. (Nádia, trecho de portfólio).

Reflexões de um grupo de professores na RPS!!! Elite educa a elite? Texto denso? Missão ou sacerdote? Os professores eram padres. Deixa de ser religioso e traz o estado LAICO... Então entra o ESTADO! Lembrou outros textos... palavras novas. Português de Portugal. Quebra de paradigmas. O texto fala sobre questões políticas e o estado... professores se reinventam... o professor precisa ter saberes e... antigamente era muito bom ser professor. Hoje em dia falam a “coitada”. A educação não evoluiu. Mas a culpa é nossa? Em escola particular... pior ainda... Os nossos pais estudaram. Mas para quem era a educação? Crianças com necessidades especiais e que não aprendiam... (Alessandra, trecho de portfólio).

[...] esse momento de RPS que nós estamos vivendo, nós estamos trazendo autores para embasar nossa discussão, discussão daquilo que a gente vive. A gente não está falando de algo que é fora da nossa realidade. (Denise, transcrição de fala).

Por fim, notamos o quanto existe a presença e as marcas dos diálogos coletivos nos textos reflexivos e quanto isso foi significativo aos que utilizaram o portfólio reflexivo para guardar a história que viveram, impulsionados pelas discussões em grupo. Reflexões individuais e coletivas que foram se construindo no decorrer da pesquisa-formação colaborativa e o quanto auxiliaram os professores em suas reflexões e conclusões sobre as temáticas estudadas e desdobramentos futuros em suas práticas educativas. Tudo isso contribuindo com o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

4.7.1 Uma autoavaliação do processo

Com a relevância sobre as contribuições dos processos avaliativos na educação, faz-se necessário discutir sobre a avaliação formativa, autoavaliação e

reflexão sobre o processo vivido pelos professores, visto como uma estratégia metodológica de trabalho que pode qualificar os processos formativos com os professores e entender as implicações sobre a metodologia de pesquisa-formação colaborativa no contexto empírico de pesquisa e acadêmico.

Iniciamos discorrendo sobre os diferentes significados de avaliação. De acordo com Luckesi (1994, p. 92),

O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer dar valor a [...]. Porém, o conceito "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação.

A avaliação, segundo Luckesi (1998, p. 138), é considerada uma atividade "[...] que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só tem sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução de critérios que estão sendo buscados e obtidos". É um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados (LUCKESI, 1998, p. 138).

A pesquisa-formação colaborativa apresentada nesta dissertação defende um processo de avaliação e autoavaliação em um viés formativo, que não busque gerenciar as práticas ou até mesmo supervisionar os participantes da pesquisa, na busca por rendimentos, mas sim que, com os resultados obtidos, possamos fazer uso dos facilitadores e dificultadores no processo de participação em pesquisa-formação colaborativa, apresentando dados qualitativos que possam auxiliar os professores em seus fazeres pedagógicos, em seu desenvolvimento profissional e pessoal, exercício de estudo, reflexão, leitura sobre a práxis educativa, auxiliando na implementação de práticas formativas que vejam a escola como lócus de formação e um espaço de construção de cultura colaborativa e emancipatória.

Esta perspectiva de avaliação corrobora com o que é defendido por Nóvoa (1992a, p. 27), quando o autor argumenta que "A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas", o que também podemos ver nos relatos em meio ao desenvolvimento da pesquisa, quando os professores são questionados sobre a experiência vivida, fazem uma autoavaliação e notam que estão neste processo.

Buscando uma evolução pessoal mesmo dos professores, tirando da zona de conforto, né. (Maxwell, transcrição de fala).

Adquirir... Essa perspectiva que você traz, Denise, para esses momentos formativos, saiu um pouco do objeto de formação para ser sujeito da formação, né. (Clara, transcrição de fala).

Corroborando, nesta direção, a proposição de Nóvoa (1992b, p. 39-40) sobre os processos de autoavaliação, apoiados na afirmação que estas práticas precisam ser simples e exequíveis, respondendo de forma eficaz a quatro funções: a) operatória, como aquela que orienta à ação e à tomada de decisões; b) a permanente, sendo voltada ao funcionamento difuso no desenvolvimento do projeto de escola; c) a participativa, que se associa ao conjunto dos atores e às práticas de avaliação; e d) a formativa, aquela que cria condições para aprendizagem mútua entre os atores educativos, por meio do diálogo e da tomada de consciência individual e coletiva.

As funções da autoavaliação, sugerida pelo autor, precisam ser desenvolvidas no decorrer do ano letivo, com toda a equipe escolar. Quando os professores já estão familiarizados com práticas avaliativas que podem auxiliar na tomada de decisões, torna-se algo produtivo para toda a equipe. Cada etapa de autoavaliação pode fomentar diferentes reflexões no coletivo da escola.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “[...] a avaliação formativa é aquela que cria as condições para uma aprendizagem mútua entre os atores educativos, por meio do diálogo e da tomada de consciência individual e coletiva”. Nesta pesquisa-formação colaborativa, vemos que o facilitador do processo de avaliação é a dimensão formativa proposta pela pesquisa qualitativa, mas que foi construída no decorrer das conjunturas colaborativas que os professores criaram e vivenciaram ao longo do 2º semestre de 2021.

De acordo com Giroux (1999, p. 12), cada vez mais, há apelos que celebram um reducionismo nas experiências, expõem argumentos voltados à oposição binária entre teoria e prática. Essa experiência de pesquisa-formação colaborativa de professores procurou evidenciar a oposição sobre práticas formativas que apelam para esse reducionismo alertado por Giroux (1999).

Concordamos com a crítica do autor, sobre autores críticos que utilizam da desculpa de ocupação e sobrecarga escolar dos professores das escolas públicas, para subestimá-los e ainda alegar que os mesmos não conseguem ler as literaturas e são incapazes de se envolver em discursos críticos. Os resultados desta pesquisa demonstram que práticas formativas como esta, de leitura, estudo e discussão de literaturas e textos acadêmicos nos programas de formação continuada de professores em serviço, apresentam resultados significativos na práxis docente, como podemos ver nos argumentos abaixo apresentados, no processo de avaliação e autoavaliação sobre a pesquisa-formação vivenciada:

Foi muito bom fazer essa leitura, fico feliz da nossa AP Denise ter trazido o texto para a leitura e debate, pois nos dá uma visão mais abrangente da nossa profissão, mostrando a evolução e decadência, e que precisamos lutar para melhorar. Percebi que todos repensaram, refletiram sobre o assunto. (Priscila, trecho do portfólio).

O texto nos estimula a melhorar nossos planejamentos e a voltar nosso olhar para melhorar a equidade de nossas aulas. (Priscila, trecho do portfólio).

Eu gostei também de todos os textos. O anterior e esse, confesso que eu não conhecia esses dois autores, mas os primeiros eu conhecia, né, pelos cursos que eu já fiz anteriormente, então eu conhecia sim alguns, né. E eu gostei de todos, e veio tudo de encontro ao que a gente tem na escola, né. (Magda, transcrição de fala).

Segundo Zabala (1998, p. 38), as experiências proporcionadas, quando comparadas, exploradas e analisadas conjuntamente, de maneira autônoma, podem potencializar a atividade mental. Quando se faz essas reflexões sobre a própria atividade, permite-se que se tome consciência da atuação. Essas reflexões de atividade mental fazem com que o professor passe por momentos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio (COLL, 1980), o que se materializa nas reflexões autoavaliativas realizadas pelos professores em seus portfólios reflexivos e nos encontros em que ocorreram as discussões:

Finalizando...gostaria de deixar registrado que ter discussões tão ricas de conteúdo nas reuniões pedagógicas dos professores, fez a vontade de estudar aumentar, aumentar ainda mais. Como aumentamos a janela do mundo! Já estou ansiosa pelos novos textos. Somos professores! Guerreiros sonhadores. E que acreditam no verbo **ESPERANÇAR!** Alessandra Santana! Educação: a chave das mudanças para o mundo. (Alessandra, trecho de portfólio).

As falas mais constantes: “estou aqui para ensinar e não para educar”, “educação e formação, respeito, normas e regras, precisam vir de casa, da família”. Confesso já pensei várias vezes dessa forma. Porém, o texto nos faz repensar o nosso papel como agentes transformadores, aprendizagens destacadas no texto (atitudinais factuais e procedimentais) nos mostram que uma está inserida na outra e compreender como pode ser abordado, faz muita diferença na nossa prática diária em sala de aula. (Ronilda, trecho de portfólio).

Foi legal porque assim, fez com que a gente refletisse sobre a nossa prática, diante da discussão de vocês. (Kátia, transcrição de fala).

Por fim, de acordo com Campos e Moreira (2021, p. 25), neste contexto, a “[...] auto-avaliação e auto-reflexão sobre as práticas educativas, num processo de auto-aprendizagem, procurando fazer um diagnóstico e pensar em mudanças que melhorem as estratégias usadas em sala de aula” é essencial para as reflexões, no

processo e posterior ao processo formativo vivenciado pelos professores. Podemos ver isso na reflexão autoavaliativa do professor Maxwell, com a intenção de mudança de prática educativa:

Sempre fico em conflito quando penso sobre os conteúdos atitudinais pois entra em um campo de valores e muitas vezes vejo isso como uma função da família, porém estudando esses textos discutindo em grupo percebo quão importante é nós voltarmos nessa direção. A escola tem função de ensinar aquilo que os alunos dificilmente aprenderam fora dela e sabendo que muitos alunos, em nossa realidade escolar, não aprenderão valores de convivência em outro local. Sinto que é essencial sempre darmos a devida atenção para o campo atitudinal. (Maxwell, trecho de portfólio).

O trabalho apresentado buscou responder as perguntas de pesquisa e, após a análise sobre a autoavaliação do processo, notamos que as marcas, sobretudo de um processo de construção de práticas colaborativas, fizeram-se presentes em grande parte dos momentos analisados, materializando-se em uma conquista coletiva no contexto escolar desses docentes.

4.7.2 A construção de práticas colaborativas

Quando falamos sobre a construção de práticas colaborativas na escola, não podemos esquecer que o isolamento dos professores é uma realidade. Isso faz com que as salas de aula se tornem um ambiente cheio de inseguranças, e a escola fica propensa a um ambiente repleto de diálogos gerais. De acordo com Fullan e Hargreaves⁵ (2001 apud BOY, 2011, p. 80), essas conversas normalmente são “[...] referentes a questões não escolares ou sobre histórias de alunos e pais em tons pejorativos. As questões profissionais são deixadas de lado, não se aprofundam nas questões de trabalho e aperfeiçoamento”.

Cada vez mais os professores relatam que se sentem sozinhos em suas salas de aula. A alternativa que vem apresentando bons resultados é o trabalho com a cultura colaborativa. Neste espaço, pode-se buscar o que Nóvoa (1995, p. 25) alerta em seus estudos, que precisamos “[...] (re)encontrar espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores

⁵ FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Semelhantemente, segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 63), “[...] o principal benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar a sensação de eficiência”.

Precisamos formar os novos profissionais da educação em um formato que se oponha a práticas que prevalecem com modelos individuais de formação, como aqueles vistos em congressos, cursos e formações, voltados ao modelo da racionalidade técnica. É preciso começar a criar espaços formativos que privilegiam a escola como locus de formação, em espaços colaborativos onde os professores tenham a oportunidade de pensar sobre suas práticas e ressignifiquem seus saberes e experiências, alinhados a bases teóricas de estudo.

Citando Hargreaves⁶ (1998) e Fullan e Hargreaves⁷ (2001), Boy (2011, p. 70) afirma que a colaboração “[...] ocorre a partir do ensino em equipe, da partilha na tomada de decisões e da responsabilidade coletiva como princípio articulador e integrador das ações e do planejamento”. Isto fica evidenciado nos trechos dos portfólios reflexivos e nas transcrições das discussões abaixo:

E uma coisa que a gente não consegue perceber numa leitura, e o amigo vem aqui e fala, “nossa, isso aí. Eu estava precisando acrescentar aqui que eu não estava entendendo”, isso é muito legal. (Nádia, transcrição de fala).

É, a Nádia estava incentivando a buscar. (riso). Já estou pegando o gosto. (Priscila, transcrição de fala).

Essa colaboração na hora do estudo com a equipe de participantes da referida pesquisa-formação é o que caracteriza a construção de práticas colaborativas no processo formativo de formação continuada de professores, impulsionado pelas reflexões coletivas e individuais do grupo.

Para Tardif (2002, p. 12), “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos”.

Nós fazemos porque nós nos dedicamos, acreditamos. E aí vem o que a Clara falou em um determinado momento. Nos cansamos? Claro, somos seres humanos, tem hora que a gente cansa, opa. Aí vem um

⁶ HARGREAVES, A. **Os professores em tempos e mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

⁷ FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

colega aqui do lado, aí vem um momento como esse de compartilhar, de trocar, de falar espontaneamente das coisas que ocorrem, um outro aqui contribui com um diálogo. Isso nos motiva, nos dá uma alavanca, opa. Essas provocações que cada um de vocês trouxe é lindo. Deixa muito emocionada, porque fala, “opa, trouxe uma provocação aqui e contribuiu com uma prática ali, trouxe um link cá” (Denise, transcrição de fala).

Segundo Bioto (2021, p. 9), para a construção da cultura colaborativa nas escolas, esta ação deve: “[...] passar de interesses e objetivos individuais a objetivos comuns (sem perder o respeito às individualidades), criar o espírito de equipe, construir o sentimento de pertencimento a grupo, aumentar a autoconfiança”, como podemos ver no argumento do professor:

Mas é isso o que eu gosto no Takasaki, sabia? De ver os professores não na zona de conforto, de ir buscando sempre. Isso é legal, porque eu já trabalhei em escolas em que você olha o professor que ele já não quer mais fazer, que ele não quer tentar mais. Nossa, e é triste, é se entregar na luta. É difícil. A gente sabe que às vezes a pessoa está cansada, tem outros problemas que traz, que é difícil. Mas é bom a gente ter um colega do lado batalhando e lutando. (Maxwell, transcrição de fala).

De acordo com Bioto (2021, p. 9), esse espaço colaborativo construído deve propor aos professores oportunidade de elaboração de inovadoras estratégias didáticas” além de “[...] testar e compartilhar metodologias de ensino, exercitar a reflexão individual e compartilhada, gerar autonomia entre os professores envolvidos, além de fortalecer os laços afetivos, o diálogo e o próprio magistério”. Para evidenciar essa afirmação, conseguimos notar a presença das características desta construção de práticas colaborativas na referida pesquisa-formação, como consta na transcrição de fala abaixo:

Porque a gente discute ideias, mas eu sou muito grata por esses momentos de aprendizagem que eu tenho com cada um de vocês. Cada fala que vocês têm aí eu vou guardando, vou anotando e serve para a minha vida. Vocês são maravilhosos. (Priscila, transcrição de fala).

Semelhantemente, para Nóvoa (1992a, p. 14), o processo de dialogicidade que ocorre entre os professores é um fator fundamental na constituição de saberes provenientes da prática profissional, mas a “[...] criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. Sendo assim, conseqüentemente, a construção de uma “[...] nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem (sic) corpo a um exercício autónomo da profissão docente”.

Para Bioto (2021, p. 29), “O processo de se formar em equipe, com a equipe, na equipe, é favorável à melhoria no processo de ensino e no de aprendizagem”. Quando o grupo de professores vivenciam práticas formativas que se embasam em uma construção de cultura colaborativa, fica claro o quanto isso faz sentido para o participante de pesquisa. Isso o instiga, motiva-o a continuar buscando por práticas inovadoras e criativas, suas reflexões fazem sentido em relação ao contexto em que está inserido e esses fatores contribuem para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Existe questionamento na construção dos novos saberes e isso se torna só o início de uma nova etapa de descobrimento profissional e pessoal. É o que se constata no questionamento apresentado pela professora em relação à continuidade do processo formativo:

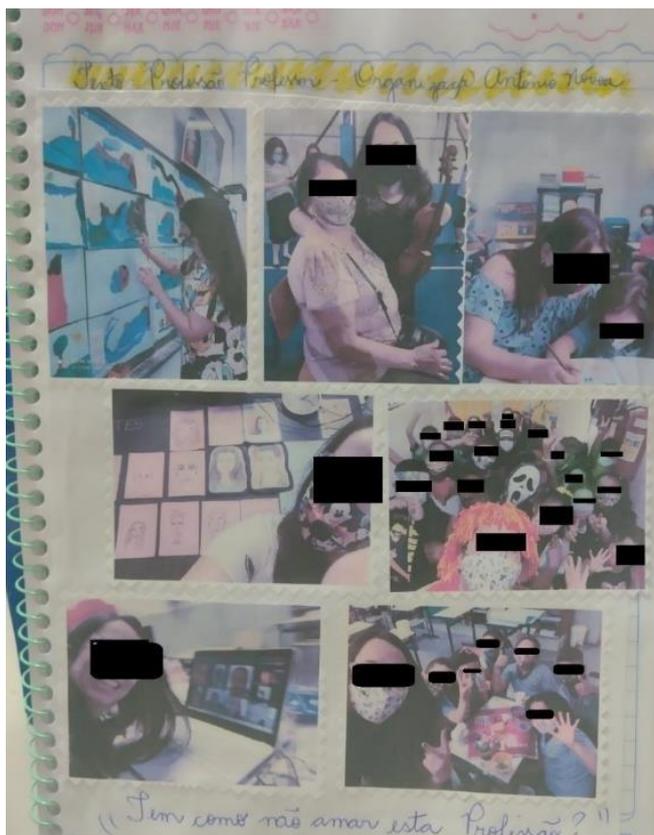
Dê, só uma pergunta, depois das dez formações, dez encontros, a gente tem como permanecer com alguns estudos ou não, voltam as RPS normais? (Priscila, transcrição de fala).

De acordo com Bioto (2021, p. 59), o que “[...] a formação colaborativa oferece como possibilidade é o fato de que esse processo deixa de ser individual, que é extremamente importante, e torna-se também coletivo”. Concluímos assim que o grupo de professores conseguiu construir, ao longo da pesquisa-formação colaborativa, práticas de colaboração, que os auxiliam a solucionar e pensar acerca dos problemas que envolvem a docência e as práticas educativas.

Como síntese da dissertação apresentada, é notório o quanto houve de envolvimento, participação e compromisso dos professores na pesquisa-formação colaborativa e que corroboraram com os saberes dos professores, materializando-se nas transcrições abaixo:

Mas eu acho que foi bem legal para refletir sobre a nossa importância e sobre o que a gente ensina na escola, né. Eu fiquei pensando depois, pensei assim, “o que eu estou ensinando é relevante para as crianças? É um negócio que vai fazer diferença para elas?” Eu fiquei refletindo também sobre o que eu passo, o que eu ensino. (Maxwell, transcrição de fala).

Vocês sabem que é uma proposta de pesquisa, mas vocês abraçaram, vocês discutiram, trouxeram, indagaram, relacionaram muito além do que... Podia ser uma leitura, só uma coisa. Mas não, se envolvem. Isso faz diferença num grupo. [...] É uma construção desse processo junto com vocês, que era uma construção do corpo docente do Takasaki. (Denise, transcrição de fala).
Tem como não amar essa profissão!!



Fonte: Neves-Santana (2021).
(Alessandra, trecho de portfólio, cf. Anexo A).

Por isso, utilizamos os relatos, como recortes metodológicos, para dar voz aos professores que participaram da pesquisa.

Reafirma-se aqui o que Alarcão (1998, p. 104) argumenta:

[...] o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. Gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma idéia pragmático funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade.

Constatou-se, no decorrer desta dissertação, que os resultados de pesquisa aqui apresentados corroboram com os estudos dos autores da pedagogia crítica na área de formação de professores, evidenciando a relevância dos saberes dos professores, como sujeitos ativos nos processos de formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca da formação continuada de professores não é algo novo. No Brasil, as metodologias de trabalho que veem a escola como lócus de formação continuada de professores se apresentam de maneira mais tímida nos estudos acadêmicos.

Os trabalhos de pesquisa-formação colaborativa com vistas ao trabalho realizado com professores do ensino básico também precisam ser explorados nos campos da pesquisa e fomentados nas escolas, assim como o uso dos portfólios reflexivos no desenvolvimento profissional dos docentes.

A dissertação discorre sobre uma prática formativa de pesquisa realizada na EMEIEF Cidade Takasaki. Esta pesquisa-formação foi desenvolvida, por meio dos portfólios reflexivos, com professores de uma escola municipal de Santo André.

A pesquisa percorreu caminhos, entendendo e buscando evidências que trouxeram relevância na proposta de formação continuada colaborativa de professores e apresentou contribuições no seu desenvolvimento profissional, materializando-se em uma prática formativa que faz oposição a modelos de trabalhos que têm a prevalência de aspectos da lógica da racionalidade técnica.

Foi levada a efeito uma pesquisa-formação colaborativa que analisou a produção dos participantes via portfólios reflexivos e transcrições de fala. A base de estudo foram algumas obras internacionais da educação, por meio de uma metodologia que oportunizou discussões coletivas sobre as literaturas e registros reflexivos dos participantes em seus portfólios.

Com o estudo de textos da literatura internacional e escrita reflexiva dos professores, eles fizeram uso dos portfólios reflexivos, como um instrumento formativo e com isso conseguiram fazer relações reflexivas sobre as obras estudadas e as práticas educativas na escola, em um contexto de cultura colaborativa de trabalho na escola.

Em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, fica evidenciado nos argumentos, em diversos momentos da dissertação, o quanto esse movimento foi significativo e relevante para os docentes, além de notarmos o quanto a construção de uma cultura colaborativa foi se materializando nas ações que os professores foram desenvolvendo em meio ao processo da pesquisa-formação colaborativa.

Fica evidenciada a construção de práticas colaborativas nas trocas de experiências e nas discussões sobre as leituras e entendimentos sobre os textos estudados, além da valorização e reflexão sobre propostas educativas na escola e o como os portfólios auxiliaram os professores nas conjunturas reflexivas que foram sendo desenvolvidas em meio ao processo.

A organização da pesquisa contou com a participação e compromisso de todos os envolvidos, resultando nos achados de pesquisa aqui apresentados. O compromisso, o envolvimento, as reflexões, autoavaliações e o planejamento do individual e do coletivo da escola foram sendo construídos em meio à pesquisa, mas respeitaram uma organização inicial de trabalho que respeitou a metodologia de pesquisa acordada com o grupo de professores.

O respeito aos saberes dos professores foi considerado e novos saberes foram construídos e reconstruídos em meio ao desenvolvimento da pesquisa-formação colaborativa. Saberes esses que são advindos de diferentes fontes e de maneira temporal, constituindo-se em fatores de construção da personalidade dos professores.

Muitas obras que foram estudadas não eram conhecidas pelos professores, o que impulsionou a curiosidade e vontade de aprender cada vez mais e mais. As escritas reflexivas também foram um desafio considerado produtivo para os professores, que fizeram uso do instrumento e conseguiram explorar a sua escrita reflexiva e crítica em relação às práticas educativas na escola.

Os docentes se deram a oportunidade de se desenvolver profissionalmente e pessoalmente, em um coletivo que respeitou a individualidade de cada docente. Cresceram juntos e apoiaram uns aos outros nesse processo, conversando, discutindo, refletindo e problematizando a realidade.

Um processo de descoberta e liberdade de aprender e ensinar na escola, com a escola e para a escola. O embasamento teórico que os provocava era um fator impulsionador das reflexões. A pesquisadora se apresentava no contexto ora como mediadora ora participante de pesquisa, o que lhe impulsionou um desenvolvimento pessoal e profissional notório.

As queixas também estão presentes nos diálogos entre os professores, mas o foco maior fica para a resolução dos problemas da escola, “problemas de um coletivo” de um “grupo” de profissionais preocupados e determinados em melhorar a qualidade do ensino.

A presença das fragilidades de alguns professores também se revelou permeada por diferentes argumentos. Mas o compromisso de grande parte do grupo os motivou a seguir, mesmo que não da mesma forma, mas com o respeito ao tempo de desenvolvimento de cada indivíduo.

Podemos afirmar que essa experiência formativa surtiu um efeito exitoso entre grande parte do grupo de professores, e conseqüentemente para a escola como um todo. As relações se aproximaram e a vontade de aprender foi intensificada.

As escritas foram sendo aprimoradas e os processos reflexivos sobre as práticas educativas foram cada vez mais levados nas discussões em grupo e de maneira individual compartilhadas com a assistente pedagógica e pesquisadora.

Os portfólios reflexivos foram instrumentos que trouxeram uma relevância significativa nos contextos formativos na escola e utilizados ainda em diferentes propostas.

As obras literárias estudadas ainda fazem parte de alguns diálogos nos contextos da escola e nas relações textuais que os docentes fazem com outros textos, além de relações com situações do cotidiano da escola.

Concluimos que os **objetivos de pesquisa foram alcançados**, visto que conseguimos, em meio à dissertação e com esta prática formativa de pesquisa, compreender, identificar e caracterizar os saberes dos docentes da referida unidade e sua formação profissional.

Os professores conseguiram vivenciar uma formação colaborativa que dialogou com os fazeres das práticas educativas, e os docentes conseguiram entender e estabelecer uma lógica de desenvolvimento profissional, fazendo uso dos portfólios reflexivos.

Com isso, traz-me satisfação os resultados apresentados nesta dissertação e no contexto de trabalho que realizo, mesmo ressaltando o quanto este percurso foi árduo e desafiador. Sei que há muito trabalho pela frente, mas juntos podemos qualificar o contexto de trabalho, alavancar as aprendizagens, tanto dos professores como dos alunos, sendo eles os principais sujeitos de seu próprio desenvolvimento, mas que estão em um coletivo, no qual, juntos, podem fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. *In*: VEIGA, Ilma (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 99-122.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química**: potência para a formação acadêmico-profissional. 2012. 110 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde Universidade Federal do Rio Grande/FURG, 2012.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2004.
- BARBOSA, Liliane de Almeida. **Formação continuada do coordenador pedagógico**: o portfólio reflexivo como instrumento formativo. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.
- BATISTA, Antonio Augusto *et al.* **Capacidades linguísticas da Alfabetização e a Avaliação**. Brasília, DF: MEC: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. (Coleção Pró-Letramento, 1).
- BIOTO, Patrícia Aparecida. **Formação colaborativa de professores**. São Paulo: Dialética, 2021.
- BOY, Lídia Campos Gomes. **Trabalho Coletivo Entre Docentes Em Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**: Concepções, permanências e rupturas. 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento**: alfabetização e linguagem. Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 2007.
- BROUSSEAU, Guy. *Foundaments et Méthods de la Didactique des Mathematiques*. **Researches en Didactique**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 33-115, 1986.
- BRUNELLI, Ana Flora. "**O sucesso está em suas mãos**": análise do discurso de auto-ajuda. 2004. 149 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- CAMPOS, Rita; MOREIRA, Sueli de Lima (org.). **Diálogos com António Nóvoa**: Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. Prefácio de António Nóvoa.

Coimbra: Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra, 2021. (Série Debates, v. 28).

CASSOL, Célia Maria Pase; ZUCOLO, Rosana. **O hábito da leitura na formação do professor**. Artigo apresentado ao Curso de Mídias na Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Mídias na Educação. Santa Maria: UFSM, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1495/Cassol_Celia_Maria_Pase.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 jul. 2022.

CERMINARO, Maria Cecília. **Possibilidades do uso de portfólios na aprendizagem da língua materna**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

COLL, César. Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos. *In*: COLL, César; FORNS, M. (ed.). **Áreas de intervención de la psicología**. 1: La educación como fenómeno psicológico. Barcelona: Horsori, 1980. p. 63-104.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glaucete Dias da. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 171-183, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1303>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795/8687>. Acesso em: 17 ago. 2021.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **A Prática Reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DAVIS, Cláudia L. F. *et al.* **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Coleção Textos FCC, n. 34).

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>. Acesso em: 29 abr. 2022.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. A cultura da escola e mudanças nos professores: reconfigurando a pesquisa colaborativa. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. p. 332-333.

- FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos 1. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Diário de aula. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de (org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 120-130.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 55-70, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47206>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Luiz Evandro. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:svy45H3mHmYJ:https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 1 out. 2016.
- FREITAS, Maria Tereza Menezes. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 2006. 250 p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2006.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, v. 1).

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. *In*: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GIOVANNI, Luciana Maria. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. *In*: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Pesquisa com Professores no Início da Escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2009. v. 1. p. 17-36.

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

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

IVANIČ, Roz. **Writing and identity**: the discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.

JONNAERT, Philippe. Dévolution versus Contre-dévolution! Un Tandem Incontournable pour le Contrat Didactique. *In*: RAISKY, C.; CAILLOT, M. (org.). **Au-delà des Didactiques, Le Didactique**: Débats Autour de Concepts Fédérateur. Bruxelas: De Boeck & Larcier SA, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Suisse: Ed. l'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

LEAL, Telma F.; LUZ, Patrícia S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 27-45, jan./jun. 2001.

LEITE, L. C. M. **Pesquisa-ação**: um método particular de pesquisa educacional? **Idéias**, São Paulo, n. 1, p. 67-76, 1988.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, Tatiana S. de; PAGANO, Adriana Silvina. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 257-288, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502011000200004>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MARTIN, Tatiana Gomez. **Histórias contadas e recontadas**: o portfólio na reflexão de professores de inglês de cursos de idiomas. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MATA, Fernanda Gomes de; SILVA, Júlia Beatriz Lopes; HAASE, Vitor Geraldi. Narrativas: abordagens cognitivas e neuropsicológicas da análise da produção e compreensão. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 51-59, 2007.

MELO, Lívia Chaves de; GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 95-119, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000100007>. Acesso em: 5 ago. 2022.

MONTAÑO, Maria José; MARTINEZ, Antonio López; LA TORRE, Maria Elena de la. El trabajo colaborativo em red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 651-667, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Nybj9Zg4z5njqbk3mbQyW5x/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017. (Textos FCC, v. 52).

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992b.

NÓVOA, António. **História da educação**. [Relatório apresentado para provas de agregação]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. [Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001]. Brasília, DF: TVEBrasil, 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 22 nov. 2007.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e Histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 7-12.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTECORVO, Clotilde; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. From oral to written language: Pre-school children dictating stories. **Journal of Reading Behaviour**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 109-126, 1989.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 14, n. 29, p. 253-280, jul./dez. 2012.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 193 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RIVERA, R. The reflective writing continuum: Re-conceptualizing Hatton & Smith's types of reflective writing. **International Journal of Research Studies in Education**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 49-67, 2017.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. (Cadernos didáticos, Série Sup. 1).

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1 Ciclo do Ensino Básico. *In*: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (org.). **Conhecimento profissional de professores: A práxis educacional como paradigma de construção**. Brasília, DF: Plano, 2001. p. 133-151.

SÁ-CHAVES, Idália. Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 9-17, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470202>. Acesso em: 21 set. 2019.

SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Porto: Porto Editora, 2005.

SANAVRIA, Claudio. **Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica**. 2014. 283 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura de Santo André. **Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015**. Aprova o Plano de Educação do Município de Santo André – PME e dá outras providências. Santo André, 2015. Disponível em:

<http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Lei-Ordinaria-9723-Arquivo-PDF.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura de Santo André. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André, 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação. EMEIEF Cidade Takasaki. **Projeto Político-Pedagógico**. Santo André, 2021.

SANTOS, Cleane Aparecida dos. **Pesquisa-formação com professores da infância**: narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre as culturas escolares. 2017. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

SANTOS, Mariana dos. **As contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (pibid)**: Para a construção de saberes sobre a docência: o caso do PIBID- Biologia da Universidade Federal de São Carlos. 2016. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SANTOS, Tatiana Cristina. **Índio, música e brincadeira**: pontos e contrapontos do material didático do programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif**: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Logiques, 1993.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro. A formação contínua docente como questão epistemológica. *In*: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (org.). **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. p. 29-46. (Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 4).

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FLORES, Maria Assunção; MORGADO, José Carlos; FORTE, Ana Maria; ALMEIDA, Teresa Fragoso. Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, Portugal, n. 8, p. 61-73, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/134>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SOUZA, Camilla Ferreira. **Mídias digitais como ferramenta para a transposição didático-pedagógica de ciências e biotecnologia para alunos do ensino**

fundamental. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto, Portugal, v. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 21 jul. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VALIANTE, Débora da Silva Melo. **Portfólios reflexivos na formação centrada na escola**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, [s. l.], n. 60, p. 5-13, dic. 2016. Disponível em: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias; SANTOS, Paula Perin dos. Desenvolvendo a escrita pessoal em ambiente acadêmico: uma experiência no ensino superior. In: MORETTO, Milena; WITTKE, Cleide Inês (org.). **Reflexões sobre a produção escrita no contexto escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. v. 1. p. 93-103.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

ZANI, Ricardo. Intertextualidade: Considerações em torno do Dialogismo. **Revista de Biblioteconomia e Comunicação**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 121-132, 2003.

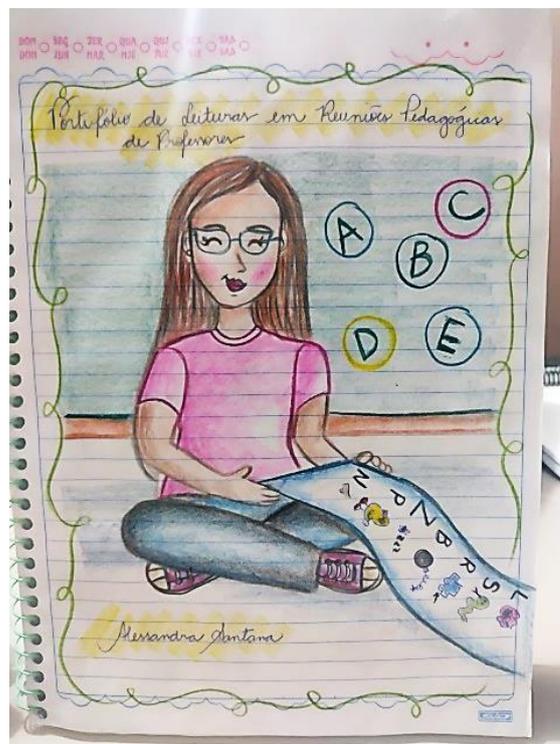
ANEXO A – Transcrição de portfólios reflexivos

As transcrições dos portfólios foram feitas pela pesquisadora, que utilizou como suporte para digitação o programa da Microsoft o word.

Conforme eu já havia lido e feito uma análise parcial dos documentos, retomei cada portfólio de maneira individual e fui transcrevendo texto a texto. Todos os portfólios estavam em formato de caderno, foram escritos a mão pela grande maioria, somente uma professora que havia digitado seus textos e colado no caderno. Neste movimento preocupei não perder nenhuma informação, para assim tentar ao máximo evidenciar as características de escrita de cada professor, até mesmo as questões ortográficas não realizei as alterações.

PORTFÓLIO REFLEXIVO DA PROFESSORA ALESSANDRA

Capa e contracapa do portfólio da professora Alessandra



Fonte: acervo da pesquisadora.

Autoavaliação: A cada leitura realizada, a cada palavra lançada... aprendemos com o outro e damos um pouco de nós.

Desfazemos os nós do conhecimento, ampliamos o mundo do conhecimento, praticamos o ato de estudar e se aprofundar verdadeiramente na arte da educação.

Ouvimos falamos refletimos discordamos. Que mundo incrível de se mergulhar... vamos juntos? Refletir a educação! Mudar crescer se apaixonar cada vez mais por nós fazer diário. As escolas precisam de mudanças... E que elas comessem, de dentro de nós. (Alê)

Antes de iniciar... é preciso agradecer!

A minha assistente pedagógica, que dentre tantas funções que desempenha, despertou em nós o desejo mais lindo de um educador: estudar! Sempre. Pesquisar.

Trouxe as nossas reuniões pedagógicas, teorias para discussões ricas, nos tirando do raso, para mergulharmos no profundo do conhecimento.

A educação precisa de mudanças, de discussões concisas, onde todos possam expressar sem medos, suas opiniões e conhecimentos.

Estudar mantém um homem vivo. Conhecimento mantém um homem forte. Conhecimento abre a janela do mundo. Gratidão Denise Pereira Pedro! Por nos manter unidos em grupo e vivos nas discussões.

Texto Para Que Servem As Escolas? Michael Young

Se você pudesse refletir, por meio de uma imagem, sobre o título do texto, como seria?

Desenho de autoria da professora Alessandra



Fonte: acervo da pesquisadora.

Antes da leitura...

Anotações importantes durante a leitura:

Pais e professores devem ser perguntar para que servem as escolas? porém não devem ser os únicos a perguntar;

Família: papel único de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas: sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como a sociedade que existiriam antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos. Situar as escolas como instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento.

Os críticos das escolas nos anos de 1970 e 1980: ideia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar a classe trabalhadora. Os poucos estudantes da classe trabalhadora que chegavam a ir para a universidade, eram vistos como legitimando as desigualdades do sistema educacional.

Críticos radicais foram ainda mais longe e afirmaram que só seria possível a ver o verdadeiro aprendizado se as escolas fossem abolidas!

Michel Foucault agrupou em seu livro as escolas como: hospitais, prisões e asilos, considerando como instituições de vigilância e asilo e controle, que disciplinavam os alunos e normatizavam conhecimento em forma de disciplinas escolares.

New Labour (partido trabalhista) foi ainda além dos Tories (conservadores); eles argumentavam que o mercado oferecia a melhor solução para a melhoria dos setores públicos e privados e da educação em particular.

Para que servem as escolas? Uma delas foi a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que tinha como às necessidades da economia, numa espécie de vocacionalismo em massa. O controle de uma boa parte do período compulsório pós-escolar e até algumas escolas e autoridades educacionais locais foi colocada nas mãos de empregadores do setor privado que, às vezes, estavam de acordo, mas muitas vezes relutantes. A outra consequência foi transformar a escola em si num mercado, no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos - agências de entrega.

Escolas controladas com metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho alunos entediados e os professores sentindo se desgastados e apáticos.

White não investiga por que os pais, às vezes com grande sacrifício, especialmente em países desenvolvidos, têm historicamente tentado manter seus filhos na escola cada vez. Por mais tempo.

Quando ele coloca as escolas na mesma categoria que as prisões, asilos e hospitais, ele deixa de mencionar a história da luta política pela escolaridade para todos e o que é específico das escolas.

Luta histórica pelos propósitos da escolaridade duas tensões **EMANCIPAÇÃO** e a **DOMINAÇÃO**. As classes dominantes têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos.

Emancipação e a dominação. As classes dominantes têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos. Quem recebe a escolaridade? O que o indivíduo recebe? Boa pergunta!

ACESSO começa com a campanha por escolaridade básica gratuita no século XIX, provocou lutas pelos exames 11 + 12 seleção e hoje se expressa em termos de objetivos de promover a inclusão social e ampliar a participação.

Luta pelo acesso deu lugar a uma abordagem centralizadora associada a políticas governamentais para a participação abrangente o que o indivíduo recebe?

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de Transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta que conhecimento?

Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferença entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não escolar.

As escolas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles não pode ser adquirido em casa ou sua comunidade.

Conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. Conhecimento dos poderosos definido por quem detém o conhecimento (acesso a universidades, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento). Conhecimento escolar e o currículo.

Conhecimento poderoso não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem legitima, embora ambos sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

As escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às escolas.

Conhecimento escolar é e deve ser diferente do não escolar, assim com a base que é feita a diferenciação. O conhecimento depende do contexto, que se desenvolve ao seu resolver problemas específicos no cotidiano. Lidar com detalhes.

As escolas nem sempre têm sucesso ao capacitar alunos e adquirir conhecimento poderoso. As escolas obtêm mais sucesso com alguns alunos, do que com outros. O sucesso de depende altamente da cultura que eles trazem para a escola.

As escolas devem perguntar este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares favorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além disso as circunstâncias locais e particulares.

O conhecimento evoluiu ao desenvolver novas linguagens que apresentam novos problemas. Conhecimento escolar e não escolar. Os professores, pesquisadores educacionais, os tomadores de decisões políticas devem abordar a pergunta para que servem as escolas?

Propósito específico de capacitar os alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano.

Escolas precisam ajudar os alunos a adquirirem conhecimento poderoso. Responsáveis por decisões políticas, pesquisadores educacionais, professores, precisam tratar dos propósitos específicos das escolas.

Afinal? Para que servem as escolas?

As escolas são as janelas do mundo, são transformadoras... emancipatórias!

Para que haja conhecimento poderoso é preciso mudanças. Dos que trabalham na educação, dos estudiosos da educação e também dos responsáveis pelas decisões políticas.

Todos devem ter acesso ao conhecimento, um currículo que seja “um meio” para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso.

Esse texto me fez lembrar do poema, “A escola”, de Paulo Freire. “Nada de ser como um tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só”. Escola precisa ser lugar de acesso lugar de aprendizagem, lugar de conhecimento, de amizade, de troca de saberes, lugar de gente feliz, que aprende e quem ensina.

Lugar de professores que refletem, questionam, de alunos que refletem questionam.

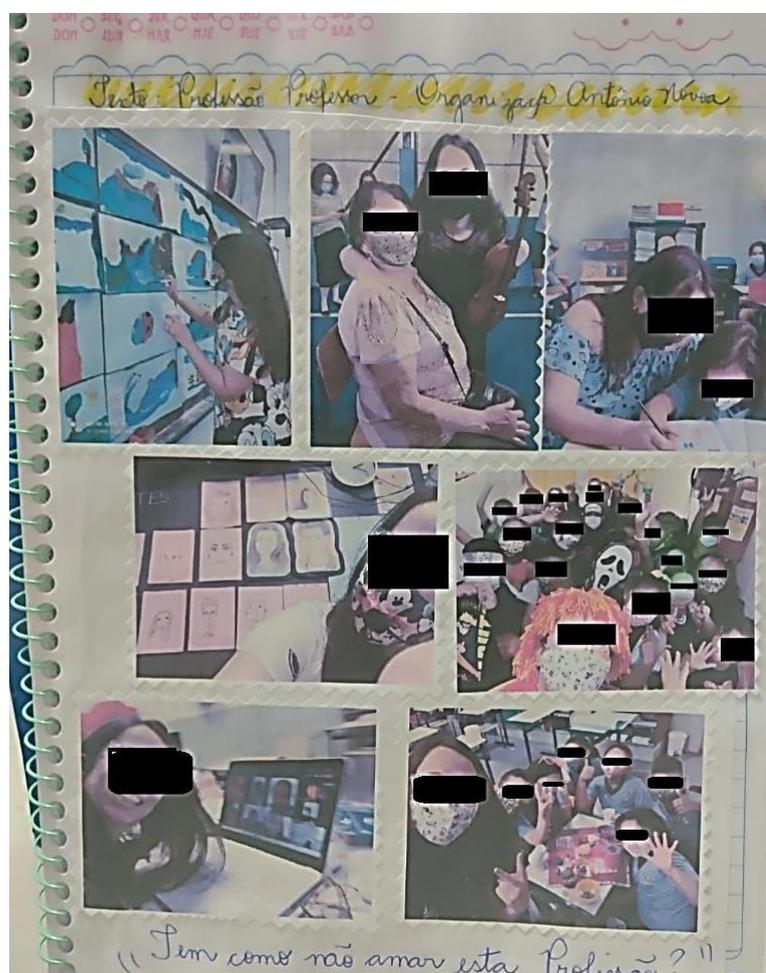
A escola serve para o conhecimento, para a troca... a escola **SERVE!** Serve para todos, precisa ser “do tamanho” de todos, independentemente da classe social que o aluno se encontre.

Conhecimento precisa ser **PODEROSO**, diferente do conhecimento dos poderosos...

Que sejamos **ESCOLAS!!** Que possamos abrir as janelas do mundo...

Texto: Profissão Professor – Organização Antônio Nóvoa

Capa do texto profissão professor da professora Alessandra



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tem como não amar essa profissão!!

Anotações importantes durante a leitura:

Primeira parte é preenchida com uma apresentação breve do modelo de análise de história da profissão do centro em Portugal 4 etapas: ocupação principal, licença do Estado, formação e associativismo.

Segunda parte estudo atual do professorado - novos valores de referência e novos modelos organizativos da profissão docente. O ciclo estatal de controle do ensino está em vias de terminar e os professores atravessaram um período de crise de tomadas de decisões fundamentais para o seu futuro.

Reflexão diacrônica numa análise sincrônica levanta alguns problemas metodológicos.

Segunda metade do século XVIII – período chave na história da educação e da profissão docente: deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual autoridade de que deve depender?

Professores recrutados pelas autoridades estatais. Os professores nunca procederam a codificação formal de regras deontológicas.

Os professores têm uma presença cada vez mais ativa (intensa) no território educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. O trabalho do docente diferencia-se como “conjuntos de práticas”, tornando-se assunto de especialistas.

Preocupação dos reformadores do século XVIII - definição de regras uniformes de seleção e de nomeação de professores. E necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do estado.

Submetidos a disciplina do estado. Os professores aderem esse projeto, que lhes assegura um estatuto de autonomia independência em relação, aos párocos, aos notáveis locais e as populações. Autonomia mesmo???

A partir do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do estado, a qual é concedida na consequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento, moral, etc.). / direito exclusivo de intenção nesta área;

A criação desta licença (autorização) / competências técnicas / base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente.

Palavra recrutamento!!!

Os professores são funcionários, mais de um tipo particular / ação impregnada de uma forte intencionalidade política.

Lugar charmeira / agentes culturais / agentes políticos.

PROTAGONISTAS para promover a educação.

XIX = Sinônimo de superioridade social **COROLÁRIO**.

Desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e de valores próprios da profissão docente. Quais?

As escolas normais representam uma Conquista importante do professorado, que não mais deixará de se abater pela dignificação e prestígio desses estabelecimentos. O que seria este **NORMAL**?

As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente o velho – mestre-escola. Substituído pelo novo professor instituição primária. **NOVO**?

As escolas normais produzem a profissão docente a nível coletivo. 2º metade do século XIX imagem intermediária dos professores: não são burgueses, mas também não são do povo, não devem ser intelectuais, mas tem que possuir um bom conhecimento, não são notáveis locais, mas tem uma influência importante, mantém relações com todos os grupos sociais, sem privilegiar ninguém, não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar a ostentação, não exercem o seu trabalho com independência, mais é útil que usufruam de alguma autonomia. Simples assim!!!

Práticas associativas: 3 eixos reivindicativos melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira.

Prestígio dos professores.

Princípio do século XX: este fundo comum é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade.

A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente.

Anos 20 / lenta evolução / cultural novas ciências sociais e humanas.

Quatro etapas: 1 – exercem atividade docente a tempo inteiro; 2 - são detentores de uma licença oficial; 3 - seguiram uma formação profissional; 4 - participam em associações profissionais.

Duas dimensões: 1 - possuem conjunto de conhecimentos; 2 - aderem a valores éticos e a normas de ontológicas.

Práticas associativas:

Um eixo estruturante: prestígio social / estatuto socioeconómico.

Afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. Recuos / medos.

Campo educativo ocupado por inúmeros atores (estado / igreja / família).

Reforma de 1986 atores / decisórios.

Missões da escola e o seu papel na reprodução cultural e na formação das elites, também contribuíram para momentos de desprofissionalização do professorado.

Profissão professor!

Crise da profissão / superação a curto prazo. Desmotivação pessoal elevados índices de absentismo e abandono. Insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante.

O ensino não sofreu transformações estruturais tão significativas como a de outras profissões.

1º ministro João Franco aconselhava os professores da cidade a completarem os seus salários com outras atividades e os do campo a cultivarem umas batatas.

Estabelecimentos de ensino/ agrupamentos de salas de aula.

As escolas dedicavam muito pouco atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, as tarefas de concepção, análise...

É útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores. E de recrutamento dos agentes, que são duplamente inadequados favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram em ser professores. Ui Ui Ui..

É preciso contrariar a lógica de uma “passagem pelo ensino”, à espera de uma coisa melhor. “Enquanto você não se arranja outra profissão”. É hoje, mudou o quê??? É preciso pensar!!!

Educar é algo sério!!!

Aqui não se formam apenas profissionais; aqui, produz-se uma profissão.

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mais que se comprometam e reflitam na educação das crianças numa nova sociedade, professores que fazem parte de um sistema que o valorize e lhes forneça os recursos e os apoios necessários a sua formação e desenvolvimento; Professores que não são apenas técnicos, mas também criadores. Aplausos !!!

Os professores são portadores (e reprodutores) de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores de um saber alheio?

Os valores que sustentam a produção contemporânea da profissão docente caíram em **(DESUSO)**.

Se os próprios professores não você investirem neste projeto é evidente que outras instâncias ocuparam o território deixado livre.

Os professores encontram-se em uma Encruzilhada. Degradação.

Toda a gente conhece um ou outro professor que não se investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas que procura fazer o mínimo possível!! Como mudar!?

A escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia, o maior número de pessoas altamente qualificadas. Desafio!

Reflexões de um grupo de professores na RPS!!!

Elite educa a elite? Texto denso? Missão ou sacerdote?

Os professores eram padres. Deixa de ser religioso e traz o estado LAICO... Então entra o ESTADO!

Lembrou outros textos... palavras novas. Português de Portugal.

Quebra de paradigmas. O texto fala sobre questões políticas e o estado... professores se reinventam... o professor precisa ter saberes e... antigamente era muito bom ser professor. Hoje em dia falam a “coitada”. A educação não evoluiu. Mas a culpa é nossa?

Em escola particular... pior ainda....

Os nossos pais estudaram. Mas para quem era a educação? Crianças com necessidades especiais e que não aprendiam... O que faziam? Onde estavam?

Suporte técnico? Onde está o tablet? Escolas com chrome book e nós com o caderno de capa mole...

Temos Liberdade de pensar os projetos etc, temos; recursos nas escolas particulares têm recursos mas os professores não têm Liberdade.

Educar não pode ser só pelo dinheiro. O quanto ainda nos falta? Compreender, se apropriar e refletir. 4 etapas...

Professor.. ser inacabado cem vem completando dia -a – dia.

Esperança do verbo esperar!!

Meus pensamentos... olhando para a minha trajetória profissional perg de 25 anos de proa le, pois é assim que minhas crianças me chamam vir vejo que a vida passou num piscar de olhos, mas nunca me deixei abater pelos problemas, críticas, falta de algo material ou desmotivação...

Pelas crianças sempre!!!! Drive por elas e com elas que continua acreditando num mundo melhor, sem utopias. Melhor de verdade. Melhor para ela. Como ela chegou até a mim aquela criança. Ela precisa chegar ao final do ano melhor seja em seu coração, ou seja, principalmente em sua aprendizagem.

É inadmissível que um professor não goste do que faça. Lidamos com **VIDAS** e é preciso cuidá-las!!!

Amar o que fazemos, apesar dos dias de chuva. Amar!

Seu professor é se reinventar a cada dia, é ter esperanças a cada dia! É pesquisar, é sofrer sim, mas acima de tudo é se alegrar.

Um professor não pode fazer de sua profissão algo que seja ruim. A cada dia que ganhamos para viver, ao acordar, tendo a dádiva da vida!!! É preciso pensar... o que posso fazer de melhor na vida dessas crianças... às vezes pela carga horária que exercemos, o nosso melhor, ainda não é o melhor... mais buscamos acertar!!!

Presente maior é ver as crianças aprendendo crescendo, refletindo sobre a importância do respeito ao próximo... sentindo a dor do outro (ano de pandemia...tantas perdas nas famílias). É preciso o além do educar, do ensinar. Ser professor é ser meio mágico. Todos os dias é preciso acreditar! Ser professor é algo sério! Por isso! Escolher a profissão é preciso! Nasci para ser professora! presente maior.

A Prática Educativa Como Ensinar Antoni Zabala Capítulo 2

Minhas observações: embora tenhamos grandes declarações a respeito da educação, o que se viu ao longo do século 20 como função básica da educação fundamental foi selecionar os melhores com relação à sua capacidade de seguir uma carreira universitária ou ter qualquer tipo de prestígio reconhecido. É muito comum ouvirmos que a pessoa estuda para ser alguém, para ter um bom emprego no futuro. Essa questão da formação profissional também pesa. E o valor que a sociedade tem dado a educação é esse...

Algumas capacidades são mais valorizadas que outras. Exemplo leitura/cálculo mais valorizados que capacidades artísticas. Mais valorizados que capacidades artísticas

O papel da escola é ser **SELETIVO?**

PROPEDÊUTICO? Preparar para a escola ou faculdade?

O que o que pretendemos com os nossos alunos? Educação - desenvolvimento integral ou da família? Ou a família que é responsável. Educar formar cidadãos e cidadãs. Sem ser **ISOLADO**.

Experiência dos alunos entre si com os professores. Usar essa experiência: quais podem ser boas para as crianças?

Função social do ensino! O que ensina? Porque ensina?

Conteúdo: definir o que se deve aprender e referência quase que exclusiva aos conhecimentos do currículo. Capacidades emocionais afetivas esta.

Conteúdos factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais, que respectivamente respondem às perguntas: o que saber? Como fazer? Como ser? Se observarmos o ensino por ciclos mais básicos, a distribuição desses conteúdos é equilibrada.

Função social do ensino: que finalidade deve ter o sistema educativo? Selecionar os melhores; objetivos propedêuticos.

O papel dos objetivos educacionais: papel atribuído ao ensino capacidades cognitivas; matérias e tradicionais; educar formar cidadãos e cidadãs.

Os conteúdos de aprendizagem: instrumento de explicitação das intenções educativas. Determinar as finalidades/ objetivos; ampliação do termo conteúdo de aprendizagem; manifestação do currículo oculto; o que se deve aprender? (Dados, habilidades, técnicas, atitudes e conceitos).

COLL conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais. Através dos conteúdos pode-se avaliar se o que se faz está de acordo com os objetivos com as intenções educacionais.

Atenção a diversidade capacidades e aprendizagens prévias.

O construtivismo: concepção sobre como se produzem os processos de aprendizagem, a nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende do seu nível de desenvolvimento dos conhecimentos prévios. É necessário que diante desses conteúdos possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças.

Aprendizagem dos conteúdos segundo a sua tipologia: diferenciamos os conteúdos de aprendizagem segundo uma determinada tipologia que nos serviu para identificar com mais precisão as intenções educativas: conceituais; Procedimentais; Atitudinais.

A aprendizagem dos conteúdos factuais: entende-se por conteúdos factuais - o conhecimento de fatos; acontecimentos; situações; dados; fenômenos concretos e singulares; o ensino está repleto de conteúdos factuais; Geografia toda a toponímia; história - as datas e os nomes de acontecimentos; Literatura - nome de autores; Matemática – códigos.

Agenda dos conteúdos factuais:

Considerando que um aluno aprendeu um conteúdo factual quando é capaz de reproduzi-lo de maneira exata. Atividade fundamental para a sua aprendizagem é a cópia exercícios de repetição verbal. Serão utilizados estratégias que favoreçam a tarefa de memorização.

As aprendizagens dos conteúdos e princípios: conceito- referem-se ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. Exemplo mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota etc.

Podemos dizer que sabemos o conceito quando somos capazes de utilizar o termo em qualquer atividade que eu requeira. Princípios: referem-se às mudanças que se produzem um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, ou se tu ações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou correlação. Ex: leis e regras. Podemos dizer que sabemos que o princípio quando esse conhecimento nos permite a ação.

Aprendizagem dos conteúdos procedimentais: conteúdo procedimental é o conjunto de ações ordenadas e com o fim. Ex: ler, desenhar, calcular, classificar, traduzir, recortar etc.

Três eixos ou parâmetros procedimentais: Motor/cognitivo (motor saltar/recortar); cognitivo: ler ou traduzir (poucas ações/ muitas ações). Poucas ações: saltar ou calcular. Muitas ações: Ler ou observar – algarítma /Heurística – ações.

a realização das ações; a exercitação; a reflexão da sua própria atividade; a aplicação de um contexto diferente.

A aprendizagem dos conteúdos procedimentais: conteúdos atitudinais valores; atitudes; normas. Critérios: primeiro grau: cumpre sem compreender. Segundo grau: aceitação mas com reflexão cumpre de forma voluntária ou não. Último grau: internalização e aceitação das normas coletivas. Cognitivos, afetivos ou condutas. Valores positivos e negativos. Elaboração complexas de caráter pessoal.

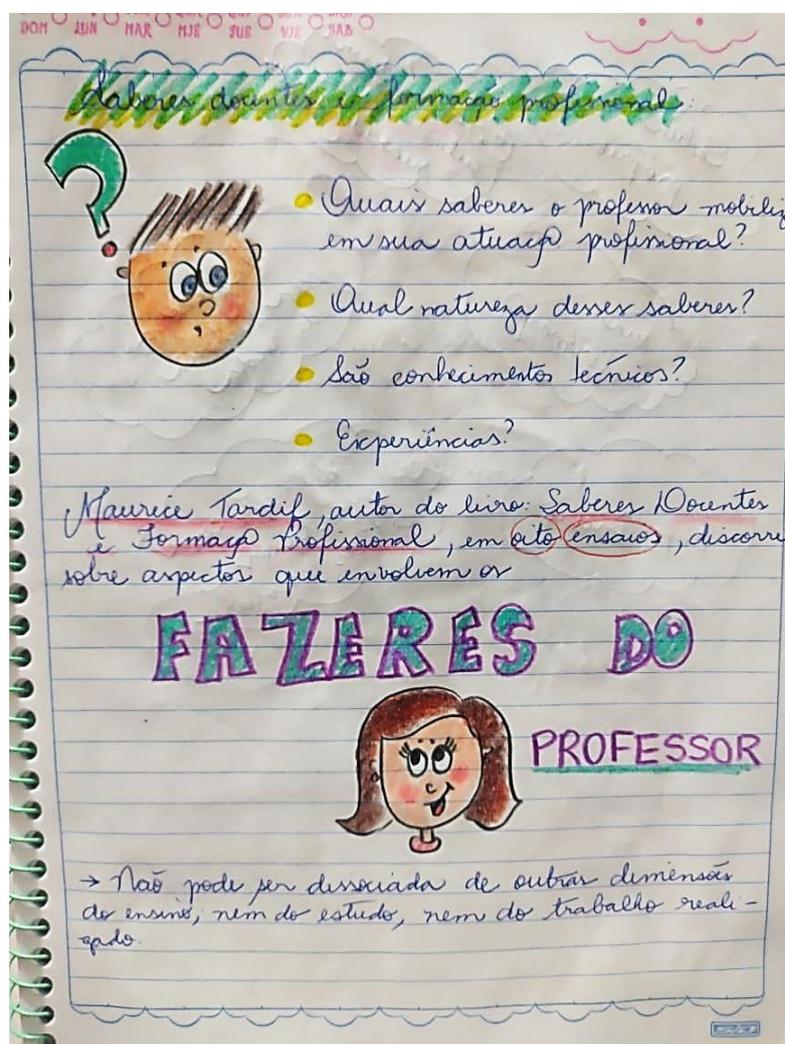
Educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas, pessoas transformam! Paulo Freire

O que queremos para o mundo? O que queremos para a educação? O que queremos para as crianças?

Saberes Docentes E A Formação Profissional

Quais saberes do professor mobilizam sua atuação profissional? Qual a natureza desses saberes? São conhecimentos técnicos? Experiências?

Reflexão sobre saberes docentes e formação profissional



Fonte: acervo da pesquisadora.

Maurice Tardif, autor do livro saberes docentes e formação profissional, em oito ensaios, discorre sobre aspectos que envolvem os fazeres do professor.

Não pode ser dissociado de outras dimensões do ensino, nem do estatuto, nem do trabalho realizado. Saber próprio; sua formação; experiências, não é desvinculado a

sua identidade; ligado sua história de vida; Relações com os alunos e atores escolares.

Dois termos: Mentalismo, reduz o saber a processos mentais atividade cognitiva. Sociologismo, contudo o saber é partilhado por um grupo com conhecimentos diversos, mais com uma formação muito semelhante entre eles.

Atuação coletiva! Professores: não são os professores que definem esse saber, ele resulta de um processo de negociação entre grupos. Professores os objetos dessa relação são sociais, envolve: transformação; educação; instrução; alunos.

O saber é social: pois no processo de constituição do saber do professor, esse saber é **INTERNALIZADO**. Saber do professor é individual e social.

Saber e trabalho, diversidade do saber e temporalidade do saber. Saber do professor ligado a sua atuação profissional. O saber está a serviço do trabalho.

Saberes: diverso; heterogêneo; constituído pelo saber fazer pessoal; saberes curriculares; temporal. Um dia esse professor já foi criança e traz suas experiências de vida.

Saberes proveniente de sua ação no e pelo trabalho, organizado e hierarquizado mediante ações do cotidiano.

Modelo de ações presentes na prática educativa. O que estrutura ação do professor, provém da cultura cotidiana, do mundo vivido ou das tradições educativas e pedagógicas.

A prática educativa, nesse ensaio é analisado numa perspectiva de três concepções: educação enquanto a arte; educação enquanto técnica guiada por valores; educação enquanto interação.

Saber: se apresenta em forma de pensamento, ideias, uso de juízos, argumentações e é flexível.

Professores sujeitos repletos de conhecimento e saberes específicos desenvolvidos no seu dia a dia de docência. No cotidiano de seu ofício o professor não realiza exclusivamente aplicação de saberes produzidos pelos outros.

Saberes dos professores: conhecimentos universitários (8 características): 1 – apoio dos conhecimentos especializados e formalizados; 2 – aprendizagem - alto nível desses saberes (universitário); 3 - situação de resolução de problemas concretos de forma pragmática; 4 - somente os profissionais têm o exclusivo direito de usá-lo. 5 – competência / incompetência de seus pares só pode ser avaliado pelos professores.

6 – autonomia e discernimento para com os profissionais; 7 – formação continuada; 8 – malpractice.

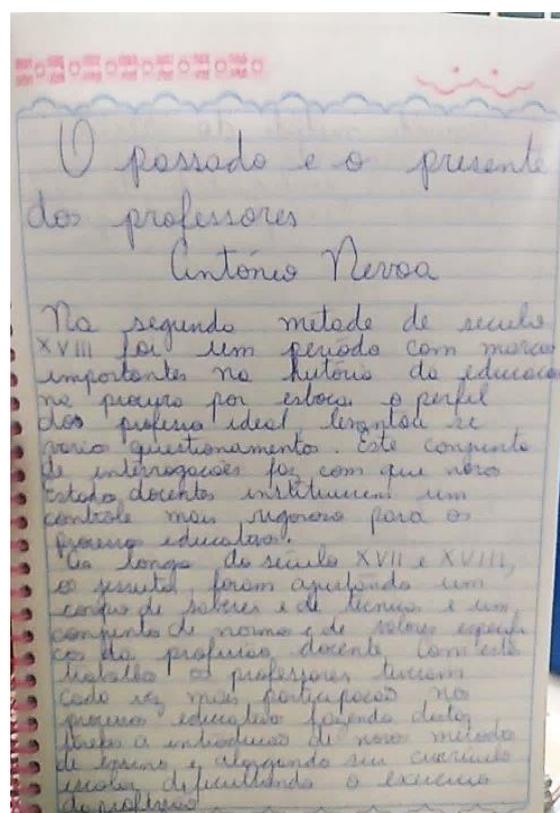
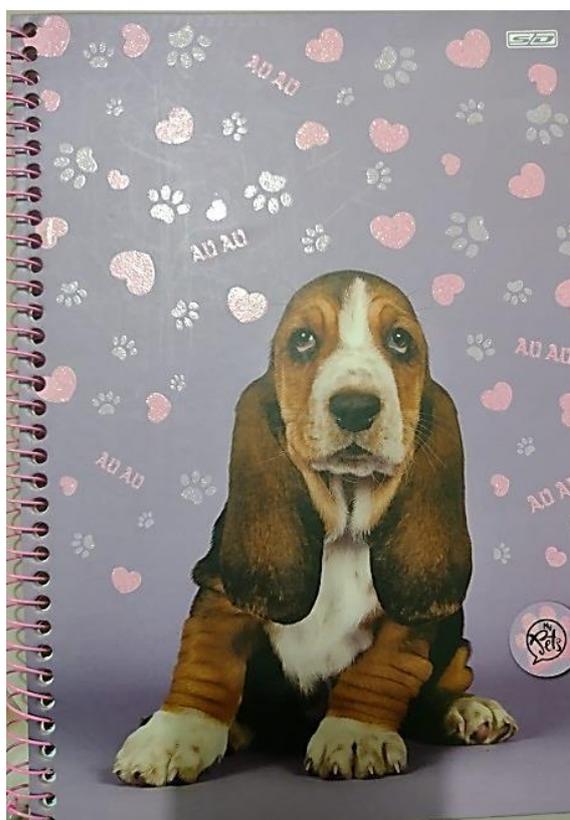
Conclusão: crítica a falta de relação entre conteúdos teóricos aprendidos nos espaços universitários e o uso real das práticas vivenciadas pelos professores.

Acende a chama da esperança quanto a valorização da profissão do professor.

Finalizando...gostaria de deixar registrado que ter discussões tão ricas de conteúdo nas reuniões pedagógicas dos professores, fez a vontade de estudar aumentar, aumentar ainda mais. Como aumentamos a janela do mundo! Já estou ansiosa pelos novos textos. Somos professores! Guerreiros sonhadores. E que acreditam no verbo **ESPERANÇAR!** Alessandra Santana! Educação: a chave das mudanças para o mundo.

PORTFÓLIO REFLEXIVO DA PROFESSORA KÁTIA

Capa e texto do portfólio da professora Kátia



Fonte: acervo da pesquisadora.

Para quem servem as escolas? Michael Young

Segundo o autor, discutiu-se a diferenciação do conhecimento como modelo de distinção entre o conhecimento escolar e não escolar.

Educação e política será que caminham juntas? Uma não vive sem a outra quanto final.

As escolas federais, estaduais, municipais dependem das verbas públicas para caminhar e proporcionar um e melhor para os seus alunos.

Por essa razão ficamos tão defasados em estrutura e materiais em relação às escolas privadas, que além de incentivar na formação dos professores, consegue caminhar com tecnologia de ponta para os seus alunos, enquanto nós patinamos nisso.

O professor da escola pública tem autonomia para trabalhar os conteúdos de forma que é mais viável para o seu aluno, pelo menos por enquanto.

A profissão professor, vai além de ensinar conteúdo, ele tem um olhar diferenciado na sala de aula para cada um.

O professor ainda não aprendeu trabalhar só com os conteúdos, sua visão vai além, ele conhece o seu aluno pelo comportamento do dia a dia.

Para quem serve as escolas? Questionou a autoria hang e é para transmitir o conhecimento institucional?

Por que o conhecimento social, religioso e costume são função da família.

Trabalhamos no setor público e percebo que mediamos conflitos o que atrapalha conteúdo que seria importante para a vida deste aluno.

O passado e o presente dos professores, Antônio Nóvoa

Na segunda metade do século XVIII foi um período como Marcos importantes na história da educação na procura por esboço do perfil dos professores ideal levantou-se vários questionamentos. Esse conjunto de interroga ações faz com que novo estatuto docente institucional um controle mais rigoroso para os processos educativos, fazendo deste, tarefas a instituições de novos métodos de ensino. E alargando seu currículo escolar dificultando o exercício da profissão.

A segunda metade do século é um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto do professor. Fixa-se neste período uma imagem

intermediária nos professores, que são como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo, não devem ser intelectuais, mas tem que possuir um bom acervo de conhecimento, não são notáveis locais, mas tem uma influência importante nas comunidades, devem manter relações com todos os grupos sociais.

Nos dias atuais ainda é cobrado do professor ser, notável na comunidade em que ele atua, ter influência, e ser modelo para os alunos e famílias, que fazem parte do grupo social da unidade escolar em que ele trabalha está inserida.

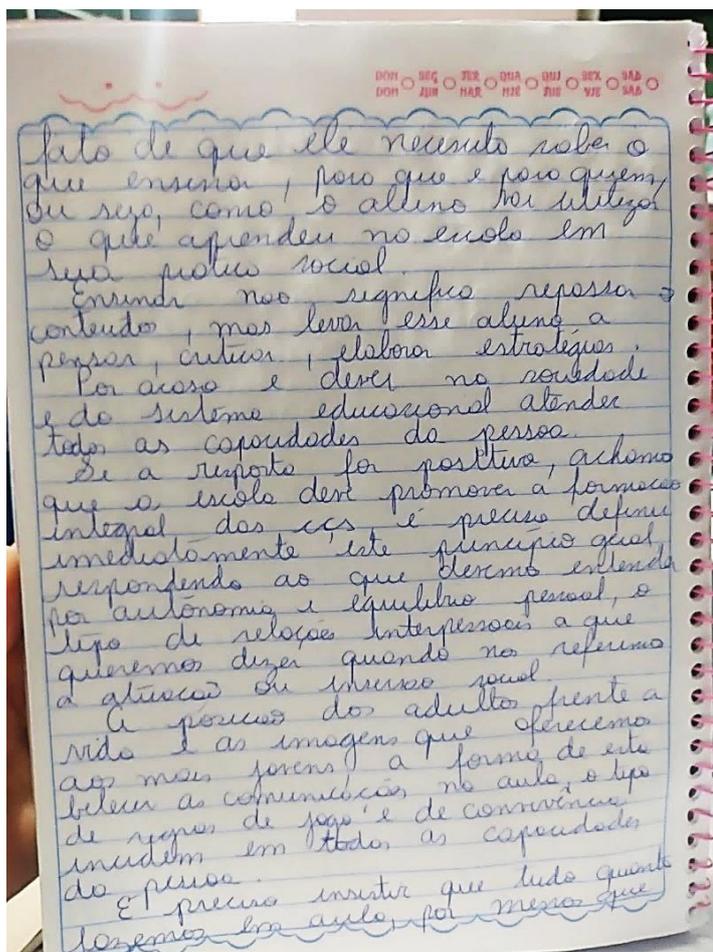
O professor em sala de aula deve manter a calma diante dos desafios que ultrapassam os muros da escola. Mas como ele é exemplo a ser seguido possa por todos os sentimentos e emoções e tem que superem em nome de sua profissão, ainda são considerados como a segunda mãe da criança. Esperança que essas famílias compreendam, que a pessoa que atua na sala de aula, na educação está buscando, ensinar conhecimentos para que vivam na sociedade.

A Prática Educativa Como Ensinar

Durante muito tempo a prática educativa era centrada no professor. Esse repassar os conteúdos e os alunos absorviam memorizável sem, qualquer reflexão ou indagação. No final o conteúdo era cobrado em forma de uma avaliação. Esse tipo de informação, reproduzir de memorizar e destrói completamente o propósito de uma nova novo ensino na busca dá produção do conhecimento.

Hoje não se pode um professor que seja mero transmissor de informações ou que aprende no ambiente acadêmico que vai ser ensinado aos alunos, mais um professor que produza conhecimento em sintonia com aluno. Não é o suficiente que ele saiba o conteúdo é o desempenho a sua disciplina. Ele precisa não só interagir com os outros as outras disciplinas como também conhecer o aluno! Conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor. Fato de que ele necessita saber o que ensina, para que e para quem, ou seja, como aluno sabe utilizar o que aprendeu na escola em sua vida prática social.

Texto sobre a prática educativa da professora Kátia



Fonte: acervo da pesquisadora.

Ensinar não significa repassar conteúdo mais levar esse aluno a pensar, criticar, elaborar estratégias.

Por acaso é dever da sociedade do sistema educacional atender todas as capacidades da pessoa.

Se a resposta for positiva, achamos que a escola deve promover a formação integral das crianças é preciso definir imediatamente esse princípio qual respondendo ao que devemos entender por autonomia equilíbrio pessoal, o tipo de relação interpessoal a que queremos dizer quando nos referimos a atuação ou inserção social. A posição dos adultos frente à vida e as imagens que oferecemos aos jovens a forma de estabelecer a comunicação na aula, o tipo de regras de jogos e de convivência incidem em todas todas as capacidades da pessoa. É preciso insistir em tudo quanto fazemos em aula por menos que seja incide em maior ou menor grau na formação de novos alunos.

PORTFÓLIO REFLEXIVO DO PROFESSOR MAXWELL

Capa do portfólio do professor Maxwell



Fonte: acervo da pesquisadora.

Leitura Do Texto 1 - Profissão Professor

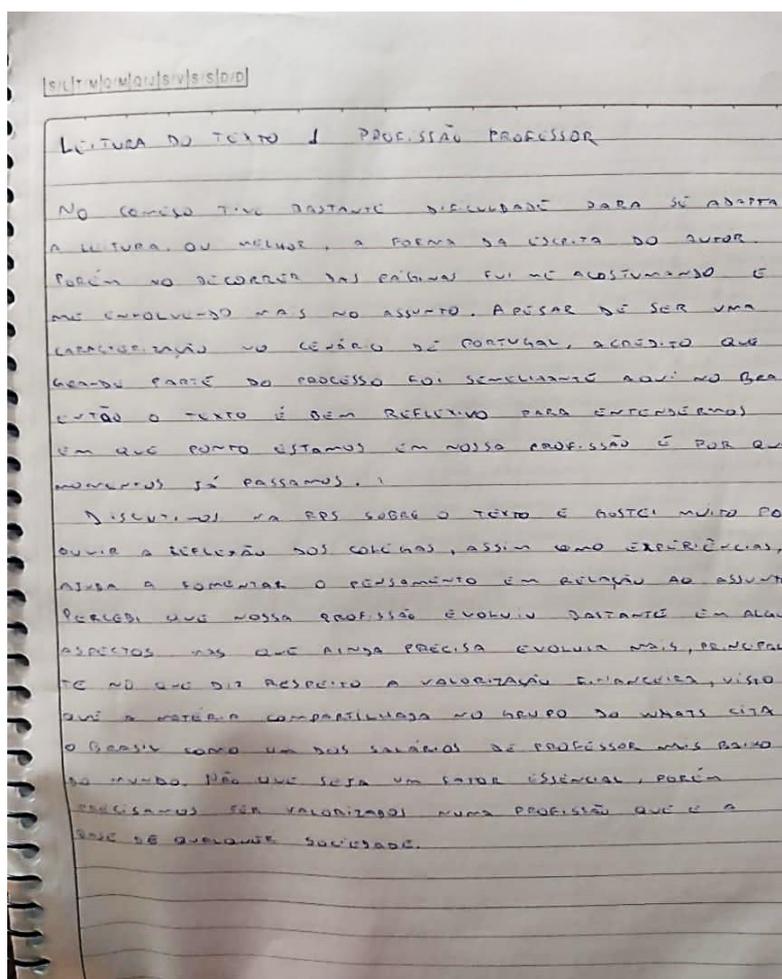
No começo tive bastante dificuldade para se adaptar à leitura ou melhor, a forma de escrita do autor.

Porém no decorrer das páginas fui me acostumando e me envolvendo mais no assunto. Apesar de ser uma caracterização do cenário de Portugal, acredito que grande parte do processo foi semelhante aqui no Brasil, então o texto é bem reflexivo para entendermos em que ponto estamos nossa profissão e por quais momentos já passamos.

Discutimos na rps sobre o texto e gostei muito pois ouvir a reflexão dos colegas, assim como experiências, ajuda a fomentar o pensamento em relação ao assunto.

Percebi que nossa profissão evoluiu bastante em alguns aspectos, mas que ainda precisa evoluir mais, principalmente no que diz respeito a valorização financeira, visto que o Brasil como um dos salários de professor mais baixos do mundo. Não que seja um fator essencial, porém precisamos ser valorizados numa profissão que é a base de qualquer sociedade.

Primeiro texto do professor Maxwell



Fonte: acervo da pesquisadora.

Leitura Do Texto 2 - "Para Que Serve As Escolas"

O texto é bem interessante pois sempre via a escola como essencial a qualquer sociedade e no texto vemos estudiosos do assunto em posição oposta, fazendo repensarmos e avaliarmos o papel da escola, se é essencial ou apenas fortalece as desigualdades da sociedade.

O autor faz críticas ao sistema de ensino que é voltado a metas, tarefas e tabelas de desempenho, porém na prática, apesar de não serem ideais, são as

escolas que costumam ter muitos alunos passando em vestibulares para cursar a faculdade com bolsas de estudo, e isso nos faz pensar até que ponto estamos prejudicando nossas crianças da escola pública que busca um aprendizado omnilateral holístico.

Leitura Texto 3 - A Prática Educativa Como Ensinar

O texto começa fazendo análise da função da escola na Espanha, voltado a selecionar os melhores alunos para a faculdade, priorizando sempre a aprendizagem de conceitos, o que se assemelha bastante à escola no Brasil, mais as escolas particulares do que as escolas públicas, pelo menos, na prática. Por experiência própria percebo que as escolas públicas até buscam esse caminho na teoria, mais na prática, estão bem longe de alcançar e não estou defendendo essa concepção, pois acredito que uma formação integral é o caminho muito melhor para uma sociedade “saudável”.

Importante, quando ele traz o conceito de currículo oculto pois é bem Claro para nós professores, que o que se aprende na escola vai muito além dos conceitos e conteúdos das disciplinas.

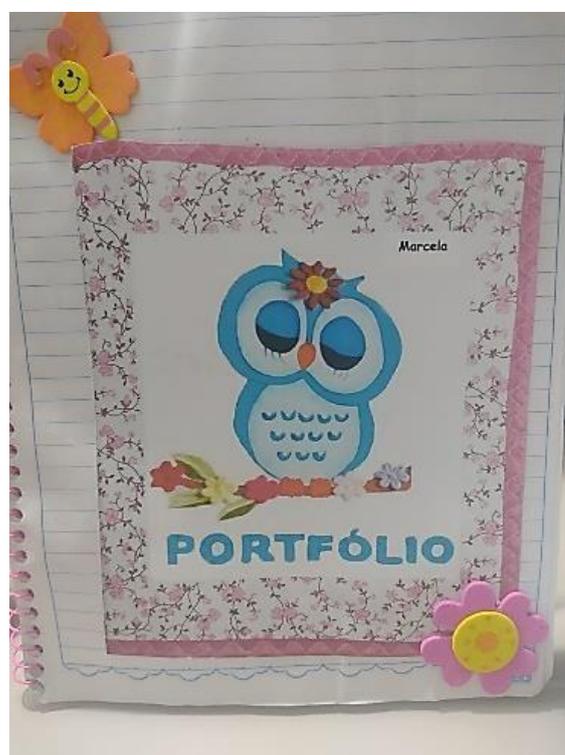
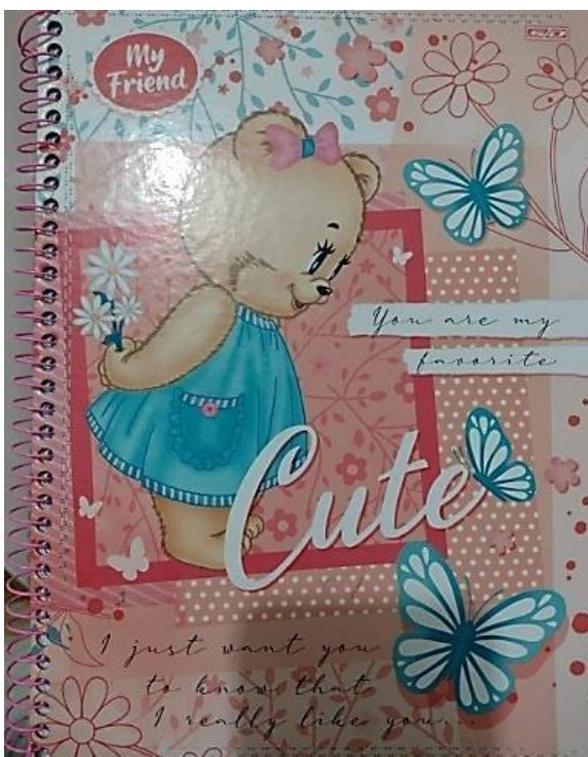
Sempre fico em conflito quando penso sobre os conteúdos atitudinais pois entra em um campo de valores e muitas vezes vejo isso como uma função da família, porém estudando esses textos discutindo em grupo percebo quão importante é nós voltarmos nessa direção. A escola tem função de ensinar aquilo que os alunos dificilmente aprenderam fora dela e sabendo que muitos alunos, em nossa realidade escolar, não aprenderão valores de convivência em outro local. Sinto que é essencial sempre darmos a devida atenção para o campo atitudinal.

É muito legal quando ele faz o comparativo com aula de educação física. Fica bem Claro as dificuldades de fazer um trabalho que equilibra a diversidade e respeita cada um em sua individualidade mais ao mesmo tempo vemos que nas outras matérias temos a cultura de padronizar. Isso me faz refletir em alguns momentos que fiz a avaliação no intuito de elevar as experiências, da minha matéria, colocando pressão nas crianças para aprender e percebo que posso proporcionar um ensino de outras formas, não que seja terrível fazer isso, colocar pressão nos alunos para aprender, pois nós, professores, sabemos que temos alunos que precisam disso para sair da zona de conforto e que a vida costuma ter preço em sempre, porém não precisa ser a única

forma de estimular. Isso me lembrou da prova avaliativa que fiz com o 5º ano sobre o conteúdo do Badminton. Trabalhamos por um mês sobre esse esporte e na última aula do mês, calhei, que teria prova e muitos alunos ficaram com cara de assustado bom sinal algumas meninas vieram falar comigo para demonstrar suas preocupações pois não tinham participado ativamente durante as aulas. Fiz as perguntas simples sobre o jogo no Google formulários mais 1 dia de fazer a prova, a sala de informática estava ocupada, então decidi fazer a prova de forma coletiva in roda. Fiz a pergunta escolher uma pessoa para responder, foi ótimo. Não coloquei peso nas respostas erradas e retomamos os conhecimentos após cada resposta. Depois de ler os textos ainda refletir que causa as pessoas errasse, eu poderia ter escolhido outra pessoa ou perguntar quem gostaria de responder bom final vejo que a pressão do medo, fez com que eles prestassem mais atenção durante a prova isso foi bom. Acredito que posso ir melhorando e diversificando esse instrumento para melhorar o aprendizado.

PORTFÓLIO REFLEXIVO DA PROFESSORA MARCELA

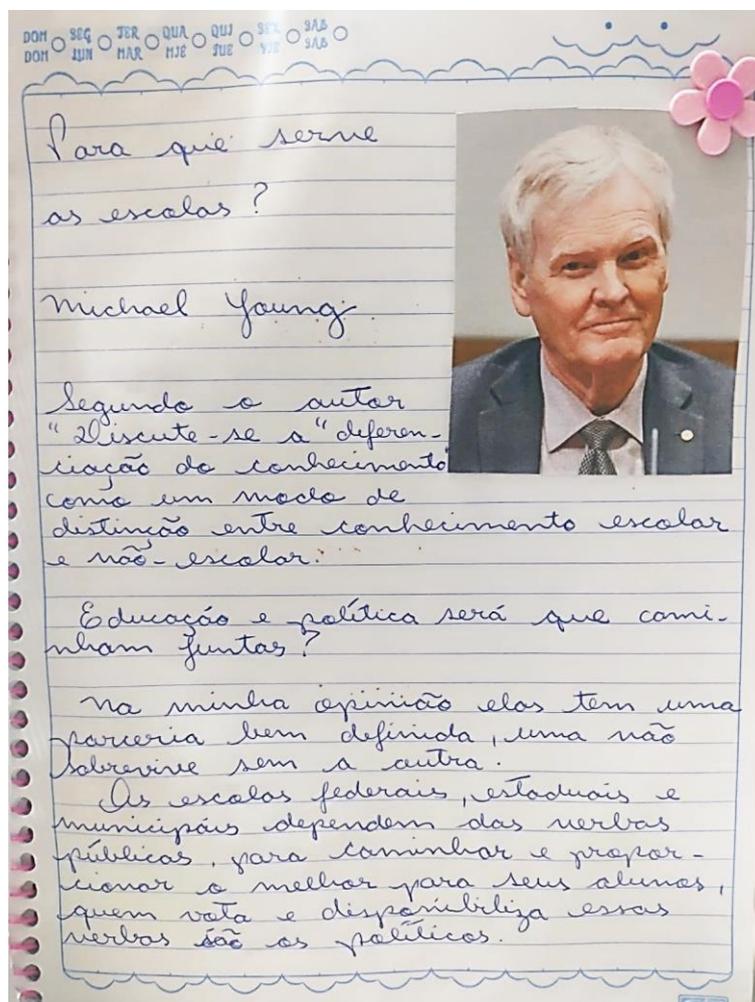
Capa e contracapa do portfólio da professora Marcela



Fonte: acervo da pesquisadora.

Para Que Servem As Escolas? Michel Young

Texto de abertura do portfólio da professora Marcela



Fonte: acervo da pesquisadora.

Segundo o autor "discuti-se a" diferenciação do conhecimento como um modo de distinção entre conhecimento escolar e não escolar.

Educação e política será que caminham juntas?

Na minha opinião elas têm uma parceria bem definida uma não sobrevive sem a outra.

As escolas federais, Estaduais e municipais dependem das verbas públicas, para caminhar e proporcionar o melhor para seus alunos, quem vota e disponibiliza essas verbas são os políticos.

Acredito que por esta razão, ficamos tão defasados em estrutura e materiais em relação às escolas privadas, que além de investir na formação dos professores,

consegue caminhar com tecnologia de ponta para os seus alunos, enquanto nós patinamos nesse conceito.

Mas tem um ponto positivo que eu considero como causa ganha que é a flexibilização do professor da esfera pública que tenha autonomia para trabalhar os conteúdos da forma que é mas viável para seus alunos, Já os professores da rede privada tem que seguir o currículo e normas que não podem ter autonomia, o planejamento já vem pronto da coordenação da escola.

A profissão professor, vai além de ensinar conteúdos, ele tem um olhar diferenciado na sala de aula, e para cada aluno esse indivíduo que realmente trabalha nesse setor é porque se sente realizada com sua função, faz a diferença na vida de algumas crianças, seja na aprendizagem no campo emocional, físico e algumas vezes auxiliando no campo familiar.

O professor ainda não aprendeu a trabalhar só com os conteúdos, sua visão vai além, ele conhece o seu aluno pelo comportamento do dia a dia.

Para que servem as escolas? Questiona o autor Young, é para transmitir o conhecimento institucional de interrogação porque o conhecimento social, religioso e costumes são função da família.

Hoje em dia esses dois conhecimentos e de fugir e a escola passou a ter que dar conta dessas duas funções, algumas famílias terceirizam a sua função, e não se responsabilizam pela educação de seus filhos e conseguem cobrar essa função da escola.

Trabalhando no setor público há 13 anos, me vejo muitas vezes mediando conflitos que não seriam minha função todos que seriam de suma importância para a vida dessa criança na sociedade para conseguir derrubar as Barreiras impostas pela divisão de classes e oportunidades que fariam a diferença na vida acadêmica de cada um.

O passado e o presente dos professores, António Nóvoa

Na segunda metade do XVIII, foi um período com Marcos importantes na história da educação na procura por esboçar o perfil do professor ideal, levantou-se vários questionamentos. Existe conjunto de Interrogações fez que os novos estados dos entes instituíssem um controle mais rigoroso para os processos educativos. Este processo de investigação retirou a igreja do papel de tutela do ensino passando para as mãos de professores recrutados, assim os professores religiosos foram substituídos por professores sem ordem religiosa (laicos).

Ao longo do século XVII e XVIII os Jesuítas, foram ajustando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

Com esses trabalhos os professores tiveram cada vez mais participação nos processos educativos fazendo com dessas tarefas a introdução de novos métodos de ensino e alargamento de seu currículo escolar, dificultando o exercício da profissão docente como um trabalho secundário.

Uma das principais preocupações dos reformadores do século XVII consiste na definição de regras uniformes de seleção e nomeação dos professores.

Uma dessas conquistas foi a partir do século XVIII, não era mais permitido lecionar sem uma licença ou autorização do estado, na qual só era concedido depois de vários critérios (habilitações, idade, comportamento moral), servindo há este documento de suporte legal para atividade docente. a criação dessa autorização é um momento decisivo no processo de profissionalização do professor, pois define um perfil de competências técnicas importantes no recrutamento de professores, servindo este Documento com um “aval” do estado para os grupos existentes legitimarem suas atividades docentes.

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e as finalidades sociais de que são portadores.

Na segunda metade do século XIX É um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto do professor.

Fixar-se neste período uma imagem intermediária dos professores, entre várias situações não são burgueses, mas também não são povo, não devem ser intelectuais, mas tem que possuir um bom acervo de conhecimento, não são notáveis locais, mas tem uma influência importante nas comunidades ,devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles, Não podem ter uma vida miserável mas devem evitar toda a ostentação, não exercem o seu trabalho com independência, mas é o útil que usufruam de alguma autonomia, etc.

Nos dias atuais ainda é comum que o Professor seja notável na comunidade em que ele atua, ter influência e ser modelo para os alunos e famílias que fazem parte do grupo social na qual a unidade escolar em que ele trabalha está inserida.

O professor na sala de aula deve manter a calma diante de desafios que ultrapassam os muros da escola, mas como ele é o exemplo a ser seguido espera que

esse profissional passe por todos os sentimentos e emoções e superem nome de sua profissão. Que para alguns familiares ainda são vistos como a segunda mãe da criança. Esperamos que essas famílias compreendam que a pessoa que atua na sala de aula seja vista como um profissional da educação que está buscando formar E informar esse sujeito com os conhecimentos científicos para viver em sociedade, como um sujeito que prestará vestibular, concurso, disputar a vagas de emprego com diversos testes e entrevistas de que depende do conhecimento escolar para ter sucesso no futuro.

A Prática Educativa Como Ensinar

Durante muito tempo a prática educativa era centrada no professor. Esse repassar os conteúdos e os alunos absorviam memorizável sem qualquer reflexão ou indagação. No final o conteúdo era cobrado em forma de uma avaliação. Esse tipo de informação, reproduzir de memorizar e destrói completamente o propósito de uma nova novo ensino na busca dá produção do conhecimento.

Hoje não se pode um professor que seja mero transmissor de informações ou que aprende no ambiente acadêmico que vai ser ensinado aos alunos, mais um professor que produza conhecimento em sintonia com aluno. Não é o suficiente que ele saiba o conteúdo é o desempenho a sua disciplina. Ele precisa não só interagir com os outros as outras disciplinas como também conhecer o aluno! Conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor. Fato de que ele necessita saber o que ensina, para que e para quem, ou seja, como aluno sabe utilizar o que aprendeu na escola em sua vida prática social.

Ensinar não significa repassar conteúdo mais levar esse aluno a pensar, criticar, elaborar estratégias.

O professor tem a responsabilidade de preparar os alunos para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater e romper paradigmas com conhecimento do que defende.

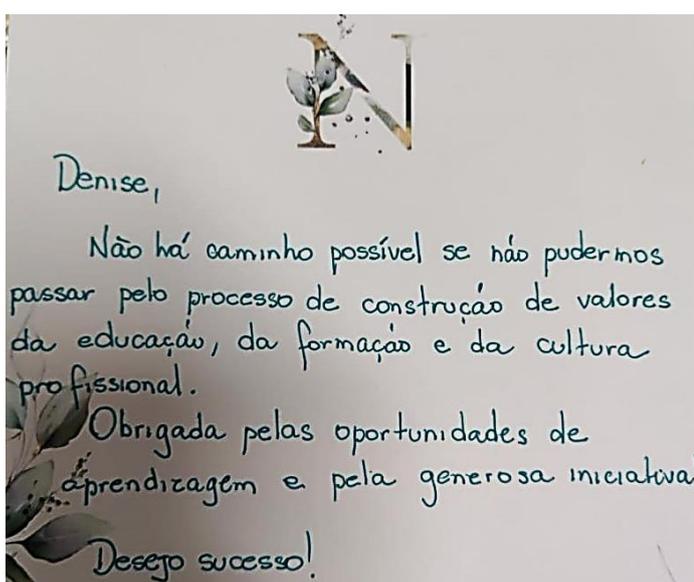
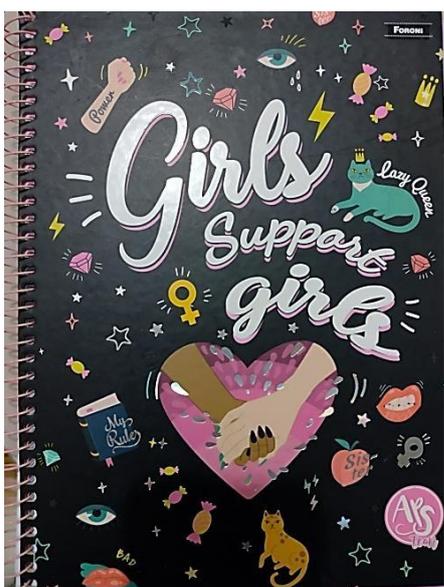
Por acaso é dever da sociedade do sistema educacional atender todas as capacidades da pessoa. Se a resposta for positiva, achamos que a escola deve promover a formação integral das crianças é preciso definir imediatamente esse princípio qual respondendo ao que devemos entender por autonomia equilíbrio pessoal, o tipo de relação interpessoal a que queremos dizer quando nos referimos a atuação ou inserção social.

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, está em fluindo nas demais capacidades, mesmo que negativamente. Mesmo que negativamente. A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e as imagens que oferecemos aos jovens a forma de estabelecer a comunicação na aula, o tipo de regras de jogos e de convivência incidem em todos todas as capacidades da pessoa.

É preciso insistir em tudo quanto fazemos em aula por menos que seja incide em maior ou menor grau na formação de novos alunos. A maneira de organizar aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma dessas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

PORTFÓLIO REFLEXIVO DA PROFESSORA NÁDIA PATRÍCIA RIBEIRO

Capa e dedicatória do portfólio da professora Nádia



Fonte: acervo da pesquisadora.

Dedicatória: Denise, não há caminho possível se não pudermos passar pelo processo de construção de valores da educação, da formação e da cultura profissional. Obrigada pelas oportunidades de aprendizagem e pela generosa iniciativa!! Desejo sucesso!!!

O passado e o presente dos professores, António Nóvoa

Modelo de análise da história da profissão docente (Portugal).

A profissão docente em Portugal desenvolveu de forma não especializada.

Era moderna: interesse em elaborar um corpo de saberes e técnicas tem maior interesse em conhecimento técnico mais do que em conhecimento fundamental pois se organiza em torno dos princípios das estratégias de ensino.

O corpo de saberes e de técnicas (dos professores) quase sempre produzida por teóricos.

Estamos envolvidos ainda por motivações originadas por outros.

Reflexão sobre tudo o que nos envolve e envolve a nossa profissão é o que nos é imposto.

Agente cultural ! e Agente político.

Nós somos agentes que criam condições para o valor da nossa profissão.

A partir do século XIX, docentes

A profissão foi sendo redefinida alcançando o maior status em razão a novo sistema de normas da profissão docente.

As escolas normais produziam a profissão docente (coletiva). A gênese de uma cultura profissional.

Professor visto ambiguidade não é do povo, não é intelectual mas tem conhecimento até hoje... mas também não é burguês.

Imagem intermédia dos professores. Histórico. Processo de profissionalização docente. Eixo estruturante prestígio social. Quatro etapas: exercício integral da atividade docente; possui licença oficial; formação profissional; filiados a associações que defendem o estatuto;

Duas dimensões possuem conhecimento técnico ou seus saberes são instrumentais?

Aderem a valores éticos e normais deontológico (dentro para fora) do campo docente. Uma profissão que está ligada ao projeto histórico da escolarização e não se define nos limites internos de sua atividade.

Era atual tendência de desprofissionalização algumas Correntes pedagógicas e a consolidação de um grupo cada vez mais numeroso de especialistas pedagógicos. Necessitam ser confrontados.

Esboço de um modelo de análise da profissão docente.

Crise: insatisfação profissional desmotivação.

Dirigentes da educação: discursos-álibi, desculpabilização, ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional. Veem, assim, com desconfiança a competência e a qualidade do trabalho dos professores.

O prestígio: lá em Portugal permanece intacto. Aqui no Brasil...

Desenvolvimento sustentável depende do investimento na educação.

Paradoxo visão idealizada e realidade concreta do ensino epicentro da crise da profissão.

É preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas e legitimar novas instâncias.

Questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direção do trabalho escolar.

Definições de novos poderes e regulações.

Dedicação exclusiva modelos organizativos.

Dilemas e problemas atuais dos professores de acordo com o Nóvoa:

Exercício docente como atividade principal: questão da ordem do dia, professores buscam estímulos econômicos fora da atividade docente, e na medida que procuram, se desestimulam dentro da atividade docente. É necessário, portanto, criar estímulos dentro da atividade docente ampliando o tempo de formação em serviço.

Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente: margens mal alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão. Novas modalidades e formas contratuais.

Criação de instituições específicas para a formação de professores: novos mecanismos de regulação, informação repensada e reestruturada. Articulação entre

universidade escola. Valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática. Informação-ação e formação investigativa.

Constituição de associação profissionais de professores: o modelo que responda as novas necessidades organizativas dos professores. Disciplinar -sem segmentar para não excluir. Tendências pedagógicas - especialistas de cooperação. Colegiado docente - poder sobre o controle estatal.

Construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas: professores são portadores e produtores de um saber próprio ou reprodutores de saberes alheios? Polos: metodológicos, disciplinares e científicos. Este último em relação a educação, sociedade e humanização tendem a reproduzir dicotomias várias desconsiderando a epistemologia da ciência da educação. (Ver mais)

Elaboração de um conjunto de normas e de valores: a produção de uma cultura profissional dos professores, baseando-se em regras éticas e na prestação do serviço educacionais de qualidade. Nova cultura profissional que se pautar por critérios de grande experiência em relação a carreira docente papel crucial.

Estatuto social e econômico dos professores: a uma evidente perda de prestígio, o professor já não pertence mais a elite social das cidades (no Brasil virgula se torna ainda mais evidente, levando em conta as motivações que regem a “escolha” pela docência ponto. NRP)

Há professores que não investem na sua própria formação dificultando as mudanças no estatuto. Desta forma, é importante que se crie condições para que cada um defina os ritmos de sua carreira e que esta seja baseada no mérito.

Provocação filosófica ou quote final. O aparelho estatal está gerindo diversas crises simultâneas e geralmente são administradas a curto prazo. Inventariando ... Entre partidos políticos, meios de comunicação social, intelectuais, investigadores (cultura filo), Fundações, organiza ações, multi intencionais e grandes empresas, esta a ESCOLA o lugar onde se concentra hoje o maior número de pessoas qualificadas a pensar o futuro. será?

Reflexões sobre o texto do Nóvoa: (coletivo)

Professora Alessandra falou sobre as suas impressões ao ler o texto do Nóvoa; Max; Edmilton; Denise, importância da leitura do texto e da história da nossa profissão.

Reflexões filosóficas nosso “papel” como professores.

Clara: tentar entender o processo. Estamos habituados a compreender o nosso dia a dia com tudo, as questões mais teóricas/reflexivas não estão no nosso processo.

Marcela: será que a culpa é do professor? (A questão das coisas virem de cima) a rede não oferece recursos. A escola particular não oferece Liberdade.

Denise inicia as reflexões do texto sobre os aspectos conceituais. Estado laico e calendário religioso. Professores seus saberes e técnicas.

Associação entre o feminino e a profissão docente. A desprofissionalização dos professores. O magistério (práticas).

Combinado para a leitura do texto para que servem as escolas? Dia 21/09/2021.

Notas Sobre O Texto: Para Que Servem As Escolas? Michael Young

Há uma Batalha invisível no campo educativo sociologia da educação versus política.

A ênfase na aquisição do conhecimento para ambos tem pontos de discussão.

Anos 70,80 e pós-estruturalismo até 1990. 1970 ideia negativa de escolarização. 1980 início da virada pós-estruturalista. 1990 Ideias pós-modernista. Críticas ciências sociais.

Nota Michel Foucault vigiar e punir 1995 o agrupamento das escolas hospitais, prisões entre outros consideradas como instituições de vigilância e controle. Disciplinando o aluno e normatizando o conhecimento em forma de disciplinas escolares.

A diferença entre pensadores como Foucault e os de esquerda, de décadas anteriores, era que os teóricos pós-marxistas rejeitavam a ideia de progresso e qualquer ideia de um agente específico de mudança como classe trabalhadora.

Pesquisadores convidam a pensar, isso não interessa a classe política, ideias neoliberais, portanto estavam parecendo muito mais atrativas.

Os teóricos, cientistas sociais e ensaístas continuavam a defender as suas ideias e a resposta para a pergunta: Para que servem as escolas tem como resultado a vigilância de Foucault a empregabilidade para o New Labour e a felicidade e o bem estar para John White.

As lutas pelos propósitos da escola. Até os sistemas escolares mais opressores como instrumentos de emancipação.

A segunda tensão entre as perguntas. Quem recebe a escolaridade? O que o indivíduo recebe?

Questões evidenciadas pelo grupo.

Do que se trata o conhecimento poderoso? Como o conhecimento poderoso influencia no nosso meio social e no nossos? Será que a sociedade tem consciência desse poder e que está sob as suas diretrizes?

“Colocar em pauta a reflexão permanente acerca do currículo!”

As escolas precisam de autonomia. Precisam da “validação” da sociedade.

É preciso também rever alguns modelos conservadores e refletir: servem a quem? Oferece as bases para os sujeitos se emancipar?

O conhecimento poderoso é, portanto, especializado conceitual, ligada às áreas do saber.

Reflexões: confiar nos vínculos com os educadores (sociedade); o currículo adaptado e democrático disponível para todos; como o conhecimento é transmitido ou monopolizado; relações de classe (controle social); distinção entre o conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos; conhecimento não deve ser negado a quem passa pela instituição escolar;

A Prática Educativa - Como Ensinar Antoni Zabala

A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. Que finalidade deve ter o sistema educativo?

Os processos de ensinar e aprender estão imbuídos de concepções de valor que advém das próprias concepções construídas ao longo do tempo pelo educador. Processo natural.

“A escola, seleciona os melhores”. Seria mais importante cumprir outras funções!!

Colocar a intenção no fazer pedagógico. Estabelecer objetivos educacionais para os nossos estudantes. Nesse momento no processo de recuperação das aprendizagens, em que temos um desafio a superar, em que as defasagens estão postas, quais objetivos colocamos para que os nossos alunos superem esses obstáculos imposta pela pandemia? Quais os valores formativos vamos evidenciar, em que detrimento de quais outros valores, lembrando que o currículo é “escolha”.

A potência das reflexões dos Zabala.

O papel dos objetivos educacionais.

Capacidade que se pretende desenvolver: por César Coll. Cognitivas ou intelectuais; motoras; equilíbrio e autonomia pessoal (afetiva); relações interpessoais ponte, inserção e atuação social.

Contudo, o ensino tem priorizado as capacidades cognitivas. (As tradicionais).

Acredito eu, que sim, a escola deve atender as demais capacidades, sem que isso interfira ou “tire” a responsabilidade da família, acho que são hop ações mútuas ou parceiras como prezo senso comum.

“Reflexões filosóficas do educador”

Nós professores somos também um “modelo de conduta” e as exigências passadas na escola e as experiências passadas na escola exercem uma influência direta na vida deles. Se pusermos intenção nos nossos fazeres e nas nossas atitudes estamos dando um passo a favor da melhoria do ensino melhor dizendo, na qualificação.

Pela educação interdisciplinar na perspectiva das capacidades.

Para o autor: “Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidade isoladas”. A.Z.

Com isso, entendemos que o conhecimento é passível de ser deturpado, mesmo posto de maneira exata, tal qual como é. Basta isolá-lo.

Não podemos nos guiar pela inércia, o que nos confere uma tomada de posição. Tudo o que fazemos na aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. São, como disse antes, escolhas...e decisões.

São veículos de experiências educativas: a maneira de organizar a aula; o tipo de incentivo; as expectativas que depositamos; os materiais que utilizamos.

Situar-se ideologicamente, uma reflexão profunda da sociedade que desejo, talvez, utopicamente, transformar ponto final.

Os conteúdos de aprendizagem: instrumentos de explicitação das intenções educativas.

Conteúdos de aprendizagem: tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos não se restringem as contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. todos aqueles que se possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, interpessoais e sociais.

Currículo oculto aprendizagens que se realizam na escola mas que nunca aparecem de forma explícita nos planos de ensino. Optar por uma definição de tais conteúdos pode permiti-lo tornar-se manifesto.

O que se deve aprender? Conteúdos: saber (conceituais); saber fazer (atitudinais); como fazer (procedimentais); qual é a importância que atribuímos a cada um dos conteúdos? Conceituais % - procedimentais %- Atitudinais %.

Primeira conclusão do conhecimento dos processos de aprendizagem: a atenção à diversidade.

Não utilizar um modelo teórico explícito não quer dizer que não se atua sobre qualquer modelo, ou seja, deve se tornar posição para não ser sugado usado, manipulado, manobrado, sem nem mesmo ter consciência disso.

Por trás de toda a prática há uma intenção. Nossa atuação é inerente a uma concepção, portanto, deve estar o melhor fundamentada possível!

Formas de intervenção. “Não vou ser melhor que os outros, vou trabalhar para ser melhor que eu mesma ontem” “A minha melhor versão”.

Sem dúvida, é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimento, por isso devemos também estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar seu trabalho.

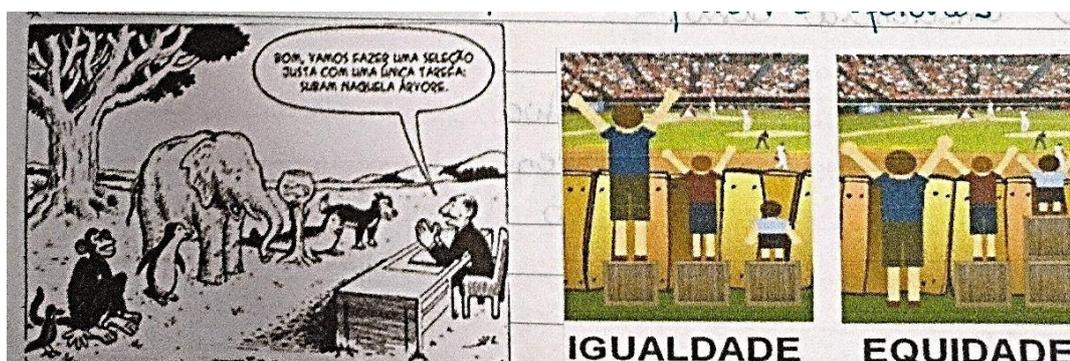
Atenção a diversidade: princípio de equidade: relacionar-se diretamente com os conceitos de igualdade de justiça. Reconhecer igualmente o direito de cada um. Adaptação da regra existe a situação concreto. Metáforas: de Aristóteles, régua rígida, régua maleável. A justiça é uma régua rígida. A equidade é adaptável, maleável.

Das imagens:

Dependerá das capacidades físicas e afetivas.

E de suas aprendizagens prévias.

Imagem que consta no texto sobre práticas educativas da professora Nádia.



Fonte: acervo da pesquisadora.

O construtivismo: concepção sobre como se produzem os processos de aprendizagem.

Nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. Tais esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui no momento dado de sua experiência, sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida esses esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações.

A natureza dos esquemas dependerá do nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios.

Para que o processo se desencadeie é necessário atualizar seus esquemas e comparar com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças para que possam integrá-las a seus esquemas.

Aprendizagem significativa não é uma questão de tudo ou nada, mais de grau. O ensino tem que se ajudar a estabelecer tantos símbolos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

Processo dirigido: papel ativo e protagonista do aluno.

Educador dispõem as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente através da observação dos outros alunos, ajudando-os a construir seus conhecimentos utilizando seus conhecimentos prévios, da apresentação dos conteúdos relacionando com os que fazem e vivem proporcionando-lhes EXPERIÊNCIA.

Para que se promove a atividade mental do aluno. Zona de desenvolvimento proximal- Vygotsky.

Porém, não é puramente cognitivo é também auto conceitual na forma de perceber a escola.

A concepção construtivista: parte da complexidade intrínseca dos processos de ensinar e aprender e ao mesmo tempo dos processos de crescimento do conhecimento das pessoas oferecendo-lhes critério para AVANÇAR.

Behaviorista: **aprendizagem dos conteúdos factuais**. Conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares. Um aluno aprendeu o conteúdo factual, quando foi capaz de reproduzi-lo. Tem ligação com a memória. Automaticado - caráter reprodutivo. Pode ser facilmente esquecido, não for exercitado.

A aprendizagem dos conceitos e princípios. Termos abstratos fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns e os princípios que se refere às mudanças que se produzem num fato.

Exemplos: mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, potência, cidade, potência, concerto, cambalhota etc...

Atividades que favoreçam a compreensão a fim de utilizá-lo para interpretação ou conhecimento de situações, ou para a constituição de outras ideias.

A aprendizagem dos conteúdos procedimentais

Regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades ações ordenadas com o fim para a realização objeto. Parâmetros 3 linhas contínuas. 1º motor/cognitivo; 2º poucas ações/muitas ações; 3º ordem continua - sempre a mesma. Todo o conteúdo procedimental atua em algum ponto dessas 3 linhas. Ler; desenhar; calcular; observar; classificar; saltar; recortar; calcular; inferir; espertar.

se aprende através de modelos segundo estratégias. Realização das ações - fazer fazendo; exercitação múltipla - muitas vezes; Reflexão da ação; aplicação em contextos diferenciados - situações.

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais. O agrupamento de valores, atitudes e normas. Valores:

Valores: princípios ou ideias éticas que permitem as pessoas emitirem um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a Liberdade.

Atitudes: tendência das pessoas a atuarem de certa maneira. Como cada pessoa conduz suas atitudes já acordo com valores determinados. São atitudes: cooperar, ajudar, respeitar, participar.

Valores normas: padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações de um grupo social/coletivo. Indicam o que se pode ou não fazer.

Acredita-se que adquiriu um valor quando este foi interiorizado. Aprendeu se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mau ou menos constante frente ao objeto concreto a quem se dirige essa atitude. A norma se aprendeu em diferentes graus: aceitação, quando não se compreende; conformidade, quando se reflete sobre o significado da norma e interiorização quando se aceita plenamente, compreendendo-a.

Saberes Docentes E Formação Profissional Maurice Tardif.

Reflexões sobre os saberes docentes: não pode ser dissociado das outras dimensões do ensino.

Tardif afirma pra questão do saber deve estar situado em um contexto amplo do estudo da profissão docente. O saber ou o conhecimento não são categorias autônomas, separadas de outras realidades sociais, organizacionais, e humanas nas quais estamos nós. Não pode ser desvinculado de sua identidade. Sobre identidade, precisamos refletir um pouco mais sobre o que entendemos por identidade, pois também está ligado aos nossos saberes. Quando refletimos sobre nossas identidades sociais, culturais, religiosos, profissionais, sabemos que ela sofre um processo de transformação contínuo. Sabemos também que as identidades não são postas silenciosamente quando refletimos sobre o processo de luta de classes debate anteriormente do texto de Michel Young.

Acredito na identidade como uma Batalha interna contra o externo e suas condições. Sua história de vida suas experiências, portanto, são consideradas nesse contexto.

Saberes sociais: um professor é, antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. No entanto, é preciso antes perguntar, que saberes são esses? São saberes provenientes de diferentes fontes; O corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes; O professor confere um status particular aos saberes experienciais.

Os saberes docentes são: os saberes da formação profissional; saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes experienciais.

Professor o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos as ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Notas sobre a experiência Jorge Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Cruzando As Fronteiras Do Discurso Educacional: Novas Políticas Em Educação: Henry A. Giroux Pedagogia Crítica - Pedagogia Pública.

O autor apresenta o livro encorajando os grupos sociais engajados nas mais diversas mudanças educacionais e culturais a venda em seus trabalhos valorizados.

A pedagogia e suas lutas não devem estar reduzidas as escolas -universidades e a fins - a educação para a cidadania crítica também deve partir de outros (e para outros) locais.

Políticas federais estatais (contexto estadunidense) da era Reagan/Bush caíram em descrédito por não tratarem mais incisivamente das questões sociais nos espaços pedagógicos relutando no enfrentamento dos sérios problemas sociais e políticos do ensino público superior.

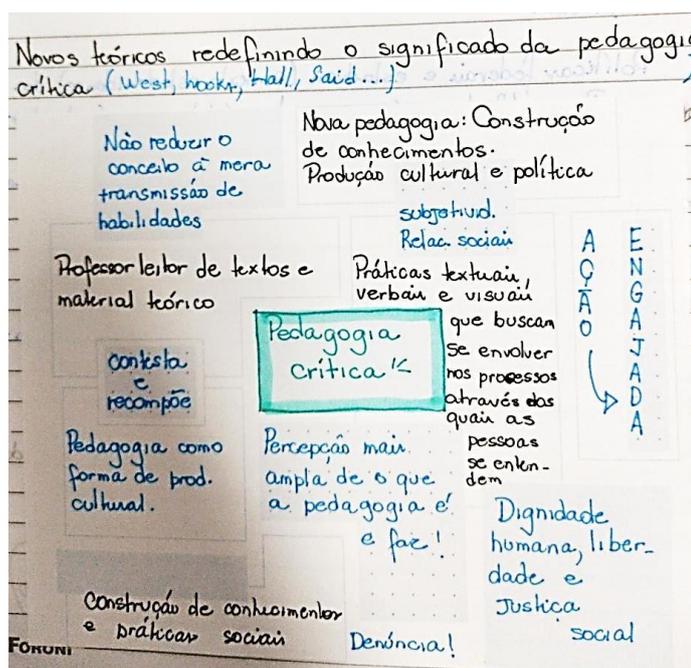
Apona a necessidade de fazer novas conexões, assumir novos paradigmas e abrir espaços diferentes com novos aliados para trabalhar simultaneamente no sentido de mudar as escolas e a ordem social mais ampla.

Grande parte das publicações sobre educação tem ignorado as rupturas teóricas e os novos discursos que tenha emergido (*contexto cronológico*) em vários outros campos acadêmicos. "1999". "ver"

Esperança, Giroux ressalta a importância da pedagogia para os estudos culturais e aponta um caminho que já teve seu início trilhado:

"Os movimentos mais amplos na teoria feminista, no pós-estruturalismo, na pós-modernidade, em estruturas culturais, na teoria literária e nas artes".

Mapa conceitual produzido pela professora Nádia



Fonte: acervo da pesquisadora.

Trabalhadores culturais: pessoas que atuam nas diversas áreas construção do engajamento das demais áreas não somente das artes inserindo a primazia do político e do pedagógico. A dimensão política do trabalho cultural atua nesse processo através de um projeto cuja objetivo é mobilizar conhecimentos e desejos que podem conduzir a minimização do grau de opressão na vida das pessoas. Ligado às ideias de Freire, Giroux em Boston, 1983.

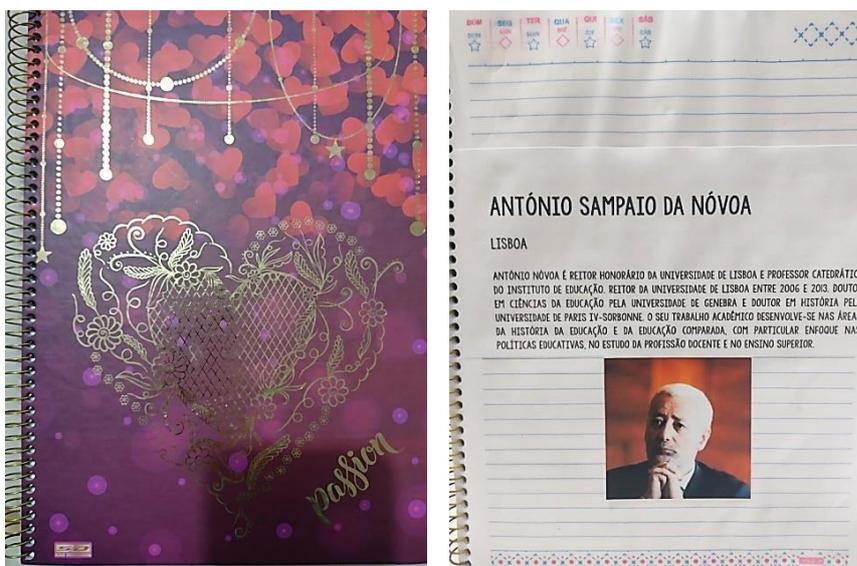
Imagem que consta no texto da professora Nádia sobre discursos educacionais



Fonte: acervo da pesquisadora.

PORTFÓLIO REFLEXIVO DA PROFESSORA PRISCILA

Capa e contracapa do portfólio da professora Priscila



Fonte: acervo da pesquisadora.

Apresentação: António Sampaio da Nóvoa - Lisboa.

António Nóvoa é reitor honorário da universidade de Lisboa e professor catedrático do instituto de educação. Reitor da universidade de Lisboa entre 2006 e 2013. Doutor em ciências da educação pela universidade de Genebra e doutor em história pela universidade de Paris IV Sorbonne. O seu trabalho Académico desenvolve-se nas áreas da história da educação ou da educação comparada com particular enfoque nas políticas educacionais, num estudo da profissão docente no ensino superior.

Texto 1 - Profissão Professor António Nóvoa

O texto inicia falando da origem da profissão professor, que origina da religião, a qual todos os métodos e o “currículo” era pensado pelo corpo da igreja. Nesse período começa a transição para o estado, mas ainda hoje vemos muitos traços religiosos dentro das escolas, a qual deveria ser laica. Seguimos Feriados religiosos católicos que de uma forma ou de outra acaba influenciando na cultura passada para as crianças. Penso também que o fato da escola se distanciar da sua origem religiosa é algo natural, pois os professores pensam de forma crítica e científica, logo não há espaço para a religiões, as quais impõem e determinam verdades sem critério.

Nesse trecho ainda o autor Nóvoa faz uma leve crítica ao fato do “corpo de saberes e técnicas sempre ser produzido fora do mundo dos professores” e isso é uma luta constante da nossa classe, pois sempre vemos uma grande parte das pessoas dando muito mais importância para os trabalhos de fora e de grupos extremamente teóricos, os quais fogem muito da realidade das escolas, principalmente quando as escolas estão localizadas nas periferias.

Claro que também não estou criticando totalmente os teóricos, pois eles também têm mérito na evolução do processo de ensino, porém, penso que temos que levar em conta suas pesquisas e trabalhos de forma moderada e sempre passando pelo filtro dos professores e comunidade a qual o trabalho será aplicado, pois sempre tem suas especificidades e somente quem está trabalhando dia a dia quando determinado grupo, sabe se realmente os pensamentos dos teóricos e pesquisadores se encaixam naquela realidade.

Penso ser importante comentar que na virada do século XIX para o XX, Os professores começam a ter que se dedicar mais tempo à profissão, pois estavam

evoluindo em técnicas pedagógicas e currículo, tornando uma profissão especializada, não cabendo mais a posição secundária ou acessória. Com as contribuições dos professores em RPs vimos que a nossa profissão foi muito bem reconhecida financeiramente durante uma época, porém nos dias atuais, a maioria dos professores precisam procurar outro emprego, ou dobrar o turno de trabalho, para ter uma condição financeira melhor, pois somente trabalhando em um emprego não conseguirá manter os gastos de uma família com conforto digno, se tornando apenas uma profissão acessório novamente.

O autor coloca que as ações dos professores estão impregnadas de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e finalidades sociais. Vemos muita verdade nisso pois os governos sempre tentam manipular através das decisões que as escolas devem acatar, sem diálogo e sem considerar o corpo docente, porém em vez de que os professores da nossa escola procuram sempre lutar e defender ao lado dos alunos buscando sempre o que é melhor e mais adequado às nossas crianças.

Na segunda parte do texto, Nóvoa comenta sobre a crise da profissão evidenciando de forma simples e direta à causa, desinvestimento e de indisposição constante por parte do governo. Que não foge da nossa realidade no Brasil conhecido muitos colegas que se desistiram da profissão ou que sempre que conversamos, comentam sobre as dificuldades e a falta de remuneração condizente com as exigências da profissão. Algumas vezes, confesso que já pensei em procurar novos caminhos, pois é um trabalho que exige muita dedicação esforço e quando comparado a remuneração de outros cargos que exigem ensino superior, ficamos muito abaixo no quesito salário. Isso se tratando de uma prefeitura que fornece condições de trabalho de razoável, com acesso gratuito de muitos materiais de qualidade de forma gratuita e com uma estrutura mínima. Agora se formos avaliar em outros locais onde as condições são muito piores, tanto estruturais como de acesso a materiais pedagógicos ou até mesmo a falta de segurança e de respeito dos professores por parte dos alunos, percebemos claramente que a profissão caminha para a direção oposta do que gostaríamos.

Foi muito bom fazer essa leitura, fico feliz da nossa AP Denise ter trazido o texto para a leitura e debate pois nos dá uma visão mais abrangente da nossa profissão, mostrando a evolução e decadência, e ainda quais foram os precisamos lutar para melhorar. Percebi que todos repensaram, refletiram sobre o assunto.

Texto 2 - Para Que Servem As Escolas? Michel Young

Um ótimo texto para reflexão do nosso papel. O autor começa provocando as diversas reflexões com perguntas e pontos de vista diferentes em relação ao papel das escolas. Estaríamos somente perpetuando o pensamento com cabresto? Onde cada um tem seu lugar definido nessa cidade capitalista ou estamos buscando ensinar a revolução e o pensamento crítico? Já parei para refletir algumas vezes sobre o assunto pois sempre fui crítica e tenho certeza que busco sempre ensinar a criticidade para os meus alunos. Penso que se conseguiria ensinar isso, o restante a criança tem capacidade de desenvolver.

Acredito que a pessoa crítica busca sempre rever e significar os conceitos já instituídos, buscando sempre melhorar, sempre evoluir e quando digo criticidade, não falo apenas reclamar de tudo o que está errado, mas sim ver o erro e buscar solução com atitude significativa, para que ocorra a mudança.

Michel Foucault comenta que as escolas são comparadas às prisões, sem destituições de controle vigilância. Não posso falar que seja errado e pensar dessa forma, pois algumas famílias pensam na escola dessa forma, mas isso é apenas uma visão das famílias e não o comportamento do corpo docente. Normalmente as famílias que pensam assim não dão importância e reconhecimento para a educação e o ensino, porém isso não muda o fato que a escola produz e produz conhecimento de todos os dias, junto com os alunos e para os alunos.

Young comenta que o partido New Labor sugeriu que as escolas deveriam ser apenas um setor privado, levando uma guerra por alunos e fundos, buscando transformar a educação em apenas indicadores de desempenho em tabelas comparativas. Young faz uma crítica, com toda razão. Não podemos transformar a escola apenas nisso. Isso não quer dizer que trazer gráficos e desempenho seja de todo ruim, pois é muito mais um método de avaliação que os professores podem utilizar para verificar se os objetivos estão sendo atingidos. Mais penso que os professores devem elaborar junto as formas de avaliação, e não vir uma avaliação de fora que não considera as especificidades de cada região. Tivemos uma formação em que foi apresentada a tabela do desempenho das crianças em provas e com isso podemos ver onde temos defasagem onde estamos atingindo a meta, isso nos ajuda a direcionar o trabalho. Claro que não devemos resumir a escola apenas ir bem em provas, pois a vida é muito mais complexa do que isso e existem muitos outros conhecimentos e experiências que as crianças precisam

experimentar e desenvolver para que todos possam ter uma base para buscar atingir todo o potencial que existe dentro de cada um, caso queira pois não é uma obrigação, mas sim uma opção de cada indivíduo.

Mais adiante o autor comenta sobre o currículo e o saber que está implícito, sendo este sempre criticado, de forma correta, pois temos sempre que reavaliar a utilidade daquilo que estamos ensinando nas escolas. Não devemos ficar preso às tradições que são arcaicas, a escola tem que ter como norte o futuro, não deixando de lado aquilo que é base, que é fundamental. Tenho certeza que muitos aqui aprenderam diversos conhecimentos na escola que nunca foram utilizados. Talvez porque não escolheram uma carreira naquela direção ou talvez porque aquilo que foi ensinado não é mais utilizado atualmente. Aí que entra nosso papel de rever e avaliar o currículo para sempre deixar em sintonia com a realidade.

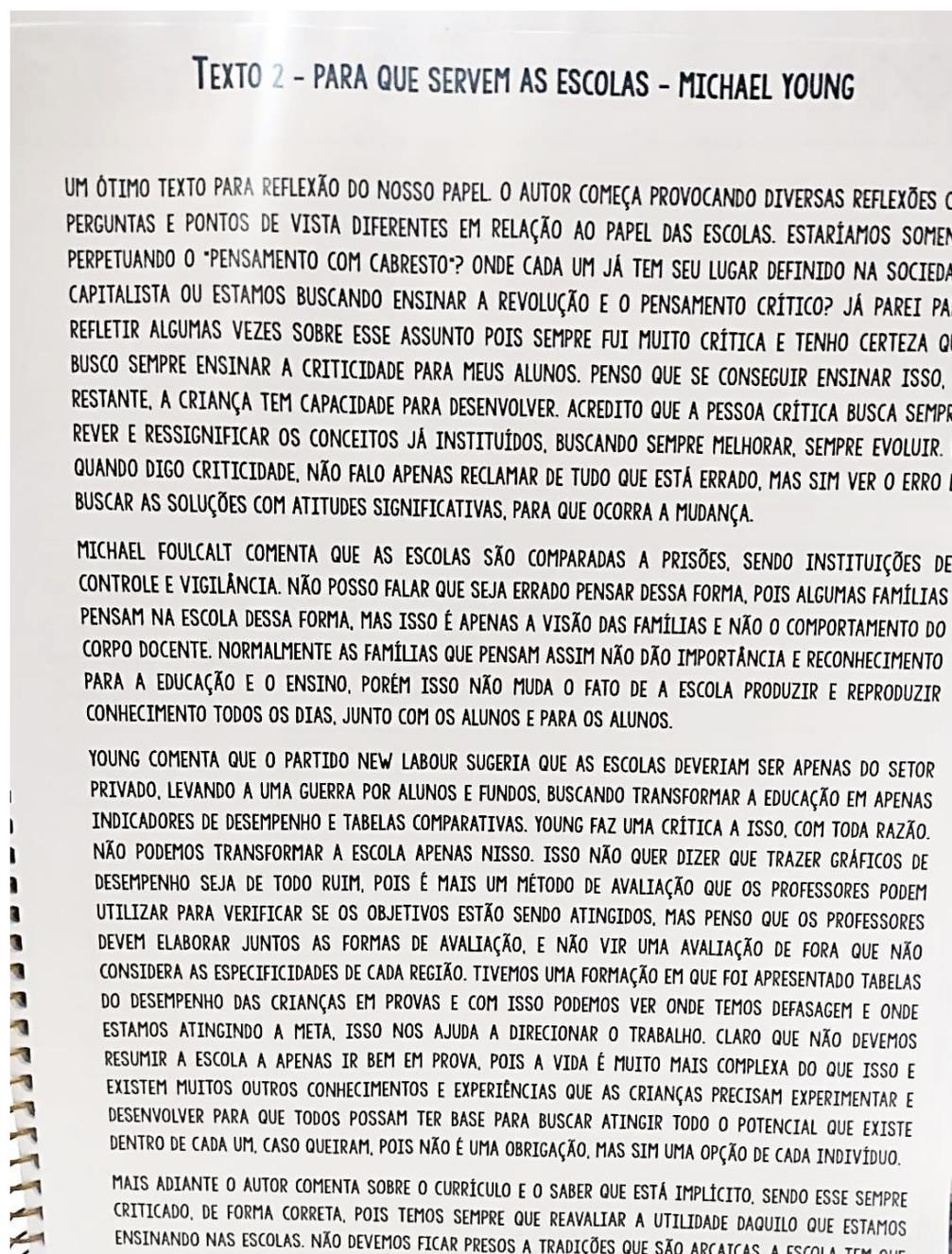
Ainda nesse trecho, comenta-se o peso que cada conhecimento tem, sendo uns mais importantes que os outros. Isso remete às tabelas de desempenho de prova que comentei anteriormente. Percebe-se claramente, que nosso trabalho, no Takasaki, concentra-se no ensino da língua, em detrimento da matemática e demais conteúdos, isso é algo que acredito que precisa ser revisto. São conteúdos que deverão ter o mesmo peso, assim como para outras áreas do conhecimento.

É uma afirmação com muito sentido, quando Young fala que a função da escola é capacitar os alunos para adquirir o conhecimento que ele não pode adquirir em casa ou na comunidade em que vive.

Quando falamos em conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos, vemos que isso leva em uma direção de acesso pois cada um tem uma direção. Vejo isso como algo que devemos abolir, pois o justo é que todos têm acesso aos mesmos conhecimentos para minimizar as diferenças sociais. Vejo matérias de países desenvolvidos, onde a escola pública é referência e todas as crianças, não importa uma classe social, frequentam as mesmas escolas. Isso Eu Acredito ser justo é uma grande forma de diminuir a desigualdade social, pois todos partem do mesmo lugar com acesso aos mesmos conhecimentos.

Concordo que o conhecimento local e regional deve ser considerado, mas não usado como base pois a base deve ser igual para todos e não ter como regionalizar isso. Por isso é importante a escola terá autonomia para acrescentar os conteúdos além da base, para que sejam significativos estejam de acordo com o contexto.

Texto reflexivo da professora Priscila sobre a obra Para que servem as escolas?



Fonte: acervo da pesquisadora.

Texto 3 – A Prática Educativa Como Ensinar- Antoni Zabala

Sem na linha de Young, Zabala comenta sobre a importância de determinar a função da escola, e o sistema educativo e questiona se a escola deve apenas ser seletiva. Penso ser importante a escola assumir um papel de formação integral das crianças e adolescentes, em todas as áreas do conhecimento sejam elas acadêmicas, artísticas, sociais ou demais, pois nosso mundo não é formado apenas por

acadêmicos. Nos últimos anos estão aumentando as provas avaliativas que os alunos de Santo André estão fazendo e tenho preocupação em relação a isso, pois muitos professores provavelmente irão caminhar apenas nessa direção para melhorar os resultados em provas, porém as crianças deixaram de aprender demais conhecimentos. É importante equilibrar os conteúdos, sem falar que as aulas se tornaram mais prazerosas para os alunos.

Esse texto me fez lembrar que algumas escolas particulares estão caminhando nessa direção, valorizando cada vez mais os conteúdos que nunca antes eram abordados nas aulas, como a inteligência emocional. Isso porque notaram que é uma necessidade cada vez mais forte, pois os jovens atuais apresentam bastante dificuldade para entender e lidar com as emoções, com tristezas e frustrações. As escolas estão fazendo marketing engrandecendo a escola por trazer tais matérias, mas por vezes não tem condição de arcar com os custos extras. Isso mostra que a escola pública tem muito valor em seu trabalho, pois a não necessidade de apresentar resultados tabelados que tínhamos, favorecia o trabalho Omnidirecional. Com a vinda de provas avaliativas corremos o risco de perder isso, ou no surge a oportunidade de criarmos abale ações que englobam as diversas áreas de conhecimento, e não apenas as tradicionais.

Quando é trazido os termos saber, saber fazer e saber se é uma ótima forma de expressar o quão rico são os conhecimentos trabalhados na escola e quão complexo pode ser o currículo oculto. Conforme os anos de ensino vão passando, creio que os conteúdos conceituais devem ir aumentando, os procedimentos manterão um equilíbrio e os conteúdos atitudinais irão diminuindo.

O autor faz uma referência às aulas de educação física, mostrando que os estímulos e recompensas devem ser de acordo com a capacidade de cada um isso me remete a diferença entre igualdade e equidade, sendo que no segundo, está deve ser levado em conta o contexto de cada um. Sei que isso é a atitude correta, mas nem sempre conseguimos dar a devida atenção quando temos uma sala em 30 crianças e crianças com deficiência física que exigem mais atenção do professor. Não estou falando que é um trabalho impossível, mas que dificulta bastante na hora de dar algo mais personalizado direcionado a cada aluno, forçando-nos a buscar um nivelamento por baixo para que incluía todos os alunos, não estimulando o avanço, mas não excluindo ninguém, que julgo ser ainda pior.

É uma comparação que nos faz pensar muito, exigir de todos os alunos que saibam o mesmo conteúdo e que a avaliação seja igual para todos, foge muito do princípio demonstrado no exemplo da educação física e da tarefa cambalhota.

Muito importante quando Zabala trata de evidenciar as características do método construtivista, mostrando que o professor tem um papel fundamental no processo, e não é apenas o aluno que deve aprender sozinho, quebrando muitas críticas e piadas que ouvimos em relação ao método. Mesmo sabendo dos benefícios apresentados no texto, penso que devemos utilizar métodos educacionais com cautela e sempre reavaliando a necessidade de cada situação, cada grupo e cada aluno, pois quanto mais ferramentas temos a mão, maiores nossas chances de sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Como o autor conclui de forma sabida, não existe um modelo ideal de ensinar e devemos usar ações que se adequem a cada necessidade, mas penso que se todos os professores utilizassem pelo menos os três meios de interação conceitual, procedimental e atitudinal, já contribuiria muito para qualificar o ensino.

O texto nos estimula a melhorar nossos planejamentos e a voltar nosso olhar para melhorar a equidade de nossas aulas.

Texto 4 - Saberes Docentes E A Formação Profissional - Maurice Tardif

O autor explora o assunto dos saberes que os professores mobilizam em sua atuação e por experiência posso falar que utilizo tantos saberes aprendidos tecnicamente quando conhecimento adquirido na prática do dia a dia. Querendo ou não, aprendemos muito com a prática diária da profissão, técnicas e “Macetes” que só aprende quem está diante da situação todos os dias. Isso me lembra quando eu precisei fazer um boneco de massinha e vi um vídeo explicativo de como fazer, parecia ser bem mais fácil e a professora explicava muito bem, porém quando fui fazer ficou horrível, pois não tinha experiência que a professora tinha para manusear a massa. Na escola, o professor também aprende diariamente conhecimentos que nenhum livro traz. Além disso somos seres pensantes e críticos em sua maioria, e isso faz com que não sejamos marionetes que só repassamos conhecimento, mas que ao mesmo tempo que ensinamos, vamos aprendendo e refletindo e se acharmos algo que não condiz com nossos conhecimentos

adquiridos tanto tecnicamente ou empiricamente, vamos vetar. Natureza dos professores críticos.

Quanto à formação continuada, creio sim ser de fundamental importância, tanto para adquirir conhecimento, ressignificar o que já aprendemos para nos manter estimulados a sempre melhorar e qualificar nas suas aulas, buscando a melhoria constante, porém muitas vezes esbarramos em algumas limitações por excesso de burocracias que devemos cumprir em nosso papel de professor, ainda não pensei em uma sugestão, mas é algo que sempre temos que tentar diminuir e otimizar, o excesso de burocracia que nós professores temos que preencher.

Texto 5 - Cruzando As Fronteiras Do Discurso Educacional – Henry Giroux

Giroux começa o texto fazendo um desabafo quanto a mudança de direção no gasto de seus esforços, mudando para atingir algo maior que possa trazer mudanças significativas na educação. Percebe-se que ele tem um tom crítico em relação ao distanciamento entre teoria e prática, de forma negativa aos professores que querem uma linguagem mais acessível e a políticas superficiais, porém muitas vezes é isso que cria essa oposição binária. Claro que muitas vezes acadêmicos escrevem de forma mais abrangente e generalizada e cabe ao professor ler e avaliar se cabe ou não na sua realidade, não devemos criticar caso não caiba, pois provavelmente em alguns casos servirá para ajudar alguns profissionais.

Uma coisa que me incomoda na leitura dos textos é o fato de serem de fora do Brasil, porém quando estamos lendo, vemos uma enorme semelhança com o modelo educacional, e isso faz a leitura ser mais interessante.

Apesar das semelhanças com o Brasil, neste texto eu não consigo fazer um link forte com a minha prática, história ficar mais uma crítica aos opositores e os trabalhos acadêmicos teóricos que criticam sem um grande embasamento e genro defende o trabalho dos pensadores da pedagogia, que são importantes, sem dúvida, mas que muitos “críticos” exigem soluções imediatas e particulares para os seus problemas e quando não consegue ao ler um livro, reclama.

PORTFÓLIO REFLEXIVO DA PROFESSORA RONILDA

Capa e contracapa do portfólio da professora Ronilda



Fonte: acervo da pesquisadora.

Cruzando As Fronteiras Do Discurso Educacional- Henri A. Giroux

Ao iniciar a leitura do texto, percebe-se o desânimo quanto às políticas de um governo direcionadas à educação podem fazer um grande estrago na educação, junto a isso, o campo progressista da época, não conseguiu construir algo grandioso, capaz de criar diversos campos e pensamentos que pudessem fazer com que a escola fosse ligada à grandes transformações.

Acredito que aqui também tenha acontecido essas separações, com o governo destruindo a educação com currículos pobres incapazes de fazer diferença transformação social.

Percebe-se claramente a precarização das escolas e a desvalorização dos profissionais da educação seguidos por vários governos, á décadas, ou melhor, séculos. Tanto lá, como aqui, a deslegitimação por parte de um grupo de conservadores radicais, o grande inimigo de uma sociedade são os professores que doutrina nossas crianças, estamos falando de fatos recentes. No entanto, estão

querendo continuar seus privilégios e narrativas de superioridade, a história é contada por um grupo, ou seja, opressores não querem ser questionados.

Essa inercia, quanto ao papel de educador, nas questões sociais vencendo a cada década, desencorajada, tanto pelo governo e sociedade, esta última, sem uma educação libertadora /crítica, acaba, preocupada com outras situações de angústia desespero, futuro incerto, sem perspectiva de emprego, educação e segurança de qualidade, se tornam reféns de narrativas questionáveis, compram esses discursos sem nenhuma reflexão, como resultado, suas vidas não são transformadas.

O alerta para aos educadores se mobilizarem são diversos, por isso, encontrar maneiras de vencer esses desafios (políticas públicas que dificultam o trabalho prático e teórico, a precarização do trabalho), tudo isso precisa ser discutido, como forma de superar e reconstruir o papel fundamental que os docentes desempenham. Para isso, a criticidade se faz necessária, a luta, a união, a reflexão dos acontecimentos.

Profissão Professor - António Nóvoa

O processo histórico da profissionalização do professorado.

Quando se pensa na regularização da profissão professor, desde o início do século XVII e XVIII, tudo é controlado e regulamentado conforme que os outros pensam é o que logo se conclui ao ler os primeiros parágrafos antes da igreja controlava agora o estado também.

Fica evidente, que, o professor precisa se tornar um técnico especialista e encontrar estratégias para “transmitir” o conhecimento escolhido distantes da realidade educacional, com princípios arranjados na religião, na moral e nas crenças.

Ao refletir sobre o texto e questões relacionadas a esta profissão tudo foi muito bem elaborado, me refiro a homogeneização da forma de pensar dos professores e as técnicas que deveriam ser adotadas. O controle precisaria permanecer - estado/igreja. Por que digo isso? Desde sempre, o poder do professor é ovindente, um professor em sala fala/ dialoga para muitos e dependendo das suas falas, ensino e estratégias, poderia-se causar danos ao poder, as de dominação poderiam ser questionadas e desestruturadas, daí a necessidade de montar um ensino com os valores e crenças, ligados a essas instituições.

O texto destaca essa questão: “os professores são funcionários, mais de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores”.

Os professores ao perceberem da sua grande relevância o papel que desempenham na sociedade, movimentam-se para que seus interesses sejam respeitados. A partir dessas movimentações, as reivindicações se tornaram constantes. As conquistas quanto a profissão, regulamentação e formação e salários, foram por um tempo revistas, porém ao longo dos anos essas mesmas movimentações foram e continuam sendo ameaçadas pelo estado e sociedade, que já não tem o professor como agente transformador ponto. Claro que isso se deve, podemos concluir, acontecimentos do passado e atualmente a um governo sem nenhum apreço pela educação e pelos seus educadores.

Lendo o texto refletindo sobre o processo histórico da profissão-professor, percebe-se que as reivindicações ao direito, o cansaço, o descaso, andam de mãos dadas sempre.

As lutas sempre foram e serão constantes, por que o estado vê um potencial grande na ação do professor em ações que pode fazer com que uma sociedade seja crítica e questionadora. Sempre houve e sempre haverá embates e lutas nessa profissão, o que não podemos é desistir.

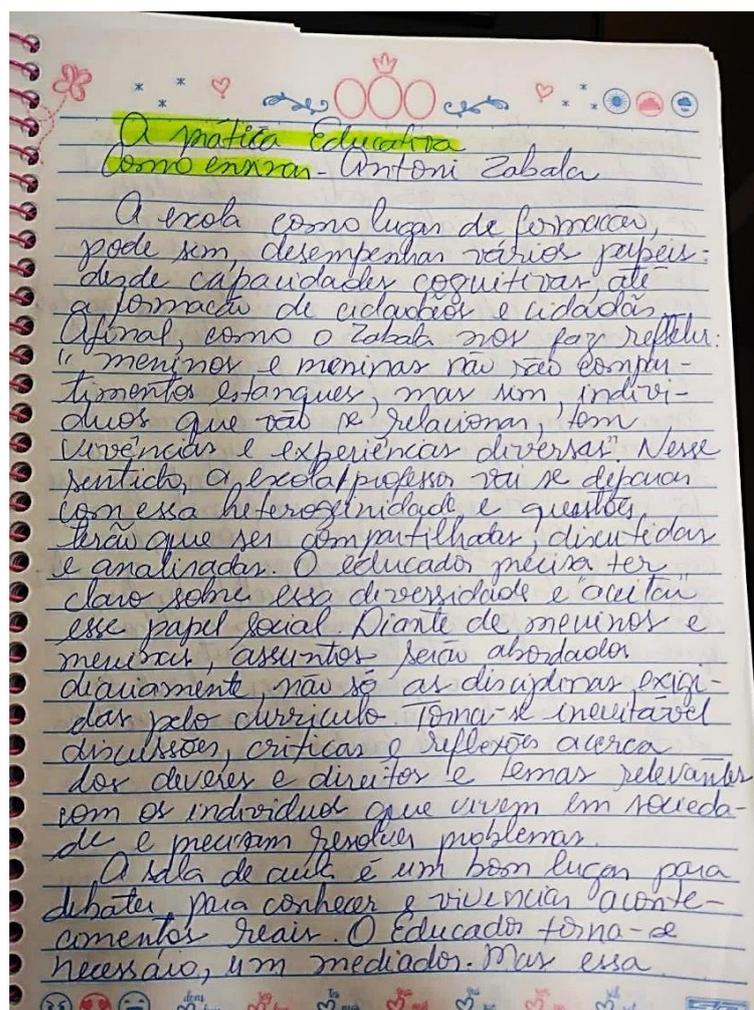
A Prática Educativa Como Ensinar - Antoni Zabala

A escola como lugar de formação pode sim, desempenhar vários papéis desde capacidades cognitivas, até a formação de cidadãos e cidadãs. Afinal, como Zabala nos faz refletir: “meninos e meninas não são compartimentos estanques, mas sim, indivíduos que vão se relacionar, tem evidências experiências diversas”. Nesse sentido, a escola/ professor vai se deparar com essa heterogeneidade e questões terão que ser compartilhadas, discutidas e analisadas. O educador precisa ter claro sobre essa diversidade e “aceitar” esse papel social. Diante de meninos e meninas, assuntos serão abordados diariamente, não só as disciplinas exigidas pelo currículo. Torna-se inevitável discussões, críticas e reflexões acerca dos deveres e direitos e temas relevantes com os indivíduos que vivem em sociedade e precisam resolver problemas.

A sala de aula é um bom lugar para debates, para conhecer e vivenciar acontecimentos reais. O educador torna-se necessário, um mediador. Mas esta função só terá sentido e significado se ele tiver consciência da formação interal do sujeito, caso contrário, entenderá que essa não é sua função e sim, colocar em prática estratégias que irão potencializar somente suas capacidades cognitivas, ideias ainda muito enraizadas na educação, repetidas nos arredores e sala dos professores.

As falas mais constantes: “estou aqui para ensinar e não para educar”, “educação e formação, respeito, normas e regras, precisam vir de casa, da família”. Confesso já pensei várias vezes dessa forma. Porém, o texto nos faz repensar o nosso papel como agentes transformadores, aprendizagens destacadas no texto (atitudinais factuais e procedimentais) nos mostram que uma está inserida na outra e compreender como pode ser abordado, faz muita diferença na nossa prática diária em sala de aula.

Texto da professora Ronilda sobre a prática educativa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Saberes Docentes E Formação Profissional – Maurice Tardif

Atualidade e as tentativas seguidas de impor aos docentes a tal da “neutralidade” no processo educativo, o que é impossível segundo Tardif, o Professor Ao exercer suas funções, não desvincula o ensino a sua identidade, isso se deve ao fato que ele vivenciou experiências, teve diferentes interações ao longo de sua vida e constantemente suas práticas pedagógicas vão se modificando conforme novas situações.

Os saberes são sociais, segundo ele, porque mesmo sendo definidos por agentes externos, estes saberes são validados. Porém, os professores em contato, com interações vão se modificando e transformando o ensino e aprendizagem.

Ao meu ver é quase impossível, à abordar conteúdos, Seguir cronogramas especificados pelos currículos pedagógicos e não se envolver nas questões sociais que surgem no ambiente escolar, lugar com uma diversidade de sujeitos e trocas constantes de aprendizagem.

Ao nos deparar com esses contextos diários, nossa prática nos força a criar estratégias, reinventar e reorganizar nosso trabalho. As mudanças sociais se transformam e junto vamos nos adaptando, criando conhecimento e passando adiante.

Nas práticas diárias, deixamos um pouco de nós, do que vivemos, do que aprendemos, nossas opiniões, nossos relatos de vida, A forma de ver o mundo e pensar o mundo. Querendo ou não, deixamos um pouco dos nossos saberes nos sujeitos que ali estão diante de nós.

Para Que Servem As Escolas - Michael Young

As escolas servem para apresentar conhecimentos formais aos educandos, conhecimentos estes, que não são realizados e planejados pelas famílias. Por isso, uma instituição escola, desempenha um papel fundamental para a sociedade. Ela coloca em um local, pessoas de diferentes credos, com costumes e valores, raças para ter acesso ao ensino, que acreditasse ser importante para a formação do indivíduo. Quanto à questão do que é imposto e decidido por agentes externos, é um outro assunto a ser discutido.

Mas deixando isso a parte, esse outro papel desempenhado pelas escolas, de acolher e trabalhar com a diversidade e pluralidade, já é um bom caminho e que fez diferença na vida de muitos. Então, não acredito que a escola deva ser retirada da vida das pessoas, ela ainda transforma, coopera, auxilia, orienta e proporciona emancipação dos indivíduos desde aprender a conviver com o outro, dividir espaços coletivamente, até a formação profissional de uma pessoa. Não estou aqui esquecendo de todos os problemas e críticas, que existem sobre a instituição só estou afirmando que, apesar dos grandes problemas, também podemos citar inúmeras possibilidades oferecidas pela escola.

A minha visão a respeito desta pergunta vai de encontro do que o autor defende. Segundo Young: “Portanto, minha resposta à pergunta para que servem as escolas? é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e por adultos em locais de trabalho”.

Texto - Após a pesquisa realizado em março de 2022- Professores Como Intelectuais Transformadores Em Giroux.

O texto inicia comparando a “passividade” atual dos professores em relação a outros movimentos que acontecem no passado, com docentes engajados intelectual e firmes nas discussões e decisões que eram tomadas na época.

Com esse enfraquecimento, dado as reformas educacionais, o professor perdeu o prestígio e passou a ser mero especialista/técnico, recebendo demandas externas, sem participar dos debates e não podendo atuar na educação com ideias e projetos trazidos do seu grande conhecimento de sala de aula, vivências e experiências fundamentais que poderiam fazer a diferença na sociedade Como um todo.

O momento não é favorável, porém, sem autocrítica e desejo de mudança, pensar no coletivo, não conseguiremos mudar este quadro preocupante. A desmoralização e desvalorização seguirá adiante.

O professor tem demonstrado desânimo quanto a sua formação como intelectual. Como a gente importante e fundamental para a sociedade. No entanto, tem deixado as lutas diárias de lado, os debates, as informações, as leituras, o andar junto e que a união desta categoria é de extrema urgência. O grande alerta que o

autor destaca: os professores Precisam reconhecer os problemas que desestabilizam a sua intelectualidade e seu trabalho e assim, defender sua importância e a escola pública como um espaço de transformação e reflexão.

O professor não pode deixar que nossa profissão se resuma a simples “técnicos”, e sim, Intelectuais capazes de produzir transformações.

Conclusões finais da professora Ronilda Maria da Silva.

Os textos apontam falhas, os progressos, as lutas, nossas aprendizagens e de nossos educandos. Porém, em nenhum momento os autores defendem que a escola deve deixar de existir. Ela é fundamental para todas as sociedades.

Ler e refletir sobre educação, nos faz rever nossas práticas pedagógicas e compreender melhor o papel que desempenhamos nesta instituição e na sociedade.

“Uma Criança, uma professora, uma caneta e um livro podem mudar o mundo”,
Malala Yousafzai

Quando leio essa frase, algo reacende em mim, acho que é a tal esperança.

ANEXO B – Transcrição das discussões em grupo

Todos os professores, gestores e convidados assinaram o Termo consentimento Livre e esclarecimento TCLE, seguindo as orientações do comitê de ética, sendo assim todos estavam de acordo e autorizaram a divulgação das informações de pesquisa e a gravação da reunião pedagógica semanal, por este motivo esclareço que todos sabiam que estavam sendo gravados.

Os quatro encontros de discussão sobre as literaturas estavam sendo gravados e após o final da pesquisa todos foram transcritos. Importante ressaltar que por ser em momento de trabalho, a transcrição dos encontros contém fragmentos de discussão coletivas que abrangeram organizações e demandas vindas da secretária de educação. A pesquisa foi devidamente autorizada pela diretora de departamento do Ensino Fundamental e educação infantil, Silvia Baldijão, responsável por este departamento na prefeitura municipal de Santo André.

Em média cada encontro durou cerca de 2 horas e 30 minutos, somente o último encontro foi de menor tempo, totalizando 50 minutos para poder atender a demanda de organização enviada pela secretária de educação do município neste dia em específico.

Pretendo utilizar essas transcrições para compor a análise de participação dos professores em pesquisa-formação colaborativa. De fato, existe grande relevância em analisar esse material, para assim poder compreender como as dinâmicas e diálogos ocorreram nos momentos coletivos.

RPS: 14 DE SETEMBRO DE 2021

Participantes: Denise, Max, Edmilton, Nádia, Marcela, Kátia, Priscila, Alessandra, Ronilda. Convidados: Lidiane, Clara, Magda e Maria

Alessandra: Deixa uma leitura inquietante, sabe. Você fica com aquela questão, “meu Deus, o que podemos fazer mais?”.

Denise: Que legal, Alê. Bom, eu ia pedir a gentileza de você fazer a ata, que hoje é seu dia.

Ronilda: Ok, já estou fazendo aqui.

Denise: Obrigada.

(...) ((faz combinados))

Denise: E agora nós iniciamos falando quais são as nossas percepções na leitura do texto do António Nóvoa. A Alê começou trazendo aí que ela já conhecia o autor, e trazendo algumas contribuições aí para o diálogo.

Ronilda: Pode colocar isso na ata?

Denise: Pode, pode colocar. No seu portfólio você pode colocar sua ata para você não precisar digitar duas vezes. De repente você quer colocar as contribuições que você está ouvindo. Porque o portfólio de vocês não é só anterior, o portfólio vai ser como um diário pedagógico, um apoio, uma ajuda para você olhar tanto quando você faz a leitura anterior, tanto quando você está na RPS, depois da RPS. Então são as contribuições que você vai colocando ali e da sua maneira, mais uma vez falando que não é aquela questão, “ah, tenho que escrever um textão, tenho que escrever um monte de coisa”. Não, é a sua interpretação, é a sua maneira de ver, são suas perguntas, às vezes você faz algumas perguntas em vez de ter respostas, e aí conforme o texto vai surgindo você vai tendo algumas respostas. O Max tinha comentado comigo lá no corredor esses dias que ele sentiu sim, achou difícil, um texto diferente. Ah, a Alê já tinha lido. Então quando você já lê um autor, você já tem meio que um pouquinho mais de conhecimento daquele autor, já leu alguma obra, a maneira de escrever e o Max eu acho que não conhecia ainda António Nóvoa, né, Max.

Max: É, falei que ia ser bem pesado o texto, assim. Mas foi interessante, achei interessante, porque eu acho nunca tinha pegado para ver a história da profissão professor, achei bem interessante nesse ponto. De onde surgiu, de onde vem. A gente sabe o básico, a ideia básica de que é para a elite e tal. Mas aí quando você vê de forma mais detalhada, é bem interessante. E como vocês falaram que é muito parecido com a história aqui no Brasil, a de Portugal, então achei bem interessante.

(...)

Denise: Que legal, Max. Pode falar, quem é o próximo?

((silêncio))

Denise: Então vou fazer uma pergunta mais fácil. Quem conseguiu ler todo o texto ou conseguiu ler algumas das partes do texto para a gente poder pensar um pouquinho sobre?

Nádia: Eu, deixa eu falar aqui, porque eu não sei se o de todo mundo está assim. Eu sei que você mandou também em pdf, mas eu não consegui fazer a leitura

da primeira parte, aquela que tinha os triângulos do conhecimento. Então eu já saltei logo para a leitura do passado e o presente dos professores. (...) E aí eu consegui fazer, foi uma leitura coesa, consegui fazer a leitura integral desse texto, fiz bastante anotação aqui no caderno – no que você me deu. Ai, gente, eu adoro ver as coisas. ((riso)) Só de ter ganhado. Denise, você acertou. Só de ter ganhado o caderno você já me ganhou aqui como anotadora aí dos textos. ((riso)) Tá tão bonitinho, deixa eu abrir a câmera para vocês verem. Não sei se está bom, mas bonitinho é comigo mesmo. Fiz tudo, peguei uma ficha daquelas fichas de pautadas, fiz um negocinho. Ela falou “pode colar adesivo”, falei, “ah tá, então é comigo mesmo”. Essa foi a minha experiência como aluninha assim, fazendo as coisinhas bonitinhas. Não sei se a minha experiência filosófica eu vou poder falar agora, vou falar depois. Também não vou falar muita coisa, não tem também... não é aquelas coisas, assim. ((riso)) Mas a gente vai conversando. Achei um texto muito bom, muito legal. Ele foi me lembrando outros textos, na medida em que eu ia fazendo a leitura eu anotava, “ver tal coisa, ver tal texto”. Então isso é legal, ele vai linkando com outras coisas que eu acho importante a gente ter esse start, essa noção na hora da leitura, é muita coisa assim. Eu não tinha, não conhecia esse texto do Nóvoa, conhecia outros, mas achei bem acertado – não sei quem elaborou essa bibliografia para você, Denise – mas é um texto que eu devia ter lido há muito tempo, muito bom. Depois a gente vai entrar nas outras partes.

Denise: Daqui a pouco a gente começa a pegar os conceitos e começa a discutir sobre eles. Obrigada, viu, Nádia, que legal. É isso aí, gente, essa liberdade de você colocar os seus links, é isso mesmo, tá bom? E cada um tem seu ritmo, cada um tem a sua maneira, eu acho que isso é muito importante também.

Alessandra: Sabe uma coisa que achei engraçada, não sei se vocês perceberam, Dê, meninas e Max. Tem uma parte do texto que fala de quatro etapas do processo histórico de profissionalização do professorado. E aí eu falei, nossa, até fiz um desenho com uma carinha de “ah”, a primeira é assim: “exercem atividade docente o tempo inteiro”, eu fiz assim, “eu! O que mudou?”, nada, né? Tem outras coisas, lógico, nesse mesmo parágrafo, mas assim, me vi, falei “caraca, desde essa época professor já se matando para trabalhar”. ((riso)) Trabalhando dois períodos, três. A gente trabalha muitas horas, e aí eu me vi, falei, “eita, tempo integral”. Só um adendo aí, tá.

Denise: Que legal, Alê. Vai ser bem gostoso navegar nessa história que o Antônio traz e várias inquietações, que nem a Alê falou aí que o texto provoca. Eu queria saber se foi difícil – vou começar a chamar então, já – para você, Ed, ler o texto? Como que foi? ((riso))

Ed: Na verdade eu não consegui ler ele todo, não. Eu comecei a ler uma parte. Igual a Nádia falou, o começo estava muito ruim, estava ruim de ler, a gente pulou, e aí eu li umas partes, eu li mais sobre aquela parte que fala sobre a profissão e... E agora me fugiu a palavra. Se é uma profissão, não é dom, é outro nome que fala. Eu li, mas essa parte aí... E eu, ao contrário da Nádia não anoto muita coisa, não. Eu fiz dois anos de teologia, três anos e se eu tenho três folhas anotadas é muito. Então eu não sou um cara que anota muito, não. Vou anotando porque tem que anotar, mas não é uma coisa muito da minha personalidade anotar, não. Eu tenho uma grande dificuldade, até na faculdade eu não anotava muita coisa não, era mais na cabeça grande que eu guardava mesmo. E texto, eu tenho uma dificuldade de ler muito texto simples, porque eu tenho que ler muito devagar para entender. Texto eu tenho uma dificuldade de entendimento muito rara assim, eu tenho que ler bem devagar, tem algumas partes que eu volto, que eu não entendi.

Max: E dá um sono, né, Ed.

Ed: É, e dá um sono. Eu não li tudo não, vou ser sincero. Ainda não li tudo não, com certeza, mas eu vi aquela parte mais entre a profissão e o sacerdócio que fala.

Denise: Sim, sim. A história, né.

Ed: É.

Denise: Vai fazendo essa visão.

Ed: Que é essa parte... O que eu acho que a nossa profissão, que ele fala – ainda estou em dúvida se é profissão ou não, acho que é uma profissão – não pode ser só pelo dinheiro, porque se fosse só pelo dinheiro a gente não estava aqui, eu acho que tem um sacerdócio no meio também, tem isso de ser professor por escolha, porque se fosse só pelo salário a gente pensaria mais umas duas, três, até umas quatro vezes a mais. E quando a Alê fala que a nossa profissão é uma profissão que evoluiu pouco, realmente, eu também acho que evoluiu muito pouco. E a pandemia ajudou a evoluir um pouquinho mais, né, porque a gente tinha aquela coisa antes da pandemia, “ah, aluno não pode levar celular”. A gente tinha aqueles paradigmas que aluno não podia levar celular para a escola. Que agora é assim, a gente está tendo outra visão, outro entendimento que a internet veio para ajudar, usada direito. Mas do

mesmo jeito que a educação não evoluiu, o respeito dos pais pelos professores desenvolveu – não sei se essa palavra... Antigamente professor era um mestre, era uma coisa tratada com todo o respeito. Hoje em dia até o respeito a gente está perdendo, então tem isso. Mas eu não li muito, não.

Denise: Tá bom. Eu queria saber como é que foi esse seu contato primeiramente com o texto. Queria saber, primeiro antes de a gente começar a falar de conceito, entender um pouquinho esse percurso que a Alê cita, que a Nádia também já trouxe algumas inquietações aí, sobre entender o porquê que você acabou de falar: por que essa desvalorização ocorreu, quando ela ocorreu historicamente na nossa profissão? Entender isso é um processo histórico que ocorreu, por isso que logo no primeiro ensaio dele vocês veem que ele fala: o passado e o presente dos professores. É o primeiro ensaio que ele fala. Então assim, a gente vai discutir um pouquinho mais, mas eu queria ouvir todos. Eu queria ouvi-los por quê? Eu queria saber isso. Cada um de vocês têm um tempo. A gente está falando de desenvolvimento profissional. Nós estamos num movimento de RPS onde o foco do nosso diálogo é o desenvolvimento profissional, de quem? Quem são esses profissionais? Os professores, dentro de onde? Do seu ofício. Entender a história, como a gente falou, a importância da leitura desse texto reafirma mais uma vez que, assim como nós falamos para os alunos que eles precisam entender a história de vida deles, nós professores precisamos entender a história da nossa profissão. De onde nós saímos da nossa profissão e de onde nós estamos hoje, historicamente. Quando o autor se debruça, quando os autores se debruçam num estudo aí, eles partem de uma questão empírica das coisas, de um estudo empírico, e começam a trazer questões para reflexões filosóficas e assim por diante, sociológicas e vai trazendo. Então o livro vai trazer essas questões para a gente sistematizadas de pesquisas que foram realizadas, é mais nesse sentido. Nesse primeiro momento é isso. Eu queria ouvir. Então assim, o Max trouxe uma ideia, foi difícil. Depois ele começou a ver algumas coisas, “Alê, já tinha intimidade com o autor”, então já teve algumas coisas que chamaram a atenção. A Nádia também já teve um procedimento de organização de ideia que ela já foi anotando, ela já foi pensando a estética, ela já foi pensando... Então isso é importante. Nós sempre falamos de aluno. Esse movimento de RPS é para falar de nós professores, do nosso desenvolvimento pessoal, de nossas etapas, de quem são os autores que embasam nossas práticas, de onde nós viemos, para onde nós vamos, quais são as ações que podem realmente movimentar para um

desenvolvimento profissional, para uma qualificação da educação e assim por diante – é aquilo o que a gente deseja tanto, tá bom? É mais nesse sentido, mas obrigada, viu, Ed. Por trazer aí, super sincero, eu comecei a ler, comecei a fazer essa tentativa, “vou ler...”, foi legal você também trazer, “não, não consegui ler tudo, mas eu vou ler”. Então você agarrou isso como “eu vou ler”, eu sei desse compromisso, dessa questão que tenho aí da leitura no seu tempo, tá bom? As anotações, os diálogos de hoje também você pode anotar, viu, Ed. Eu sei que você falou que não tem tanto hábito, mas é uma coisa também que a gente vai desenvolvendo, né. Você vai ver, quer fazer uma anotação, “ah, gostei disso do que a Alê falou”, pá... anotei lá. “Ah, legal o que a Nádia disse”, “olha, o Max trouxe isso aqui”. Muito semelhante ao que o professor Max traz sentir um pouco de dificuldade logo no início da leitura, mas depois ‘pum’, entendeu? Tá bom? Essa liberdade vocês têm da escrita, das reflexões, tá bom? Queria ouvir de mais alguém. Quem mais leu? A Clarinha eu mandei o texto, deu para ler Clarinha?

Clara: Oi, li sim, faltou finalizar. Faltou aí o finalzinho do texto. A princípio eu já conhecia alguma coisa, mas dá aquela estranheza por conta do português de Portugal, então dá uma certa estranheza, de vez em quando eu tinha que parar. Assim como você, Ed, eu às vezes também preciso retomar. E aí nesse texto isso foi mais forte, porque você vê, tem termos, palavras, conceitos que a gente não usa, e aí quando vai ler o texto tem que voltar. Achei super legal porque a gente fala muito, questiona muito sobre o nosso papel, sobre o papel do professor, o nosso lugar, mas, ao mesmo tempo, a gente vê o quanto que nos falta esse conhecimento, entender esse processo, e aí entender de uma perspectiva também de se apropriar. E aí se apropriar e refletir, para tentar entender todas essas dinâmicas. Não é fácil, porque é isso o que você estava falando. A gente está muito habituado a falar sobre o aluno, a falar sobre muitas questões que são aquelas questões muito emergenciais ali do nosso dia a dia, mas o nosso fazer, a concepção do nosso fazer, a gente meio que fala mais na superficialidade. E aí é legal quando traz esse texto, que assim, esse movimento é super legal porque a gente vai formando no processo, vai aí entendendo. Então eu fico super feliz porque tinha coisas que eu também não sabia, e aí bem legal, não me apropriei completamente do texto, vou ter que retomar mesmo, porque achei complicado. Não sei se por conta aí das dinâmicas também que cada um tem a sua, mas no corre-corre e tal. Mas vou tentar retornar ele para poder me aprofundar, mas foi bem legal.

Denise: Que bom, Clara. Obrigada, viu. Quem mais quer falar se foi difícil a escrita, contar um pouquinho aí? Quem leu, quem não leu. A gente pode ter essa tranquilidade. (...) Magda, você leu, Magda?(...)

Magda: No começo do texto também está ruim de ler, que nem a Nádia comentou. Eu parei na página 20-21, e eu também gostei da parte que a Alê falou das quatro etapas, que são quatro etapas do processo de profissionalização do professor, do professorado. Muito legal essa parte aí do exercício, do tempo inteiro que a gente ocupa, do estabelecimento de um suporte legal para o exercício dessa nossa atividade, da criação de instituições específicas para cada formação dos professores. Tudo o que a gente passa até hoje; constituição de associações profissionais dos professores também. Toda essa parte eu adorei. As quatro etapas e as duas dimensões, então eu parei nessa parte aí. Então não consegui ir adiante devido nossa rotina lá da escola que está corrido. E a parte que eu gostei na página 21, que eu destaquei, é que fala assim: “gozam de um grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna” – isso naquela época, né – “... condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores”. Isso deveria ser até hoje, né. Mas não é. Apesar de manterem uma dinâmica reivindicativa, forte, é possível verificar que nos anos 20 – que está falando em que época – “... os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico”. Hoje a gente não pensa nisso. Se a gente fosse pensar, que nem o Ed falou, a gente não seria professor, a gente faz porque a gente gosta. E na época era muito falado sobre status, o socioeconômico do professor era realmente bem remunerado, eles eram bem remunerados. Então eu acho assim, que para a época era muito bom ser professor, tanto remunerado quanto socialmente. Era tudo um pacote só. Ah, eu parei aí, Denise. Eu preciso ler mais, eu não tive tempo, mas eu vou ler, prometo que vou ler.

Denise: Perfeito.

Maria: Eu acho que essa questão do status, ela reverteu-se drasticamente. Hoje em dia quando você olha para alguém, você fala assim, “sou professora”, as pessoas fazem aquela cara de “ah, coitada”. ((riso))

Magda: É, tem dó.

Maria: A gente perdeu tanto financeiramente quanto em relação a status. As pessoas desrespeitam mais o professor. Não tem mais aquele negócio... Hoje em dia tem uma visão assim que às vezes me entristece muito quando eu vejo. Não é todos,

mas ainda temos. Tipo, “você ganha para ensinar”. Isso foi coisas que a gente escutou até durante a pandemia, que alguns pais tiveram essa visão quando em relação ao ensino remoto, “eu não sou professor, eu não ganho para ensinar, você tem que tem que ensinar”, é muito triste ver que algumas pessoas pensam assim – não todos, que ainda temos, graças a Deus, alguém que valoriza a profissão e o trabalho que é feito, que é o trabalho que tem que ser valorizado por todos. Mas ainda temos... como naquela época que falava, “professor...”, é como se fosse uma coisa muito digna, muito nobre, e a gente perdeu essa nobreza, eu acho.

Magda: Se igualava um tempo com o juiz, né. Eram os dois melhores salários, meu pai falava, que eram os dois melhores salários, era de juiz e de professor, os dois melhores salários que tinha.

Maria: Isso vai voltar ainda, Magda, você vai ver.

Magda: Depois que o aluno pergunta para a gente se a gente trabalha, você quer mais o quê? Uma vez um aluno de primeiro aninho perguntou para mim se eu trabalhava. Você quer mais o quê? “Você trabalha, prô?”, falei, “trabalho, estou aqui dando aula para você”. Primeiro aninho ele perguntou se eu trabalhava.

Maria: É, mas é uma coisa que tem que ser trabalhada com as crianças e com a família, de mostrar o trabalho do que a gente faz, que não é pouco. A gente tem que mostrar, falar, “olha, é isso”. Aproveitar até... Por isso que de repente uma formação numa reunião de pais é importante por conta disso, a gente tem que mostrar o nosso trabalho. Ninguém ficou na pandemia coçando as costas não, coçando o saco, não. Ficou trabalhando, ficou fazendo as coisas direitinho.

Magda: É, complicado. Mas a gente chega lá.

Denise: Obrigada, viu, Magda. Vamos ver. Ronilda, você leu, leu um pouquinho, entendeu alguma coisa?

Ronilda: Eu li só um pouquinho, Denise. Não consegui fazer a leitura. Parei na página 18, a primeira parte eu não consegui ler, porque não dá para entender. Se você tentar, cansa demais. Eu tentei ler ontem à noite, mas eu acabei dormindo. Mas não foi aquele dormi porque o texto é ruim, não. É porque realmente eu estava esgotada. E com tanta coisa para resolver eu realmente não consegui ler. Tem umas partes que eu achei bem interessante, mas eu gostaria de não comentar porque eu preciso ler de novo para falar um pouquinho mais, tá. O texto é grande, vale a pena ler sim, porque vai falando desde o começo dessa profissão, quando se começou a pensar na profissão mesmo, que aí passou para o Estado, era uma questão mais

religiosa, pelo o que eu entendi, né, o professor. E aí vem questões sobre ensinar religião, ou passar para 'laicidade' – não sei se eu falei a palavra correta. Laicidade.

Denise: E tem o laico, né.

Ronilda: É, o ensino laico, ou continuar com religião, alguma coisa assim. Tem muitas questões para se discutir. Então eu não consegui ler muita coisa, não. Tem uma parte que eu destaquei aqui, que depois eu quero falar, porque eu achei bem interessante. Mas aí eu vou ler todo o texto e depois a gente comenta na próxima formação.

Denise: Não tem problema, a gente vai contribuir um pouquinho. E nessa sua próxima leitura você vai trazendo as suas contribuições lá na sua escrita, tá bom? Quando a gente começar a trazer alguns conceitos e algumas coisas, eu queria mesmo nesse primeiro momento saber se esse texto, se essa leitura ela foi boa, se a escrita dela, o conteúdo dela... É nossa primeira leitura.

Ronilda: Eu até achei que fosse ser uma leitura difícil de entender, porque uma vez eu peguei um livro dele e não consegui, achei a linguagem... Estava no meio da faculdade, então achei difícil, mas não é. É um texto que você precisa de bastante atenção, você precisa reler alguns parágrafos para você entender bem, mas não é difícil, não. Dá para ler, sim. Só que tem que ter tempo e calma, e reler, e marcar para você tentar entender, né.

Denise: Legal, tá bom, Rô, obrigada por sua contribuição. Ma, você conseguiu ler?

Marcela: Então, eu não consegui ler. Eu só comecei, mas eu resisto um pouco com o texto, então é um trabalho que eu tenho que fazer comigo mesma. Mas eu pretendo ler, o que eu gostei até e me chamou atenção essa parte que a Rô falou, que era ligado à religião, depois veio para o Estado de um laico, o que eu concordo muito porque eu já tive problemas seríssimos com escola com religião, com meus filhos, e assim, nunca mais quero passar por isso. Então hoje eu procuro uma escola laica mesmo. E assim, não falo mesmo de religião nenhuma na minha sala. Uma questão que eu queria colocar que a Alê falou, que a educação não evoluiu, a gente é fileira na sala, né, gente, são aqueles livros, mas será que a culpa é nossa? Porque já vem de cima isso daí. Os livros vêm prontos, nós... eu acho assim, nós que somos concursados da prefeitura, nós temos ainda liberdade de trabalhar aquele conteúdo da forma que a gente quer. Se a gente for ver escola particular, eles são vaquinhas de presépio. Eles têm que cumprir com aquele conteúdo, a criança entendendo ou

não. Se não entendeu, corre atrás. E nós não, nós temos a liberdade de fazer projeto, de pesquisar em outros livros, de trazer em forma de vídeo, de filme, nós temos essa liberdade. Essa parte para nós eu acho que é muito bom. A questão do celular, da tecnologia, nós professores, nós aprendemos muito na pandemia. Nós fomos atrás. Mas nós não temos o suporte. Cadê o tablet que chegou no Madre Teresa antes do nosso recesso e no Taka não chegou até hoje? Nós estamos no meio de setembro. Nós poderíamos estar dando pesquisa para eles, trabalhando na sala de aula com o tablet. Isso é uma evolução. Mas cadê o tablet? Nossa, uma ajudou a outra, nós aprendemos tantas coisas. Aprendemos com a Bianca, aprendemos com a Nádia, e uma aprendeu com a outra, Ronilda. O Max ajudando a gente. Quer dizer, nós fomos nos unindo e fomos aprendendo várias coisas. E baixa isso, baixa aquilo, e um dá aula para o outro. Mas e o recurso, cadê? Isso a escola particular tem. A escola particular, tem escola que não está usando mais caderno, é só o Chromebook. E nós? Estamos com caderno de capa mole, gente, fala sério, 2021. Lápis, borracha. Então eu acho que nós... a gente procura, o professor ele procura, mas ele não tem o suporte, nós, do Estado, do município, para fazer com que a gente continue. Era a fala do nosso prefeito, e cadê?

Denise: Estrutural, material...

Marcela: É. Igual o nosso laboratório, a gente não tem condições de levar todas as crianças. Hoje eu tive que dividir em três turmas. Você não pode estar lá e não tem um professor lá. Ele é um monitor, ele nem poderia ficar sozinho com as crianças, você não tem como discutir com ele um conteúdo porque ele não faz parte da nossa rotina, ele não faz parte de uma RPS, do nosso pedagógico. Então a gente teria que ter um professor lá e teria que ser durante a semana, e a gente fazer essa parceria. Aí sim daria para a criança fazer uma pesquisa, porque ela teria tempo. Agora gente, em 30 minutos mal sentou, ela já levanta. Não dá.

Denise: Eu acho que isso, Marcela, vem da problemática que a Alessandra traz, né. Culturalmente no professorado, nessa profissão professor, os professores vêm se reinventando, pensando alternativas. Mas nós vivemos num sistema, nós somos estatutários, né.

Marcela: É.

Denise: Vivemos nesse regime, então temos essas comparações: a escola particular tem um investimento na midiática diferente do que uma rede municipal, e assim por diante. Então assim, eu acho que é nessa problemática. E os estudos vêm

trazendo isso e algumas conclusões, passinhos muito lentos que a educação foi se evoluindo aí em algum sentido. E aí eu estava brincando com a Alê no corredor. E evoluiu em algumas coisas? Vamos ver, vamos discutir, vamos colocar uma pimentinha.

Alessandra: Má, eu estava conversando agora, e meninas, falando sobre... nós não temos muita autonomia. O texto ele fala isso também, que assim, a gente fica um pouco amarrado na questão política. A gente fica um pouco amarrado na questão do Estado. Então assim, como que a gente pode evoluir se a gente depende de outras coisas também, né? O professor não tem essa autonomia, então tem coisas que realmente não vão para frente porque não dependem só da gente. E aí sabe o que eu achei muito interessante? Tem uma parte lá que fala assim: a segunda metade do século 19 – olha isso, gente, olha como que o professor tinha que ser. Aí eu fiquei imaginando e escrevi assim do lado “eita atrás de eita”, porque olha o que falam: “não são burgueses, mas também não são do povo. Não devem ser...”

Ronilda: Alê, eu fiz essa anotação aqui, eu estava pensando em falar, eu juro para você. Eu falei...

Alessandra: “Não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos”.

Ronilda: Foi o que mais me chamou a atenção nesse...

Alessandra: Olha, “não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades. Devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles. Não pode ter uma vida miserável, mas deve evitar toda a ostentação. Não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia”. Então gente, eu escrevi “eita atrás de eita”, escrevi aqui do lado. Porque meu, que loucura. Ô Marcela, lembra da vaquinha de presépio que você falou? Mais (inint) [00:36:19] isso aqui. Então assim, gente do céu, como que era então. Eu fico pensando uma pessoa pálida, a professora quer que eles saíam até lá embaixo, tipo assim. Eu já imagino as roupinhas, toda a cultura da época do século 19, da metade do século 19, e tem toda uma história por trás. Qual é o contexto social que esse professor estava inserido? Aí eu falei, “gente...”. Então assim, era um pouco também manipulado, não podia isso, mas tinha que ser do outro jeito. Falei, “nossa...”.

Marcela: A minha mãe comentava que os professores não deveriam repetir roupa. Então eles já não ganhavam tão bem já, mas elas não deveriam repetir a roupa, porque aí o aluno falava, “nossa, ela já veio com essa roupa”. Então elas tinham que

estar sempre assim mudando e fazendo combinações para tentar não trocar ou usar bem depois com algum adereço, alguma coisa assim, para não repetir essa roupa. Pensa, gente. Até isso.

Denise: (...) Eu acho que ninguém mais quer falar sobre as impressões. Vamos já partir para o conceito, já entramos. A Alê provocou, a Marcela continuou, a Ronilda se encaixou também e a Clara, pode continuar. Então vamos para os conceitos do texto, gente. Pode falar, Clarinha.

Clara: Não, e é só reforçar o que as meninas estão falando aí sobre as condutas e tal, que recortes e tal de jornais antigos, professoras tinham que assinar contratos morais, você tinha toda uma conduta que tinha que seguir para ser professora, do que podia vestir, como a Marcela falou, o que podia falar, como devia se comportar.

Denise: Então vamos começar. O primeiro capítulo do Nóvoa – eu vou provocar desde o início e a gente vai continuando junto, e vocês vão argumentando e trazendo as inquietações num dado meio cronológica, uma coisa meio cronológica do livro, tá bom? Então vamos lá. Num primeiro capítulo que ele chama esse ensaio, o passado e o presente, ele vem trazendo o que a Alê já falou, ele vem falando do século 18. Que lá na Europa ocorreu o estatuto do ensino e passou do religioso para o laico. Então o que aconteceu? O Estado assumiu, gente, pensa, um professorado. Então era mantido por quem? Pelas igrejas. Quem era o professor naquela época?

Max: Os padres.

Denise: Os padres, né, Max. Isso aí. Então o padre era lá o professor, qual era a função dele? Além de catolizar, fazer a evangelização ali daquele momento, ele ensinava o básico. Vocês sabem que os primeiros conteúdos, o primeiro currículo das escolas novas era o currículo do primário, né. Então era tipo o básico, o básico do básico. Era ler, escrever e as quatro operações. Eu acho que tinha alguma coisa de álgebra na Carta (...), aquela primeira carta de Dom Pedro, o ato... Que teve o ato, que falou do primeiro currículo das escolas novas. Então ele trazia isso, o básico do básico, currículo super raso, básico. E aí saiu-se, Dom Pedro saindo, entrou-se o Estado, isso europeu e brasileiro, se a gente começar a gente vê. Então o Estado começou a assumir isso, certo? Então a gente começou a ter aí essa diferença que o texto traz. O texto vem trazendo que o Estado assumindo, começou-se a mudar o quê? Esse perfil de professor, então esse perfil foi começando a mexer lá atrás, um perfil diferente. Quem é esse professor? O que a Marcela traz. Eu não quero... Eu tive

dificuldade com escolas que trabalhavam com questões religiosas, então um Estado laico não vai trabalhar com questões religiosas. O professor começa a ver um perfil diferente, não foi isso? Se eu tiver alguma coisa, a gente vai se complementando aí, gente.

Alessandra: Um calendário extremamente religioso, vamos falar a real. A escola é laica, mas a gente precisava do calendário religioso.

Denise: Alê, você fez uma pontuação superlegal. E aí o que aconteceu? O estado é laico, os professores entram num estado laico e seguem um calendário religioso, mas cale-se nesse momento, tipo assim, professores, e vamos seguir. Não é mais ou menos isso? Vamos lá. Bora seguir aí. Então mudou esse perfil, o estado assumiu, e aí o que acontece? Começa a ter um corpo de saber. Então esses professores tem que ter saberes e técnicas. Olha lá atrás, começou a moldar. Então esses professores começam a ter saberes e técnicas, que eles não tinham anteriormente, não é isso? Vocês entenderam a mesma coisa que eu? Começa a ter um conjunto de normas...

Denise: Alê, é muito legal você ver, eles vão trazendo isso: “opa, mudou tudo, e agora vamos lá, professores”. Imagina, Marcela, fiquei pensando você falando, imagina como que foi para esse professorado lidar com isso, com toda essa mudança. Então eles foram lá, arregaçaram as mangas, porque o salário também não era bom. E a gente sabe que historicamente já não era bom, a gente não pode dizer que eles estavam indo por salário, né, para a educação. Outros também apaixonados que nem nós que escolhem a educação em vez do salário, tá, foram lá. E aí, vocês querem comentar um pouquinho sobre esses saberes e técnicas, esses valores desse novo grupo aí, esse corpo de saberes desse professorado? Alguém quer comentar alguma coisa?

Maria: Eu acho que o que a gente tem que destacar é que o professor culturalmente, muito tempo, ele foi visto como o professor que escolhe a profissão pelo sacerdócio, tipo assim, pelo amor. Então assim, teve aquela revolução que a mulher podia trabalhar. Então como é que a mulher ia ser? A mulher ia ser professora, aquela coisa assim de não... como é que eu vou dizer? Não levar a profissão do professor como uma profissão assim séria, uma profissão de ter que ter aprimoramento, de ter que ter o aprofundamento dos estudos, entendeu? Eu acho que isso daí foi uma mudança que aconteceu muito lentamente, que ainda não mudou muito do que era lá.

Max: Como se fosse um quebra galho, né, Maria. E tem alguns países que ainda são assim. Na verdade aqui a gente ainda segue algumas matérias novas assim, eles olham e falam assim, “ah não, vem você, você dá aula do quê? De geografia?”, “não, pode vir. Eu sei, você dá... Esse conteúdo aqui é simples, você pode dar esse conteúdo, como se fosse um quebra galho mesmo”.

Denise: Se a gente for voltar para o texto, qual é a palavra que ele usa? É secundário, não é? Quem viu lá perante o texto, ele utiliza tipo assim como a profissão como era algo secundário?

Maria: Exatamente, uma coisa muito séria, que mexe muito na estrutura do que é o ser professor, entendeu? Eu acho.

Alessandra: É, e aí a gente para pra pensar também um pouquinho o quê? Época de Revolução Industrial, a massa toda ir trabalhando, vamos pensar assim, que tipo de educação eu quero formar na sociedade. Então eu acho que a questão social, do mundo em si, de como estava a todo vapor – vamos pensar assim – que foi a globalização da época, naquela época, não tinha recurso nenhum. Mas teve aí a chegada das indústrias. Então como eles queriam formar esses cidadãos? Como era esse professor? E aí é uma mescla ainda entre o laico e o religioso, porque toda quebra de época ainda arrasta um pouco daquilo que usava. Então não era 100% laico, e que a gente vê de verdade que em alguns locais, como a Marcela citou, não é laico até hoje, então imagina naquela época que é uma quebra de história. Então agora não vai ser mais a questão religiosa, não serão mais os padres, teremos outras pessoas ensinando. Mas como também será a formação destes?

Ed: Mas aí você também trabalha, se você pensar bem, por que não era considerado profissão? Porque naquela época que as indústrias, como a Alê falou, e as minhas não podiam trabalhar, mas as mulheres poderiam dar aula, que virou aquela coisa de mãe, mãe dar aula, de mãe para filho. E até hoje é uma profissão que as mulheres daquela época não podiam trabalhar, mas podiam ser professoras. Então por isso que eu acho que também tem essa coisa “ah, não era uma profissão, era um quebra galho”, que tem relacionado também ao machismo daquela época, que mudou... que até agora tem – como é que eu posso falar? – é uma coisa... É raro em alguns segmentos da educação ter homem. Primeira a quarta que é o nosso segmento mesmo, você pode contar homens que são poucos. E dependendo de alguns setores, homem não trabalha. Eu tenho um colega que é pedagogo, nas creches não contrata ele porque ele é homem.

Alessandra: Mas sabe gente o que eu fico pensando, a gente olha o texto e parece que está tão longe da casa da gente, mas não está. Eu lembro muito do meu pai falando, do meu vô. Meu vô nasceu na roça e não tinha estudo. Então ele aprendeu ler sozinho porque queria ler a Bíblia e ele aprendeu a ler. E o meu pai tinha, vamos supor, na casa de uma pessoa da roça, uma pessoa ensinava o básico assim, vamos supor, uma sala multiseriada, todo mundo aprendia junto, vamos supor, até a quarta série. Quando meu pai veio para São Paulo, as pessoas – até antigamente mesmo – de posses é que tinham essa educação. Então as pessoas não tinham o acesso. Era mais quem era da elite. Se você tinha bens ou se era filho de alguém muito importante, então quem é essa pessoa que recebia o estudo? O meu pai foi estudar de verdade quando ele veio para cá, e aí ele começou a trabalhar na Volks e a Volks deu toda a (inint) [00:48:33] dele, até onde ele quisesse. Mas assim, ele sempre falou, “eu não fiz faculdade, mas era meu sonho continuar estudando”, mas eles não tiveram a oportunidade. Antigamente, quando meus pais eram pequenininhos era só até a quarta-série só. Então a gente para para pensar que é uma coisa, vai lá: século 18, 19, 20, 21. Mas para quem era essa educação? Esses professores davam aula para quem? Pensando um pouquinho aí numa realidade próxima. Eu acho que eu falando isso, vocês devem se lembrar de algum bisavô, avô. Que eu vivi isso com os meus pais, eles estudaram, mas sempre falavam isso quando eu era pequenininha.

Marcela: É, pegando esse gancho aí, Alê. Hoje a minha mãe está com Alzheimer, mas ela lembra de fatos antigos. Então essa semana ainda ela falou para mim – quando eu falo alguma coisa da escola, ela fala também. Aí ela, “é, porque eu ia no caminhão de leite até a roça, e lá eu tinha que dar aula para o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. ”. E eu ainda comentei com ela, “não mudou muita coisa não”, ((riso)) porque a gente não tem nem a fileira e nem a sala, mas nós temos alunos. ((riso)) E aí ela tinha que dar conta daquilo lá. Ficava o dia inteiro, almoçava na casa de um aluno, depois voltava tarde para casa e fazia esse trabalho. Então tinha crianças com dificuldades de aprendizagem, tinha crianças com necessidade especiais. Tudo na mesma sala. Então eu, assim, quando a Clara começou a relembra essa parte, eu falei, “não muda muito”. Eu não tenho criança pré-silábica no quarto ano? Eu não tenho criança contando no palito porque não consegue usar o dedo? Não é isso de educação infantil, gente?

Maria: Eu acho que não mudou muito no sentido de, por exemplo: que escola que a gente está querendo? Que nem a Alessandra coloca. Você tinha uma escola

para dar o básico do básico. E hoje em dia? Hoje em dia eu acho que a gente também tem uma escola, porque vai dar o básico do básico, por quê? Ela vai formar para o básico. Hoje em dia uma escola de qualidade está restrita a quem é da elite. Isso não mudou, gente, continua a mesma coisa.

Alessandra: Verdade, Maria, verdade.

Ed: Mas gente, tem cidades do interior que ainda tem essa salinha que vai na fazenda, escolinha e é a mesma coisa. Você pega Amazonas, interior para cima, até no Nordeste, continua essas coisinhas. A escolinha na fazenda que todo mundo vai... Tem muitas cidades ainda que tem.

X: Eu ia falar isso. Exatamente. No Nordeste, meus pais ainda moram lá, e existe a mesma coisa, continua a mesma coisa. E eu ia pegar o gancho da Alê aí, meus pais também foram a mesma coisa. Vieram estudar em São Paulo porque lá eles não tiveram condições, não podiam estudar. Que nem a Alê falou, era só a elite que estudava. Aí meu pai teve que vir para São Paulo, e se formar aqui, estudar aqui. E meu pai tem o médio, ensino completo médio. Só não fez faculdade também porque não teve oportunidade. E ele é bombeiro formado. Para a época, nossa, isso era tudo para ele. Entendeu? Mas assim, porque ele veio para São Paulo, porque se ele continuasse lá ele não teria estudo. Hoje ele voltou para lá porque ele conseguiu voltar com a casinha lá dele própria, porque ele estudou aqui, voltou e comprou a casa dele lá. Mas se tivesse ficado lá como muito dos amigos dele ficou, não continua os estudos. Eles ficaram parados no quarto ano, que nem a Alessandra falou. Não continuaram os estudos porque não puderam, não tiveram a chance de estudar. Só porque quem vinha para São Paulo que estudava e conseguia um bom emprego. Mas tem muitos lugares lá ainda pobres, bem assim afastados do centro, que não tem essas escolas ainda, infelizmente. Não tem o estudo que a gente tem aqui.

Denise: Então, gente, olha o século 18 para o 21, cadê a mudança?

F: Cadê a mudança? Exatamente.

Max: Mas é impressão minha ou esses lugares parece que eles valorizam mais os professores, nessas escolas rurais do que os professores da cidade?

F: Verdade.

Denise: Eu acho que valorização pessoal, vocês têm muita valorização. A quantidade também de atendimento de vocês é maior do que nas áreas rurais, Ma. Área rural é menos crianças, então vocês têm uma sala com 30 crianças. Lá a gente tem salas pequenas. Então o processo de valorização, ele ocorre por parte de vocês,

de certa parte, uma parcela dos familiares, e uma parcela às vezes não está nem aí, nem com a gente, nem com ninguém, nem com a sociedade. Eu não sei. Talvez isso reflita um pouco mais para a gente, mas eu ainda tenho um olhar que existe famílias e existe uma parcela de valorização, e a gente tem que se apegar também a isso, porque senão, sabe, a gente não anda. Vocês viram que lá no texto ele fala que no século 19 começa uma valorização? Então lá ele fala que começa. Essa frase que a Alê leu e que a Ronilda também marcou, eu também marquei aqui – que não são burgueses, intelectuais. E aí eu queria só complementar uma coisa que o Ed falou. O Ed falou da feminilização da nossa profissão. Então a questão dessa feminilização. Quando a gente começa a estudar um pouquinho sobre nossa carreira, lá no início, bem antes era só os homens, não tinha espaço para a mulher como professora. Então se a gente começa a estudar bem lá atrás não era mulher, era o homem. Aí o que aconteceu? A profissão foi pouco valorizada e olha, financeiramente, não foi proporcionado muito incentivo. Novamente de quem? Do Estado ou das províncias que cuidavam das escolas. Então assim, financeiramente não foi valorizado. E isso fez com que começasse a se oportunizar um espaço para as mulheres, por quê? Porque a mulher ia conseguir conciliar o emprego e iam se pagar menos. Então olha só o nível do início lá da feminilização da nossa profissão. Não foi só porque a mulher, é porque não teve procura. Começou a se fechar as escolas, gente. Quando você começa a estudar lá as primeiras escolas normais, começou-se a abrir escola e fechar escola, abrir escola e fechar escola.

Nádia: Você falou isso aí e o Ed já tinha falado, aí eu já fui na estante buscar, já fiz um outro link. Mas eu já vou voltar para o corpo de saberes e técnicas que você tinha perguntado. Mas vocês falaram dessa (...) feminilização da mulher, e aí eu achei aqui um texto que fala tudo isso o que vocês falaram, “segundo Eliane Lopes, a verdade fornecida pela história é que sempre houve uma forte associação entre o trabalho docente e a maternidade. Ao longo do tempo foi como mães intelectuais ou mães propriamente ditas que se esperou que as mulheres assumissem a tarefa docente. Isto é, para responder ao desejo do outro. Um outro imerso e instalado no corpo cultural. A maternidade funcionaria inconscientemente como limpeza da imagem diabólica da mulher, como veremos a seguir...” – que ela trata disso – “... conduzindo ainda hoje a um grande contingente de mulheres para o magistério. Além disso, apostolado à missão que se reveste a docência feminina, cumpre também este papel. Uma filiação e uma maternidade simbólica que encontram no magistério o lugar

ideal de realização, pois as mulheres assumem pretendendo o amor de todos os filhos do mundo...” – olha isso – “... e com ele preencher todas as suas faltas”, tem isso também. “A mulher professora, ao assumir essa função, e responder ao desejo do outro cultural abre mão do seu próprio desejo e busca se identificar com uma imagem renunciadora associada ao signo feminino da santa”. Isso é uma visão mais da psicanálise em relação à mulher. O nome do livro é esse, o Renascimento de Vênus, e eu fui procurar para ler porque fala da literatura infantil, a mulher na literatura infantil. Então na hora que o Ed falou eu já lembrei, eu falei, “nossa, eu vi algo assim parecido”. E aí a Denise estava perguntando sobre o corpo de saberes e técnicas dos professores, que foi quase sempre produzido por outras pessoas, então por que nós detemos esse conhecimento. Tanto conhecimento prático quanto conhecimento teórico. Então nós só podemos ser produtores das nossas próprias ações futuras, por que não? Nós estudamos para isso, a gente se especializa e trabalha, e dentro da prática, e a prática reflexiva junto com a teoria a gente vai chegando nesses pontos. Então a gente está sempre envolvido na escola, que foi como a Marcela disse. Eu achei perfeita a colocação da Marcela, que ela disse assim, “será que é a nossa culpa?”, porque tem aquela questão das carteiras estarem enfileiradas, dos livros didáticos estarem postos para nós. Mas assim, será que é nossa culpa? Então a gente tendo esse tipo de reflexão sobre as nossas ações, sobre o que a gente pode produzir, é lógico que a gente não vai chegar de um dia para o outro. A gente tem paradigmas... Como a Marcela disse também, que eu anotei, que eu achei impressionante aliás, porque ela disse que a gente está na rede, e a rede não oferece recursos. Só que na escola particular, a escola particular não oferece liberdade que a rede oferece, então a gente fica mesmo diante disso, eu acho que é a única saída que a gente tem é sermos produtores culturais da nossa... advindo da nossa própria reflexão sobre a prática, agentes culturais como o texto disse – estou colando aqui agora –, agente político para falar bonitinho. Mas é bem isso, essa reflexão toda gerada por esse início dessa análise da história da profissão docente. Então é isso. Nós somos os agentes que criam condições para o valor da nossa profissão. Mas eu também vou anotar.

Max: Mas essa questão de técnica não dá para a gente falar que está evoluindo? Porque se a gente parar para pensar nas técnicas de ensino de antigamente, a gente está numa certa evolução. Não vou dizer que a gente está caminhando para o perfeito, porque eu acho que não tem isso, mas a gente tem visto que há outras formas de se aprender, que as crianças não aprendem somente de uma

forma, e que os professores conseguem oferecer as mais variadas formas para a criança chegar ao conhecimento, né.

Maria: Eu acho que a evolução é bem lenta, mas ela ocorre. Ela ocorre sim.

Ed: E acho que o professor como trabalha num colégio igual a gente, numa rede pública, a gente é mais... Vou usar um termo aqui que nem sei é vai ser tão certo, mas completo. Porque a gente é cobrado e a gente vai se adequando para ensinar todos os alunos com suas dificuldades. Como a Marcela fala, lá na escola particular, e eu tenho experiência nisso, se o aluno não aprende a culpa é dele, porque eu dou condições. Então a gente é muito cobrado, por exemplo, “a Maria não aprendeu desse jeito, então eu vou aprender com figuras que ela aprende”, “o João não aprende com figura, então vamos tentar com uma parlenda”, “ah, não sei quem não aprende...”, “ah, não pode usar a família, mas vamos ensinar a família para (crescer com ele) junto”. E aí a gente começa a ficar mais completo. E agora com a tecnologia, a gente também evoluiu muito nessas coisas de na nossa área minha e do Max. É muito difícil a gente na escola ensinar alguns esportes específicos como luta, dança, na pandemia a gente conseguiu inserir isso de uma maneira teórica, de uma maneira prática. Então eu acho que isso também evoluiu, só que não só depende da gente. Quando depende só de nós, acho que a gente está dando conta e muita conta. Mas depende também das políticas públicas. E a gente vê uma prefeitura se não é uma das mais financeiramente bem-sucedidas, está ali em São Paulo. E você pega o estado que todo mundo fala que é uma coisa acabada, em termos de tecnologia nessa pandemia evoluiu muito, está pondo a prefeitura de Santo André no bolso. Eu não sei o nome certo daqueles notebooks pequenos, netbooks. Toda escola está chegando 30. Tem tv, datashow chegando, a tecnologia está chegando. Tudo bem que eu acho que isso pecou muito na preparação nossa e do professor para usar as tecnologias. A gente vai aprendendo, pergunta para um colega como a gente falou aqui, pergunta para o outro, vai se movendo. E aqui a gente está meio que parado, sendo que lá sempre foi ensinando sucata, sucateado. E lá evoluiu tanto, evoluiu umas coisas tão grandes que eu acho que a nossa prefeitura está aí nas promessas e foge da mão do professor. Mas eu acho que o que está ao nosso alcance, vamos dizer assim, a gente dá conta. A gente está mesmo reclamando, mesmo esgotado, eu acho que cada um tem seus esgotamentos, limite também, mas a gente está evoluindo. E como eu odeio ler, eu vou falar de um cara, Milton Santos que fala que professor é o ser inacabado. Que eu

falo que é um ser mal acabado. E eu acho que é isso, a gente está se completando todo dia. É isso.

Denise: Legal. Olha, eu anotei aqui – vê se é isso, gente – no final do capítulo ele fala de uma coisa que vocês falaram agora, essa sociedade moderna. “Apesar do prestígio da profissão, a importância do professor e a necessidade de investir na educação atualmente nova... aí está lá, que os professores não são valorizados de forma íntegra, e digna. Nosso salário, muitas vezes, não serve nem para o sustento. Nossa função é múltipla, as regras para a entrada no curso de formação de professores são inadequadas. A formação inicial e continuada são, muitas vezes, ineficazes. Então assim, o autor vem trazendo essa problemática que nós discutimos agora aqui. Ele vem argumentando sobre isso nesse primeiro capítulo. Aí ele fala que causa o quê? A crise. Vocês viram isso lá no texto? A crise da profissão docente? Eu achei interessante e anotei aqui para discutir um pouquinho sobre isso. Eu nunca tinha visto que há algum autor especificamente – eu sei que a gente tem muita leitura para fazer na vida – mas que falasse especificamente da crise da profissão docente, essa situação de mal-estar na profissão que ele vem trazendo, essa desmotivação, esse abandono, essa insatisfação, indisposição? Ele fala de desinvestimento, ausência de reflexão crítica, autodepreciação do professor. Então toda essa problemática, ele finaliza lá, ele vai falando do primeiro capítulo dessas questões históricas e ele vai trazendo isso no final, vocês viram? E aí a gente não pode só ver o lado ruim, tem que ter esperança. ((riso)) Então do esperar, né, esperança do esperar. Então vamos lá. No capítulo dois ele vai falar “o educador e a ação sensata” – olha só que bonito, “sensata”, ((acha graça)) somos pessoas sensatas. E aí ele traz um autor, Daniel Hameline (...) que ele destaca que “agir é um processo que requer um ‘desvendamento de nós’”, então a gente se desvendar, isso o que a Nádia trouxe dessa questão; de a gente se desvendar nesse processo. Reflexão crítica a pesquisadores, porque aí o texto traz... Vocês viram numa parte que o texto vem trazendo, que alguns professores fazem pesquisa e são julgados por essas pesquisas? Ele vem trazendo que tem um certo julgamento, mesmo até mesmo dentro do corpo docente, esse julgamento dos professores que vão trazendo pesquisas, porque vem aquele julgamento tipo assim, “ah, mas ele fez uma pesquisa daquele determinado, aquele pouquinho de coisa ou aquela sala, aquele pequeno grupo”. Então vem uma crítica meio nesse sentido. Vocês sentiram isso ou foi impressão minha na leitura do texto? Alguém sentiu isso?

Max: Tipo, a teoria não serve na prática?

Denise: Isso, tipo assim, crítica, que tem meio que... Não é uma crítica, vamos dizer, “é legal”. A gente às vezes até num recorte, numa coisa, faz uma crítica, uma sustentação teórica. Uma vez eu fiquei muito chateada porque eu ouvi alguém falando assim, “ah, mas eles não sabem nada”. Meu, o pesquisador é o cara que vai a campo, ele vai atrás de... É muito senso comum da nossa parte às vezes achar, desvalorizar nenhum autor... Não estou falando que todo mundo, todos os autores assim “tá certo, é tudo lindo”. Não, todos os autores têm coisas a favorecer, potencializadas na sua escrita e coisas que a gente não concorda, que fala, “não, isso não dá”. Só que desvalorizar total, não. E aí ele vem trazendo essa crítica dos julgamentos, porque há professores que buscam modernizar, e aí ele fala de modernização de prática. Vocês viram essa parte da modernização da prática?

Max: Muitas vezes eles tentam assim... a gente estava querendo um negócio meio pronto, meio mastigado, meio uma formulazinha pronta. E aí quando o pesquisador faz, só que isso o que ele está fazendo, pesquisando um grupo, uma determinada situação que é para você como leitor, você analisar aquilo e em outras coisas para tirar suas próprias conclusões, mas aí a pessoa quer um negócio pronto e fala, “não, isso aí não serve”. Então, “essa teoria aí é tudo porcaria”. ((riso))

Denise: A Nádia usou um termo que tá no texto, mas eu perdi agora o termo, Nádia, dos produtores de cultura é isso o que a Nádia usou? Nós como produtores de cultura?

Nádia: Agentes culturais.

Denise: Isso, é a palavra. Está no texto, mas eu tinha me perdido aqui nas minhas anotações. Agentes culturais. Olha só o que o Max falou. Então aí o Daniel vem trazendo nessa ação sensata do educador esse questionamento: espera aí, tem a pesquisa, e a pesquisa faz com que você reflita esse movimento que a gente está fazendo agora. Então a gente não veio aqui para pegar um modelo e falar só, a gente veio refletir. Refletir dá trabalho, a gente... meu, vocês tiveram que ler, nem todo mundo conseguiu ler tudo e é compreensível. A gente está num processo de entender um pouco isso. Então, o que acontece? Aí o que o professor às vezes acaba pensando, a modelização de uma maneira mais... o que o Max falou, prática, “opa, pronto. Pega lá, vou fazer”. E não sobra espaço para a reflexão crítica. E eu vejo, eu entendo, a Nádia deve ter se aprofundado muito, mais sobre isso, talvez na leitura

dela ou alguém fez uma observação além disso, esse agente cultural é além disso, é ser crítico e reflexivo. Mas o que é ser crítico e reflexivo? Eu fico me...

Ed: Posso falar?

Denise: Pode.

Ed: Mas eu acho que tem uma outra moeda também. Eu acho que a gente também não pode falar, “ah, ele veio com o pacotinho pronto”, mas o que dá também um pouco de angústia para a gente é quando alguém lá de cima também pega essas teorias e soca goela abaixo na gente, “a partir de agora vai ser assim”. E também isso causa na gente uma revolta que depois a gente fica meio que, como é que se pode falar? Meio (...)... quando vem uma nova pesquisa, não sei, mas vai enfiar goela abaixo para a gente de novo, entendeu? Porque tem vezes que a pesquisa é legal para discutir igual você está fazendo, mas nem sempre ela chega na escola desse jeito, tendo um diálogo, uma discussão e a gente tentando achar um ponto positivo, aplicar no nosso ambiente, na nossa realidade, que eu acho que a pesquisa é uma disparadora, mas ela não é ideal para todas as realidades, você tem que adaptar para cada realidade. É como a gente fala, cada escola é um mundo, mas geralmente – não todas as vezes, mas algumas vezes, ela é posta goela abaixo. Agora é só construtivismo, não é mais nada, é só construtivismo. Agora não pode usar mais as famílias, porque o aluno aprende de outro jeito. Mas eu acho que tem coisas que dá para usar ainda o antigo, o bom que foi do antigo – porque tudo, na minha opinião, tem a parte boa de alguma coisa. E a gente tem vezes que descarta tudo e quer pôr o novo, que agora a moda é essa, porque agora o moderno é isso. E por isso que a gente...

Max: É, só que a água da banheira é com o bebê dentro, não joga fora.

Ed: Por isso que eu, no ponto de professor, tem vezes que tem umas pessoas que falam, entendeu?

Denise: Já cria um pouco de resistência, vamos dizer assim, Ed, um pouco de “opa, está querendo inventar, tem alguma coisa diferente aí”. Mas eu fiquei pensando sobre uma coisa que você falou agora, é só a gente parar para pensar no modelo de RPS que nós temos na rede municipal, vamos pensar. Qual é o modelo historicamente que nós temos de formação de professores na rede. A AP vem, ela traz um texto, ela vai, fala que ensina algumas coisas, aí a gente aprende algumas coisas, outras a gente não aprende. Pronto, a gente discute alguma coisa ou outra ou não. O que a gente está fazendo agora? A gente está quebrando paradigma, a gente está

quebrando modelo de formação de professores. A gente não está vindo aqui falando assim, “olha, Ed, você tem que usar o que você falou agora.

Ed: Tem que usar o Nóvoa nas suas aulas.

Denise: Você tem que usar o Nóvoa nas suas aulas, não, mas você falou da alfabetização?

Ed: Construtivismo.

Denise: Isso, Ed. Tem que usar o construtivismo. Nós estamos num espaço onde gente tem embasamento teórico, a gente não está falando do nada, a gente está partindo de alguma coisa teórica que teve estudo, que teve desdobramento. E a gente está trazendo só teoria aqui ou a gente está trazendo contribuição de vida? O professor tem que saber...

F: É, contribuição de vida.

Denise: A gente tem saberes. A gente vai ver no texto do Tardif, mais para frente, de outra RPS, que o professor tem saber disciplinar que vem lá da academia. Mas ele tem saber pessoal, ele tem saber experimental, ele tem saber do dia a dia que você aprendeu com a Alê, que a Alê aprendeu com a Magda, que a Magda aprendeu com a Marcela, entendeu? Então eu acho que essa crítica que vem aqui é muito legal quando ele fala assim: começou-se criar esse conjunto de saberes. Quer dizer, parou de dar aquele mecânico e começou a quebrar paradigma, começou a falar o que o professor pensa, porque o professor não pensava. Professor pensava? Professor aplicava, ensinava a ler, escrever e acabou, já está ótimo.

Ed: Professor reproduzia.

Denise: Isso, professor ia lá, ensinava para ele entrar na empresa, e a elite continuar no comando, viu. Então é bom para algumas pessoas, para dizer que deu escola. Então vamos dar escola para algumas pessoas que puderem ir, aí a gente já ensina lá na escola eles aprenderem a ir para a fábrica, e lá na fábrica ele fazer direitinho o pacotinho.

Maria: Apertar um botão.

Denise: Isso, Maria. E a elite continuar no poder, porque a educação não é para todos, né, gente (ironia).

Max: Você me lembra, Dê, quando você fala isso, daquele projeto que teve na escola. Como que era? Do Sebrae, né, empreendedor. Nossa, que eu sempre achei muito interessante porque ele batia de frente com essa crítica, para a gente ficar educando para ser operário, para ser a classe C, a classe D. Para a gente criar as

crianças, educar para ser empreendedor, para estar lá no topo também, né, da sociedade.

Denise: Então assim, é competitivo, é capitalista, a gente vive num regime neoliberal, né. Então isso o que nós estamos falando e discutindo, isso o que faz a gente parar e pensar quando você vai planejar uma aula, que você fala, “opa, espera aí, eu estou reproduzindo. Eu estou fazendo isso daqui, eu estou reproduzindo”, entendeu? E esse ponto que nós temos que chegar nessas discussões. E aí esse capítulo também traz... Se alguém tiver alguma coisa para falar dessa modelização, eu acho que eu já falei. Não é fácil definir o conceito de ser professor. Alguém quer mais falar alguma coisa sobre a modelização? Ou alguma outra coisa que queira trazer?

Clara: Denise, eu tinha anotado aqui uma questão sobre essa crítica ao pesquisador. A gente entra numa contradição muito grande porque a gente questiona quando vem de fora, mas ao mesmo tempo alguns de nós valoriza mais quando esse saber vem de alguém de fora que não está dentro da escola, porque ainda tem uma dicotomia que a gente separa muito. A gente não se vê, infelizmente, a gente não se enxerga enquanto produtor de conhecimento. Aí você falou do Tardif, todos esses nossos saberes que eles foram se constituindo ao longo da nossa história enquanto professor, que passou enquanto aluno, nessa troca diária que a gente vai fazendo. Então assim, a gente não pode esquecer que a gente é a gente cultural, e que ser a gente cultural é produzir conhecimento. Não dá para a gente separar – a gente não é só professor, a gente é professor e pesquisador. O quanto de conhecimento, o quanto a gente está ali comprometido quando a gente vai parar, vai preparar uma aula, vai fazer um projeto, vai preparar alguma coisa com uma troca com os nossos pares, o quanto de conhecimento que a gente produz, o quanto de pesquisa. Então eu acho que a gente precisa se reconhecer nesse processo também, né, de pesquisa, de valorizar o que a gente produz dentro da escola, nessas nossas trocas. E eu lembro, esse texto veio me trazendo algumas memórias afetivas – umas boas, super legais, e umas negativas. Eu lembro quando falou das escolas normais, então eu lembro de colocar... Lá no Rio a gente usava, não sei se aqui, aquele uniforme. Então eu fiz... o normal tinha todo um uniforme, então você via, tinha aquela coisa. Eu não queria fazer normal, e o meu pai queria. Então era aquele orgulho para a família e tal. Então me veio essa memória afetiva, que depois eu gostei daquele lugar tal, uma memória legal. E quando o texto vem falando um pouquinho lá atrás sobre esses saberes e sobre os

especialistas na graduação, eu lembro... o meu marido é professor de história, nós nos conhecemos na faculdade. Então eu vivia com um grupo muito grande de estudantes de história. E sempre tinha um deboche muito grande porque falava que a pedagogia – e ela era vista assim por muitas pessoas, pela sociedade como ciência auxiliar. E hoje em dia a gente ainda vê no discurso de alguns estudiosos isso muito forte. Foi construído ao longo da história uma desvalorização muito grande desse nosso saber. E como a Nádia falou, se perceber como agente cultural, que é a gente se apropriar disso. Ter consciência disso e a gente valorizar esse nosso saber, que é específico, que ele tem uma história, tem um peso, a gente tem contribuições de outras áreas, ok, que se somam, mas elas não tenham um valor maior, não está acima do nosso saber. Então eu acho que é isso.

Denise: Que legal, Clara. Muito legal. Quem mais, alguém quer mais contribuir nessa parte, nessa questão dos especialistas?

Nádia: Eu lembrei de uma coisa também sobre isso o que a Clara falou, que é sobre um número grande de especialistas que vêm – não vou encontrar a palavra – mas que vêm interferir na educação como especialistas, e se sobrepõem ao nosso trabalho docente. Isso acontece demais, e isso acontece... Essa questão do preconceito com a pedagogia, que a gente já conhece, a gente vivencia, a gente sofre um pouco isso. E a gente vê isso também na graduação, na graduação de psicologia, por exemplo, que eu estou acompanhando de perto. O meu marido está fazendo psicologia, e as aulas são online, por enquanto. Então eu consigo acompanhar alguma coisa, e eu vejo assim com algum desdém o tratamento de alguns professores em relação a nossa profissão. Então, “olha, vocês têm que entrar na sala de aula e ensinar o professor a fazer tal coisa, assim”. Sabe, nós temos um conjunto de práticas, um conjunto teórico muito bem reforçado e muito bem alinhado, a nossa prática é reflexiva sim. Esse movimento que nós estamos fazendo aqui, é um movimento que também a gente vê em outros lugares. Então essa questão da gente bater o pé e confrontar esses outros especialistas que vêm interferir na nossa área. Tanto da psicologia, da Medicina também e não deixar que isso seja... que isso... Porque vai se consolidando. Essas questões históricas, elas vão se consolidando ao longo do tempo, então é muito... É nossa responsabilidade não deixar que certas coisas se estabeleçam. Então acaba virando verdade, né, muitas vezes aí repetindo acaba virando verdade. Então eu ia falar alguma outra coisa, mas acabei entrando em outro assunto. Mas é perfeito

isso o que a Clara disse e acabei me lembrando dessa questão aí dessa tendência da desprofissionalização do professor.

Max: E pensando atualmente também, eu tenho visto bastante reportagem e notícia dessa crise dos professores, principalmente no ensino médio, de professores se afastando, abrindo mão da profissão por conta do estresse, de problemas psicológicos que acarretam o ensino. Então agora vai até entrar para a história talvez isso, né. Mais para frente vai acabar entrando em livros esse assunto.

Clara: Quando o projeto – se eu estiver falando alguma coisa errada, vocês, por favor, me corrijam –, eu acho que não foi a frente, de cátedra, não é? Para o ensino médio, não tinha uma discussão rolando em torno disso? Que era ok, você não precisava ter formação, assim, específica. Qualquer formação ali, qualquer pessoa com conhecimento X poderia estar na escola e dar aula. Então isso também é uma desvalorização desse saber e de toda a pesquisa e a teoria que vem aí nos embasando.

Ed: Na verdade não é qualquer conhecimento, ia ser dado por área. Vou dar um exemplo aqui para você entender: nós da educação física, nós somos de linguagem de códigos e português também, então você ia fazer a área. Você poderia dar aula, por exemplo, um exemplo bobo que não é assim, mas poderia dar aula de educação física e português, que era da mesma área; tem as humanas, aí você ia só com a área, entendeu? Aí ia reduzir o número de professores, porque você já pegava uma área. Na Fundação Casa geralmente era – eu não sei se ainda é, mas era assim. Então se eu entrasse na Fundação Casa, eu dou duas, três disciplinas por causa da área. Então a ideia do ensino médio era essa, e de um professor por área. E não...

Clara: Ô Ed, mas não tinha também tipo, um advogado quem fez direito? Que na época até estavam falando muito. Ele fez direito e ele poderia, no ensino médio, sei lá, dar aula de sociologia, de história...

Ed: Não, pode, pode. Porque depende do número de carga. Se você tiver 160... Igual, eu tenho um colega que ele fez direito, e ele dá aula de filosofia, mas depois ele fez uma complementação. Mas se você tivesse 160 horas de alguma disciplina, você pode dar aula. Eu acho que era direito e tinha outras matérias também que podia. Por exemplo, se eu tenho 160 horas de biologia – antigamente, não sei como está agora que agora não estou tão informado – eu podia me inscrever para dar aula de biologia, por exemplo, entendeu? Porque eu tinha aquela carga.

Maria: Eu peguei essa época uma vez aqui. O engenheiro dá aula de matemática, porque tem uma carga horária de matemática grande, essas coisas, né.

Max: Mas então tiraram isso, não tem?

Ed: Eu acho que ainda tem para algumas áreas. Mas no caso de engenheiro, ele tinha que fazer uma complementação pedagógica, que eu sei que no direito o meu colega fez essa complementação pedagógica. Que aí em um ano, um ano e meio você vai indo lá e você faz, né. Então é isso...

Clara: É diferente né.

Ed: É, porque você tinha aquela lá que você faz a complementação pedagógica que poderia dar aula.

Maria: Qualquer licenciatura faz online, né, Ed. Tem muita licenciatura que você está fazendo online, né.

Ed: É.

Clara: Que aí é como a sociedade, como que o Estado, como que as políticas públicas enxergam o professor, o saber do professor, como que ele enxerga isso.

Marcela: Tem muito curso online que é bom eu acho, sabia? Porque é uma nova forma de ensino e são cursos que trazem reflexões. Eu não estou aqui falando que o curso online não é bom. Mas a gente sabe também que tem uma parte que ela não traz uma formação, assim, que seria no caso necessária, uma profissionalização ideal, no caso.

Denise: Gente, é só parar para pensar quem fez aqui, do nosso grupo de professores, que fez – é CEFAM que fala? –, magistério?

Ed: Magistério.

Denise: Quem fez, do nosso grupo de professores, magistério?

Alessandra: Eu fiz.

Denise: A Alê, a Maria, a Lídia, a Clara, Magda fez também?

Magda: Fiz.

F: Eu fiz, magistério.

Max: O que se ensinava no magistério? Só a título de curiosidade.

Ed: O magistério, Max, era uma pedagogia melhor do que a faculdade de pedagogia.

Maria: Verdade, Ed, verdade.

Denise: Nós não precisamos ir longe. O que aconteceu com o processo de ser maravilhoso? Ele saiu, ele foi tirado e substituiu com o que, com a pedagogia. Que é

a tal crítica tão ferrenha contra a formação inicial de professores que é a faculdade. A Maria traz a questão online. Online ou não online, só a pedagogia não dá subsídios suficiente para a realização do ato de estar na sala de aula, a gente sabe disso. Não é...

Maria: Denise, vou te falar uma coisa. Quando eu fiz o magistério lá em 1986, ((riso)) a gente tinha uma formação muito legal. A formação tinha didática, tinha um monte de matéria. Eu acredito até que o magistério daquela época seja equivalente a pedagogia, porque eram quatro anos de magistério você tinha que fazer. Você fazia... passava o primeiro ano...

((sobreposição de vozes))

Ed: Eu acho, Maria, que o magistério daquela época era melhor...

((sobreposição de vozes))

Maria: Só o primeiro ano era matéria básica, depois era só magistério, matéria pedagógica.

Lidiane: Eu me formei em 2004 no CEFAM, fui a penúltima turma, em 2005 teve a última e aí fechou. (...) Eu fiz CEFAM ali na Figueiras. E tinha muita didática, tinha metodologia da matemática, das ciências, era muito legal. A gente estudava o dia todo, então equivalente a quatro anos.

Maria: Metodologia da educação infantil, metodologia da... Eu lembro que a gente estudava muito.

Lidiane: Tudo, a gente tinha que fazer pastas de várias coisas, tinha projetos, era muito legal.

Maria: Estágios.

Lidiane: Escola municipal, escola estadual, escola particular. Era muito, muito bom.

F: Tem tudo a ver com o magistério que eu fiz. Esses padres que davam aula, que a gente estudou na história da educação, tinha uma matéria chamada "história da educação".

Magda: Tinha mesmo. História da educação, isso mesmo. Tudo bem estudei.

Denise: E o que a gente tem? A gente tem o magistério que saiu e veio a pedagogia. A pedagogia por si só não está conseguindo compensar toda essa carga de formação inicial com o professor. O professor está chegando na rede municipal ou rede particular com questões a serem trabalhadas ainda, a gente sabe disso.

F: É muita teoria, né, Dê, muita teoria.

Denise: Isso, muita teoria. A gente vai colocar toda culpabilidade nisso? Não, não é toda culpa da formação inicial. Porque a gente tem o quê? Ter a formação continuada para isso. A formação continuada, nos padrões que nós temos hoje – pode estudar, gente – ela é muito ainda indefinida em diversos sentidos, porque a gente tem a formação continuada individual, que é aquela que passa um cursinho e você assiste online – é individual, gente. Você vai lá, você assiste, tira suas conclusões, faz suas anotações e acabou, nunca mais vê o professor. Passou uma, beleza, acabou. Eu estou colocando peso sobre isso? Não, não estou falando que é ruim ou menos ruim. Estou falando que existia esse modelo de formação continuada. E depois nós temos a formação continuada no coletivo. Quando que é nossa formação continuada no coletivo? Nesse momento. Quando que a gente para pra refletir sobre questões da educação? Logo depois de vários informes. Então as coisas estão erradas. A gente tem que começar a pensar que informe tem lugar de informe, e formação tem lugar de formação. Vocês têm como lei a oportunidade de discutir e dialogar sobre as questões de formação de professores, isso está na lei. Então a gente luta nesse sentido, de ter um espaço onde a gente possa discutir. Eu sei que a carga horária é complexa, mas a gente tem que tentar mudar para que a gente tenha isso. Eu estava conversando com a Priscila esses tempos atrás, a gente estava no corredor falando, e depois entramos na sua sala falando sobre isso. A gente precisa qualificar e melhorar esse movimento aí de formação continuada, porque se o professor está numa defasagem lá na formação inicial, ele vai ajudar essa formação continuada no coletivo, e se o professor que tem as suas diversas fases – porque cada um de vocês aqui tem as suas diferentes fases da profissionalização. Cada um tem o seu tempo, então a gente tem diversos estágios. Cada um de vocês têm o seu estágio da profissionalização. Se a gente não discutir e colocar em pauta as nossas questões, a gente para. Eu tenho uma crítica muito forte, sobre a questão da academia. Nós que deveríamos estar nas academias – a Nádia pode até confirmar isso – dando aula, porque nós estamos na sala de aula. Quem que está dando aula? Aí eu falo o que a Clara falou: especialista. Quem está dando aula para os nossos professores que vêm para a escola? Muitos especialistas. Então é uma crítica que a gente precisa também trazer aí nesse...

Maria: Devia ser igual medicina, ter residência. ((riso))

Denise: Maria, a gente tem um projeto de residência pedagógica, vocês sabiam?

Max: Não vai ser equivalente ao estágio?

Lidiane: Eu acho que era superválido porque tem muita gente que chega na sala de aula a primeira vez e não sabe nem como começar, não tem essa orientação. Coisa que a gente tinha muito disso no magistério, pelo menos no CEFAM a gente tinha. A gente fazia planos de aula, tinha as regências – eram chamadas de regências, quando a gente dava aula, a professora brigava. Não tem agora.

Max: Então, mas não é equivalente ao estágio?

Denise: Vamos colocar uma pimenta ainda maior.

Ed: Então, mas o estágio, Max, é muita observação e muitas poucas horas. Quando elas faziam pedagogia, era tipo semestres ou até anos que elas faziam. E falando da nossa faculdade de educação. Eu não sei quando o Max chegou, a do Max – porque a minha já foi um pouco mais atrás – eu não aprendi nem a preencher um diário. Eu fiz licenciatura e na faculdade não sabia nem preencher um diário. Eu entrei numa escola a primeira vez que o primeiro ano de formado eu consegui dar aula, dei uma sorte lá e peguei umas aulas, e não sabia nem preencher o diário. Ainda bem que eu caí numa escola que os professores eram muito parceiros e foram ensinando, “faz assim, vai assim”. E eu sempre perguntei muito e fui aprendendo. Mas você não sabe fazer diário, você tem aula de didática. Você aprende muito sobre ler, mas a prática da aula mesmo. E eu fiz meu estágio, Max, numa escola particular onde eu trabalhava, porque o horário eu trabalhava para pagar a faculdade, entendeu? E aí eu não tive essa prática no estado mesmo. E aí, cara, quando cai na aula você não sabe nem como agir com aluno. Eu acho que deveria ter uma matéria: quando o aluno te xingar na aula, o que você faz? Quando ele fazer isso, o que você faz? ((acha graça)) E aí na faculdade que eu dava aula de basquete, eu tinha vinte bolas, eu cheguei no estado, já dei aula no estado com bola de saco com fita que eu fiz. Então, cara, isso ninguém me ensinou. Você acha que você vai mudar o mundo, você chegar, “eu vou pôr um monte de bola, preparar uma aula”, você chega no armário, não tem uma bola inteira. Hoje em dia não, as escolas estão muito equipadas. Até do estado. Eu tenho bola lá no estado de várias coisas, de várias quantidades, tenho várias coisas. Mas quando a gente... em 2005 que eu saí para a faculdade que eu fui para a prática, aprendi muito, aprendi muito, “ah, faltava um bambolê para fazer um círculo”. Você pega uma corda, faz o círculo na frente e vai aprendendo algumas coisas, algumas práticas que você faz e dá errado, você fala, “nunca mais faço isso”. Essa prática eu acho que falta. Eu acho que deveria ter igual tem residente de médico, a gente receber

um salário para trabalhar na escola. Salário não, uma ajuda de custo. Mas aí você pode largar alguma coisa e falar, “eu vou ficar na escola, como as meninas fazem”. Que nosso caso de educação física não tem. E outra coisa também, eu... agora que é para fazer crítica, eu tenho uma crítica ao CREF, porque se a gente não tiver CREF a gente não pode trabalhar. Para que eu me matei quatro anos na faculdade? ((riso)) Se eu não tiver CREF eu não trabalho.

Denise: O que é CREF para você?

Ed: Conselho Regional de Educação Física, a gente tem que pagar e tem que ter a carteira em dia. Na área da pedagogia, eu acho que é só nós, né, Max, que tem que pagar e é obrigado a ter? Na área da licenciatura. Acho que nenhuma outra licenciatura tem que pagar conselho para trabalhar, educação física tem. Minha filha fala que é porque eu sou da área da saúde, mas eu estou trabalhando na área da educação.

Max: É.

Denise: Olha, vou puxar agora para o capítulo três, que ele vai falar da consciência e ação sobre a prática da libertação profissional dos professores. O Sacristán é utilizado como referência nesse texto para falar sobre a função do professor, culturalmente que foi definida pelas necessidades sociais que a educação deve dar resposta – debate social, exigência da relação a docência, evolução social, mais atividade e responsabilidade cumpridas pela escola e pelos professores. Nesse sentido nós vamos falar de sociedade contemporânea, né. São citados diversas funções sociais para um professor, né, gente. Então todo mundo quer colocar função social para o professor. Qual é a função social do professor? E essa função é colocada pelo... função social é opinada por todos aí, então é debate. Qual é a função social do professor, o que vocês acham?

Max: Escolarização, é passar conteúdo cultural, científico. No caso a gente acaba necessitando disso, acaba fazendo porque senão não consegue dar aula.

Priscila: E o Nóvoa até fala no vídeo que eu peguei na semana passada, eu acabei pesquisando mais profundamente. Ele fala da questão da escola querer abraçar tudo, que a gente tem que se posicionar na questão que a gente é uma unidade de cultura. E não dá para a gente resolver todo o contexto escolar, isso me chamou muito a atenção.

Denise: Que legal, Pri. Eu vi esse vídeo, viu.

Priscila: É bem novo, é mais de uma hora e pouco de vídeo, mas é bem interessante, é bem bacana. Eu não terminei de ver não, parei na metade, tenho que terminar.

Denise: Eu também parei na metade, não terminei de assistir todo ele. Mas eu queria entender um pouquinho, e falando sobre. Porque a gente lê, né, Pri. Mas quando fala também, dá uma coisinha diferente ali.

Priscila: Então, o Max tinha falado. Lembra que o Max falou assim, “ah, a leitura é muito complicada, é meio difícil”. E eu comecei a ler, eu comecei a entender só que eu falei, “bom, o entendimento que eu estou tendo é um. Eu vou procurar vídeos desse cara e ver qual é a fala real dele. E aí eu fui conectando com o que eu estava lendo e eu falei, “caramba, ele tem ideias boas e muito bacanas, são ótimas as ideias dele para a educação”.

Denise: Não é tipo o País das Maravilhas, né. Não é só “não, tudo é lindo”, não. Existe isso e existe aquilo. Cada coisa no seu lugar, né.

Priscila: É, ele faz uma linha do tempo. Assim, eu acho que para a gente ler esse cara, quem não está muito acostumado, eu acho que é legal fazer um paralelo com os vídeos dele, aí a gente consegue entender melhor.

Ed: Denise, eu tenho uma sugestão: dá esse texto aí para nossa secretária de educação ler, para ela... né, vai que...

Denise: É, precisa, né. Mas a minha ideia é por meio do meu projeto mostrar que a gente precisa quebrar o paradigma de formação de professores e as ideias da rede. Eu quero lutar nesse sentido.

Max: Mas calma aí, explica melhor isso aí, Dê. Porque aí a gente tem que se posicionar, né. Quero saber se é interessante esse quebrar seu, vai que piora, né. ((riso))

Denise: Eu acho que isso o que nós estamos vivendo, essa divisão de não estar toda vez na RPS só para falar de maneira mais superficial sobre as coisas eu não acredito, porque a gente já vive isso. A gente vem, às vezes fala de uma maneira mais superficial, traz algumas coisas muito pessoais, subjetivas, o que eu acho, isso e aquilo. Quando a gente traz um autor, nos faz pensar o quê? “opa, calma aí”. Eu tenho certeza que todo mundo aqui desses diálogos que nós fizemos, eu não falei sozinha. Vocês trouxeram elementos. Eu trouxe algumas coisas, alguns pontinhos, e os trabalhos de vocês, os portfólios de vocês, têm anotações que nem estão nessa discussão, gente. Que nem foi falado, às vezes a pessoa está um pouco mais tímida

ou às vezes fica com vergonha de falar alguma coisa, mas ela mudou e ela colocou. Então assim, a minha função como assistente pedagógica é trazer o quê? Que nós precisamos investir no diálogo crítico dos professores, reflexivo sobre as coisas. O próximo texto que nós vamos ler vai falar de currículo, mas não vai falar de currículo decorado, “ah, eu preciso dar até o número 30”. Não. É: qual o tipo de conteúdo que eu preciso dar para o meu aluno? A gente vai falar de conhecimento poderoso, a gente vai falar do Michael Young, que ele vai trazer conhecimento poderoso. O que é conhecimento poderoso na escola? E sabe qual é o nome do texto? Para que servem as escolas. Então assim, a Nádia até me perguntou, né, Nádia, sobre escolhas dos textos...

Ed: É o duplo sentido a chamada? “Para que serve a escola?”.

Denise: Para que servem as escolas? Para que servem as escolas, Ed, é o nome do texto.

Max: O Dê, mas você não tem autonomia, então, para decidir como vai ser a RPS? Você tem que seguir o roteiro deles aí, digamos?

Denise: Sim. Quem já foi assistente sabe que cada um tem uma dinâmica de trabalho, cada grupo tem uma personalidade, cada grupo tem um jeito, uma maturidade, uma maneira de ser. O nosso grupo de professores tem uma maturidade tremenda para esse tipo de discussão. Nós sempre estamos dialogando sobre as coisas, sempre estamos. Então não é um grupo onde a AP vem aqui – que a gente já passou por outras escolas. E ela fala, todo mundo fica quieto, “ah, tá bom, pronto e acabou”, outro dia. A gente traz elementos, a gente discute, vocês participam. Todo mundo já passou por outras escolas. Então isso é um movimento que a gente precisa utilizar como facilitador do momento de formação de vocês, entendeu? Vocês são críticos, vocês trazem, vocês fazem links, a Nádia trouxe a experiência dela, a Clara dela, a Alê dela, a Marcela dela, você a sua. Cada um de vocês trouxe elementos e não do nada, vocês tiveram uma leitura. Mesmo que não foi uma leitura profunda, mesmo que foi a leitura de algumas páginas, vocês tiveram uma leitura. Com o tempo vocês vão vendo que essas leituras vão até o final, porque é o nosso primeiro dia de discussão sobre essas questões. Vocês vão ver o gosto, e o hábito que a gente começa a ter, e a sede de discussão e de questionamento, e de sair da zona de conflito, de “meu, mas eu não entendi isso”. Vai ter momentos da teoria que a gente vai ter um diálogo diferente, “ah, não compreendi isso não, entendi isso”. E a gente vai botar em pauta, então isso vai ter um amadurecimento. Um momento de formação

de RPS é isso, porque reproduzir método, qualquer um reproduz. Agora, pensar sobre... Porque o pai pode fazer em casa uma atividade, ele pode fazer. Mas ter o que nós temos, eles não têm. Ter um conhecimento que a Clara traz, ter o estudo que nós tivemos, ter um espaço formativo, as reflexões e as indagações que nós temos, eles não têm. Então é esse tipo de valorização é minha luta. Eu comentei isso com a Nádia uma vez sobre isso. Quebrar esse paradigma da rede, onde, Max, a gente vem... A gente traz vários informes. Aí a gente fica o dia todo discutindo várias coisas. Tem coisas que a gente pode colocar no grupo e discutir ali, "gente", e aí vem no RPS, o que vocês acham? "Ah, fechou, acabou". Agora vamos cuidar da gente, entendeu? Vamos cuidar de nós, cuidar da minha mente, cuidar do meu pensamento, da minha leitura e da minha escrita que nem o Ed falou. Eu não estou acostumada a fazer escrita, eu não estou acostumada a escrever muito, a ficar anotando muita coisa. Exercitar isso, exercitar essa reflexão, crítica, esse registro, portfólio, vem nesse sentido também. A gente escreve muito pouco, Max. Eu não sei se vocês acham, eu acho que a gente exercita muito pouco a nossa escrita reflexiva e crítica sobre as coisas. Nós escrevemos sim relatórios, nós escrevemos uma rotina, mas a reflexão crítica, os artigos que deveriam estar na internet são artigos da professora Nádia, falando sobre um trabalho colaborativo na sala dela com os alunos, a professora Alessandra, da professora Magda. Esse tipo de conhecimento que a gente precisa exercitar, é nesse sentido a minha luta, a minha indagação, o meu incômodo. ((riso)) Nesse sentido, sabe. [01:49:45]

Max: Buscando uma evolução pessoal mesmo dos professores, tirando da zona de conforto, né.

Denise: Isso, desenvolvimento profissional.

Clara: Adquirir... Essa perspectiva que você traz, Denise, para esses momentos formativos, saiu um pouco do objeto de formação para ser sujeito da formação, né.

Denise: É verdade, Clara. Não pensei muito nisso, mas se a gente for pensar vocês não são meu objeto do meu projeto, vocês são sujeito do meu projeto. Vocês que são... O que eu estou escrevendo, quando o Max falou do Sebrae, é uma coincidência, Max, mas eu escrevi lá. Eu escrevi lá da crítica da reprodução de método que a gente viveu na hora... foi no momento de currículo, hein. Foi um momento de elaboração de currículo na rede. Isso vai com o que o Ed falou. Ed, tem um autor que é o Bal, ele fala de ciclo de política na escola. Nenhuma potência que é implementada

por uma Secretaria, ela entra na nossa escola, é implementada e sai da mesma maneira, nenhuma. Nenhuma política vai vir para a gente, a gente ai fazer no modelinho, do jeitinho que ela veio, e a gente vai falar, “Sim, sim. Tá bom, tá aqui, vamos fazer desse jeito”. Não, ela vai vir, ela vai ter repercussões, mas a gente vai modificar, porque nós somos sujeitos ativos. Nós pensantes vamos mudar essa política que foi proposta para a política em ação. Tem a política proposta pela secretaria, a política implementada nas escolas e a política em ação. É esse sentido que a discussão... E aí, eu ia até conversar com vocês, mas isso é para uma outra RPS, da escolha do capítulo para o texto do Zabala. Eu gostaria que vocês pensassem um pouquinho mais para frente, não é para a próxima RPS, porque a próxima RPS já é para falar de Michael Young, sobre para que servem as escolas, vou colocar depois o texto lá para vocês. É um texto pequeno, é dezesseis páginas, gente. É um texto pequeno, mas é poderoso. Literalmente de conhecimento poderoso para texto poderoso, vocês vão ver, vai ser bem legal, a gente vai ter umas provocações legais desse conhecimento poderoso e a gente vai ler Zabala, como eu já tinha falado na primeira RPS, e vamos ler Tardif dos saberes. E eu queria por parte de vocês, que vocês dessem indicação de qual capítulo que nós leríamos. Não dá para ler o livro todo porque o livro é muito grande, muitas páginas, são mais de cento e poucas páginas. Claro que se alguém quiser ler, a Nádia já leu o Tardif, alguém mais falou para mim que leu. Quem já leu tudo bem, mas não dá para a gente dar esse tempo de RPS para ler e depois... Porque a gente não vai... Na RPS da semana que vem é só leitura desse texto do Michael Young, a gente não vai conversar, então é o tempo de leitura de vocês. Então vocês vão ler o texto.

Nádia: Edmilton e Max, meu pai era professor de educação física. Eu escolhi ser professora por causa do meu pai, e o meu pai não é porque é meu pai, porque a gente sempre puxa sardinha, mas era o cara mais inteligente que eu conheci, que eu já conversei, e olha que a gente acaba esbarrando muitas pessoas pela vida. Mas o meu pai me ensinou muitas coisas. Então quando vejo professores de educação física – e eu sempre falo isso em todas as escolas para os professores – eu vejo vocês com esse olhar. Então minha admiração aí por vocês, porque a gente sabe que tem sim muita carga teórica aí por trás, eu falo e fico um pouco emocionada. E o meu pai tinha uma letra linda, né, eu acho que é por isso que eu gosto de escrever. Mas esse negócio dos diários que o Ed fala, meu pai falava muito isso, levava um monte de diário para casa. ((riso)) Mas tem essa carga teórica grande também, então não se

sintam não, porque a gente tem livro. Isso aqui é só casca, só livro. Mas o importante é o conhecimento que a gente tem e que todo mundo tem.

Ronilda: Posso falar um pouquinho a respeito dessa profissão professor de educação física? Eu, na verdade, assim, tinha até um certo tempo um certo... “Ah, professor de educação física, não deve...”. Porque assim, eu tive algumas experiências em algumas escolas com alguns professores – é porque é em toda profissão, gente, não estou generalizando, toda profissão tem profissionais ruins – e eu me deparei com muitos professores de educação física que eram ruins mesmo. E eu mudei a minha visão, a minha forma de ver essa profissão, e acho bacana demais, admiro demais, quando eu tive contato com o professor Iran, o Ed conhece, né, Ed – trabalhou no Takasaki em 2014 e eu via o trabalho dele. Não te conhecia, viu, Ed.

Ed: Ô Ronilda, o Iran virou doutor, já.

Ronilda: Já virou doutor o cara. Meu Deus do céu, eu via as aulas dele, a forma que ele falava, a forma como ele tratava as crianças, como ele mostrava o que era aquela profissão e o que ele fazia, eu mudei toda a minha visão em relação ao professor de educação física. E o quanto eu passei a admirar essa profissão, porque se aprende muita coisa para a criança. Não é passar, não é a palavra, passar para a criança. Mas auxiliar... sei lá, não encontro a palavra agora certa para isso.

Max: Intermediar, né.

Ronilda: Intermediar, exatamente. Como é bacana essa profissão. Então passei a admirar muito, muito. É isso. ((riso))

Priscila: Ah, eu quero fazer o meu relato também. A mesma coisa que a Ronilda está falando aí, eu sempre ouvi. (...) E aí eu vou começar pelo (Cata Preta), eu acho que vocês conhecem o Tubarão. E a primeira aula que eu ouvi daquele cara, eu falei, “meu Deus”. Eu queria parar tudo, eu queria ir para a aula dele. Nossa, era muito bom, muito bom. E depois eu fui para o Palmares, e rodei. E não vi mais professores daquele tipo, e depois eu caí no Taca. E aí eu vi esses dois, o Ed e o Max. E eu falava, “gente, eles têm teoria”. Igual o Ed fala do Paulo Freire, traz a bagagem e aquela coisa toda. E o Max também traz algumas teorias e algumas falas em nome de algumas pessoas que eu nunca vi professor de educação física falando, e eles são muito inteligentes. E acho que aí, isso eu já falei, aqui no Taka tem muita gente, muita, eu acho que com todos vocês eu aprendo um pouquinho. Cada RPS... Eu tive uma reunião agora no condomínio aqui, voltei correndo porque cada fala eu pego um pouquinho para mim, serve para a minha vida e faz com que eu aprenda. Eu sou

muito... Todo mundo que me conhece de perto sabe que eu sou intensa, ansiosa. Na verdade eu sou assim, é a minha essência. Mas assim, eu tenho vocês todos no meu coração e eu aprendo com cada um. Eu aprendo mesmo brigando de vez em quando, batendo de frente, né. ((riso)) Porque a gente discute ideias, mas eu sou muito grata por esses momentos de aprendizagem que eu tenho com cada um de vocês. Cada fala que vocês têm aí eu vou guardando, vou anotando e serve para a minha vida. Vocês são maravilhosos.

Max: Mas nós no Takasaki somos abençoados. Sempre fomos um grupo, sempre vêm pessoas ótimas no nosso grupo.

Ed: É, e a gente também quer falar também das meninas, acho que a gente tem uma parceria muito grande não só com quem passa, com quem vem, com fica, a gente tem uma parceria muito grande. E muitos colegas nossos até relatam que não têm tanta parceria quanto a gente tem aqui. Eu não posso reclamar, eu não tenho problema nenhum com ninguém, eu acho que parceria... Se tem alguma coisa que eu tenho dúvidas, as pessoas me ajudam também. Se eu posso ajudar, ajudo. Então essa parceria que a gente tem aqui... E essa coisa que a gente tem que vocês estão falando agora, de valorizar a educação física, tem muito lugar que não têm também, eles ficam a parte. E a gente não, a gente nunca reclamou disso, das reuniões não. Lá eu não tenho problema nenhum.

Max: Verdade, escuto muita reclamação na reunião.

Ed: De falar eu não tenho problema nenhum. Se eu quero falar, eu falo até demais; se não quero falar, eu fico quieto. A nossa voz é bem ativa, sim. E acho que isso é uma construção, como a Denise falou, é a construção de um ambiente legal. E da mesma maneira a Ronilda, a Priscila, Alê, Nádia, Clara, a gente aprende muito com vocês. Tem coisas de pedagogia que vocês sabem que eu gosto de pedagogia, mas nunca fiz. Que eu tenho dúvida, eu pergunto para a Alê, “Alê, não sei o que”, para Simone, para a Kátia, para todo mundo eu pergunto um pouco. A gente aprende com vocês também todo dia, e isso vai agregando um pouco a nossa profissão. Porque quando...

Ronilda: Mas Ed, sabe o que é bacana assim? A gente percebe – os professores de forma geral, mas os de educação física que eu via muitas vezes. Eles já estavam há muito tempo na profissão, vocês já estão há algum tempo na profissão. Eles vão enjoando das crianças, “eu não suporto mais criança”, eu percebia isso, eu vi, eu presenciei professor que em toda aula o professor pegava e levava as crianças

para a sala de vídeo, ele não suportava mais aquilo. Vocês não perderam isso, vocês acolhem as crianças, vocês são muito humanos, as crianças amam vocês, professora Ronilda? Quem é professora Ronilda? Agora fala professor Max. Eles ficam na sala todo dia perguntando, “tem o Max, o professor Max? Nós vamos para a quadra? E o professor Max?”, outro dia eu falei para o Max. Olha a admiração que as crianças têm por ele O Anthony estava na fila da merenda, e o Max estava entrando na sala da Priscila. E ele olhava para mim e apontava assim para o Max. Mas sabe aquela coisa de admiração? “Olha o meu professor, queria andar com o professor”, ((riso)) entendeu? Porque gosta mesmo, gosta. A criança se sente bem de estar ali do lado do professor, isso é muito bacana. E é difícil de alguns professores permanecerem assim por muito tempo. Eu também não vou julgar, não vou apontar o dedo porque a gente sabe que no dia a dia é muito difícil, é muito cansativo. Hoje é um dia, por exemplo, que eu estou esgotada. Eu não tenho mais nenhuma energia, sabe. Tiraram todas as energias de mim. É difícil. Então vocês imaginem só ao longo dos anos, né.

Max: Mas eu valorizo muito, Rô, essa questão da interação com as crianças, assim, porque eu sempre pensei que os professores que fizeram a diferença na minha vida foram aqueles que eu tinha admiração. E quanto mais admiração a gente tem pela pessoa, mais a gente aprende com ela, porque você fica num encanto com aquela pessoa. Você fica assim, “meu, essa pessoa é muito da hora, o que ela fala eu escuto”. E quando você tem aquele professor chato, entra por um ouvido e sai pelo outro numa velocidade que a pessoa não consegue nem entender o que falou. Então eu sempre pensei nisso, eu falei, “meu, é muito importante a gente ter essa admiração das crianças. O professor acho que precisa ter essa admiração porque é mais fácil de ensinar”.

Lidiane: Eu tenho o Pedro Henrique (...), sexta-feira ele virou para mim e falou assim, “você é muito chata, não gosto de você, você é insuportável” ((riso)) Eu falei, “o que eu faço com esse ser humano que tem meio metro?”. ((riso)) Nossa, mas é muito linguarudo. E você falando isso da criança gostar, né. ((riso)) insuportável.

Max: Não, mas é isso. Eu penso em mim, pelo menos eu penso que as pessoas são assim. Quando você vê aquele professor legal, você fala, “meu, esse professor é muito da hora”, você consegue aprender de verdade com ele. Você até gosta da matéria porque o professor é legal, né. Às vezes a matéria é mó chata, mas você gosta só porque esse professor é legal. ((riso))

Ed: Eu falo que se eu chegar na sala de aula e não tiver um gritinho não está legal, tem que mudar alguma coisa. ((riso))

Denise: Obrigada pela participação de todos vocês. Eu fico muito emocionada, meu Deus. Eu gosto muito de ver, sabe, e vocês abraçaram. Vocês sabem que é uma proposta de pesquisa, uma proposta de pesquisa, mas vocês abraçaram, vocês discutiram, trouxeram, indagaram, relacionaram muito além do que... Podia ser uma leitura, só uma coisa. Mas não, se envolvem. Isso faz diferença num grupo. E quando eu falo de construção, Ed, é a construção de um projeto... De quem já foi, que já esteve no lugar de assistente, quando a Alê era assistente, que passou para a Melissa, que passou para mim. É uma construção desse processo junto com vocês, que era uma construção do corpo docente do Takasaki. Então assim, estou muito feliz por isso. E a gente tem que usufruir desse nosso facilitador aí nos nossos momentos formativos, tá bom, gente? Agradeço de coração.

Priscila: Dê, só uma pergunta, depois das dez formações, dez encontros a gente tem como permanecer com alguns estudos ou não, voltam as RPSs normais?

Denise: Com certeza, minha luta é para isso.

Max: É, vai para o TCC.

Denise: Maria, o que eu quero de verdade é que esse encantamento atinja todos os professores e que sejam mestres e doutores na EMEIEF Cidade Takasaki.

Maria: Eu sei, estou brincando, gente.

Denise: Sejam mestres e doutores, sabe, porque se encantam tanto ao ponto da gente fazer isso o que a Priscila acabou de falar: eu não estou fazendo pelo projeto, estou fazendo pelo encantamento, pela vontade, pelo gosto, por acreditar que é necessário, que é importante.

Maria: Foi muito bom, foi muito interessante, foi muito rico, produtivo. Eu achei que a gente ganhou muito hoje porque a gente aprende com o outro. As relações têm que existir e a gente tem que falar sim. Foi muito legal.

Nádia: É uma coisa que a gente não consegue perceber numa leitura, e o amigo vem aqui e fala, “nossa, isso aí. Eu estava precisando acrescentar aqui que eu não estava entendendo”, isso é muito legal. É sim, dá um pouco de trabalho porque é um texto meio rebuscado e requer tempo também, tanto que eu não consegui ler todo, eu li metade, não consegui terminar. Mas é válido. No começo eu fiquei meio assim, “droga, vou ter que ler isso aqui, ah que saco”. ((riso)) Mas depois eu fiquei tão

empolgada que eu fui atrás de vídeos, e eu quero ler mais coisas desse cara, entendeu?

Denise: Nádia, lembrei da gente falando do mestrado. Você começa no mestrado, começa abrir sua mente num negócio assim, e daqui a pouco você não quer parar, meu. O negócio é muito gostoso, gente. Que vocês aproveitem muito, a gente muito e possa continuar esses estudos, sim, viu, Pri. Estudo de trazer coisa real, coisa que é próxima da gente.

Priscila: É, a Nádia estava incentivando a buscar. ((riso)) Mas quem sabe. Já estou pegando o gosto.

Nádia: Não, quem sabe não. Você vai, já foi. Não tem essa não, ficar titubeando aí, vai sim.

Priscila: Vou chamar a Alê para ir comigo, não é, Alê?

Nádia: Olha, vou falar um negócio sério para vocês duas. É interessante que vocês entrem juntas porque é muito bom quando você – eu vi isso muito na minha turma – é muito bom quando você entra com uma colega, porque você tem aquela troca, aquela parceria para fazer trabalho, para leitura dos textos, para dar apoio emocional, para chorar. ((riso)) Para tudo. (...) Então é bem interessante. Eu via assim com olhos invejosos para as minhas colegas de turma que eram colegas de trabalho, eu tive. E aí elas trocavam muito, e quando iam fazer as coisas iam fazer junto. E a gente quando entra lá sozinho, fica meio que procurando alguém para fazer as parcerias que tem algumas coisas em conjunto lá para fazer. Então é bem interessante a ideia desse projeto de vocês entrarem juntas já trabalhando juntas, é bem legal isso. E vai fazer sim, viu.

Priscila: O problema é só uma coisa, valor.

Nádia: Mas tem também outros lugares. Eu estou também nessa luta. E eu já encontrei algumas opções aí para fazer. Mas não sei. Calma.

Priscila: Você vai fazer mais ou um doutorado?

Nádia: Doutorado, mas não tenho nada consolidado ainda. Eu vou ter que conciliar com muitas outras coisas também aqui, o trabalho daqui, o trabalho da Fundação agora. Então vai ficar bem pesado. Mas a gente consegue. E é o que a Denise falou. Eu entrei para falar aqui, acabei... Eu ia comentar o que ela disse. Porque a gente não fica satisfeito, de verdade. A gente faz uma pesquisa, a gente chega em alguns resultados, mas a gente falava, “ué, mas é só isso? E agora, o que acontece?”. O que acontece é que a gente tem que ir atrás e procurar, aí é isso. É

uma coisinha que te morde, então por isso que é um incentivo de começar, porque o começar é esse impulso só de você falar, “ah, eu vou lá, eu vou fazer”, e pega e faz, e dá início. Depois que você dá esse start, aí não para mais, porque você toma gosto pelo conhecimento. A questão da leitura dos textos, se são textos difíceis, alguns outros... Eu lembro, me marcou muito a leitura de um autor chamado – não vou lembrar o nome dele agora – mas eu fiz a leitura desse autor, e eu não entendi nada. E eu cheguei para a minha orientadora e falei, “eu não entendi nada”. Aí ela falou, “então não lê, você lê outra coisa”. E aí eu li outras coisas. Só que eu não fiquei, né, a gente tem nossa vaidade também. Então falava, “ai, mano, não vou entender nada”, como assim? Aí voltei nele, e li. E aí fui entendendo, e foi... Mas por quê? Depois ela me explicou. Porque eu tinha lido outras coisas, e essas outras coisas complementaram aquele texto. Eu tinha lido, eu não tinha ainda uma bagagem teórica para lê-lo, porque era um assunto específico. Então eu fui ler outros textos do mesmo assunto, só que textos mais fluidos, mais fáceis, mais dinâmicos. E aí eu voltei nele. Quando eu voltei nele... Ah, Ron Barts – lembrei – chama “O prazer do texto”. É um livro dessa finura, um livro deste tamanho de, sei lá, nem noventa páginas. Mas aí você começa a ler e fala, “nossa, o que esse cara está falando?”. E você vai ler outras coisas. Quando você volta nele, aí você mata, você fala, “ah tá”. Então é assim, não é um bicho de sete cabeças, é uma coisa que é igual com as crianças, quando a gente está alfabetizando ou chegando num determinado tipo de conhecimento, é a mesma coisa. Eu falei demais já.

Denise: Então tá bom, gente, vamos descansar, a gente se vê amanhã, amanhã é dia de reunião. Alguém quer falar mais alguma coisa, quer trazer alguma coisa? Não? Então vamos descansar, né, gente. Boa noite, obrigada, até mais, a gente vai se falando, tá bom?

((se despedem))

((fim da transcrição))

RPS: 28 DE SETEMBRO 2021

Participantes: Denise, Max, Edmilton, Nádia, Marcela, Kátia Convidadas:
Clara, Simone, Magda, Maria.

(...)

Max: E bem legal, bem disparador acho para uma discussão nervosa.

Denise: Eu pensei nisso, Max. Uma discussão bem...

Max: Nossa, é pesado o assunto, bem polêmico.

Denise: Literalmente poderosa. Uma discussão poderosa?

Max: É, verdade.

Denise: ((riso)) Legal. Quem mais? O que vocês acharam? Ah, espera aí. Antes de vocês falarem deixa eu só apresentar.

Denise: O que vocês acharam desse texto? A Marcela me surpreendeu quando ela me falou assim que ela leu muito rápido. Ma? Eu “uau!”.

Marcela: Foi. Foi acho que o dia que eu estava na sala da Simone. Eu achei ele bem mais fácil que o primeiro, né. E aí assim, deu vontade de ler, entendeu? Por isso que eu li tão rápido. ((riso))

Denise: Legal, Ma.

Marcela: Eu gostei sim.

Max: Era um assunto envolvente, né. É muito... faz parte da nossa realidade total, né, da importância da escola e dos conhecimentos passados na escola.

Marcela: É, quando ele fala dos conhecimentos, discute a diferenciação do conhecimento, e o conhecimento escolar, e não escolar. Então assim, é bem interessante para nós, porque a gente acaba fazendo tudo, né, gente. Nós somos tudo, né. Somos psicólogos...

Maria: Eu pensei nisso, Marcela.

Marcela: Hoje eu fui psicóloga daquele menino lá da Alessandra. A gente faz intervenções, “fala que eu te escuto” e aí vai, né, gente. ((riso))

Maria: Eu pensei exatamente isso, Marcela. Como o professor às vezes dá conta de tantas coisas, né. Tantas situações que a gente teve...

Max: Mas tem bastante diferença da nossa faixa etária para essa que ele coloca como... Porque a gente acaba fazendo tudo, né, mas é porque eles são menores, talvez seja isso. Mas a gente acaba não conseguindo trabalhar só o conteúdo escolar mesmo, que seria o conteúdo científico, o conteúdo poderoso aí, porque a gente sente falta dessa base para poder trabalhar um conteúdo científico, né. A gente acaba assumindo esse papel.

Denise: Eu estava discutindo de manhã, Max, você lembrou uma coisa bem legal no texto. Vamos lá na página, quer ver, na página 1288. Logo na introdução, gente. Eu estava lendo com a Deise, e não deu nem para discutir, né, Dê. E de manhã deu para discutir com a Simone, com a Edilene e com o Evandro de manhã. Olha o

que ele fala aqui (...), quando ele fala, Max – você acabou de falar aqui –, eu anotei. (...) Propósito, na quarta linha da 1288, olha o que ele fala: “as famílias, como tal, têm papel único, que é o quê? Reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças”. Partindo dessa frase, o que a gente já conclui?

Simone: Que a parte deles não estão sendo feitas. Essa parte já não está sendo feita.

Max: É, porque a educação que vem de casa não está dando certo.

Simone: É, essa parte já pula, pula.

Denise: É, então. O texto também trazendo logo como referência esse papel, né. O papel da família, e depois ele vem questionando todo o texto que a gente vai discutir bastante sobre isso, sobre o papel da escola, o propósito da escola, para que a escola, né. Nesse sentido. Quem quer entrar aí para falar sobre mais alguma parte do texto, algo que trouxe um questionamento, alguma frase, alguma parte, um fragmento?

Simone: É, a gente discutiu de manhã como isso é diferente, assim, essa questão da parte familiar quando se trata de uma escola pública e uma escola particular. Principalmente mesmo quando o Max fala de ensino médio, de crianças maiores. A gente vê que a gente deixa... a gente acaba levando o nosso currículo adaptado a situações que a gente tem de realidade. Então a gente acaba adaptando nosso currículo... acaba sendo uma adaptação por baixo. A gente não cobra deles o que deveria ser cobrado, por conta de tudo... de toda essa bagagem que a gente nota que eles têm, é uma bagagem de problemas, de faltas, de muitas coisas que eles passam. Então a gente acaba adaptando o nosso currículo para dar conta desses problemas. E aí a gente vai cair numa discussão de manhã, que até a Edilene falou sobre escola particular. O que eu via muito com os meus filhos? Isso dando como exemplo para os meus filhos. E acho que quem tem filhos em escola particular também pode falar um pouco. Eles trabalham currículo da forma que tem que ser trabalhada. Os problemas que essas crianças têm, problemas que essas crianças têm e a família delas que vai ter que se virar. Então eu vejo como, por exemplo, quando a Gabriela estava estudando no Singular. Meu, matéria dada e todas as condições possíveis para ela aprender lá dentro. Ela tinha que procurar, ela tinha que procurar. Se ela não tivesse dando conta na aula, no período da aula, ela tinha um apoio à tarde para procurar, ela tinha alguém lá que ia auxiliar. Se ela não procurasse, o problema

era dela. Não é que nem a gente que fica correndo e vai, e ainda dá o apoio, e fica pedindo pelo amor de Deus para o pai trazer para o apoio. Então é uma coisa... aí ainda a Denise falou, “mas é por que isso? É uma sociedade que quer manter essa diferenciação social”. Isso vai continuar existindo para sempre. E aí? A gente vai fazer o que, como que a gente luta contra isso? Então quer dizer, os nossos alunos ficam aquém por conta de todas as questões que a gente tenta correr atrás para resolver, e provavelmente uma escola particular não fica. A preocupação dela é formar o cidadão para o trabalho e acabou. Ele não está preocupado... Psicologicamente o pai vai ter condições de procurar em outro lugar, não é dentro da escola. Lá nós não temos isso, lá a gente não tem.

Max: A gente tem que tomar cuidado, né, até que ponto o nosso assistencialismo pode prejudicar na formação deles.

Simone: Pode, porque a gente acaba...

Max: Por conta de tirar essa responsabilidade da família, né.

Simone: A gente, o que a gente faz? A gente não cobra, a gente fica falando, “ah, mas coitado...”, que nem na pandemia. Meu, a gente falava muito isso, “você estão preocupados com gente que eles estão sem comer, então não vamos dar coisa muito difícil para fazer”. Meu, e aí? Será que se a gente tivesse dado coisa muito difícil eles não teriam corrido atrás? Sei lá, talvez não. Ia aumentar mais a diferença ainda de diferenciação social mesmo. Só que assim, é uma coisa gente, que não adianta falar, “a gente tem que lutar contra isso”. Não vai mudar, não vai mudar. A gente vai ter que conviver com isso sim porque cada vez mais a sociedade está cobrando sim profissionais que sejam habilitados. Eu vejo isso o tempo todo. E assim, os nossos alunos,

que metas eles têm? O que eu vejo lá? A maioria quer ser policial, tem criança minha que quer ser entregador de pizza. Então assim, como a gente vai cobrar e vai dar condições de eles quererem ser mais? E será que... aí a gente cai naquela culpa: mas será que é certo a gente querer que eles sejam mais? Mas se eles não forem mais, eles vão cair numa sociedade que é mais, entendeu? E aí... vixi, aí já entrou num assunto de manhã de partido, de partido... não de partido da questão partidária, de professor ser um professor neutro, laico. Que a gente não ter, não ter opiniões, a gente mostrar o mundo como ele é, das diferentes formas, para que esses alunos se tornem críticos de uma forma... Não assim, ele é crítico, mas ele está com a minha

posição católica. Não, ele tem que escolher a religião que ele quer, desde que eu apresente todas da mesma forma para ele. Não assim colocando a minha posição.

Max: Já puxando a sardinha para um.

Simone: É, eu não vejo isso com professores, eu não vejo. Eu vejo que cada professor sim puxa sardinha para o seu lado. Então assim, a gente nunca vai... a nossa profissão, a Denise falou, “ah, mas isso não é culpa do professor”. É culpa do professor, é culpa sim, porque assim, a gente tem que começar de alguma forma, a gente tem que começar. Não adianta ficar esperando políticas públicas. A gente tem que começar a formar os nossos alunos. Não adianta... Quantos anos... Gente, eu vou aposentar daqui a pouco, eu estou esperando desde quando eu entrei no magistério. Vai esperar quanto tempo mais? Então assim, acho uma situação muito complicada, muita coisa é culpa nossa sim. Não adianta querer jogar, e não falo nem culpa, porque a gente tem muita coisa... nos falta condições. Eu acho que tem que partir de alguma coisa, tem que partir da gente. Não é culpa nossa, mas tem que partir da gente uma mudança. E não vai partir, infelizmente não vai, porque assim, as posturas diferenciadas e boas, são pouquíssimas, infelizmente. São pontuais.

Max: Ainda nesse assunto, eu também queria destacar um trecho que ele deixa bem claro a crítica dele às escolas que buscam o desempenho – como é que ele coloca a palavra –, escolas, sabe, que usam tarefas, tabelas de desempenho voltadas às metas e tal, e a gente sabe que na prática isso é ruim, que deixa muito a desejar na formação das pessoas, dos alunos. Só que quando a gente vai ver nos vestibulares, nas faculdades públicas, são esses alunos que acabam entrando, sabe, que ocupam a maior parte.

Maria: Eu ia falar, quando meu filho fez o ENEM. Gente, o que é o ENEM? Quando ele trouxe aquele caderno para casa, o ENEM é totalmente excludente. O aluno de escola pública do ensino médio, ele não tem nem 10%, 20% daquele conhecimento que é exigido numa prova no ENEM. As faculdades públicas vão para quem teve uma boa base de formação acadêmica, a gente sabe disso, né. Agora assim, eu acho que o professor leva muito isso nas costas, o peso é muito grande, por quê? Às vezes ele tem que dar conta da parte da falta de estrutura, da falta de investimento público, e aí muitas vezes a gente dá conta... que nem a Marcela falou: a gente tenta dar conta de tantas coisas, e a gente dá, muitas vezes, e luta, eu vejo como uma luta contra a Maré. Mas assim, a defasagem das crianças vai aumentando porque ela já vem dos pais que não tinham, dos avós que não tinham. Então é um

ciclo, é uma massificação mesmo da educação, da escola pública, 90% dos casos ela acaba reproduzindo massa, a massa dos trabalhadores, daqueles que não entendem, daqueles que vão fazer a escolha política e vai manter as pessoas no poder, isso aí é fato.

Max: É continuar o ciclo.

Maria: Eu não sei se sou realista ou se sou meio pessimista, eu vejo que essa coisa é difícil da gente mudar.

Max: Porque a realidade é péssima, Maria. ((riso)) As pessoas (inint) [00:15:50] os dois lados.

Maria: Nos 35 anos de magistério o que eu vejo assim, a gente faz o que a gente pode. O professor se desvira, se desdobra, se dá, mas no fundo a gente vai ter, vai fazer a diferença na vida de algumas pessoas, né. É igual aquele trabalho da estrelinha. Você pega umas estrelinhas e vai jogando, aquela que você vai conseguir jogar de volta para o mar, você vai fazer diferença para ela. Mas enquanto sistema, enquanto sociedade, a diferença é para poucos.

Max: Então, porque quando a gente fala de desempenho ali, eu já imagino. A gente entrou na maior discussão sobre avaliação, sobre a criança fazer prova e tal, e a gente percebe o quanto isso não é significativo para eles como ser humano, né, só saber responder a prova ali. Isso não mostra bem o conhecimento que ele tem. Mas aí a gente vê que o sistema privado trabalha com isso, só em cima disso, por quê? Porque vai chegar na hora do vestibular, vai ter prova para fazer, e acaba que eles se saem melhor. Aí putz, a gente fica pensando no ideal, só que acaba prejudicando depois ele lá na frente, porque ele não vai ter essa experiência de fazer prova, de se acostumar a fazer prova. Porque na escola privada eu vejo, a minha filha tem que fazer não sei quantas provas sempre, desde quando era pequenininha, “não, a semana de prova, faz não sei quantas provas, todo mês tem provas”. E eles vão meio que se acostumando a essa realidade. E a gente pensando assim, refletindo e falando, “puxa, a prova não é muito interessante, não é legal para o ser humano e tal” e a gente acaba não fazendo. Será que a gente está prejudicando, em vez de ajudar?

Simone: E o que é uma prova também, Max, na questão do trabalho. A prova que você dá para o aluno, ela vai mostrar muito do trabalho que você fez com essa criança. Então eu acho que num ponto você acaba puxando um professor para o trabalho, quando você dá uma prova para uma criança, por quê? Ele tem que preparar essa criança para essa prova. Então é uma faca de dois gumes, entendeu? A criança

tem que saber... professor tem que ter sido muito bom para ter preparado ele para essa prova. Então o que acaba? Eu penso, não por causa da prova, mas qualifica muito o trabalho, porque você tem que correr atrás. Você tem que dar conta daquela criança para que ela tenha condições de fazer aquilo lá. Quando não tem nada – não que eu sou a favor de prova, ainda mais nas condições que a gente tem na nossa escola pública, que a gente vê muito criança para ela mesma. Mas isso é muito mágico, muito Alice no País das Maravilhas. Você acaba forçando um trabalho que tenha que dar conta daquela criança. Ela vai ter que estar bem. Então como eu vou trabalhar isso para que ela faça uma prova boa? Então acaba sendo... Apesar dos pesares, qualifica o trabalho. Apesar...

Max: Mas a gente tem que pensar na estrutura também, eu acho, assim. Porque pensa, igual você falou: na escola privada, eles não precisam se preocupar com certas coisas. Eles passam o conteúdo e cobram, beleza. Mas a gente, quando a gente acaba englobando toda a sensibilidade com a criança, saber como é a vida dela e o quanto a cobrança está interferindo na vida dela, a gente acaba que engloba isso para nós, a educação ou o ser integral, e a gente acaba pensando: não é tão importante a questão científica, o trabalho ou a prova lá que ele está fazendo, porque ele tem coisas muito mais sérias. E na privada não, na privada é só: “sua vida é sua vida, se vira aí. Vou passar conteúdo e prova para ver se você aprendeu”.

Simone: Mas aí a questão “para que serve a escola?” tem respostas diferentes em cada ambiente que é dado, entendeu? Essa pergunta total do texto: “para que serve a escola?”, para nós é uma coisa, para eles é outra. Enquanto a gente não tiver uma fala só como educador “para que serve a escola” a diferença de tudo – de aprendizagem, de forma que eles vão se sair na vida – vai continuar sendo a mesma que a gente está tendo até hoje. As nossas crianças vão repetir que as famílias dela estão tendo, a gente está recebendo filhos de alunos nossos de 16 anos – não é a maioria, graças a Deus –, tenho alunas minhas que já sei que estão fazendo até medicina, isso me deixa muito feliz. Agora tem uma grande parte dos nossos alunos que está repetindo sim, tudo, porque os filhos deles estão voltando e a gente sabe que a situação não mudou nada. Então para que serve a escola? É isso o que a gente quer? A gente quer manter eles acolhidos e seguros, e cuidados ou a gente quer que eles se destaquem na vida? O que a gente quer para a escola? A partir dessa pergunta o trabalho vai ser dirigido ou não. O que a gente espera para as nossas crianças. “Ah,

eu espero que ele seja feliz, trabalhe num empreguinho e monte uma família”, é isso o que eu quero? Então nós vamos continuar do jeito que a gente está.

Maria: Mas o texto traz isso, ele fala assim: “a escola, ela está como transmissão do conhecimento, ela serve para transmitir o conhecimento, ou a escola tem que ser um lugar onde ela traga uma visão crítica, aquela coisa do mundo, que possa fazer, transformar?”. A escola pública ainda não está preparada, estruturada para responder essa questão de estar tentando fazer não só uma transmissão nua e pura do conhecimento, de trazer uma construção que seja de visão do mundo, da pessoa ser um ser crítico, que ele seja capaz de ir atrás do conhecimento dele, de pesquisar, de buscar. Mas a gente vai ter que ver o processo do que está acontecendo, né. A mudança, as transformações que estão ocorrendo com o decorrer do tempo. Como que a gente está conseguindo evoluir nesse aspecto da escola enquanto... Como a escola está evoluindo nessa questão de parar, de criar essa massificação, né?

Simone: Essa visão crítica, Maria, enquanto a gente mostrar... enquanto a gente tiver, enquanto dentro da escola o professor tiver as suas preferências e passar isso para os alunos, eles não vão ter nunca. É por isso que a gente discutiu tanto de manhã. O professor tem que chegar de uma forma... Dentro da escola, ninguém pode saber a minha posição, por exemplo... A política sim, porque política é uma coisa. A minha posição partidária, por exemplo. Dentro da escola, ninguém pode saber disso. Fora eu posso fazer o que eu quiser, eu posso sair de bandeira. Dentro da escola, meu aluno não pode perceber isso de mim, para ele poder formar a decisão, a opinião crítica dele. Então assim, eu tenho que falar, se eu quiser falar de religião, eu tenho que falar de todas – de umbanda, de catolicismo, de tudo. De tudo, sem ele perceber que eu sou católica. Enquanto a gente não conseguir fazer isso, o nosso aluno não vai ter visão crítica de nada, porque ele sempre vai para a linha... É o que acontece em família, né. A família leva ele para uma linha de pensamento. A escola deveria abrir esse campo de visão dele. Ele tem já sua linha que ele chegou de casa, mas ele pode ter a opção de fazer escolhas. Então assim, dentro da escola o professor não pode se mostrar nas suas preferências, ele tem que ser uma pessoa que fale sobre tudo de uma forma, assim, igual, sem demonstrar “prefiro isso, prefiro aquilo”, senão a criança nunca vai chegar numa questão de criticidade, nunca.

Max: É o que ele fala de conhecimento poderoso. O que você não pode... que você provavelmente não vai aprender fora da escola, né. Então ele não vai ver sobre

outras religiões fora da escola, por quê? Porque a família e o círculo social dele são todos da mesma religião. É a escola que vai acabar mostrando diferentes religiões e que existem outras opções.

Denise: Sim, o Max trouxe uma questão que é a questão do mercado. Então lá na página 1291... Max, eu encontrei aqui para falar do que você estava procurando, na página 1291, lá no primeiro... eu acho que na primeira linha, no finalzinho da primeira linha vem dizendo assim, “algumas escolas e autoridades educacionais, então locais, foi colocado nas mãos de empregadores do setor privado”, nós estamos falando de um diálogo entre escola particular e escola pública. E aí ele fala, “locais, setor privado, que às vezes estavam de acordo, mas muitas vezes relutantes. A outra sequência foi transformar a educação e o ensino em um mercado. Nós não podemos esquecer...” – e aí mais para frente ele vem falando – “ou, pelo menos, um semimercado. E aí isso eu chamo de não diferenciação da escolaridade”. As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve ser concentrar em resultados, e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue”. Então nós não podemos esquecer que nós estamos... Eu e a Si fica de uma maneira muito respeitosa e tranquila falando muito sobre isso. Nós estamos falando aqui do micro, né, nós estamos falando do micro, escola. Mas tem o macro por trás da escola, tem esse macro maior e ele é regido por outras instâncias. Quais são as instâncias que buscam a competitividade para esses alunos e fundos? Quais são... Porque ele fala dessa competitividade. Existe uma competitividade por alunos e fundos?

Max: No privado você fala ou você está falando do público?

Denise: Entre o privado, entre o público. O que é melhor? Mercado, país, vamos falar... Mercadoricamente, nem sei se existe essa palavra. Mas para o mercado...

((sobreposição de vozes))

Simone: A gente sabe, Denise. É só você ver o seguinte. Algumas empresas que meus filhos fizeram muito... mandaram muitas... Eles fazem agora uma ficha pelo computador aí. Algumas faculdades, eles não chegam a ler o que o jovem coloca. Na primeira etapa dessa escolha de funcionários, é retirar algum jovem de determinadas faculdades, essas aí já tiram, entendeu? Então eles têm alguns nomes de faculdades. Bom, primeira etapa. Esses aqui já não passam para a segunda etapa sem nem ter falado com esses jovens, nem ter. Então a escolha é feita de forma injusta, lógico que é feito de forma injusta, mas é a realidade que a gente tem.

Marcela: O nome da escola conta muito, né, Si, por exemplo assim, se a gente falar “é da Federal, é da USP”, aí...

Simone: Sim, sabe, você pega... não sei. Tinha algumas... A Gabriela, era tão engraçado porque algumas empresas já mandavam o áudio gravado para ela, sem ao menos ter falado, porque a gente já sabia de funcionários que trabalhavam lá que para a faculdade que ela tinha feito não era feito uma segunda chance, uma segunda etapa. Olha o absurdo. Eles não conhecem, não conhecem a pessoa. Então é injusto, é injusto.

Kátia: É verdade isso. Sabe por quê? O meu irmão tem uma empresa e o meu irmão falava para o Ariel assim: você tem que escolher a melhor faculdade para você fazer, porque eu vou falar o que acontece no banco. Meu irmão trabalhava num banco e no banco “ah, faculdade X”, eles nem olhavam. Eles não olham, realmente só participava da vaga quem tivesse feito na faculdade X, Y, Z. E assim, meu irmão fala que isso está a cada dia mais forte no mercado. Eles não olham mesmo.

Max: É, mas é o que a gente vê... É a propaganda da escola privada, é quantos alunos passaram na Fuvest, questão alunos entraram na Federal, quantos... Por quê? Porque esse que é o objetivo da escola, deles, mas não é o objetivo que a gente vê numa escola pública, né. Na minha escola eu não lembro do ensino médio, nem falava direito de vestibular, sei lá, parecia que quando eu conhecia alguém que era de escola privada que só pensava em vestibular nessa fase, eu ficava, “vestibular, vestibular? Por que você se preocupa tanto com vestibular?”, né.

Denise: Max eu me identifico com você na sua fala, juro para vocês. Meus pais não tinham esclarecimento, eu estava na escola pública, eu não sabia que eu podia prestar uma universidade pública, isso não era uma coisa que era falada, que eu podia tentar uma universidade pública, que eu ia ter benefícios, entre outras coisas. Então assim, é algo bem complexo, se for analisar esse conhecimento poderoso que está na escola, ele é especificamente da escola, não está nesse ambiente familiar, o conhecimento poderoso é na escola. Eu acho que o texto deixa isso muito claro para todos nós, e ele fala de um outro conhecimento. Ele fala aqui, eu achei bem interessante também nessa parte, não sei se vocês também perceberam aqui quando ele fala da questão do investimento. O que acontece? As famílias fazem um investimento, né, eu acho que está aqui na 1292. Então aí ele vem falando que as famílias fazem um investimento quando colocam a criança na escola particular, e eles esperam o quê? Recompensa. Eles esperam essa recompensa. Está aqui:

“historicamente, tentando manter seus filhos na escola cada vez mais tempo, também não nos diz que os pais esperam como resultado para esses sacrifícios”. Então eles esperam. Não diz, mas eles esperam resultado para esse sacrifício que é cada vez mais manter seus filhos nas escolas, certo? E aí eu queria disparar um diálogo um pouco mais à frente sobre o conhecimento dos poderosos. E aí, o que vocês entenderam sobre esse conhecimento dos poderosos no texto?

Max: É, até eu ia fazer um link que você falou que eles fazem esse sacrifício e ele está fazendo aqui uma crítica ao texto do John White, se eu não me engano, e aí ele fala que depois, mais para frente, que “o que eles esperam disso é que as crianças saiam com esse conhecimento poderoso”. Que ele até falou que teve um tempo que tiraram da escola privada, das escolas particulares para colocar na escola pública, porque na escola pública tinha esse conhecimento poderoso.

Clara: (...) E aí a gente pensa que historicamente essa educação, esse conhecimento poderoso que o Max está falando aí, que tinha na escola pública, ela seguia, ela tinha aí um objetivo, eles tiraram porque na escola pública antigamente ela era para atender... (...)

Max: Dê, ele coloca aqui mesmo nessa página 1294: “também é isso o que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram conhecimento poderoso, que não é disponível em casa”.

Simone: A Marcela e a Kátia que são bem mais velhas do que eu, vocês se lembram de uma época do Américo que tinha vestibulinho para entrar?

((sobreposição de vozes))

Kátia: Eu lembro.

Simone: O Inah de Mello também tinha. Então, eu saí do Inah de Mello, minha mãe ... era o sonho dela que eu fosse para o Américo. Eu fiz vestibulinho e entrei, teve festa na minha casa, festa.

Simone: Eu também fiz vestibulinho.

Marcela: Você conseguiu passar, Si? Opa.

Simone: Opa, em primeiro lugar, minha filha.

Marcela: Nossa senhora.

Simone: Meu Deus, ali era uma escola pública que tinha vestibulinho para entrar, pensa nisso.

Marcela: Eu lembro que um professor na Fundação, ele falava que ter uma posição era estudar em escola pública quando tinha esses vestibulinhos, né. E depois a coisa mudou, mudou completamente. O ensino público ficou aquele ensino que não vai levar ninguém a lugar nenhum, e a escola particular subiu. A questão que vocês estavam falando, que eu não consegui falar porque a Simone não para, é assim: (...) eu acho que a gente não tem como cobrar das crianças. A escola particular, ela cobra o trabalho, ela cobra nota se você não tem; você permanece ou você carrega dependência. Nós... a gente não tem. Ele não fez a lição, você vai fazer o quê? Você não tem o que fazer. Ele falta, falta, ele vai viajar, gente. Ele fica um mês na época de aula, você não pode fazer nada. Ele fala, “eu não vou fazer lição”, você não tem o que fazer. E isso eu acho que vai, assim, dificultando muito para a gente essa questão. Então você não tem como avançar porque a diferença na sala é enorme, você muitas vezes não pode contar com os pais, porque eles são os primeiros a dizer “eu não tenho o que fazer”, e aí você se desdobra e aqueles que conseguem avançar mais, você não consegue porque muitos vão ficar e você não quer deixar aqueles para trás. Então eu acho assim, a escola pública foi um avanço, a questão do ciclo, mas você não tem como cobrar. E você faz o quê? Porque quando nós estudávamos, mesmo a Simone sendo muito mais nova do que nós, tinha nota, você retia. Quantas vezes... tinha gente que ficava três, quatro anos num ano. Tinha evasão? Tinha. Então tinha os prós e os contras, gente. Agora, nós estamos de mãos amarradas, e quando a gente pode segurar, não pode segurar porque não tem vaga, e a criança, ela continua e sai realmente analfabeta. Eles falam e é verdade. A gente já discutiu isso aqui em alguns momentos. É mesmo. Essas duas minhas meninas que entraram esse ano no quarto ano que estão silábica com valor, agora, nas vogais, vocês acham que elas vão conseguir o ano que vem? Não. Vai adiantar segurar elas? Não. Elas vão embora e vão continuar.

Kátia: É uma judiação.

Marcela: É uma judiação, mas nós vamos conseguir fazer alguma coisa? Não. Pode ser que elas leiam, pode. Mas elas não vão ser críticas, vocês concordam comigo?

Kátia: Não tem como.

Marcela: Não tem como. Elas não têm conhecimento, elas não têm bagagem para isso.

Simone: Isso é uma bola de neve, sabe por quê? Quando eu voltei para a faculdade para fazer pedagogia, eu já estava mais velha, porque eu trabalhava em outra área e aí eu voltei para a escola. Meu Deus, eu via as professoras formadas lá, que estavam sendo formadas, meninas novas. Elas não sabiam fazer textos. Quer dizer, as professoras que estavam sendo formadas para formar as crianças sem condição. Aí você vê, o que vai virar? Cada vez você vai ver que vai piorar. Concorda? Elas estavam saindo de lá para ser professoras. Eu estava horrorizada de ver os textos que elas faziam, sabe. Eu era bem mais velha não, pouco mais velha – lógico que não era tanto assim. Não, eu era bem mais velha do que elas, elas estavam saindo do colégio e eu ficava horrorizada de ver, e elas estavam sendo formadas professoras. E aí?

Marcela: É, na minha sala também tinha. Eu era bem mais velha, já estava com meus 40, e elas saindo do ensino médio. Então assim, ia da balada direto, ia na ressaca. E elas se formaram, e elas estão na sala de aula.

Maria: Essa questão da promoção automática, ela acabou para mascarar a falta de investimento dos poderes públicos, da valorização do professor, foi isso o que aconteceu, entendeu? Então assim, passa-se todo mundo, porque aluno repetente é gasto para o governo. Então todo mundo vai saindo, vai saindo, vai saindo. É uma escola de mentirinha. Você brinca de escolinha, e muitas vezes a grande maioria sai sem o conhecimento necessário. E nós no meio porque somos professores tentando driblar esse sistema que é um sistema que a gente não se conforma e quer que seja diferente. Aí vai jogando umas estrelinhas para a água assim, fazendo diferença na vida de alguns, porque infelizmente...

Simone: Eu acho que assim, a Maria falou tudo, e quando a gente quer reter essas crianças, a gente não tem condições disso. A gente não tem. Gente, a gente o ano passado, a gente já reteu uns dez, vocês se lembram? A gente conseguiu... a gente perdeu um dia inteiro, nunca mais vou esquecer disso – Denise, Marcela – nós ficamos o dia inteiro. Teve reunião de manhã...

Marcela: A gente ia conseguir montar um terceiro ano.

Simone: Lembra?

Marcela: Mas mesmo assim, gente, eu ainda acho que não tem que segurar no terceiro. Tinha que segurar no primeiro, porque é ali que está onde você consegue avançar com a criança. No terceiro você já está com conteúdo lá na frente, você está com produção de texto, e você vai alfabetizar? Tem que ser no primeiro. Essa questão

do ciclo, sei lá, eu acho bem complicada. Ao menos que fosse o ciclo igual ele foi lá inventado, a criança permanece no primeiro porque ela está dentro do ciclo, mas não é isso o que acontece com a gente, não é?

Max: Sem falar na quantidade de aluno, né, Ma. No primeiro e no segundo ano não poder reter, e vai jogando para frente, e daí só retém no terceiro. Só que daí no terceiro no dá certo porque já tem muita criança na sala, porque você fala “ah não, não vamos segurar cinco crianças”. Agora se segurassem todos os anos, digamos que cinco crianças é uma porcentagem razoável. E todas as salas vão segurar cinco alunos, digamos. Aí pronto, aí dá tudo certo, aí fecha a conta.

Denise: Gente, deixa eu só falar uma coisa para a Clara. Clara, desculpa, eu devia ter falado antes, mas eu acabei me entretendo aqui no diálogo. Não precisava anotar, está gravado, depois você pode assistir se você quiser. Você que sabe. (...)

Maria: Eu acho que a gente não pode ter uma visão pessimista em relação. Porque eu acredito que assim: a mudança na educação, ela é lenta, mas ela está ocorrendo. Então assim, quando a gente fez a discussão do Plano Municipal da Educação, a gente avançou alguns pontos. Então assim, lentamente... A gente estava discutindo isso no RPS, no Infantil. Eles vão ter carga quatro, diminuição do número de alunos, eles vão ter que ir adequando, entendeu? Isso daí, nós temos que ter essa visão de que a passos lentos as mudanças ocorrem. Porque senão é muito desestimulador a gente enquanto professor ter essa visão de que está tudo perdido, não vai ter jeito, nós vamos... ((riso)) né, e abraçar tudo isso com a gente. Então a gente vai crendo que está mudando, sabe, está mudando em muitos aspectos lentamente, muito lentamente, mas muda, eu acho.

Max: E quando a Marcela traz a questão da bagagem, eu acho que voltando ao assunto, Dê, do conhecimento dos poderosos, eu acho que essa bagagem extra que talvez seria esse conhecimento dos poderosos, porque no texto ele não deixa muito claro o que seria isso. Mas dá a entender que é o acesso que essas crianças, filhas de quem têm autopoder aquisitivo têm acesso. Por exemplo, a criança viaja para outros lugares, ela visita diversos locais em que as nossas crianças não saem ‘malemá’ do bairro dela. Você vai conversando com eles...

((sobreposição de vozes))

Maria: A Clara ia falar e eu fiquei curiosa para saber.

Max: “Eu fui visitar...” – sei lá – “... minha avó que mora no Norte”, elas falam.

Maria: Eu também não vejo claro isso, mas eu acho que é isso aí, Max. O que a Clara ia falar do conhecimento poderoso que eu também queria escutar e ela parou?

Clara: Nossa, bom, não sei se eu vou conseguir retomar. Mas foi um pouco pensando na escola pública, que vocês já retomaram aí para atender uma minoria. Era esse o objetivo, e por isso se tirou. Porque o interesse dos poderosos é esse: quanto mais eu tenho... conhecimento é poder, a gente vê. E a gente vive numa sociedade aí, quando a Maria está falando desse pessimismo, que é perigoso a gente parar nesse lugar de pessimista. E eu fico muito preocupada porque é um processo histórico, a gente tem aí alguns ganhos, a gente ainda tem muito o que caminhar, mas eu fico preocupada da gente parar neste lugar de “não tem o que fazer, é isso”, porque assim, se a gente pensar o que o Max falou agora desse conhecimento que os poderosos têm, esse capital humano, essa produção, esses bens culturais e materiais, eles viajam. Isso... esse conhecimento também é poderoso, né. Ele diferencia, a gente pensar nas universidades, nas escolas particulares. Para eles é extremamente interessante que esse sistema se mantenha, entendeu? E aí o que a gente faz? Eu acho, eu tinha anotado aqui dentre algumas coisas, porque o texto veio trazendo assim muitas coisas que a gente escuta, eu acho que eles vêm assim muito legal casando com o texto anterior que a gente veio falando lá da formação do professor, discutimos um pouco do dom e tal. Ok. Se eu tenho uma formação, estou dentro de uma escola agora, para que serve a escola, né? E que a gente não pode nunca perder essa pergunta, né, da nossa mente assim, ter sempre claro para que serve. E aí pensar que: ok, é realmente muito difícil quando a Marcela, ela falou lá, que a gente tem que dar conta e o Max estava falando também, dos conhecimentos, que são não escolares, que a escola, que a família deveria já mandar a criança com esses conhecimentos, mas a gente vê o quanto a gente é, muitas vezes, precisa parar um pouquinho do que seria ali, o nosso... o papel da escola, dos conhecimentos escolares, os conhecimentos poderosos para poder dar conta disso. E aí a gente está sempre com essa pergunta em mente, e tentando ir mais à frente um pouquinho, ele vem falando do conhecimento – agora me deu branco, espera aí. Bom, na minha cabeça o que eu estava querendo falar é que: a gente precisa... tem sempre esse desafio, da gente trazer esse conhecimento que é poderoso, que ele fala que ele tem a raiz ali nas ciências, e fazer essa junção, fazer dar sentido para o conhecimento que a criança traz de casa. Não desqualificando, porque ele vem falando isso ao longo do texto, né. Porque muitas pessoas acham que ok, que o discurso hoje em dia é: “ah, a

gente vai montar o nosso currículo baseado no conhecimento da criança, no que a criança traz”. Mas não é isso, senão se ficar só nisso a gente acaba sendo negligente por quê? Porque o nosso papel é trazer os conhecimentos poderosos, que são esses conhecimentos que têm embasamento científico, porque são esses conhecimentos que contam para a sociedade, para quem está ali na elite, é isso o que faz chegar nas universidades. E como é que a gente faz isso? E aí é o nosso desafio, como é que a gente faz isso dentro da escola pública? E isso, muitas vezes, a gente pensar nisso diante da falta de investimento de políticas públicas, sobre as questões de avaliação que a gente reflete, reflete; a gente luta, cobra, mas vem essas avaliações externas, que a gente viu aí que deixou todo mundo louco, e o que está avaliando ali. Porque é isso, vem um modelo de avaliação unificado para trabalhar cada escola, ele tem uma cultura escolar. Por mais que a gente tenha aquela base dos conteúdos que precisam ser trabalhados, a gente sabe que dentro de cada escola, ela vai de um jeito e tal. Então como que a gente, e aí fica: eu li o texto, eu amei já no início, desejos emancipatórios. E que desejos são esses, como é que a gente vai trabalhar com esses desejos diante de tantas coisas que nos dão essas sacudidas e deixam a gente em alguns momentos pessimistas? Como é que a gente vai trabalhar com esse conhecimento poderoso? E aí eu termino o texto pensando nisso, que é muito difícil, mas que assim, não sei se eu estou sendo utópica, “ah, utopia”. Não, mas no sentido de ter sempre este questionamento, porque a gente vê como norte para a gente poder construir nossas ações, tentar fazer. Ok. Na escola pública, a gente não fala, eu também não ouvi. Para eu entrar numa universidade pública, foi assim, muito difícil. Depois de formada muito tempo, ter que trabalhar o dia todo, fazer curso à noite, fazer curso de fim de semana. Quando eu cheguei na universidade pública no primeiro mês eu só chorava, que eu falava: gente, eu nunca ouvi isso na minha vida. Como é que essa pessoa está com essa fala, fazendo link com vários textos, com vários livros? Eu falava, “cara, como eu fui negligenciada”, e aí como a gente traz isso para dentro da escola pública, esses conhecimentos poderosos? Como é que a gente vai fazer isso? Então assim, para mim ficou isso no texto. Eu não sei se eu me perdi aí na hora que eu fui falando, mas ficou muito forte isso. É a gente ter sempre essa pergunta em mente: qual é o nosso papel enquanto escola e ir agindo em função disso, do nosso papel, sem cair, sem nos deixar muitas vezes ficar no pessimismo. A gente em alguns momentos por conta da realidade que a gente vive, a gente fica assim. Mas tentar aí buscar, pensar nos nossos alunos e alunas, no nosso papel mesmo, e manter vivo em

nós esses desejos emancipatórios, e que a gente consiga levar esses desejos emancipatórios para as nossas crianças, para as nossas famílias, porque esse capital humano, essa produção, ela é fruto de uma sociedade. E, muitas vezes, essas famílias não têm consciência, e é nosso papel levar, oferecer essas diferentes culturas. Quando a Simone falou, né, “se eu vou falar de religião, eu não vou falar só de uma”. Então a gente ia oferecendo para os nossos alunos e alunas.

Max: É importante não ficar acomodado, igual você falou, né, Clara, porque isso vai paralisar a gente, vai fazer a gente desistir da luta. E é igual a Maria falou, é remar contra a maré, não tem jeito.

Maria: É um desafio, né.

Max: Contra a correnteza, é um desafio sempre. Quem entrou na escola pública tem que ter isso em mente, que é um desafio mesmo. Você vai ter recursos mais limitados e tem que fazer dar conta, porque a gente está muito aquém ainda do que a gente gostaria de estar, né. Mas eu acho que foi bem legal para refletir sobre a nossa importância e sobre o que a gente ensina na escola, né. Eu fiquei pensando depois, pensei assim, “o que eu estou ensinando é relevante para as crianças? É um negócio que vai fazer diferença para elas?” Eu fiquei refletindo também sobre o que eu passo, o que eu ensino.

Nádia: Olha, antes... Desculpa Max e Denise, que a Denise queria falar, mas antes que essa ideia escape, eu também queria pegar um gancho aí. Primeiro eu queria fazer um comentário aí para a gente abrir, porque eu não falei nada hoje, né, eu estou quieta. ((riso)) Desde a hora que vocês começaram a falar, que o texto era fácil. Aí eu falei, “gente, será que eu li o mesmo texto? Não é possível”. Para mim foi difícil. Eu não sei, eu li esse texto em um horário diferente, eu tenho uma dificuldade da leitura à noite, então eu li realmente naquele dia da RPS, e o outro texto eu tinha lido de manhã, talvez seja isso, talvez seja burrice minha mesmo. ((riso)) Mas eu achei, e depois vocês falando eu fui relacionando algumas coisas, eu realmente li o texto, viu, está aqui todo demarcado, anotado, mas a questão que me chamou a atenção: primeiro, assim, eu acho ele um autor muito crítico. Então de cara ele já veio criticando as ideias do Foucault, falei, “eita, ferrou, então como é que é? O que a gente estudou já cai por terra, como é que a gente...” – não sei se vocês estão me ouvindo (...) E no final ele encerra também criticando as ideias do Bourdieu. Poxa, Bourdieu é um autor que eu estou estudando muito ultimamente, mas na verdade ele fala que

tem um termo do Bourdieu que está equivocado. Mas eu estou falando isso tudo, mas nem era essa ideia que eu queria...

(...) ((Deise e Simone saem da sala))

(...) ((problemas de conexão))

Nádia: Bom, enfim, para resumir, eu dei uma enrolada e tal, mas para resumir essa questão do conhecimento poderoso, que eu acho que no final das contas é o que fica do texto, é a ideia mais forte do texto. Ele está relacionado intimamente com o que a gente realiza dentro da escola. Eu acho que o conhecimento poderoso é um instrumento de influência no meio social, ele exerce um controle social através desses bens culturais que a gente transmite ou não, lembrando que transmitir para ele é um transmitir que não é pejorativo, então por isso que a gente usa o termo. E o modo como esses bens culturais são transmitidos ou mesmo monopolizados, que é o caso ali que o pessoal comentou bastante do ingresso nas universidades públicas, tem relação direta com a estrutura das relações de classe que é a sociedade, que é manter, ou monopolizar, ou segurar, enfim. Então eu acho que essa ideia de conhecimento poderoso, eu acho que a gente tem que pensar sim, bastante no currículo. Quando tem um texto – não sei se é Miguel Arroio – mas que fala que é uma disputa de territórios, com essa questão do currículo, do que entra, do que fica, ou do que está muitas vezes ali no oculto que se fala, é extremamente importante. E é dali que a gente vai tirar se esse conhecimento vai ser um instrumento deles ou nosso, qual vai ser essa influência no meio social. Por isso que eu falo bastante com os meus alunos, por mais pequenos que eles sejam, mas colocar essa consciência neles, e essa consciência política sim, a gente não fala de político partidário, mas a consciência política: olha, vocês estão aqui, isso aqui é uma instituição pública, vocês pagam a escola sim. Porque muitos deles não têm essa dimensão, nem os pais deles. Às vezes a gente precisa até fazer uma formação com os pais para tratar dessa consciência, né, e talvez as relações de classe, elas precisem ser mais trabalhadas realmente para isso, para a gente tentar não manter esse status quo que está há muito tempo prejudicando todo mundo. Também foi prejudicada por não ter ingressado em universidade pública, porque não tinha um conhecimento necessário à época. E eu ia falar só mais uma coisinha para fechar, deixa eu lembrar. Mas é isso, gente, achei o texto super difícil, sabe. Eu não sei, eu fui grifando, eu falei, “mas espera aí. Essa ideia contrária é essa e tal”, mas enfim, a questão que fica mesmo é a questão do conhecimento poderoso, do nosso currículo e do que a gente vai deixar. Eu tratei

muito... da parte... no meu trabalho, eu tratei muito da parte da elitização da literatura, como essa literatura é negada. Então me lembrou muito do início também o texto do Antônio Cândido que fala do direito à literatura, como que a gente tem direito a esse bem tão importante e tão fundamental para as nossas vidas e a gente não tem consciência disso. Então eu trato do direito à literatura todos os dias na minha sala de aula, quando eu leio para os alunos todos os dias, e isso também é conhecimento poderoso, isso também é currículo. Eu acho que não era bem isso o que eu ia falar, mas enfim, sei lá, mil coisas. ((riso))

Denise: O Max não falou que ia pegar fogo, que era uma discussão boa, Nádia? Foi bem legal. Todos vocês estão trazendo contribuições nossa, muito boas, muito legais.

Max: E falando então nisso, do conhecimento poderoso, Nádia, o que a gente enquanto escola, enquanto Cidade Takasaki, teria que determinar como conhecimento poderoso? Porque eu penso que na nossa situação eles têm que sair com o básico, com o mínimo que é a base para dar sequência, e isso seria estar alfabetico, sabendo ler, escrever, produzir. E às vezes eu me sinto, eu sinto como escola que nós falhamos quando a gente manda uma criança do quinto ano para o sexto que não atingiu essas metas. E no começo eu ficava muito triste pensando, “nós falhamos, nós não conseguimos alcançar isso”. E eu ficava um pouco indignado. Agora a gente acaba se acostumando porque a gente entra nesse ciclo e fica, “ah, é o normal, é assim que tem que ser”. E é ruim, a gente se acostuma com esse sentimento de que falhou na nossa missão enquanto escola, que eu acho que deveria assim, “ah, não está indo bem?”. Não sei, você vai vir estudar no contra período, como se fosse um reforço, você vai fazer a turma do outro horário para ver se você aprende também, até aprender. Só vai sair quando aprender, ou senão porque tem um motivo maior.

Marcela: No começo, Max, eu também ficava incomodada. E depois eu fui vendo que a gente faz, faz, e chega uma hora que você não tem mais o que fazer. Foge das nossas possibilidades ali. A escola, os professores fizeram tudo o que podia – a escola, não família. Tem família... Porque geralmente as famílias dessas crianças, elas não se empenham, né, para que essa criança consiga, ou que seja através de um reforço, ou que seja buscar profissionais especializados para que essa criança consiga um diagnóstico e assim nós possamos trabalhar conforme aquele diagnóstico, e aí chega uma hora que você fala assim, “não tem mais o que fazer”, o que nós como

Takasaki podemos fazer para essa criança avançar? Não tem. Aí é a hora que a gente encaminha essa criança para o sexto ano, infelizmente, e fala assim: “agora o Estado dá conta” e a gente sabe que o Estado não tem o que a Prefeitura de Santo André tem. O Estado não faz.

Max: Uma estrutura mais precária.

Marcela: Essa estrutura é pouco ainda que Santo André tem, mas ela faz muita diferença ainda, né, se a gente for ver em relação ao estado. Porque, inclusive, as mães não querem que a criança saia do Takasaki, porque eles sabem que lá tem estagiário, tem a Clara, tem os professores, né. Então eu acho que aí fica difícil, e daí...

Max: Mas você não acha, Ma, que é uma questão de responsabilidade?

((sobreposição de vozes))

Marcela: Não é a questão de se acostumar. Você vai vendo até onde você... Você fez de tudo, e até onde que você... até onde você pode ir. Depois você não tem mais o que fazer.

Max: Mas você não acha que tem uma questão de responsabilidade da família, de a gente conseguir responsabilizar a família por isso? Falar assim, “a escola já tentou de tudo, mas é a família que não colabora”, então é um assunto do Conselho Tutelar. Aí o Conselho Tutelar tem que resolver, punir ou responsabilizar os pais pela falha delas, enquanto família, enquanto fornecer a estrutura mínima para a criança, né. Que a gente vê pouco isso, o Conselho Tutelar agindo dessa forma, né.

Marcela: É. Uma vez foi um conselheiro muito bom no Taka, deu uma palestra para nós assim, e eles também são limitados iguais a nós. Chega uma hora que eles falam assim, “eu posso ir até aqui. Daqui eu nunca mais vou saber o que aconteceu com essa criança”. Eles também são limitados, né. Vamos pegar o Breno do quinto ano da Nádia. Se você já imaginou o Breno no sexto ano falando daquele jeito, desde os quatro anos está tentando levar o Breno para a fono, gente. Quantos anos são isso? Nós não conseguimos. A mãe dele faleceu e nós não conseguimos. Ele vai. A Teté não foi, a Teté ainda tinha um diagnóstico, as crianças da Adriana têm diagnóstico. E quem não têm? Eles vão, infelizmente eles vão. Vai adiantar segurar o Breno? Não vai, porque ele precisa do quê? Ele precisa de uma fono, ele precisava de uma psicopedagoga, ele precisa de uma psicóloga. Olha, quantos... né, que a gente fala. Foi encaminhado, ele fez, ele parou. Então foge da nossa alçada. O que

eu podia fazer para o Breno foi feito. Então assim, eu não me acostumei. Eu comecei a ver a realidade, da nossa unidade.

Max: Porque aí o problema é outro, né. O dele no caso seria a fono, mas às vezes é um problema de alfabetização mesmo, sabe. De assim, “ah .

((sobreposição de vozes))

Marcela: Quando a criança chega no quinto ano e ela não está alfabetizada, tem mais alguma coisa. Não é só dificuldade de aprendizagem.

Max: Não é uma questão de reforço escolar.

Marcela: Porque senão nós daríamos conta, nós conseguiríamos, porque o pessoal do Taka, essas professoras vão atrás, faz, a flex... mesmo que não tenha flex, professor faz atividade diferenciada que a gente vê que criança chega no Taka, o que eu consegui com a Aline? Não foi milagre meu, alguém não trabalhou com aquela menina, alguém não pegou ela sozinha e fez atividade diferenciada, porque ela...

Kátia: Só que aí, Marcela, a gente está numa realidade... Eu concordo com você, só que a gente está numa realidade agora...

((sobreposição de vozes))

Marcela: Ela não ia aprender da noite para o dia tão fácil, tão rápido.

Kátia: Com certeza, só que essas crianças ficaram um ano e meio fora da escola. Eu acho que para essas crianças hoje está fazendo a diferença. Acho perfeito quando você fala que chega uma hora que a gente fica de mãos e pés atados, a gente não tem mais o que fazer. A gente tentou fazer tudo por aquelas crianças, entendeu? Mas assim, nesse momento eu acho que é complicado, porque eles ficaram um ano e meio fora.

Marcela: Não, nesse momento está diferente, Ká. Eu ainda estava falando antes da pandemia, sabe, quando as crianças iam embora... Agora a pandemia é uma outra realidade nossa.

Kátia: Isso, mas eu acho que assim, mesmo antes da pandemia as crianças – eu volto a falar exatamente o que você disse –, as crianças que iam embora sem estar alfabetizados, eram crianças que fugiam da nossa alçada. Por exemplo, o negócio do Breno, da Teté, dos filhos da – esqueci o nome dela –, lá da Vitória, do Gabriel. Eles iam, ‘malemá’... da Adriana, da outra. Como é que chama a outra também Marcela, que a família inteira...

Marcela: Da Paloma também.

Kátia: Da Paloma, é a mesma história, entendeu? Tem alguma coisa, não tem diagnóstico. Mas que tem alguma coisa, gente, é fato. Cada um que vai nascendo, vai nascendo com mais dificuldade. Então tem coisas que eu concordo com a Marcela que fogem da realidade. Agora eu quero ver o que vai acontecer, e aí eu já estou prevendo o que vai acontecer no ano que vem com esta sala que eu estou. Porque gente, eles não vão chegar igual aos outros, por mais que eles estejam alfabéticos recentes e leitores. Gente, eles não estão leitores, eles estão decifrando palavras, entende? Então já vai ser uma outra história que a gente vai ter que discutir bastante o que vai acontecer com essas crianças o ano que vem. Porque assim, já é fato: eles não vão estar iguais aos outros nunca, por mais que a gente trabalhe, por mais que a gente tente.

Marcela: Então, mas agora é a questão da pandemia. A questão da pandemia, se não tivesse a pandemia, sua sala não estaria dessa forma, porque teria sido trabalhado um ano e meio. Agora, realmente, o que nós vamos fazer com pandemia e a sala que vai para um quinto ano dessa forma. Eles estão lendo palavras, então vai, vamos contar que em dezembro eles estão lendo frases, para um quinto ano, como que faz?

Kátia: Então, isso o que eu te falo, para um quinto ano...

Marcela: Eu também tenho alunos assim. A minha sala é um pouquinho melhor que a Kátia, mas eu também tenho isso.

Denise: Gente, nós não podemos esquecer e perder de mente que nosso é ofertar conhecimento do poderoso, isso nós não podemos esquecer. A nossa comunidade não está dentro do conhecimento dos poderosos. E não adianta a gente querer fazer uma luta neste momento para igualá-los a este sistema, porque como a gente já falou aqui anteriormente, a Clara, a Nádia, entre outros, existe uma luta de classe por trás de tudo isso. Mas podemos dar condições deles lutarem na sociedade. Então nós temos aí crianças que trazem uma bagagem – eu não sei quais vocês falaram, mas não podemos esquecer, até o autor fala aqui: “que o papel da família é reproduzir sociedades humanas”. Então cada família reproduz suas regras, os seus valores, e as suas organizações. Então a gente não tem mais aquela ideia, e não vamos ter, nós não podemos também esquecer porque o texto também traz isso, qual é a sociedade que nós estamos hoje, qual é a clientela que nós estamos hoje. A minha briga com a Si – e ela sabe, ela não está aqui, mas ela sabe – é em relação a isso. Existe muita coisa por trás, existe toda uma questão por trás de só escola –

investimento, a gente está falando de várias questões. Então eu acho que essa culpabilidade, a gente tem que tirar. Não existe uma culpabilidade. Às vezes a gente briga, eu e a Si, e porque ela acha que tem uma culpabilidade, eu não acredito que existe uma culpabilidade, a gente não pode pegar isso para a gente. Eu acredito que existe situações que nem a Marcela falou, de crianças que passam, vão indo por algum sistema, passou por algum sistema que trouxe e acarretou essa dificuldade, que às vezes a Aline lá atrás não teria se ela tivesse conhecido o conhecimento poderoso. Talvez, é o talvez. A sala da Kátia, talvez lá atrás, quando ficou por determinada situação que a gente sabe, de determinado um ano todo que a gente sabe, então não vamos dar nomes e dizer as coisas aqui porque a pessoa não está para se defender. Ela teve o conhecimento poderoso? Ela teve acesso a esse conhecimento poderoso? Aqui não é para apontar o dedo e dizer, “ah, esse sabe mais e aquele sabe menos”. Não é isso, o nosso papel aqui... jamais vou dizer “esse sabe mais ou menos”, mas essa reflexão que o Max trouxe, essa angústia que o Max trouxe quando ele leu o texto, essa reflexão e essa angústia que a Clara traz e outros professores estão trazendo quando lê determinadas coisas do texto, é isso o que nós não podemos perder. É qual é o conhecimento poderoso. E eu acho que o Ed está ansioso para falar, que eu estou vendo o rostinho dele ali. Eu vi ele levantar a mão, aí ele parou, ele voltou. Qual é o conhecimento poderoso que a nossa comunidade, que os nossos alunos que estão sendo reproduzidos nessa sociedade humana de reprodução da nossa comunidade tem, e o que o Max de escola pública e eu – eu vou falar porque nós dois que falamos sobre isso – que momento da vida nos deu esse estalo de falar, “vamos correr atrás”. E quem foi que nos motivou correr atrás para ser hoje professores que passaram por um processo seletivo, um concurso público, são estudiosos. Todos vocês, a gente falou no último conselho de ciclo, né. Todo mundo tem uma bagagem de estudo, a gente tem questões disciplinares, os saberes lá que o Tardif, que a gente vai falar um pouco mais para frente, traz, e saberes experimentais que as meninas vêm trazendo, todas vocês, todos vocês. Então não podemos esquecer disso, qual é a nossa realidade. E o texto traz isso – se eu estiver equivocada, me corrijam: como a sociedade contemporânea hoje está e como que nós, com a realidade que nós temos, com essa reprodução humana que nós temos no nosso grupo, vamos tentar chegar nesse conhecimento poderoso e propiciar esse conhecimento poderoso? Sabe, é nesse sentido, essa provocação, a gente faz muito, fazemos mesmo, vocês arrasam. A gente sempre falou isso, vocês fazem muito, todos

vocês arrasam. É só isso, tipo o timing de “não vamos ficar aqui, está tudo acabado, as coisas estão muito difíceis, não vai mudar nunca” – a minha briga com a Simone é isso – “não vai acabar, não”. A gente tem que entender sim que existe aí briga de poder – investimento, gente, dinheiro. Tem muita coisa que quer que a gente fique. Nossos alunos que são desse sistema social deles, que nós sabemos que é mais carente, que eles fiquem na mesma, porque senão não vai ter pessoal para trabalhar na firma, vai ser todo mundo intelectual.

Maria: Senão quem vai votar no Bolsonaro? ((riso))

Denise: É, quem vai votar no Bolsonaro? Não podemos perder isso. É nesse sentido, valorização... (...) Podem falar, Ed, o que você quer falar, Ed?

Ed: Eu estava pensando, “vou falar, vou falar”, mas tem umas coisas que... Em primeiro lugar, eu acho que a gente não pode ser comparado com a escola particular, é injusto. Porque a escola particular eles fazem uma seleção natural também, os moleques que não dão certo lá na particular estão tudo com a gente, porque lá eles não correm atrás, “ah, se o moleque não aprendeu ninguém vai ver se ele tem problema de déficit de atenção, ninguém vai ver se ele tem autismo, ninguém vai ver nada, “ele não aprendeu porque ele não quis, porque eu dei condições”, é isso o que eles pensam. Então lá já é uma seleção natural, segundo. Então não dá para a gente falar, “ah, lá eles aprendem isso, aqui a gente aprende isso”, que aqui a gente tem uma outra visão. Segunda questão que ocorre, quem está errado? Eles ou a gente? Deveria ser eles, mas a sociedade leva para um outro lado. A sociedade, igual o Max falou, vai fazer uma prova, não tem essa. E quando a Maria falou da progressão continuada, ela falo... Como que ela usou o termo? Passa direto, esqueci. A progressão continuada, para quem leu a lei, a lei é linda. Eu li a lei quando eu fiz o TCC, ela é linda. Uma lei muito interessante, porque na minha época – eu sou pouca coisa mais velha do que alguns aí e pouco mais novo que outros – tinha moleque de 12, 13 anos que estava no terceiro ano. Não sei se isso era bom para o aluno também, a vergonha que ele passava, ele não aprendia mais também, gente. E a ideia da progressão continuada era recuperar dentro do ciclo, só que para recuperar dentro do ciclo não era só jogar a lei e fazer a lei trabalhar sozinha, precisava de professor auxiliar para auxiliar aquele aluno.

Max: Estrutura, né, Ed.

Ed: É, que teve no começo, mas os caras tiraram. Precisava ter um reforço em horário diferente, precisava de ter grupo como a gente faz lá, como que é, que pega

um grupo e junta para ver as dificuldades, unificar. Deveria ter uma maneira de juntar os alunos com as mesmas dificuldades no momento para tentar sanar. Não é só jogar a lei, a lei é linda. A lei tem uma lógica. E quando os ciclos existiam, é positivo, porque você recuperava o moleque. Imagina um moleque de 13 anos no segundo ano, com os moleques de 8, os moleques lá com medo dele, ele não aprendia, ele ameaçava o outro, o outro também não aprendia. Então a lei foi bem pensada. Não foi, não é e não está sendo bem executada. E aí...

Nádia: Ô Ed, é promoção automática que você queria.

Ed: Isso.

Max: Mas da mesma forma que necessita de estrutura, Ed, para recuperar dentro do ciclo. Você não acha que se tivesse estrutura ele recuperaria em um ano? Tipo, ele não repetiria assim, cara. Porque se você tem estrutura, não vai repetir.

Ed: Ele não repetiria, mas ele recuperaria as habilidades que ele perdeu, Max. Por exemplo, ele tem habilidade que ele perdeu no primeiro ano. Se tivesse uma estrutura, no segundo ano ele podia recuperar aquela habilidade, e para o terceiro ele já está consolidado as habilidades, só está aprendendo no terceiro ano. Poderia, se fosse estruturado, mas não é. Então aí é só a lei. Embora a gente fala de algumas leis que acontecem da gente no dia a dia que só vem a lei, mas não vem a qualidade. Até o nosso currículo mesmo tem muitas falhas, falha de quantidade de aluno, falha de estrutura de escola, nossa escola não tem uma estrutura para muita coisa. Se a nossa escola não usar um certo lugar, como é que faz? A nossa escola deveria ter um espaço para as crianças aprenderem no reforço. Esse reforço deveria ser em horário diferente, não tem. Então a estrutura é muito importante também, na minha opinião.

Max: E me lembra sabe o quê? De uma coisa que eu vi na escola... quando eu estava assistindo uma série na Escola Espanhola, de Barcelona. O professor recebia hora extra para ensinar particular na casa da criança que está com dificuldade, sabe? A criança está com dificuldade de aprender a ler. O professor vai no contraturno dele, na casa da criança, para dar aula lá e recebe para isso. Aí você fala: é uma questão de estrutura, de política pública.

Ed: Igual, no estado tinha um professor pesquisador, que tinha um professor... Por exemplo, tem a Marcela na sala e tinha uma professora, ou estudante de último ano, ou um professor formado, que pegava. Por exemplo, a Marcela tem dois alunos com dificuldade. Aí a Marcela trazia alguma atividade diferenciada para aqueles alunos, a professora explicava para aqueles alunos e fazia um miudinho com eles,

enquanto a Marcela ia evoluindo o que precisava evoluir, então é estrutura que falta também. E uma coisa que agora eu vou voltar para o texto depois que eu explicar tudo isso aí, eu acho que eu fiquei muito incomodado, que eu tinha que falar senão ... Quando ele usou aqui no texto, eu acho que foi no 92, 91 eu acho, que ele comparou hospital, manicômio, escola e asilo com coisas para... Agora não vou...

Max: Bem-estar, né, para a saúde e bem-estar para a felicidade.

Ed: Está aqui no 90, “agrupou a escola com hospitais, prisões e asilos considerando como instituto de vigilância de controle, que disciplinava alunos e normativas, e conhecimentos de formas de disciplina escolar”. O problema da nossa escola também tem isso, que a gente quer disciplinar, a gente não quer educar. Quer disciplinar, quer que o aluno fique ali sentadinho. Que tem vezes que a gente fala, “ah, a gente quer o aluno crítico”. Mas será que a gente quer o aluno crítico mesmo? Que o aluno crítico, ele critica. E a gente tem vezes que ainda não está, a gente não estudou para ter aluno crítico, aluno pesquisador, aluno que vai meter um dedo na minha cara e vai falar “olha, Ed, você está errado. Atividade física não faz assim não, faz daquele jeito”. Será que a gente estava pronto para isso? Esses dias uma aluna lá no Estado – vou abrir um aparte com vocês – falou que a minha aula era idiota. Aí eu levei ela para a coordenadora, a coordenadora veio e falou, “é, Ed...”, “eu não estou chateado porque ela não gostou da minha aula, eu estou chateado porque ela chamou ela de idiota. Porque ela poderia falar eu não gostei da sua aula por isso, por aquilo, por aquilo outro”. E ela falou para a coordenadora, por que ela não falou para mim? Ela falou idiota. Eu falei, “não é um problema ela não gostar da minha aula e criticar a minha aula, o problema é ela me chamar de idiota, porque foi isso o que ela fez”. E aí ela pontuou algumas coisas que ela não concordava na minha aula. Que depois eu fui pensando e falei, “ah, tem fundamento”. Como tem a pandemia, qual é a maneira mais fácil de dividir os alunos? Meninos e meninas, e ela falou que ela não gostava disso, porque isso gerava uma disputa que não era legal depois. Eu falei, “tá bom, mas vamos dividir diferente, agora”. Ela falou que tinha algumas atividades que ela não gostava por isso e por aquilo. Ela me pontuou. Eu falei, “tá certo, nós vamos mudar”. Eu falei para ela, “o que você sugere que eu faça?”, então a gente tem que também estar preparado para ter aluno crítico. Eu podia mandar ela – desculpa a palavra – se ferrar, “na minha aula eu mando e você obedece”. E não abrir a mente. Tudo bem que ela tem um histórico de ofender outros professores, mas aí eu vi com outros olhos, falei “ah, vamos ver o que.

Max: Mas você também sabe por que foi bom, Ed, ela ser crítica, porque faz você refletir também. Às vezes a gente não quer sair da zona de conforto, mas é importante. Eu quando vou dar aula também, eu já pensei sobre isso. Antes eu ficava dividindo as meninas e os meninos, aí eu pensei, “não, eu vou perguntar para eles como eles querem se dividir”. E se eles preferem meninos e meninas, beleza, se ele quiser falar que é misto, vai misto. Eles decidem para tirar do nosso, de a gente impor essas...

Ed: É, e tem vez que eu estava pensando comigo. Aqueles dez minutos que eu dou no final é importante para eles, porque tem vezes que a gente vai pegar nossa caixinha pronta – né, Max –, nossa mochilinha pronta de ferramentas, e não atinge o objetivo que eles querem. Eles querem ser feliz. E aqueles dez minutos que eu dei aula para eles, mesmo sendo livres. Falaram, “professor, vamos brincar de tal coisa?”, que eu já tinha dado. Falei, “vamos, então”. Hoje mesmo eles queriam brincar lá no Estado, esqueci o nome, falou, “professor, vamos brincar disso aqui?”, “vamos, nunca brinquei. Me explica aí como que é”. E aí você vai gerando, mas você tem que estar aberto para ter essa crítica. Se você não está aberto você fala, “eu sou professor, eu fiz faculdade”, que muito da fala nossa é essa, “eu que fiz faculdade, você não fez faculdade. Eu que sei o que é certo, eu que sei o que é errado, eu joga isso, eu joga aquilo”. E além disso eu expliquei para essa menina que criticou a minha aula, que eu falei para ela: existem os eixos de educação física – no quinto ano, isso a gente aprende lá para o ensino médio. Já trabalhei com vocês de dança, já trabalhei com vocês de luta, nós vamos trabalhar esporte. Então eu vou trabalhar esporte. A gente pode pensar de maneira diferente para esportivo? Vamos pensar. Mas só que é esporte o eixo desse bimestre, então nós vamos ter que pensar nisso. Aí foi interessante. E aí te cobram, mexe com você, faz você melhorar a sua aula porque você vai falar, “não, não vou dar boi para essa menina, vai chamar minha aula de idiota novamente”. Ela não vai chamar de idiota novamente.

Max: Tira da zona de conforto, né.

Ed: Isso. E eu trabalhei com minha caixinha de ferramenta certinha todo bimestre, todo negocinho que eu faço todo ano. Tem vez que tem que ter esse desequilíbrio para gente equilibrar e evoluir de novo.

Max: É, porque a gente evolui, né. Tem coisa que a gente não pensa e que eles trazem na hora, e se você “não, eu que sou o bom, eu que mando, eu sei tudo e estou certo” e fica quieto aí.

Marcela: Ô Ed, eu já tive aluno crítico. Era o Pedro Rian, a Lavínia. Eu tinha que estudar, porque eles assistiam muito Discovery, então eles traziam muitas coisas que eu, muitas vezes, não sabia. Então a aula de ciências, história, geografia, atualidades, eu tinha que ir atrás, porque eles perguntavam.

Kátia: E olha que a gente suava, viu. Eu fiquei com essa sala seis meses.

Marcela: É. E você dava alguma coisa de matemática, ele queria entender se você... Ele não entendeu daquele jeito, você tinha que explicar de outro. Então a gente precisava estudar com aquela turma. Não dava para...

((sobreposição de vozes))

Kátia: muito tempo.

Marcela: E assim, mais ou menos... Não, não dava. E sabe a questão do contraturno, que você falou que as crianças tinham que fazer reforço? Santo André já fez isso, eu já trabalhei no contraturno. Não deu certo porque os pais não levavam as crianças, principalmente as crianças da tarde que tinham que ir de manhã. Muitas vezes eu ficava lá a manhã toda, ia um, dois alunos. Aí eles tiraram.

Max: Mas viu, Ma, que daí eles assumiram a responsabilidade, falam, “ah, não dá certo por causa disso”. Mas, na verdade, deveria ser função do conselho ir atrás dos pais, para punir e falar “Não, você está errado, você está negligenciando a educação para o seu filho”, né.

Marcela: Mas eles assinavam termos, Max. A gente conversava, explicava a importância, a criança ia, ficava lá mais ou menos uma hora e pouco, a gente dava lanche, podia tomar café, se estava no horário, podia comer – que é o que a gente fala que chama – mesmo assim, eles acabaram porque a gente ficava ociosos.

Max: Questão de estrutura.

((sobreposição de vozes))

Marcela: É, mas não levavam.

Ed: A gente tem que tomar cuidado – não estou falando desse autor. Vou falar de uma professora e depois eu dou o nome do santo. Que na hora que o cara vem falar de uma coisa, ele fala bonito, na hora que ele passa para o outro lado que é da parte da política, ele não usa nada do que ele falou. E a gente está falando, eu vou dar nome logo, porque eu não tenho essa não: é da Fini. A Fini falou bonito em vários lugares, mas é ela que está trazendo essa prova para a gente, ela que criou o Enem. E esse Enem não é a fala que ela falou lá naquele negócio que você trouxe. Essa prova que ela está trazendo não é aquilo lá que ela falou. Então quando a pessoa está

lá, ela usa muita fala bonita. E não estou criticando não. Tenho nem capacidade de criticar ela, porque eu acho ela muito inteligente. Já vi até as duas palestras dela aí, acho ela extremamente inteligente. Só que quando eu estou lá, aí falo bonito. A gente usa muito de autor que tem que ver o aluno por inteiro, ver onde o aluno está, onde o aluno quer chegar, ver, trazer a cultura do aluno. Só que na hora que vem a avaliação seca, que agora em Santo André está entrando também, que no Estado tem muito. Ninguém avalia o aluno, ninguém avalia o aluno que ele vai na escola para comer porque ele não tem comida em casa. Ninguém avalia o aluno que ele tem dez irmãos e passa um perrengue do caramba. Ninguém avalia o aluno, que às vezes ele não está nem pensando na droga da lição, ele quer saber de comer; ninguém avalia o aluno nosso que perdeu pai, perdeu mãe, que não sabe como que ele está para aprender; ninguém avalia o aluno que o aluno para aprender, ele precisa estar bem alimentado, precisa estar com a noite de sono bem, precisa estar bem psicologicamente, e aí vem falar para mim que tem que avaliar o aluno por inteiro? Ah, desculpa, não dá. Então a gente estuda e a gente se cobra, mas eu acho que a gente também tem que ver tudo, as condições que estão dando para a gente. É difícil eu ganhar uma corrida – eu lembro disso quando eu fiz prova escolar – é difícil de eu ganhar uma corrida de atletismo se eu não tenho sapatilha, se eu não tenho tênis certo, se eu não faço o treino certo. Agora eu tenho um all star, um shorts da escola – que eu avalio até os nossos alunos quando os lá. É difícil para a gente, a gente pode ganhar? Pode, a gente pode superar todas as dificuldades de ganhar, mas vamos concordar que é mais difícil? Então acho que a gente tem que... Não sei o que a gente tem que fazer, não sei como a gente vai mudar, mas eu acho que a mudança tem que ser uma mudança grande. Eu estou com a Maria, a gente não pode desanimar, tem que ter esperança de que...

Marcela: Ô Ed, você lembra dos jogos escolares quando foi feito entre as EMEIs e depois com outras escolas particulares? Aquilo foi magnífico, porque os nossos não ganham da escola particular, porque eles treinam o ano todo. Mas de EMEI para EMEI foi muito...

Ed: Foi justo.

Marcela: ... mais justo. Foi mais justo, né. Aquilo foi muito bom, pena que acabou.

Ed: Eu fui jogar contra o (Arbus), chegou eu, o (Bizui) e os moleques, os moleques estavam com um uniforme lá que eu arrumei, que elas não tinham comprado ainda, chegou os moleques.

Kátia: E eu também Ed, estava lá com vocês. Lembra? Que a Marcela falou.
((sobreposição de vozes))

Ed: É. Massagista chega com aqueles negócios, aquelas casinhas para os moleques não ficarem no sol, com Gatorade, e os nossos comendo pão, tomando refrigerante, passando um sol 'desgramado'. Então isso nós estamos falando de esporte, não é muito diferente da educação deles. E parei aqui, tá. Falei demais eu acho. Abri a boca para falar muito.

Denise: Mas foi ótimo, Ed. Você só está complementando os pensamentos. E aqui a gente não está para dizer que "ai, tudo é lindo, que tudo vai dar certo". Não, nós estamos nos debruçando, tirando o sangue para fazer o nosso melhor, e acho que a provocação é a reflexão. Fiz algo... Você não refletiu quando alguém te questionou? Refletiu, continuou, mudou. Aí vem outra coisa, você refletiu, continuou, mudou. Eu acho que é esse exercício que é fundamental, porque a gente não pode dizer... Quando a gente fica muito estagnado numa coisa só, a gente não para, não pensa sobre algumas coisas. Só que a gente tem um ao outro aqui, olha que delícia isso. Um ao outro aqui complementando, contribuindo, refletindo, porque nós acreditamos. Nós não estamos aqui porque ganhamos bem não, porque é o melhor salário do mundo. ((riso)) Como que a Priscila... a Priscila fala que ela queria ser empoderada, dinheiro. ((riso)) Não é porque a gente é empoderado de dinheiro, não. ((riso)) Nós fazemos porque nós nos dedicamos, acreditamos. E aí vem o que a Clara falou em um determinado momento. Nos cansamos? Claro, somos seres humanos, tem hora que a gente cansa, opa. Aí vem um colega aqui do lado, aí vem um momento como esse de compartilhar, de trocar, de falar espontaneamente das coisas que ocorrem, um outro aqui contribui com um diálogo. Isso nos motiva, nos dá uma alavanca, opa. Não, essas provocações que cada um de vocês trouxe é lindo. Deixa muito emocionada, porque fala, "opa, trouxe uma provocação aqui e contribuiu com uma prática ali, trouxe um link cá". A Lê não está, mas depois vou até colocar no grupo. Ela fez vários links também, ela contribuiu, ela mandou no pessoal para mim. Eu não sei se eu consigo aqui até projetar, deixa eu ver, só para vocês verem. (...) Só para vocês verem o que a Lê trouxe, porque ela estudou, ela fez link e aí ela não está com a oportunidade de estar hoje com a gente, por questões pessoais que vocês já

sabem, mas ela queria contribuir. E aí ela me mandou essas questões e eu falei, “ah não, eu quero passar para o pessoal para contribuir por ela também que não está aqui conosco hoje”, mas fez todo um estudo, quer ver? Ela me mandou até no pessoal, até deixei aberto. Esse vídeo, olha que legal, gente, vê se vocês conseguem ver aí. Não sei, acho que vou ter que voltar. É bem curtinho o vídeo, mas é muito legal o que ela trouxe. (...) ((tenta enviar o vídeo)) Eu vou parar aqui a apresentação, porque eu acho muito importante, a Lê trouxe aí essa contribuição.

Max: Mas é isso o que eu gosto no Takasaki, sabia? De ver os professores não na zona de conforto, de ir buscando sempre. Isso é legal, porque eu já trabalhei em escolas em que você olha o professor que ele já não quer mais fazer, que ele não quer tentar mais. Nossa, e é triste, é se entregar na luta. É difícil. A gente sabe que às vezes a pessoa está cansada, tem outros problemas que traz, que é difícil. Mas é bom a gente ter um colega do lado batalhando e lutando.

Denise: É lindo, motiva, dá um gás, não dá, Max? Fala “opa”. Eu coloquei no grupo do RPS, Ma. Vê lá. Aí sabe o que eu ia falar, o que o Ed falou. Eu anotei aqui e vem bem do que o Ed falou ali, na 1291. É impossível discordar da afirmação de que “as escolas devem promover a afetividade e o bem-estar humano”, sabe. Aí o Ed falou do bem-estar, falou da felicidade. Eu quero estar num ambiente onde a gente possa promover essa felicidade como escola e bem-estar humano.

(...) ((compartilham vídeo))

((vídeo))

Denise: (...) A Lê tinha me escrito, eu até vou abrir aqui para falar o que ela trouxe. Então ela tinha falado que ela lembrou desse episódio do Charlie Brown pensando para que servem as escolas, nesse questionamento, “para que servem as escolas?”. E ela falou que vale a pena muito refletir, até com as crianças sobre isso. É um questionamento que surgiu por parte dela de pensar com as crianças: para que servem as escolas? Que o Charlie Brown traz isso nesse diálogo. E aí ele vai trazendo essa o quê? Reprodução, “tenho que fazer isso, tenho que fazer aquilo, aquilo e aquilo outro”. E sempre volta na mesma coisa. E aí a sociedade vai reproduzindo, reproduzindo, e não é um conhecimento poderoso que ele está falando, está falando de reprodução, de sociedade, “vou estudar para fazer isso, vou estudar para fazer aquilo”. Só que não é todos, né. Se a gente for pensar na nossa comunidade, quantos alunos nossos que falam, né, na graduação ou determinadas profissões? É algo a se

pensar, quantos? E é por que será? Sabe, eu fico me questionando: “por que será? Não pensa?”.

Ed: Mas eu penso muito na questão cultural da família e da sociedade. Tenho um conhecido ali que o pai não estudou muito, então ele não vê muito isso. Eu não tinha isso, eu fui o primeiro a fazer faculdade. Mas os meus filhos já tem isso, “ah pai, eu vou fazer faculdade disso”, porque já vem uma cultura dentro da família. Não só da sociedade, mas da família. Você fez faculdade, seu filho faz faculdade. É meio o que o Lino falou ali no Charlie Brown, está começando a criar uma cultura. E quando a pessoa... você conhece algumas pessoas, eu acho que todo mundo aqui conhece pessoas que os pais não têm nem ensino médio, “ah...”, os filhos tendem a não ter essa importância no estudo também. Não são todos, há exceções, mas a grande maioria sim. Então eu acho que é uma coisa muito cultural. Familiar e cultural, como eu posso falar? Estadual, municipal, sei lá. Vai muito da cultura, assim.

Maria: Se a gente for ver a caracterização da nossa comunidade, pouquíssimos fizeram faculdade. A maioria tem fundamental incompleto, ensino médio incompleto, faculdade é um ou outro, aquela faculdade lá que a gente sabe que conseguiu às vezes uma faculdade assim, que às vezes nem terminou. Mas eu acho que se você for olhar nos dados da caracterização são pouquíssimos, a maioria não tem estudo. Então se eles não têm aquilo, como eles vão achar aquilo importante se eles mesmos não tiveram?

Marcela: Eu ia falar isso. Dá para contar nos dedos as pessoas que têm graduação. E alguns ainda são incompletos. Na minha sala tem bastante que tem o ensino médio completo. Essa minha sala desse, eu já acho que já está bom, já melhorou. Mas graduação mesmo, é difícil. E aí o estímulo não tem, ele não tem perspectiva.

Maria: Como a Clara falou, quando você chega numa faculdade, quem veio de escola pública – que nem eu vim, a gente estudou em escola pública – você começa a ter um outro pensamento. O estudo vai trazendo as experiências, os anos de magistério que vai aprimorando, vão ampliando nosso conhecimento, e a maioria das pessoas não têm isso, gente. O que elas têm? Então é aquela reposição mesmo.

Denise: Quem me tocou, aí eu fiquei pensando, quem me tocou para que eu pudesse mudar essa condição social que eu vivia de não pensar numa universidade? Quem me tocou? Aí eu lembrei. Eu até fiz um relato numa aula que eu fiz assim: aquele professor que me tocou. Ele me tocou e falou, ele fez a diferença na minha

vida. Então os professores, eles fazem a diferença na vida. Eu sei que nós temos vários relatos aqui que nós falamos, a Ma trouxe, a Kátia, entre outros trazem de alunos com dificuldade. Mas nós tocamos também.

Magda: Em relação à minha sala, eu senti pais muito preocupados com a educação das crianças, mesmo eles não tendo muito estudo e isso eu fiquei muito feliz. Então tem pais que falam no particular, às vezes não falam na reunião, mas falam no particular que as crianças estão muito animadas depois que voltaram as aulas, que eles aprenderam muito mais, que eles estão tendo uma melhor aprendizagem porque em casa eles não tinham estímulo dos pais. Mesmo porque não é que os pais não quiseram dar, porque eles não tiveram tempo. E uma mãe essa semana falou para mim que o menino quer ser médico. Nossa, eu fiquei muito feliz, e que ela vai fazer de tudo... E ela tem só ele, é o Cauã David, e ela falou, “eu só tenho ele, prô, mas eu vou fazer de tudo para que ele consiga ser o médico”, assim, que ele estude muito e realize seu sonho. Eu falei, “com certeza o Cauã vai conseguir”. Então, quer dizer, você ouvir de uma mãe que o filho quer ser médico – entre outros. Teve outras profissões também. Mas esse me pegou porque médico, gente, quem imagina no meio nosso uma criança falando que quer ser médica. Que nem vocês falaram, falaram de outras profissões – policial, professor, eu já ouvi até professor; professor de educação física, por causa do Ed também. Então tem alguns estímulos nossos. Mas assim, ouvi médico, gente. Eu fiquei surpresa em ouvir médico, sinceramente. Fiquei muito surpresa e feliz. Estímulo, eu tive estímulo dos meus pais, mesmo meus pais tendo pouco estudo, meus pais sempre estimularam meus filhos a estudarem, conseguir coisas melhores, e uma profissão melhor. Mas eu também fui estimulada pelos meus professores, eles falavam que o estudo era tudo na vida, entendeu? Então quantas escolas também que vocês falaram públicas, eu também só fiquei sabendo da USP na faculdade. Quando eu já estava pagando a minha faculdade é que eu fiquei sabendo da USP, eu também não soube, não fiquei sabendo por ninguém. Nenhuma escola divulgou, nem meus pais sabiam também, e eu fui pagar para saber da USP. E também depois fiquei sabendo que só entrava na USP quem tinha dinheiro, que os pobres não entravam. ((riso)) Que nós não entrávamos, porque era muito difícil de entrar, que o vestibular era muito difícil, era muito concorrido e sendo que a faculdade era para nós e não para eles, para os ricos. E até hoje é assim, né. Então assim, eu vejo que tudo o que a gente puder fazer para dentro da sala de aula para estimular as crianças, nós temos grande bagagem para isso e eles veem a gente como reflexo,

sim, eles gostam da gente, do que a gente fala, do que a gente faz, porque a gente estimula as crianças a serem sempre algo melhor, ter uma profissão melhor, e eu converso muito com os meus alunos nessa parte, que o estudo é importante. E quanto mais eles souberem, melhor vai ser para eles no futuro. Então assim, eu estou muito feliz com a minha sala, com esse retorno, porque as crianças falam muito e eu dou essa chance de eles falarem. E eu acho que a gente tem que dar essa chance de eles falarem para ver como é importante o estudo. Sempre colocar essa importância do estudo, mesmo os pais não dando ou que nem vocês falaram, que os pais não tiveram essa chance, vamos dizer assim, de estudar muito. Ou pararam por outros motivos, não importa o motivo que eles pararam de estudar. Mas as crianças nos vendo aqui como professores, depois dos pais, a gente colocando essa importância, eles vão nos ouvir e vão, sim, seguir em frente. Então eu estou feliz com a minha sala. Eu queria até que todos voltassem, mas ainda não voltaram. E acho que não vão voltar, não sei. Se não obrigarem a voltar, eu acho que os pais não vão mandá-los, né. E nós temos o quê? Dois meses de aula, praticamente três que seja, quase três meses. E eu estou triste que vou encerrar o ano e não vou conhecer alguns alunos, porque mesmo sendo remoto a gente não conhece. A gente só conhece mesmo no dia a dia, ali no tête-a-tête. Mas assim, eu dei muito valor à escola pública, eu quero frisar isso. Eu dei muito valor e dou valor à escola pública até hoje. Nunca estudei em particular, a não ser faculdade, lógico. Mas até o ensino médio eu estudei em escola pública e sempre gostei, então acho que a gente tem que valorizar nossa escola sim, tá bom?

Max: Aí você fala da faculdade, da USP. É uma coisa que apesar da USP ser uma grande faculdade, ser de renome assim, eu sinto um pouco de vergonha da USP por ela ser no formato que ela é hoje. Que quando a gente vai olhar os números de quem frequenta e quem estuda na USP, você vê que 90% são alunos de escola particulares, uma faculdade que deveria ser voltada para quem não teve condições, quem não tem condições de pagar, né, um ensino superior privado.

Clara: Mas a gente está aí, Max, com pessoas do alto escalão falando que universidade tem que ser para poucos mesmo. ((riso)) Não vem com essa não, que o conhecimento que está ali... foi o quê? Tem no máximo quinze dias. ((sobreposição de vozes)) Que a universidade não é para todo mundo não, que a universidade tem que ser para poucos mesmo.

Max: Que tristeza né, ouvir uma coisa dessas.

Maria: Mas sabe uma coisa que eu gosto de ver, especialmente quando você fica muito tempo numa escola que nem o pessoal do Taka é, você vê, você olha, quando chegar na festa de formatura do quinto ano, você olha lá as crianças do quinto ano. Aí você lembra do pequenininho lá na educação infantil, você fala, “puxa, mas o menininho evoluiu, desenvolveu”. Então assim, é um estímulo, um fator que faz com que você vá para frente. A gente não conseguiu dar conta de tudo, mas gente, como eles entraram na escola, na EMEIEF Cidade Takasaki, como eles estão saindo agora no quinto ano? Entendeu? Isso daí, é o teu trabalho desde a professorinha do inicial até a professora do quinto ano. Então assim, é uma trajetória que traz conhecimento poderoso sim, ((riso)) e que a gente sabe que... a gente tem capacidade. Nós não conseguimos... Dependendo da estrutura que a gente tem, a gente às vezes não consegue dar conta de tudo, mas que a gente dá conta de um bocado, dá. E isso que é legal.

Ed: Mas você escuta, Mari, algum aluno falar, “eu quero ser igual você”? A mãe falou que o menino falou que queria ser gordinho igual eu, Max, ó.

((risos))

((sobreposição de vozes))

Max: é forte, né.

Ed: É, eu acho importante, porque a gente fez um trabalho legal. Não só um trabalho educacional de educação formal que a gente fala, mas educação para a vida.

Max: Cidadão, né.

Ed: Eu acho que tem muitos alunos ali que a gente vai ver evoluir para a vida, não é nem para a escola, eu acho que foi além da escola, para além do estudo. E quando você vê eu que já dei aula para uns velhinhos e vê uns marmanjos casados, direito num bairro onde eu moro onde muito se perdem, não precisa nem fazer faculdade que já fica orgulhoso. Eu conheço uns três que mora perto da minha casa, que estudou comigo. Tinha um até que tinha tudo para dar errado, e o menino é trabalhador, bonitinho, fez faculdade, mas é trabalhador. E aí você fica orgulhoso, você fala, “nossa, esse aí...”, não sei se eu tive uma pontinha, mas eu ajudei alguma coisa. Eu tenho até um aqui que fala que a filha dele não é minha neta. Mas eu acho que é isso, eu acho que a gente fez um trabalho não para só faculdade, é isso que eu acho que é o diferencial da gente. É o estudo da vida. E aí vai além de tudo isso, eu acho que vai de faculdade, aí a gente não precisa ter o ensino poderoso, né. E ter o ensino poderoso sim, mas não só poderoso para fazer uma prova. Eu acho que

deveria ser assim: a prova tinha que vir no automático, não ser objetivo só a prova, mas para a vida.

Denise: Aí é currículo, né. Avaliação em cima do currículo, e qual é o currículo, como é o nosso currículo? Uma das coisas, Ed, que o nosso currículo tem de crítica. A gente poderia fazer uma lista de crítica no nosso currículo, né, e olha que eu fui democrática. ((riso)) E depois democraticamente construído por nós. Nós teríamos uma pilha de críticas e coisas a pensar sobre o nosso currículo. E o texto vem trazendo isso sobre currículo. Ele vem trazendo essa questão do currículo. A gente não pode perder de mente esse conhecimento poderoso que ele fala, dessa essência. Essência de estudo mesmo antropológico, filosófico. Eu acho que a crítica maior é não inibir ele. Ele está lá. A maneira como ele vai enxergar é a adaptação que nós vamos fazer na prática. É os instrumentos... Nós não vamos fazer da mesma maneira daqueles filhos dos poderosos, porque nós não atendemos essa clientela, nós atendemos uma clientela que ela busca por meio do conhecimento poderoso tentar alcançar ou lutar de alguma maneira para a sociedade. A luta de classe que a Nádia falou, essa luta de classes.

Ed: E Denise, só para te atrapalhar mais uma vez. Falaram de escola pública. Escola pública é muito ampla, porque a Escola Takasaki que é pública, é diferente da Escola Eufri Filho – é filho, lá? – que é pública também. Aqui a gente tem a escola que é o Mocam, Mocam fica perto do Shopping Aricanduva. Não é a mesma escola aqui do meu bairro, não é. Você pega o Oscavo, Amaral Wagner, não é a mesma escola aqui do meu bairro. Então escola pública é um mundo muito diferente, então muda muito, não dá para generalizar tudo.

Denise: Ed, eu fiquei impressionada. Alguém me falou que fez a prova do (iClipe) e era um bairro bom, de uma escola num lugar bom e que as crianças se saíram superbem. Todo mundo foi muito bom, não tem críticas contra o (iClipe), porque se saiu bem, as crianças se saíram bem. Por enquanto que a gente tem toda uma problemática para justificar sobre determinadas coisas que nós passamos nessa aplicação do (iClipe), porque nós temos críticas, muitas críticas aí para falar sobre isso, e eles se saíram bem, e é pública, é da nossa rede. Então é coisas a pensar, né. Quantas coisas a pensar. Mas eu acho que é isso, gente. A gente discutiu bastante. Alguém mais quer contribuir com mais alguma coisa que nós não falamos no texto? Eu acho que nós falamos de tudo do texto. Vamos trazendo, encaixando ali, trazendo aqui, falamos do nosso conhecimento. Pode falar.

Nádia: Eu tinha feito umas anotações aqui sobre o currículo, né, que ele pode ser um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso, e o autor traz aí algumas contribuições, né, que diz que “para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além das suas circunstâncias locais e particulares”. E aí a partir daí do que ele fala, a gente consegue né pensar muitas coisas aí. Então eu pensei, nesse pensamento crítico, tudo o que vocês falaram, não tem nada de diferente. Mas é isso, favorecer o multiculturalismo, é variedade cultural, fazer pensar, enfim. Todas essas questões aí para poder oferecer dentro do currículo esse meio para que se atinja o conhecimento poderoso. Era só isso.

Denise: Nádia, muito legal. Então eu acho que é isso, gente. Se ninguém tem mais nada para falar, eu acho que nosso RPS está por encerrado, essa reflexão muito gostosa, foi muito bom com todo mundo. Só temos a agradecer, porque eu acho que o diferencial é isso. Nós fazemos muito, mas não paramos, continuamos estudando, refletindo, movimentando, voltando. E aí fica a dica do nosso currículo: o que nós vamos aí elencar de conhecimento poderoso para o nosso currículo?

Ed: Conhecimento poderoso dá a entender de que vai te dar poder, né. Mas não é o poder financeiro, mas o poder igual de super-herói, poder de poder, entendeu?

Denise: Mais ou menos isso mesmo, para falar a verdade, né. Superar tudo o que você tem, vir de uma classe desfavorecida socialmente, é um poder enorme quando você, né, “zuf”.

Maria: Conhecimento traz transformação. Então para mim conhecimento poderoso é aquele que traz transformação. Transformação de realidade, transformação de desigualdade, né.

Denise: Verdade.

Max: É, e ele fala ali que é o conhecimento que ele fala que é científico, é porque é generalizado, né. É uma coisa que ele serve para todo lugar, não importa se você está aqui ou está no outro lugar do mundo. Aquele é o conhecimento, é o que a ciência mostrou. Então isso é poderoso. Não é uma coisa que só serve aqui para a minha casa ou para o meu bairro. Não, serve para qualquer lugar que eu for. Isso é poderoso.

Denise: Que legal, gente.

Ed: E é como nossos pais falavam, como diz a Elis Regina, “igual aos nossos pais”, o conhecimento é uma coisa que ninguém tira de você, né. Isso ninguém tira. Você vai ganhar e é uma coisa que nunca basta. Todo conhecimento vai somando, ele não vai tomando o lugar do outro, ele vai somando, ele vai aumentando e vai consertando. E eu fiz um curso lá no estado de conhecimento matemático, que escreveram para a gente, que o cérebro cresce, sabia? Ele não para, ele continua crescendo. Quanto mais conhecimento você tem, mais o cérebro cresce. O cérebro, não a cabeça. A minha não, o cérebro.

Maria: Eu pensei logo na cabeça.

Denise: Eu pensei naquele cara do filme, o Lanterna Verde, que a cabeça começa a crescer, o vilão.

Ed: É, o vilão. Então, o nome do Instituto lá que deu para a gente é o Sidarta, e ele falou. Aí é baseado num americano que fez uma pesquisa. Não é conhecimento matemático, não. É mentalidade matemática, uma coisa assim. Aí fala que o cérebro cresce – o cérebro, cabeça não. Cabeça fica no mesmo lugar. O cérebro que cresce, cresce no sentido de conseguir pensar mais rápido, informações melhor. Então todo conhecimento vai aumentar o nosso cérebro.

Denise: Muito obrigada, o RPS foi ótimo. É um prazer. Vamos descansar que amanhã tem mais, a gente se vê logo cedo. Boa noite a todos, viu, parabéns pelas participações, links, foi muito dez, tchau.

(...) ((lembrete de atividade e despedida))

((fim da transcrição))

RPS: 19 DE OUTUBRO DE 2021

Participantes: Denise, Alessandra, Ronilda, Kátia, Marcela, Nádia, Edmilton, Max e Priscila, Convidadas: **Magda, Clara, Cláudia e Lidiane.**

(...)

Denise: Então vamos começar a nossa discussão. Eu queria saber o que vocês acharam dos textos, qual foi a impressão de ler esses textos. Nós temos dois textos, o desafio de ler... uma junção de dois textos aí, que foi os saberes docentes e formação profissional do Maurice Tardif, e práticas educativas do Antoni Zabala. Como que foi ler esses textos?

Priscila: Denise, o que acontece com quem não leu? Eu. Eu não li, eu estava fazendo tanta coisa, fazendo tanta coisa, e aconteceu um monte de coisa, e eu vou ser sincera, não li.

Denise: Você foi... teve nessa semana o curso do mindlab, que era o dia da leitura, então eu não posso cobrar que você leia fora do tempo que foi dado, não posso falar, “ah não...”, então foi dado um determinado tempo, então jamais eu vou falar para você, “não, o que é para fazer?”, o que você vai fazer, você vai acrescentar com as contribuições da discussão que nós vamos trazer com base. Claro que quem leu o texto vai se reportar com a base teórica, e aí você vai fazer as anotações lá no seu portfólio das discussões da RPS, do movimento que você está participando. Porque lembra dos nossos combinados? O combinado é: você escreve no portfólio, ou quando você está lendo, e vai fazendo as suas anotações, ou no meio da RPS, que é um momento de participação formativa que você está, e aí você já vai fazendo seus links e suas anotações, mesmo que você não leu o texto. Porque você tem justificativas, né, você falou, você comentou sobre, então é nesse sentido. Toda a discussão que nós fazemos do texto, nós embasamos algumas leituras, citamos alguma frase que chamou a atenção, algo do texto, mas depois o diálogo vem de encontro com a nossa realidade, daquilo que nós vivemos, no dia a dia da escola e da sala de aula, então é nesse sentido. O que eu queria saber, é para quem leu, o que achou do grau de dificuldade, compreensão, entendimento do texto, e depois a gente pode começar a puxar aí na questão dos textos, puxar um fragmento da frase, o que chamou a atenção, o que não chamou a atenção, tá bom? (...)

Nádia: Eu li bem os textos, eu já conhecia esse do Zabala, eu até comentei com o Max agorinha pouco, que a gente já teve contato com esse texto, acho que estudando para concurso, na própria faculdade, e aí pela vida afora a gente teve contato com essa teoria do Zabala. O Maurice Tardif, teve um problema aqui nas impressões, Denise, o que aconteceu, é que estava fora de ordem. Eu numerei, porque aqui a página um... eu acho que foi na hora de você escanear, porque a página um, pula para a três, depois vem a quatro, aí a dois tá aqui... eu numerei, eu consegui entender a lógica, e renumerei aqui as páginas, então pode ser que esse texto tenha ficado um pouco confuso para quem leu ele na integra por causa dessa ordem aí que foi invertida. Gostei dos dois, eu... não sei, escrevi bastante coisa, que eu achei que foi um texto... o do Zabala assim, que rendeu bastante, tem bastante insight, muita coisa aqui para pensar, e bem melhor do que o da semana passada, o da retrasada,

que eu achei mais... não sei, estava mais complicado, difícil, não sei, e esse fluiu. Sobre a leitura é isso que eu tenho para comentar.

Denise: Obrigada, Nádia. Se alguém mais não quer falar sobre a leitura, a gente já pode começar a discussão, gente, é só para ter uma impressão, tá bom? Para entender um pouquinho aí, se alguém discorda ou concorda que foi mais fácil aí a leitura, ou os links que vocês fizeram com a prática do dia a dia.

Max: Eu não achei muito fácil não, igual a Nádia achou, eu acho a linguagem dele um pouco mais rebuscada, sabe, aí dificulta um pouco o entendimento. Mas assim, depois que a gente entende o contexto todo do que ele está falando, aí vai caminhando mais tranquilo, não é tão complicado, é mais a forma de escrita dele que é um pouquinho mais rebuscada e dá um trabalhinho a mais de entender. Mas aí depois que engatou assim, que eu entendi o conceito do que ele estava querendo explicar, daí foi mais fácil, e bem complexo também, é bem complexo esse assunto que está falando. Até na hora da escrita aqui no caderno, eu escrevi umas duas páginas aqui, depois quando você ler você vai ver. Mas foi legal, foi bem reflexivo.

Denise: Então assim, essa análise do nível de comparação, é bem subjetivo de cada um, então a Nádia a semana passada sentiu mais dificuldade no Young, o Max já gostou, então ele trouxe, “opa, não...”, aqui puxa uma discussão bem legal. Então esse contato com o texto, (inint) [00:38:56] até meio a escrita, né? Acho que é interessante a gente falar, a forma de escrita de cada autor, de repente ela traz um engajamento melhor para alguns, e outros, dá uma bloqueadinha, vamos ser bem sinceros, a gente está em um momento, que aqui ninguém sabe tudo, e aqui não é o momento que nós estamos para ninguém saber mais que o outro, ninguém ficar com, “ah, é isso aqui”, não. Gente, o estudo e a formação, e esse momento de RPs que nós estamos vivendo, nós estamos trazendo autores para embasar nossa discussão, discussão daquilo que a gente vive, a gente não está falando de algo que é fora da nossa realidade. Então quando o Tardif traz para o grupo que o professor tem saber, quem vai discordar disso? Quem vai dizer que o professor é mecânico, que ele é moldado num molde igual, quer dizer, o Ed tem que ser igualzinho o Max, porque eles são professores de educação física, gente, tem que ser igual, todo mundo igualzinho, tá. A Magda tem que ser igualzinha a professora Nádia da tarde, porque é quinto ano, tem que ser igual. Não gente. Então aí o Tardif vem nos questionando, e ele vem estudando sobre isso, qual é o saber. Eu acho superinteressante logo a pergunta de início dele, qual saber... no texto veio falando, qual saber que o professor precisa

mobilizar para ensinar? O que você precisa fazer para ensinar? Aí a gente para, e é até um questionamento até para uma discussão nossa, se alguém pergunta para você, professor, o que você precisa saber para ensinar a criança? Quando eu paro para pensar sobre isso, eu fico, “opa, eu preciso decorar o livro didático para ensinar eles? Eu preciso fazer o planejamento igualzinho aquele manual do livro que falou para dar aula de educação física do jogo, tal, tal?”, não eu sou um professor e eu adapto, eu faço mudanças, eu faço adaptações, e aí a gente vai voltar para o texto, para poder embasar um pouquinho o que ele quer dizer aí. Alguém quer puxar algum fragmento, alguma frase de discussão que chamou a atenção no texto?

Max: É, no começo ele já faz a crítica, né, Dê, sobre a escola lá na Espanha, e que por sinal também é parecida com aqui no Brasil, com o fato de elas serem seletivas para faculdade, né, de buscar esse objetivo, de levar a criança até a faculdade, e aí ele apresenta os problemas que isso traz, que aí acaba valorizando demais os conteúdos conceituais e factuais em detrimento dos demais.

Denise: Então o Max está trazendo um questionamento que o Zabala faz logo lá no início dele, ele vem trazendo qual é a função social do ensino, gente, qual é a função social do ensino, gente, qual é a função? Nós falamos um pouquinho a semana passada também, né, sobre isso, quando a gente falou do Young, que a gente começou a questionar alguma coisa relacionada a currículo, currículo é escola, né? E a gente falou de conhecimento poderoso, que é um conhecimento que só tem onde? Na escola, o currículo é organizado com conhecimento de base, só tem na escola, o que eles têm, é vivências, experiências na casa deles, no meio social, e aí ele chama a atenção sobre isso. Quem quer falar um pouquinho mais aí? Eu vou deixar para falar depois que vocês falarem.

Max: E é um ponto a se refletir na função da escola, se a gente está querendo formar pessoas para ir para faculdade, ou se estamos formando cidadão para conviver na sociedade, o que muda o caminho a ser percorrido.

Clara: O Max que puxou aí o Zabala, o texto vem falando, se a gente olha a educação, se ela tem o objetivo aí de formar, de produzir, de pegar o sujeito na integralidade, não dá para a gente pensar a educação em partes desconexas, a gente tem que pensar nessa integralidade em todos os sentidos, a gente tem que pensar dentro das escolas. Aí mais à frente eu vou ser sincera, eu não consegui terminar o do Zabala, li o do Tardif, comecei com o Zabala, fui um pouco a frente, também precisei em alguns momentos como o Max também falou, eu precisei retomar, voltar

um pouquinho, à princípio não foi tão fácil, e aí ele vem falando dessa questão de a gente hierarquizar os conhecimentos, e me remeteu muito a nossa discussão da semana passada, e uma coisa que ficou forte também é no início quando ele vem falando, que não há neutralidade, quando você vai pensar em um currículo, quando você vai fazer uma seleção dentro da escola, a maneira como você faz dentro da sala de aula, não tem neutralidade, você tem ali sim uma concepção, você traz ali... e aí fazendo ponte com o Tardif, você traz os seus saberes, e são esses saberes que eles são constituídos aí com a sua história enquanto aluno. E eu acho que muitas vezes, fazendo uma avaliação, se você não teve uma experiência muito agradável, dependendo e como isso se construiu, você leva isso muito forte para a sala de aula, e aí ele vem falando no texto lá na terceira página, “esse profissional já esteve em uma posição de aluno, esteve em uma sala de aula, sendo assim, essa vivência é formadora, e por meio dela adquiriu crenças, valores, construiu representações sobre o que é ser aluno, e sobre a atuação do papel de professor. Esse saber proveniente da experiência escolar, é cristalizado, e muitas vezes nem a formação universitária consegue modifica-lo. Além da experiência escolar e familiar, é necessário considerar também as experiências da própria carreira que marcam a trajetória profissional”, aí já entra no outro saber, que vai poupando. Mas como que às vezes... é o que eu estava falando, como que essa experiência, esse saber enquanto aluno, ele traz aí forte nos saberes, nessa concepção de professor e que a gente tem nessa formação. E aí eu estava pensando, como é que a gente trabalha isso, como que a gente pensa, porque o Tardif, ele vem fazendo uma crítica e uma reflexão sobre a formação dos professores, e ele traz... mais para frente estava falando dos cursos de formação e tal, como que às vezes muitos cursos ainda são desconexos, a teoria e a prática, fica muito na teoria, aí tem uma parte que ele vem falando também que não dá para gente separar uma coisa da outra, que a gente tem que olhar este professor trazendo essa história dele, quanto que essa história é importante para a construção deste saber. Eu tinha separado aqui... aí eu vou um pouquinho mais ali na penúltima folha, “o autor apresenta em seu sexto ensaio, duas teses principais que são defendidas no texto sobre os professores. A primeira tese justifica que os professores são sujeitos repletos de conhecimentos e saberes específicos desenvolvidos no dia a dia da docência, a segunda defende a ideia de que no cotidiano de seu ofício, o professor não realiza exclusivamente a aplicação de saberes produzidos por outros, mas sim estar inserido em um espaço de produção”, aquilo que a gente já vem falando, né, desde que

começou esse movimento que a gente está aqui, porque a gente produz conhecimento, então é uma formação aqui que está sendo construída semanalmente, cada vez que a gente vai, que a gente lê, está sendo produzida nas nossas práticas, enquanto que esse momento aqui, ele é legal, porque a gente reflete a teoria e a prática, porque a gente traz a nossa prática para poder refletir, né. “Que se transforma a medida que ele mobiliza seus saberes próprios relacionados também a sua identidade, e aí parte por essa identidade aí nessa construção dele, e que se apresentam nas subjetividades que os cercam”, então vai olhando aí os pares, o currículo, e tudo que está dentro do contexto da escola. Eu gosto muito do Tardif, porque ele traz esse olhar de valorização do saber do professor. Tem uma parte, agora eu não vou achar aqui que ele estava falando, ó, das... ó, o quinto, lá na penúltima que vem falando, enumera oito características que são consideradas as principais do conhecimento profissional, aí ele vem falando várias delas, aí ele fala que o quinto é a competência ou incompetência de seus pares, só pode ser avaliado pelos mesmos profissionais, e aí eu grifei e me chamou muito a atenção, a gente está vivendo um momento que me causa muita (barulho de raiva)) que todo mundo sabe mais sobre educação do que quem está dentro da escola, com quem... a gente estudou para caramba, continua estudando, mas todo mundo sabe mais sobre educação do que a gente mesmo, então acho legal isso, porque ele pontua que, ah, se é a competência ou se tem alguma incompetência aí, só seus pares que podem avaliar esses profissionais. Então eu acho a fala dele muito respeitosa, com respeito a esses saberes, que muitas vezes são desqualificados, alguns veem como uma ciência auxiliar, se a gente for colocar aí na sociedade, sempre é esse... se for pesar, a saúde tem um peso maior, a gente fica ali, aí trazendo isso até para a educação inclusiva, o quanto... eu e a Denise, a gente já conversou um pouquinho, o quanto que a saúde quer meio que se meter, acha que... meio que desqualificando esse nosso saber, essa nossa prática, então acho muito legal quando a gente... não que outros autores não façam, mas o Tardif, ele traz isso muito forte, dessa valorização.

Max: E eu gostei do Zabala fazendo comparativo com a educação física, foi bem legal, porque ele traz a questão de... lá na educação física a gente dá um pouco mais de um trabalho individualizado, de um olhar mais particular de cada um, porque quando você vai trabalhar alguma habilidade, cada um tá de um jeito, cada um tem uma coordenação motora, uma experiência motora vivida, e aí não tem como padronizar, não dá para fazer uma avaliação padronizando, porque seria totalmente

injusto, e fica claro. Mas aí quando a gente vai para o campo cognitivo, para as áreas conceituais, a gente quer fazer formas de padronizar tudo isso, e é bem legal essa diferenciação, e aí me fez refletir de uma avaliação que eu fiz no quinto ano agora no mês passado, que a gente fez sobre o badminton que a gente tinha trabalhado, e aí eu falei para as crianças assim, “nós vamos fazer uma prova sobre o badminton”, e aí eu já percebi que várias crianças já ficaram em choque, já ficaram tudo em pânico, “ah não, meu Deus, vai ter prova”, eu falei, “calma gente, só vou fazer umas perguntinhas sobre o que a gente acabou de trabalhar o mês todo aqui”, e as crianças ficaram todas assim, “não, meu Deus, o que vai ter nessas perguntas, professor?”, eu falei, “calma, vai ser tranquilo”. Daí eu fui e montei no Google formulários a provinha, fiz cinco questões simples que eram baseados no que a gente tinha aprendido lá na sala durante as aulas, e aí chegou no dia da prova, eu fui para usar a informática, só que eu acho que alguém ia usar, já tinha alguém planejando de usar, aí eu falei assim, “deixa, eu vou fazer lá com todo mundo, a gente faz uma roda e faz a prova”. Daí eu fiz em roda, e aí eu fiz a pergunta, todo mundo respondia, escolhia uma pessoa para responder e tal, e aí foi bem tranquilo, e aí eles se acalmaram, sabe, eles ficaram, “poxa, isso foi a prova? Tranquilo”, meu, era só um teste de conhecimento para saber se você aprendeu aquilo que a gente estava passando aqui. E aí eu fiquei refletindo, pensando assim, é uma forma de padronizar, de querer... mas era mais uma questão de incentivar a participar mais. Porque às vezes tem criança que vai através do medo, “ah, se tiver um negócio, daí... então eu vou prestar atenção”, daí a gente acaba englobando essa criança também. Não que seja o único método de fazer isso, ou o melhor dos métodos de se fazer, mas é uma forma de conseguir ganhar a atenção de mais crianças. E foi bem legal, foi bem produtiva a questão da avaliação. Não foi de uma forma de minimizar as crianças, de separar as que são inteligentes das que não são, não foi nada disso, foi uma forma a mais de refletir o conhecimento aprendido.

Nádia: Eu também achei, eu fiz algumas anotações sobre esse trecho que você está comentando, Max, sobre as formas de intervenção, que ele fala lá... acho que tem um subtítulo lá de atenção a diversidade. E aí eu me lembrei muito do princípio de equidade, que a gente vê até aquelas... até imprimiu... que a Denise falou assim, “pode colar, pode fazer...”, aí eu falei, “oba, vou fazer uns negócios, umas artes. Aí fui lá, peguei o meme lá da equidade, vou aproximar aqui da... e esse aqui também, “para fazer uma seleção justa, todos ver quem sobe primeiro na árvore”, aí tem lá os animais, então ilustra muito bem que a gente não pode avaliar todos da mesma forma.

Aí separei algumas metáforas aqui, depois a Denise vai ver aí, tem algumas anotações, e é o que eu sempre... eu também gosto de falar para os meus alunos, assim, aqui a gente não vai tentar ser melhor que o outro, não vai se comparar com o outro, a gente vai ser a nossa melhor versão”. Então a gente, o que dizem por aí? Eu não vou ser melhor que o outro, eu vou ser melhor que eu mesmo ontem, então a gente sempre vai se superando aí e avançando aí dentro dos nossos próprios limites, nossas dificuldades. E aí voltando para o que a Clara estava falando sobre os saberes, e ela falou de duas coisas que eu achei interessante, que é sobre identidade e sobre experiência, que também ela falou e também fala no texto. Sobre experiência que o Tardif fala, remete também muito a um outro grande texto, de um outro grande teórico, que é o Jorge Larrosa, que tem um texto que faz notas sobre a experiência, que a experiência é o que nos acontece, é o que nos passa, o que nos toca de alguma forma, então me remeteu muito a esse texto do Jorge Larrosa, não sei se você fez assim, eu acho que deve estar em contato com esse texto também, deve ter tido contato, enfim. E sobre a identidade, né, como a gente não pode se desvincular da nossa identidade, que está falando no seu texto aqui, no começo, né, não se pode ser desvinculado de sua identidade. E aí eu procurei fazer uma reflexão também aí sobre identidade, porque eu acho muito importante, porque identidade é uma coisa também que é... de alguma forma, eu acho que em alguma reunião a gente falou um pouco sobre isso, que são as identidades que nos são postas de certa forma, silenciosamente pela sociedade, aquela questão da luta de classes, então a gente tentar impor, fazer um processo reflexivo aí sobre a nossa identidade também como docente... a nossa identidade cultural também, a nossa identidade social, mas eu acho que é importante, é uma batalha contra as condições que a gente está vivendo, então acho que precisa ser considerado também.

Max: Aí outra coisa que chamou a atenção também, é que ele vai esmiuçando sobre o conhecimento de forma factual, conceitual, procedimental e atitudinal, aí eu fico sempre pensando nessa questão do atitudinal, porque é uma questão de valores, e uma coisa que eu penso que deveria ser da família, que não era algo para ser trabalhado na escola, que a criança tem que vir com os valores já prontos, digamos assim, já vem com os valores de solidariedade, de honestidade, tal. Só que a gente vê que na prática não é bem assim, quando a gente chega na escola, a gente vê que isso é defasado demais, e é uma coisa que para mim, se a gente pensa na integralidade dele, a gente tem que trabalhar... não tem como fugir disso, é uma coisa

extremamente necessária, porque se é para conviver todo mundo bem em sociedade, sem os valores vai ficar difícil, e isso a gente vê, por exemplo, na sala da Marcela com as crianças que brigam e saem na mão, no soco, na agressão física e verbal, então é uma coisa que se a escola é fundamental trabalhar o que as crianças não aprendem fora dela, aí acho que é uma coisa essencial a gente trabalhar também a questão atitudinal.

Ed: Max, na questão atitudinal eu tenho um outro entendimento, atitudinal que você trabalha o conceitual, procedimental e o atitudinal, na minha ideia você trabalha o conceitual, o procedimental, o conceitual é o conceito que você quer trazer, o procedimental é a vivência, e o atitudinal, na minha opinião, é que você pode naquela atividade, mudar o atitudinal do aluno. Por exemplo, vou dar um exemplo besta aqui, a gente vai trabalhar uma forma de trabalhar a cooperação, então o atitudinal é tentar trabalhar a cooperação daquela sala ou aquele grupo, eu entendo isso, você... o atitudinal, você melhorar a atitude do aluno lá na frente, que muda... não que a gente vai mudar, tem coisa que não é difícil, mas que o trabalho mude um pouco a mente. É igual, por exemplo, a gente, a gente entrar meio... com uma mentalidade em uma faculdade, se você... a gente já vai adquirindo conhecimento, se você for uma mente aberta... que também tem gente que tem mente aberta, mas não vai mudar atitude nenhuma, mas aí você vai mudar as suas atitudes, vai ver o seu olhar, quer dizer, vai ter um olhar diferente. Tem um livro que meus filhos... eu lia ele para os meus meninos na infância, que era o Óculos do Vovô, colocava no óculos do vovô, eles viam coisas que não viam, eu acho que esse atitudinal, é a gente conseguir dar condições de dar um óculos do vovô para cada um, entendeu? Não sei se você entendeu a...

Max: Não, mas é isso mesmo, Ed, é o mesmo esquema, é o que eu estou falando mesmo, essa questão de valores. Ele até traz aqui, tem os princípios que ele fala de valores de solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade e liberdade, mas é isso mesmo, é isso que eu estou falando (sobreposição de vozes)

Ed: Mas isso é como você falou, são os valores que deveriam vir de família, né?

Max: Então, porque se você pensa, se você pega um grupo, que todos eles são colaborativos, são cooperativos, sabe, é uma coisa que ele não vai precisar trabalhar assim, “nossa, vou trabalhar muito afim com a cooperação”, não, por quê? Porque o grupo já é todo colaborativo e cooperativo, mas não é isso que acontece, né, a gente sabe que não é assim, que... por isso que eu acho que é essencial

trabalhar, porque na sociedade a gente precisa disso, sem isso, a sociedade, meu, só traz problema, a gente só vê problema.

Ed: Mas também relacionado a isso, é uma questão de cultura, né? A cultura do brasileiro é ter vantagem, e aí a gente... é uma coisa lá da raiz, bem cultural, lá de... e para mudar a gente tem que mudar com os nossos aqui mesmo, para ver se eles mudam em casa.

Max: É nesse trabalhinho, né.

Ed: Porque, o que acontece? Você faz esse trabalho nele para ver se ele muda e incomoda a casa, “ó, mãe, não pode passar no farol vermelho, porque acontece isso”, entendeu? Eu acho que esse trabalho para nós não deveria ser a parte mais pesada. Por exemplo, os 90% do atitudinal, deveria ser uns 20%, 15% que a gente trabalharia e que ficaria bom, só para dar aquela zerada no cérebro. Mas pelo contrário, com 15 ou com 10 a gente trabalha os 90 aqui. E aí vou até fazer um exemplo de uma brincadeira que eu fiz eu e a Denise na segunda. Tem uma menina que nunca jogou futebol, e naquele dia – só a Denise que era fominha. Eu não quis nem fazer gol, eu quis tocar para as meninas para que as meninas participassem. A ideia, na verdade, era essa. E com essas atitudes que a Denise – estou brincando com a Denise – fez, parece que não, mas já ligou uma luzinha lá. A Isabela (...) Melo já falou, “pô, professor, quarta-feira vai ter futebol de novo?”, e nunca jogou futebol na vida, tanto tempo que ela está comigo. E você percebeu, Denise, quando ela fez o Gol, todo mundo estava sentado voltou para jogar?

Denise: Eu percebi, Ed. Aquele momento que nós vivemos foi uma experiência muito boa. Até brinquei depois com a Magda, falei, “Magda, a gente botou fogo na sua sala logo cedo, não é?”. Mas é tão prazeroso, que na experiência que nós vivemos ver a Ana olhar para ela e falar assim, “nossa...”, ela falou “eu nunca tinha jogado” e as meninas “nossa, Ana, você jogou super bem”. E ela alegre com aquilo, e ela correndo atrás, e depois sabe, um movimento tão rico, que essas coisas me marcam.

Magda: E os meninos chegaram revoltados na sala de aula. Eles falaram que não queria mais, que não gostou da brincadeira, mas não foi assim, foi porque eles perderam.

Ed: Mas esse era o objetivo, eles perder. ((riso)) Não era para eles ganhar. O objetivo das meninas era ganhar, nós botamos no time para as meninas ganhar, entendeu?

Magda: Ainda falei assim, “Gabriel, você se molhou? Você está molhado por causa da chuva?”, ele falou, “não, eu estou suado”. Ele falou que estava usado de correr para ganhar e eles perderam. Nossa, mas ele estava tão revoltado, ele estava estão revoltado. Aí a Isabela Melo falou, “prô, é porque a gente ganhou”. Isso explicou tudo e não precisa falar mais nada. Ele não aceitou perder.

Ed: Então, nessa brincadeira, Max, trabalharam dois atitudinal, primeira atitudinal: a autoestima das meninas, mostrar que o futebol não é um bicho de sete cabeça para as meninas, e outro atitudinal: ensinar para os meninos a perder, porque o Gabriel tem uma dificuldade com perder. E o Davi também.

Magda: Tem, tem dificuldade de perder.

Ed: O Davi quando começa a perder, ele começa a ficar... Então a gente fez duas atitudes, obrigamos eles a perder para eles aprenderem.

Max: ((riso))

Magda: Mas o Davi até que não comentou muito. O que ficou bravo mesmo foi o Gabriel, Gabriel chegou inconformado porque ele perdeu para as meninas, ele não aceitou isso, não é possível.

Max: Então, na educação física a gente tem bastante momentos disso que facilita o trabalho atitudinal. Eu não sei na sala, mas assim, na quadra a gente tem muitos. A gente à tarde eu também tenho um exemplo que a gente estava jogando base quatro, eu acho, com a turma do terceiro ano. E o time dos meninos destoa demais na questão motora das meninas, do terceiro ano. E aí as meninas, eu falo assim, “vamos separar os times”, só que eu não determino como vai ser a separação os times para eles poderem se organizar. Porque eu aproveito a situação porque dá essa diferença. O time, quando eu falo para separar, as meninas “ah não, vamos meninas contra meninos”, aí beleza, tudo bem, vamos deixar. E aí destoa demais. Eu falo assim, “gente, vocês têm certeza que vocês querem separar meninas com outras meninas? Não querem deixar um pouquinho mais equilibrado, misturado?”, “ah não, não”, então tudo bem tudo bem, vamos lá. Meninas contra meninos. E o time das meninas sempre vai perder, porque não consegue competir, os meninos têm a questão motora muito mais acelerada do que a delas, por quê? Os meninos jogam bola direto, gostam de brincar muito mais do que das meninas na questão motora. E aí os meninos estavam jogando e eles ganhavam, ganhavam, e as meninas começaram a desanimar. E eu deixando, eu deixei, já percebi e falei, “vou deixar”. E aí quando os meninos ganhavam, eles iam lá para tirar sarro do time das meninas, “é,

nós somos os campeões, os melhores, vocês são perdedoras”, não sei o quê. Aí eu deixei os meninos que estavam fazendo isso, quando terminou a aula eu segurei eles, eu acho que eram três ou quatro meninos que estavam fazendo isso e segurei eles, e deixei todo mundo ir para a sala. E falei assim, “vamos conversar um pouquinho agora”. Eu falei, “vocês estão vendo que o time de vocês está muito forte?”, “é o nosso time é muito forte”, “então, esse é o problema...”, aí eu comecei a fazer eles entenderem porque o time deles sendo muito forte e o delas muito fraco ia ser ruim, porque elas iam começar a desanimar e não iam querer mais jogar. Iam começar a falar, “ah não, esse jogo é chato”, “ah não, não gosto desse jogo”. Claro, você só perde. Como é que vai gostar de um jogo que você só perde? Não tem graça nenhuma, né. Então, eu comecei a falar com eles, “olha, pessoal, em vez de ficar zoando elas, vamos incentivar elas a melhorar”. A falar assim, quando vocês fizerem o ponto, correm lá e falam, “nossa, vocês estão ficando boa, hein. Nosso time aqui está suando para conseguir ganhar de vocês”. Aí eles ficaram assim animados, sabe, com a ideia. E da outra aula foi isso o que aconteceu, eles ficaram todo incentivando elas. “Nossa, meu, hoje foi difícil”, aí elas ficaram toda felizes pensando, “nossa, está dando trabalho para eles”. Foi muito legal para trabalhar isso, porque você vê o equilíbrio, porque se só um ganha e o outro perde, perde a graça para os dois, porque quem só ganha fala “não tem graça, é muito fácil” e quem só perde fala “não vou jogar não, é chato, só eles ganham”. ((riso)) Foi muito legal

Ed: Sabe um trabalho que eu fiz em termos de gênero? É uma bandeira, igual você falou, a coordenação motora é muito maior dos meninos. Aí eu cheguei para as meninas e falei, “meu, na boa, vamos falar a real. Eles são muito mais rápido do que vocês, mas só que vocês são mais inteligentes que eles, então usem a inteligência, usa o que vocês têm. Deixa eles usarem o que eles têm, mas usa o que vocês têm”. Aí eu até dei um toque, falei, “se vocês ficarem todas na defesa e congelar todos os meninos, vocês vão desfilando, pegam a bandeira deles e voltam”. E aí elas tinham organizado uma líder lá, organizou e pior que elas ganharam o jogo, viu. Eu falei, “tem que usar o que você tem, não é o que eles têm. Vocês não têm não tem que comparar vocês com eles, vocês têm que usar o que vocês têm de melhor”. Porque as meninas têm uma maturidade mental muito mais rápida do que os meninos. Os meninos são muito físicos, mas a maturidade mental das meninas vai além. Aí eu falei, “usa o que vocês têm de melhor, cara, que é a inteligência, deixa eles correr”. E aí tem vez que a gente estimula, mas tem vez que é aquilo o que você falou, né. Elas se invocam

porque os meninos zoam elas, e aí é o legal de trabalhar atitude. Mas vamos parar de falar porque o povo só quer falar disso agora.

Max: Não, e isso traz o que a Nádia falou, da questão de identidade. Porque é ela se reconhecer, ela perceber, falar, “opa, nosso forte está aqui na inteligência. Nós não somos tão rápidas quanto ele, mas espera aí, tem como a gente contornar isso de outras formas, a questão de identidade. Vai, Ma, pode falar um pouco mais. ((riso))
((sobreposição de vozes))

Denise: E aí eu queria perguntar uma coisa para vocês. Como vocês sabem disso tudo? Das crianças?

Max: Como assim? De observação.

Denise: Como vocês sabem de tudo isso dessas crianças?

Ed: A gente... pode ser, eu vou falar de mim. A gente estudou muita coisa, mas a experiência é muito grande. É muito grande, assim. Eu me lembro quando eu entrei para dar aula. Meu, eu me assustei. Na faculdade tudo era lindo. Eu ia dar aula de basquete, eu tinha dez bolas. Eu acho que a vivência que eu passei no estado de eventual me ajudou bastante. Tinha coisa que eu não tinha, tinha que inventar, tinha que criar. E a vivência com os alunos, você começa a ver. Tem coisa que você começa a entender e vai além. Quando o aluno faz uma coisa, você fala, “vixi, vai dar isso, vai dar ruim, vai dar aquilo”. E aí a experiência ajuda mesmo. Lógico que conhecimento também é importante. O conhecimento teórico, na hora que você sabe, aconteceu isso, na teoria diz isso e tal, mas a prática, aquele toque prático... eu acho que o conjunto dos dois é muito importante. Eu acho que um sem o outro fica meio que tenso, né, não fica legal. Eu acho que os dois juntos, eu acho que também se tem muito conhecimento – que a gente conhece, não é, Max, gente que tem muito conhecimento, mas que não consegue colocar na prática. Igual eu falo, tem cara muito inteligente quando vai dar uma palestra e ele não consegue pôr que realmente ele é tão inteligente naquela palestra. E tem gente que nem é tão inteligente, mas tem uma prática que ajuda. Eu acho que deveria ser o ideal os dois.

Max: Mas até tem uma questão de a gente ser muito... se observar muito as crianças, por conta dessa individualidade deles, porque quando a gente vai determinar, fazer uma análise daquilo, da criança. Se eu não souber de como ela era, de quais são as características dela, fica difícil para a gente fazer uma análise para julgar como está a evolução da criança. Então a gente sempre tem que ficar nessa observação contínua delas, talvez isso... não sei, porque já é natural para a gente,

talvez na sala de aula pode ser que não seja tão comum essa observação mais individual e por isso a questão de padronizar, a questão que ele estava comentando.

Ed: É uma coisa que eu falo, os alunos das meninas, por exemplo, os alunos da Magda não são meus mesmos alunos, na quadra eles são outras pessoas. Tem vez que o aluno dá tanto problema para ela. Igual, eu tinha uma menina, Júlia, eu acho que era do Mizaél ano passado ou retrasado. Que, nossa, ela tinha uma fala... ela era uma líder nata, eu falei, “Magda, essa menina deve escrever muito, ler muito” e depois no conselho eu descobri que ela ia ma. Me deixou até meio que frustrado, “essa menina não escreve, não lê?”, pela liderança. Ela trazia para fazer slime, ela trazia... falava para todo mundo a receita. Sabe uma pessoa bem descolada, que tinha uma fala, uma oralidade boa, argumentava bem? Eu falei, “nossa, a menina escreve para caramba”, no meu entendimento. E aí quando ela foi para o conselho eu fiquei meio assim pensando, “o que acontece? Se ela tem tanta prática, se ela tem tanta argumentação e não consegue escrever?”. E aí é o que eu falo, comecei a entender que os alunos da sala não são os mesmos alunos da educação física, eles são outras pessoas.

(...) ((sobreposição de vozes))

Priscila: É onde entram as múltiplas inteligências, né.

Max: É, e falando nisso, eu até senti falta no texto do Edir comentar sobre... de ele comentar sobre inteligência emocional, mas talvez é porque seja um tema mais atual, que algumas escolas já estão começando a fazer um trabalho mais específico nisso e saber a importância agora.

Denise: Sim, Max. O que eu ia trazer aqui do texto para contextualizar o que vocês falaram, acabaram de falar aí? Aqui ele vai falar que o saber proveniente da experiência escolar, como vocês falaram, é cristalizado. Muitas vezes nem a formação universitária consegue modificá-lo. Isso quer dizer que o professor, antes de ser professor, ele tem experiência na escola. E nós falamos sobre isso, então ele vive o ambiente escolar, ele pega algumas coisas da minha professora, “a professora Magda era assim...”. Quando a gente pergunta para um grupo de professores, para as crianças, quem quer ser professor, tem grupo que fala mais “quero”, isso espelha em determinadas figuras e fases do professor. E aí depois ele fala que esse saber, além desse saber, ele tem a experiência escolar e familiar. Então ele aprende, como a Marcela falou semana passada, com a mãe dela – eu lembro muito bem a Marcela falando –, a mãe dela falando da postura do professor, como que era o professor, da

valorização do professor daquela época. Então no ambiente familiar tem a questão do professor. Tem a (experiência) escolar que ele viveu, e aí ele fala também as experiências da própria trajetória profissional. Então nós professores temos experiências que marcam a nossa trajetória e traz esse feeling, esse cuidado, esse olhar diferenciado para trabalhar para a individualidade que a Nádia falou, e o Max acrescentou. Então qual é o ponto? Eu acho que o Tardif, ele traz, esses textos que nós estamos discutindo, ele é na formação inicial do professor onde? Na faculdade. E aí depois ele não é voltado na formação que a gente está vivendo, no dia a dia para reflexão. Então eu acho que esse link é muito importante para a gente tentar ver algumas coisas, dar alguns indicadores. O que falta na formação inicial, que é nas universidades, que poderia complementar, pessoal, aquele professor que acabou de sair da faculdade e entrou na rede, e não tem a mesma experiência que o Ed, o Max acabou de falar, esse feeling, esse cuidado, esse olhar. E não é porque ele não quer, não é porque ele é um péssimo professor, não estamos falando disso. Estamos falando que é necessário, o que faz a diferença, uma problematização que eu estou trazendo para o grupo. O que faz a diferença para o professor que acabou de ingressar na carreira do magistério, o que faz diferença, gente? Não esquecendo que os saberes disciplinares, que são aqueles que a gente aprende, fazendo essa junção dos saberes disciplinares que são importantíssimos, são desenvolvidos lá na academia, quando estamos estudando, antes de entrar na escola, eles se somam à experiência na prática. Mas o Tardif, ele vai falar que ele é temporal, então ele exige um tempo para que isso ocorra. Então eu acho, como a Clara falou, ele é muito respeitoso, assim como tem outros autores, como a Nádia comentou, que vai falar dos saberes dos professores. Mas ele é muito respeitoso ao falar sobre isso, da nossa profissão. Que nós temos um tempo, que nós somos por experiências profissionais do dia a dia da prática, e ele fala de troca, gente. Quanta troca nós temos na nossa equipe que nós aprendemos trocando um com o outro? A Cláudia entrou e o que vocês falaram para a Cláudia? “Pode contar conosco”, “precisou, chama a gente aí”. Então eu acho que é muito rico isso, é muito gostoso você ver uma obra e ele trazer isso. Eu acho que a Cláudia quer falar, não é, Cláudia? (...) Então o Tardif é muito respeitoso nisso, nessas questões. E o Zabala traz a base da faculdade, quando a gente estava na faculdade, que o Ed falou, dos conhecimentos procedimentais, atitudinais e da prática. Eu queria voltar só uma problemática também em relação à avaliação, gente. Nós sempre quando falamos de avaliação, nós quebramos a cabeça, não quebramos? Porque nós

ficamos assim: espera aí, o mercado de trabalho exige do aluno aquilo. Mas nós trabalhamos com essa sensibilidade que o Max e outros professores falaram aqui, de olhar o aluno, a Nádia, de tocar no aluno e falar, “opa, calma aí, você vai ter uma avaliação, mas o foco não é ranquear, não é ficar provocando, competindo”. Mesma coisa como o Ed fala. Na quadra nosso foco não era falar, “as meninas são as melhores que os meninos”, e nem o Max quando ele deu a prática dele. Então o que é essa junção entre avaliação, mas que seja humanizada? Será que a gente pode usar assim, não sei? Humanizada não, talvez até uma outra turma elogia. Uma avaliação, porque eu não sei se é uma coisa muito minha, eu estou aqui pensando com meus miolos e alguém acrescenta para ver se o que eu estou pensando é. Por mais que a gente fale assim, a gente quer igualitar o nosso sistema com aquele ranqueamento e aquela competitividade no mercado. Mas se a criança tem a sensibilidade que o Max falou e a Nádia falou de pensar, correr atrás, de começar a pensar nas questões atitudinais, ela vai conseguir correr atrás, assim como nós corremos atrás para chegar no local que nós estamos hoje, provenientes de uma escola pública. Eu posso falar que eu vim de escola pública, entre outros que tocaram aqui. Então eu não sei se o caminho – é minha opinião, a gente pode discutir sobre isso – é a gente padronizar e querer competir com o mercado de trabalho preparando eles num sistema tradicional de fazer prova, provão e avaliações dessa maneira. Eu não sei se esse é o caminho, eu. Particularmente me questiono sobre isso, porque a sensibilidade e a atitude a gente consegue correr atrás, se a gente tem isso o que vocês falaram. Não sei, eu queria ouvir de vocês.

Max: Mas assim, a escola pública, Dê, ela tem uma liberdade que a escola particular já não tem. A gente tem essa liberdade para trabalhar de forma ideal, seguindo nossos ideais. E se a gente pensa que esse é o ideal para o ser humano, que é conviver de forma de a gente ensiná-los, de forma integral, a gente tem essa liberdade para fazer, coisa que numa escola particular não, porque ele vai seguir a risca a apostila e tal, o conteúdo, e a gente consegue ter um pouco mais de liberdade. Mas o que me preocupa é isso: é a gente caminhar numa direção, porque nós somos professores e enxergamos isso com ideal, e a sociedade está caminhando para outra direção, enxergando aquilo como ideal. E aí, sim, tem uma questão de a gente conseguir correr atrás disso depois, e que com certeza a gente possa ser um amenizador para nossa dor por estar caminhando na direção do ideal.

Clara: Tomando essas reflexões, a Nádia tinha falado... até anotei, “avaliar da mesma forma”. E aí o texto vem falando da atenção à diversidade. Se fala atenção à diversidade, a gente vem vendo, a neurociência vem trazendo para a gente que há diferentes maneiras de aprender. Então para se pensar na forma de avaliar e de que forma avaliar, a gente também tem que pensar aí como essas crianças aprendem, se aprendem... se tem diferentes maneiras de aprender, então será que também não existem diferentes maneiras de ensinar? E aí a gente vai meio que – esqueci a palavra que vocês falaram –, quando faz essas provas, (...) quando você coloca tudo no mesmo formato, você deixa de fora a diversidade. Padronizar. Você deixa de fora e ok. Se eu sou muito visual, e aprendo sei lá, com música, aprendo colocando a mão na massa; sei lá, o Max aprende ali lendo, ele consegue, ele dá conta. Outro mais, não sei, escrevendo uma poesia, um texto. E aí a gente pega e padroniza, e faz um tipo só de avaliação. Que será, é isso: qual é o objetivo, qual é a concepção? Que sujeito é esses que eles querem? Porque desenvolver na integralidade é a gente respeitar também essa diversidade, a identidade de cada sujeito, e aí pensar nos direitos à aprendizagem e tal. Se a criança aprende de maneira diferente, se tem essa diversidade, como é que a gente garante isso na sala de aula? Estou pensando aqui, refletindo e trazendo

Max: Clara, e pensando isso, olhando um pouco mais de longe, não parece que a gente está numa evolução? Porque antigamente para mim se ensinava de um jeito, só se ensina de um jeito e vamos avaliar somente desse jeito. Agora eles começaram a entender que não, não se aprende só de um jeito. A gente pode ensinar de diversa formas, e estamos começando a fazer isso. E aí quando a gente já está nessa parte, a gente olha e fala, “opa, espera, mas a avaliação ainda não está, porque a gente está ensinando de diversas formas, mas a avaliação é só de uma? Então vamos começar olhar...”.

Clara: Mas não está, a gente está no processo, a gente tem que pensar se a gente está ensinando de outras maneiras, porque há diversidade nas maneiras de aprender, então por isso a necessidade de se apresentar. E eu caio, me vem na mente o DUA, o Desenho Universal da Aprendizagem que fala muito sobre isso, sobre essas diferentes maneiras de aprender. Então não dá para a gente colocar tudo... padronizar, colocar no mesmo formato essas avaliações, para a gente pensar. É um, porque a gente cai um pouquinho nas nossas experiências, e acho que é um processo, a gente está vivenciando. E às vezes os processos geralmente, principalmente esses

que vêm romper com coisas que estão aí há muito tempo, eles demoram muito, mas eu acho que a gente já avançou sim, bastante, e a gente está...

Maria: Eu concordo com a Clara, eu ia falar exatamente isso, que a gente avança nessa questão, parece que não, parece que a gente está parado, mas não estamos, estamos sempre nesse processo que está sempre se avançando nas diferentes formas de aprender e nas diferentes formas de ensinar. Eu ia falar bem isso também.

((sobreposição de vozes))

Max: Então, eu acho que é o mal do professor, vocês não acham? Por exemplo, toda série que eu assisto filme, a gente sempre vê o professor no sofrimento porque o professor sempre está com pensamento adiante, sempre está pensando no ideal e ele fica indignado porque naquele tempo ainda não é daquele jeito. ((riso))

Denise: Quando a Priscila falou das intervenções múltiplas de Gardner, lembrei da faculdade – não é, Pri?

Priscila: Sim, sim. E até dos que a gente faz assim, aparece muito, fala-se muito disso, das inteligências

Denise: Sim. E a gente vê isso, é uma literatura que também vem a contribuir com a nossa discussão, porque o Gardner vem trazendo a sinestésica. E é interessante o que o Max fala da questão corporal, da corrida, e Gardner fala que os homens têm a questão de dirigir, têm uma questão sinestésica diferente. Então assim, a gente tem as múltiplas habilidades ali. E normalmente, essas habilidades volta-se para o mercado de trabalho, é bem interessante isso.

Maria: Mas isso também está avançando, hein. Hoje em dia a gente não pode generalizar que as meninas não têm movimento motor, não, que elas estão avançando nessa questão também, viu, meninas.

((sobreposição de vozes))

Max: Talvez seja a questão da pandemia, eu acho, Maria.

Clara: Não, não é, eu não sei, vocês por favor. Eu acho que é muito isso, não é de hoje, eu não vejo que seja da pandemia, isso é cultural, uma sociedade machista que a gente vive, o quanto nós meninas fomos restringidas no movimento, e por isso... Por que os meninos se desenvolvem mais, têm movimentos mais amplos, eles correm, eles dominam o espaço. A gente senta direito, fecha as pernas, se comporta, fica sentada. Aí o quanto a gente foi restringida.

Maria: Fica aí sentadinha, quietinha...

((sobreposição de vozes))

Max: Chama de menina moleque, né, “nossa, que molecona”, só porque joga bola e gosta disso.

((sobreposição de vozes))

Maria: Ela já tem essa motora muito mais desenvolvida do que a minha época, já é um avanço. Mas é um avanço, porque que nem a Clara falou, é um avanço de gerações, ele está mudando aos poucos.

Ed: Então, a motora sim, nós não questionamos a motora, nós estamos questionando de capacidade física, tipo velocidade, força. Isso é biológico. Os meninos têm isso. Se você pegar um menino de um mesmo porte do que uma menina, isso fisicamente falando, mas a motora não, a coordenação motora tem menina que é muito mais coordenada do que os moleques. Mas eu falo assim, a capacidade física é muito raro – ocorre, não vamos dizer que não ocorre –, mas a capacidade física que eu falo. A velocidade, força.

Maria: Força física, você quer dizer, a força. Questão da força do homem é nitidamente maior do que da mulher, porque a mulher vence com a inteligência, não é, Edimilton, no caso?

Ed: Isso, é isso o que a gente quer falar. Velocidade também, os meninos têm mais velocidade, não é porque eles são mais velozes porque a dinâmica dele é melhor, é até a questão de dinâmica de correr, o corpo físico da mulher. O corpo físico da mulher é diferente do homem. O homem tem um formato de maçã, a mulher de pera, então isso também contribui na velocidade nessas coisas.

Priscila: Depende, Ed.

Ed: Depende?

Priscila: Não, sabe por quê? Eu estava olhando esses dias o negócio de massa corporal, e tem mulheres que você pode ver que tem o corpo igual o do homem, o homem também. Vai muito da massa muscular, do tipo físico. Desculpa, se eu tiver errada você me corrige, é que eu estava vendo o negócio para emagrecer, aí eu vi isso.

Ed: Aí você está falando de massa muscular, eu estou falando de estrutura física.

Priscila: Você falou do tipo físico, Ed.

Ed: Estrutura física. Não é massa muscular, não estou falando de massa magra e massa gorda.

Priscila: Você não estava falando do corpo formato de pera, maçã?

Ed: Então, formato de maçã...

Max: Não, mas era uma questão muito de vivência, sabe. Por exemplo, as crianças, os meninos têm mais vivência motora do que as meninas. Por exemplo, eles vão para a escolinha de futebol, ou brinca na rua de futebol com os meninos e aí eles têm mais essa noção de bola, sabe, eles não têm medo de bola como as meninas costumam ter. E é isso o que dificultava na aula. Porque jogava a bola, o que a menina faz? Ela se encolhe assim com o medo da bola bater. Os meninos não estão nem aí. Se bater, ele nem liga. Ele bate, já pega e continua, sabe. Tudo doido. ((riso))

Denise: Lembrei que eu caí, Max, ontem jogando. (...) Eu caí no meio da quadra. Aí as pessoas veem uma mulher caindo no meio do jogo de futebol e já ficam, “meu Deus, vai acontecer alguma coisa”. Aí já caí, já levantei, continuei correndo.

Max: Só para tirar a poeira do corpo. ((riso))

Ed: Mas só rebatendo o que a Clara falou, que tem vez que as próprias meninas (...) não querem fazer a coisa, se limitam. Eu falo isso porque eu dei aula no ensino médio. Para você fazer uma menina para fazer atividade física, seja ela qual for, era um parto. Tinha menina que tinha três...

Maria: Não, isso é cultural.

Clara: Mas eu não consigo desvincular isso das experiências culturais, ainda mais no ensino médio, olha a idade. Eu vou tirar de um exemplo assim. A minha filha tem 13 anos, então ela vem pegando um movimento que a gente aí de oferecer, de vivenciar, (...) e aí o que acontece? Ela joga futebol, não tem medo de bola, tudo o que ela vai porque ela gosta, ela foi permitido ou oferecido essas vivências para ela (...) E aí o quanto que isso faz a diferença. Eu não consigo, Ed. Eu acho que a gente pode ter aí... Eu tenho às vezes algumas – e aí trocando com você. Depois a gente pode até conversar mais sobre isso. Mas assim, eu tenho um pouco de... Fico sempre com uma pulguinha atrás da orelha quando a gente vem com essas teorias muito baseadas no biologicistas, porque eu não consigo. Se a gente colocar... sei lá, então se é estrutura, se a gente colocar um menino e uma menina do mesmo tamanho, é a mesma estrutura física que tiveram, que você ofereceu as mesmas vivências, será que a gente ainda vai ter as meninas que ficam para trás, que chegam quando a bola vem? Então só assim para a gente refletir.

Max: Não, quanto a isso se for jovem, se for criança, não vai ter muita diferença se eles tiverem a mesma vivência, né, Clara. Mas o que o Ed quer dizer é mais na

questão de nível atleta, por exemplo. Por que existe a separação do masculino na corrida de 100 metros com o feminino? É porque tem uma questão biológica que interfere nisso. Mas na questão da escola, tem certas coisas que dá igual por igual. Por exemplo, se eu pegar as crianças do infantil muitas vezes as meninas estão melhores do que os meninos nessa questão. Em questão de vivência motora, de força, não tem muito como falar. Mas quando você começa a subir um pouquinho a idade, aí já começa a ter mais diferença, aí você começa a ver que os meninos jogam a bola muito mais... Questão de força, você fala, meu, não dá para comprar. Os meninos tacam a bola e a menina começa a chorar, “ai, professor louco” E a menina vai jogar a bola, a bola vai... E você fala, “opa, está começando a haver uma diferença grande”, e aí a gente tem que intervir para poder equilibrar o negócio, não ficar muito distinto.

Ed: E o que eu quis falar do ensino médio, é que tem menina que ela mesmo se... Não quer vivenciar. Igual você falou, que todas têm a mesma vivência. Tinha menina no ensino médio que tinha menstruação três vezes no mês, todo dia ela estava menstruada na aula de educação física. E aí essa evolução que o menino vai fazer, ela não vai ter. Mas não é porque ela foi privada, pelo menos na educação física – eu estou falando da minha aula, lá na casa dela eu não posso ter isso. Não é que ela foi privada, ela mesmo se privou daquilo, porque elas começam numa idade que elas vêm muito... não sei, elas não querem. E você põe um monte de opção, um monte de leque de atividade. E aí...

Max: Mas aí, Ed, também entra aquela questão de se expor. As meninas estão com as mudanças corporais, e elas têm vergonha de se expor, têm muitas que estão assim. Ou tem muitas que... Por exemplo, você está na aula de educação física, aí a menina se machucou na aula de educação física, caiu. Se machucou, chegou em casa, vai falar com a mãe, “ah, eu me machuquei na educação física”, a mãe fala, “também, vai ficar jogando bola com os meninos, também fica fazendo isso”. Quando é o menino a mãe fala assim, “ah, está bom, passou já”.

Ed: A gente tem um exemplo bom, Max. A Denise conheceu, a Aninha. A Aninha era melhor que muito menino, eu acho que todos os meninos da escola não chegou no nível da Aninha, para você ver. A mãe dela não queria que ela jogasse futebol, não queria. E se você pegar a Aninha, eu não vou nem falar da Aninha. Vou pedir para a Denise falar para você ver o que a Aninha jogava. A Aninha jogava melhor até do que eu, acho.

Priscila: Ô Ed, a Aninha é a minha que foi da Kátia também, o ano retrasado? A Ana Gandi, aquela menina que é altona?

Ed: Isso, ela mesmo. Ela jogava muito. E aí ela foi atrás, mas pela mãe dela, ela não jogava futebol.

Denise: É porque, sabe que a gente vai voltar no Zabala, quando ele fala de integralidade. O sujeito integral vai ter várias – e a gente vai voltar para o sujeito histórico, cultural. Então a gente tem a Aninha que tem uma mobilidade dela, uma maturidade que ela tem fisiológica, entre outras coisas que a gente pode usar aqui, vários autores para justificar isso. E nós temos uma questão social. Eu acho que o que a Clara quer trazer, e eu vou dizer que eu concordo em parte – em parte não, em total nessa parte e acrescento algumas outras coisas – é que socialmente nós temos menos estímulos para a mulher no desenvolvimento das atividades. É isso o que a Clara quer dizer. E aí quando...

((sobreposição de vozes))

Clara: Eu não quis dizer que foi vocês não, viu, meninos? Por favor, Ed, eu não falei que foi você que privou situações, privou... Não foi isso, tá bom, Ed? Não foi essa a minha intenção se ficou essa ideia, não foi isso o que eu quis dizer, foi no geral. E não digo só no ambiente da escola, até porque a gente passa menos tempo na escola, as crianças, do que em casa, no geral. Então não foi essa a intenção.

Denise: É porque quando nós estamos no ambiente – eu só quero explicar o porquê. Nós estamos num ambiente educacional, estamos numa formação entre professores. Tudo o que a gente vincula, muitas vezes nós vinculamos à nossa prática. E às vezes fala uma coisa, a gente fala, “ah não, não foi dada a oportunidade, educação física, é pouco estimulado em educação física, por isso que é assim”. Não, o sujeito em desenvolvimento, ele passa pela escola, ele passa pela sociedade e pela cultura familiar, na sua integralidade. Então a gente não tem, eu acho que até o Ed vai com certeza concordar porque a gente discute muito sobre isso. Socialmente não é, eu tenho essa habilidade fisiológica minha, a minha mãe não me estimulou, mas eu era julgada socialmente, porque eu só vivia na rua no meio dos moleques com o joelho ralado. Então você tem o julgamento social, só que eu não ligava para isso porque eu amava. Isso me dá prazer jogar futebol. Eu não vou para a quadra jogar com as crianças, como eu estava na sala – que a Maria sabe muito bem – e hoje com o Takasaki com os alunos de vocês porque me dá prazer, eu gosto daquilo, e a gente trabalha com várias questões conceituais, como jogar, atitudinais e entre outras Mas

só para contextualizar, o sujeito mais uma vez voltando lá para o, é integral, ele vai ter todos esses estímulos. E na escola voltando para ele é a mesma coisa. Quando a gente vê a porcentagem no texto do Zabala, quanto que a gente faz o investimento conceitual, quanto que a gente faz de investimento procedimental, e quanto que a gente faz de procedimento atitudinal, pensando que o sujeito é integral. Ele tem que aprender a procurar emprego, a conversar; ele tem que aprender a fazer uma prova de conteúdo; ele tem que aprender a matemática, e ele tem que aprender como também utilizar os conceitos que ele aprendeu na prática do seu uso do exercício da função. O contador, tem que aprender os cálculos para poder... contabilidade ele tem que aprender a se relacionar para conversar com os clientes. A atender as empresas que ele atende e assim por diante, isso também num âmbito profissional. Então eu acho que o Tardif, trazendo isso para a nossa prática, o Tardif vem valorizando saberes dos professores, trazendo que ele tem um desenvolvimento temporal, que o professor não precisa chegar sabendo tudo. Eu acho que esse respeito é fundamental. A Cláudia trouxe, ela chegou... Não conheço profundamente, a gente ainda não conversou sobre a carreira dela, mas se ela entrou, vamos supor, agora, vocês já têm essa experiência, vocês vão somar com ela, então ela vai aprender com vocês, ela vai aprender com todos os pares que chegarem próximo a ela. Ela vai aprender com os conhecimentos que ela aprendeu na faculdade, que é os disciplinares que Tardif traz no texto, as disciplinas que ela cursou na faculdade, ela vai aprender com o tempo. Que é temporal, o saber atemporal para o Tardif. E aí ele usa o termo "sociologismo", que então mais uma vez justifica, envolve social, está externo a ele, vai tendo essas questões. Então eu acho que o Tardif vem a contribuir conosco nessa discussão dessa valorização dos nossos saberes, porque não parece, tá, gente. Eu vou falar uma coisa e não me levem a mal: não parece, mas as pessoas acham que professor só serve para reproduzir o que o livro didático tem. Professor só serve para reproduzir a continha de mais, menos, multiplicação e divisão. Se o professor não ensina isso, não é professor. A gente sabe que todos esses conhecimentos é necessário exercitar com os procedimentos para entender esses conhecimentos e vincular na situação problema das atitudes que ele tem que fazer, os conhecimentos matemáticos. É uma integração de tudo isso, nós sabemos, mas quando, mais uma vez, o Nóvoa lá atrás, quando nós falamos: pessoas falam por nós e no texto aqui do Tardif ele fala do ventre (...)... Ele fala que em situação externa – estou falando fora da escola, o que as pessoas externamente veem – "...coloca os professores numa

posição de ventríloquos, no qual os saberes produzidos pelos pesquisadores são simplesmente executados por eles, desconsiderando os saberes dessa profissão”. Então a gente tem uma literatura que defende o professor, coloca o professor no lugar de quem muda, transforma a realidade sim. Ele não só executa, ele mobiliza tanto o saber para poder resolver um problema situação, que nem a Marcela traz, situação-problema na sala de aula... Ela aprendeu na faculdade? Não, ela não aprendeu que a Camile e a outra Gabriele se pegou. Então assim, é valorização. Eu acho que essa literatura veio a valorizar o nosso trabalho e contribuir muito. E aí quando a gente volta lá para o Zabala para falar planejamento, muitas vezes na hora de planejar, a gente foca na onde? Conceitual, gente. Vamos dizer que não? Quantas horas você passa dentro da sala de aula quando não tem educação física? Direto. Quantas horas. Então para se trabalhar, vamos pensar junto, o jogo, quanta dificuldade nós temos? Eu fui trabalhar junto com a Kátia, não é, Kátia? Até achei que a turma levou bem da Kátia, foi na sala da Kátia que a gente foi trabalhar um jogo de lab, quantos momentos que a gente tem que parar... Vamos dizer a verdade, quando a gente trabalha um jogo na sala de aula – qualquer um de nós professores –, isso saindo da educação física um pouco e entrando na sala de aula do professor no dia a dia, como é difícil trabalhar jogo na sala de aula, não é? Se eu estiver errada, pelo amor de Deus, me corrijam. Eu como professora sempre foi muito difícil, quando a Priscila me traz que é difícil o mindlab, eu superconcordo, eu sei o quanto é difícil, porque você tem que trabalhar regra, tem que trabalhar com diferentes sujeitos das individualidades, porque tem o líder que não quer ouvir o outro, e aí ele briga, e aí ele faz diversas outras coisas. Então o quanto é importante a gente lembrar, porque conforme o tempo vai passando a gente vai esquecendo algumas coisas, de nosso planejamento contemplar o procedimental, atitudinal e o conceitual, para a gente tentar equilibrar numa balança essa questão da porcentagem que ele traz no texto. Eu achei tão interessante, eu li o texto, mas eu achei tão interessante, coloquei em porcentagem porque parece que a gente só entende quando dá meio que uma materializada na coisa, não é? Quando a gente... o real, senão fica na mente. Então quantos por cento eu estou trabalhando do conceitual, procedimental e atitudinal pensando na integralidade do meu aluno? Sabe, eu acho só nesse sentido as provocações. Não estou falando que nós não fazemos um trabalho ótimo, nós fazemos, mas como nós falamos: nós estamos sujeitos em desenvolvimento como professores, estamos num momento formativo de discussão para isso, assim como os alunos, nós também. E aí eu fiquei com aquele

negócio do crítico da semana passada do Ed: o aluno crítico. ((riso)) Como (...) trabalhar para que o aluno seja crítico, gente? E como trabalhar com o aluno que é crítico? Vamos dizer, é fácil?

Max: Ô Dê, e outra reflexão também que eu acho que é importante a gente pensar um pouquinho, é assim, naquela questão do objetivo da escola. A gente tem um objetivo de formar artistas, sei lá, atores, músicos, bailarinos, atletas? A gente não tem esse objetivo. Mas aí entra uma questão de assim... Essas figuras, essas profissões, essas pessoas são importantes na sociedade? São, são pessoas que movem a sociedade também, assim como os profissionais que trabalham na fábrica ou que são... limpam a escola, ou que são diretores, todos são importantes. Então não seria na escola a função de a gente dar base para tudo isso? Porque senão parece que a gente fica assim não muito no conceitual, igual ele critica, voltado para a faculdade: não, vamos para fazer, caminhar para a faculdade. E deixa de lado essas questões de, por exemplo, o lado artístico músico, teatro, que também são importantes. A gente não acaba deixando um pouco de lado nesse sentido? E se a gente quer formar de forma integral, a gente... Porque a gente sempre valoriza. Por exemplo, vai numa escola particular e a escola particular: “a gente tem aula de música, tem aula de balé, tem aula de não sei o que, de robótica”, a gente “caramba, olha que legal”, então eu acho que é importante também isso. Não tenho como objetivo, não quero formar o atleta, mas eu quero que ele tenha uma vivência base para se caso ele quiser ser, ele tenha condições, porque senão a criança nunca experimentou, nem sabe o que é, sei lá, dançar. Não sabe, nunca dançou de forma mais aprofundada, só o que ele conhece de funk. E aí a gente deixa de ter, digamos, um bailarino que seria assim, nossa, “putz, olha que legal, um bailarino”, porque não vivenciou nada, ele nem teve conhecimento daquilo para poder buscar depois mais para frente esse caminho.

Ed: E reforçando o que você falou, Max, eu acho que também a gente tem que quebrar certos paradigmas. Eu acho que a gente trabalha muito com balé para menina – no caso da dança, vamos falar da dança. A gente não dá condições D: estudo para eles verem que tem uma coisa além disso. Que existe o jazz, existe a dança contemporânea, existe o balé. O menino mesmo pode fazer um balé, por que não? Tem vezes que eu brinco com os meninos que eu vou dançar balé, eles já ficam, “ué, professor, o senhor é menininha, então?”. Essas coisas a gente tem que começar a quebrar também na escola. Falando de arte, foi um ponto interessante também, que eles não sabem realmente o que é ser, eu acho que a gente deveria formar, porque a

gente teve um caso na segunda, eu e a Denise, que o menino falou que foi para a escola obrigado, eu falei, “sua mãe fez certo. Me fala uma profissão que você vai fazer e não precisa de estudo, fora ser traficante e ladrão?”, aí ele não conseguia. Eu falei, “não, aí “lixeiro”, “lixeiro tem que ter ensino médio, tenta outro, Davi”, “ah, vou ser youtuber”, “os caras têm que estudar para caramba, filho”. Tem coisas que a gente também tem que esclarecer na escola. Eu acho que tem que abrir esse debate, essa coisa de “ah, não vou falar disso, não vou falar daquilo”. Eu acho que a gente não tem que tomar certos partidos. Até no caso da política mesmo. A escola não pode falar de política partidária, mas eu acho que tem que falar de políticas públicas, tem que falar, ensinar o moleque que no cruzamento da escola tem que ter uma faixa de pedestre e tem que ter uma guia rebaixada. Isso é política pública. Tem que falar que ele tem que dar a vez para quem tem necessidade.

Max: É, porque se não ensinar a gente cria adultos que não serão políticos, não vão querer participar.

Denise: Vou fazer uma provocação: de quanto tempo as crianças ficam na sala de aula. O aluno não tem aula de educação física, cinco horas. Sentados, aprendendo as lições que nós colocamos, explicamos na lousa, trazemos recursos diferentes – tem professor que coloca na televisão... Que traz recursos diferentes. Nós não estamos falando disso, nós estamos falando de como aluno aprende. E a gente não tem como medir o quanto que esse aluno que a gente está na sala de aula cinco horas por dia, o quanto que ele absorve. Eu fico me pegando a pensar como estudante, porque aí a gente tem que ter um pouco de empatia e voltar. O que me marca na escola que me fez me dar propriedade para ter algumas coisas mais consolidadas? Então é uma opinião minha, podem me criticar, não me importo porque eu vou falar uma coisa: às vezes a gente fica correndo muito atrás do rabo, tipo fazendo a mesma coisa, no quesito mais memorização, e a gente pode fazer experimentação. E eu não estou falando em questão de criticar algo que alguém já fez, eu estou falando de algo que mobilizou na minha mente através de algumas coisas que a gente começa a refletir aqui, sabe? Tipo, quando eu estava na informática com o Ed – mais uma vez para não entenderem errado, “ah, mas está criticando o que eu fiz na sala” – não. Eu estou falando daqui para frente, o que, pensando na questão social da escola e o aluno que a gente quer formar, o que pode nos ajudar e o que pode pensar no procedimento atitudinal e conceitua que faz uma junção disso? Lembrei do que o Ed falou, a gente conversou com o grupo da Magda, a gente foi lá para a informática, o

Ed estava comigo. Ele se envolveu, e sempre quando tem um professor que a gente se envolve muito numa discussão. E a gente estava, Magda, lá no laboratório e eu dei a proposta para eles de pesquisa, “vamos pesquisar uma notícia?”, e dei matemática, “vamos pesquisar jornal, uma notícia sobre a educação?”. Educação, escola. Foi escola, né, Ed?

Ed: Sobre escola você falou.

Denise: Foi escola. “Eu quero uma notícia sobre escola. Tem que ser interessante, tem que chamar minha atenção”, vocês são... (inint) [01:56:01] jornalistas, aqui é um canal. Eu quero que me chame a atenção, eu quero uma notícia que assim bombe. E aí eles começaram a pesquisar, ensinamos a ferramenta e o Ed estava lá, o Ed estava em formação, e entrou junto e começou a mobilizar e fazer esse pensamento. E aí surgimos sobre a questão da identidade, porque nós falamos sobre identidade nossa aqui, né, e aí saiu identidade. O que surgiu, Ed, no nosso questionamento? Eu queria que você falasse.

Ed: Então, tudo começou através do nome que falaram alguma coisa do Lázaro, aí o Davi provocou o Bryan, falando que o Bryan era o Lázaro, só que eles só entendem Lázaro aquele que era o ladrão de Brasília que roubou, que fez um monte de coisa. Eu falei até brincando, “mas Lázaro é um nome bíblico, veio de lá e tem um monte de Lázaro, não tem só aquele”. Aí a Denise até falou “tem o Lázaro Ramos, tem um monte de Lázaro”, eu falei, “é, tem Lázaro”. Aí eu falei, “você sabia, Davi, que seu nome era bíblico também?”, “eu não, nem sei direito meu nome”. E aí a gente começou a pensar na identidade do aluno. A gente até falou, eu e a Denise sugerimos até de fazer um projeto para o ano que vem, projeto de identidade. Aí começamos a ligar os fatos tipo assim, tem vezes que esse aluno não se vê como pessoa, como gente, como nome, “meu nome tem significado” – o meu não tem, viu, gente, é derivado de Edmilson. ((risos)) Mas o nome de todo mundo tem um significado. Mentira, depois a Alê achou um para mim e falou. Mas aí tem o significado do nome. Outra coisa que a gente podia fazer que eu achei muito interessante que a Alê fez, que eu fico fuçando nas salas dos outros que eu ando em tudo quanto é lugar, ela fez para eles fazerem o autorretrato, tem um lá que parece comigo, os meninos falaram que fui eu quem desenhei. E de eles se verem, né, tem vezes que a gente não se vê. E aí de onde eles vieram, a origem. A gente até brincou com a Denise, falei “Denise, vamos fazer um projeto de identidade”, tipo assim, trabalhando todos os setores da educação.

Maria: Já fiz projeto de identidade com minhas turminhas. De eles se verem, de pesquisar significado do nome, de eles se verem enquanto indivíduo, é muito importante, bem interessante.

Ed: É, de ele fazer um autorretrato, de ele saber da onde ele veio, sei lá, “eu vim do Nordeste, o Nordeste é quente, fala isso, come aquilo”, eu acho isso muito interessante. E por que eu tenho esse nome? Teve uma vez que teve aqui na escola do aqui, mandaram perguntar por que ele tinha o nome de Gustavo. Por que colocaram o nome de Gustavo? Eu pus o nome dele de Gustavo por causa do tenista, Gustavo Kuerten. Então ele falou, aí ele ficou muito feliz, falou para a professora que ficou muito feliz. Então todo mundo tem o porquê de pôr Gustavo. Tem gente que põe Vitória porque teve algum problema e teve vitória, essas que é importante para isso porque tem um significado. Ele não é só – por exemplo, vou usar o exemplo do Davi –, ele não é só o Davi, ele é o Davi porque ele teve o porquê do Davi. Por que a mãe dele pôs o nome dele de Davi? Porque ela leu na bíblia, porque ela conhece algum Davi? Lá na Bahia tinha muito de pôr o nome do médico, né.

Maria: Porque esqueceu o nome da filha na hora de registrar, falou “vou pôr Maria mesmo”. ((riso))

Ed: É, verdade.

Maria: Pode ser traumatizante essa história, hein.

Ed: Mas é bom saber as histórias.

Denise: Mas é a sua história, Maria.

Maria: Sim, sim.

Denise: Por mais traumatizante que ela seja, é a sua história.

Maria: Não, porque assim: com certeza vai vir várias histórias bem mirabolantes dessa questão.

Marcela: Teve uma época, quando eu dava aula no segundo ano, tinha essa questão da identidade. Então a gente trabalhava a certidão. Uma vez a gente descobriu na minha sala que o mesmo escrivão de duas crianças... muito interessante. E era assim muito gostoso no segundo ano fazer essa parte do significado do nome, a região que nasceu, o horário, hospital. Nossa, muito legal, muito mesmo.

Maria: Tem uma questão da localização, dá para trabalhar tanta coisa.

Marcela: É, dá.

Maria: Tem criança que não sabe o que é município de Santo André, ou município... Às vezes tem uns que nasceram em outros municípios e não sabem contar onde que fica, onde não fica.

Marcela: Até nome de vó, de vô, sabe? E aí uns nomes diferentes, então tem aquelas risadas, aí você “não, vamos respeitar, é o nome da pessoa e sobrenome”. Nossa, dá para fazer muita coisa.

Max: Me lembrou uma coisa que a minha mãe me falou, que a certidão de nascimento da sogra dela é escrita à mão e está toda bem conservadinha. Ela cuidou direitinho e dá para ver bonitinho escrito à mão, porque não tinha máquina de escrever, nem nada naquela época, então ela é escrita à mão.

((sobreposição de vozes))

Priscila: A minha também.

Marcela: Olha que interessante, né. É algo assim que dá para levar para mostrar, “olha, nessa época não tinha”. E os diferentes tipos de registros, igual desse que era escrito à mão até hoje, que daqui a pouco vai ser digitalizado esse negócio. ((riso))

Priscila: Mas então, gente, o Max estava falando da escrita, mas a minha primeira certidão era também escrita à caneta e não sou do século passado, mas não faz tanto tempo. ((riso))

Max: Mas depende da localização, depende do local.

Denise: Então assim, olha a quantidade de coisa...

(...)

Denise: Então para fechar a nossa noite, para finalizar, alguém tem mais alguma coisa para discutir?

Ronilda: Nossa, Marcela. Aquele meu quarto ano 2019 eu tinha a Isabela, eu tinha o Ailton, eu tinha o Caio, eu tinha mais uns quatro ou cinco, tudo era porque questionava, insistia, “não é justo, não é correto”, mas eu via dessa forma. Faltava ficar louca tentando responder, tentando envolver as crianças. ((riso)) Mas era muito bom. Agora é uma pena, Marcela, uma turma assim.

((sobreposição de vozes))

Marcela: Eles são muito bons de aprendizagem, mas eles não têm isso.

Denise: E eu acredito no conhecimento poderoso da escola e como a gente pode pensar nos projetos que... voltem naquilo o que a gente discutiu a noite toda: função da escola, o aluno que queremos, sabe. Não estou falando que tem um

caminho fácil, a gente vai construir juntos porque nós somos uma equipe maravilhosa. Então a gente vai pensar o que cada um pode, dando de ideias, o Ed junto comigo de manhã ficou questionando “identidade ano que vem, hein”, então a gente pode amadurecer as nossas ideias juntos e pensar aí, né.

Priscila: Dê, sabe que quando vocês estavam falando dessas questões de ideias para as salas de aula. Então assim, eu estava vendo que muitas ideias que eu tive esse ano para trabalhar com vídeos e outras coisas assim, música, até textos de histórias, tudo eu peguei nos livros didáticos. Então os livros didáticos, essa questão de identidade traz muito. Não sei com os outros anos, mas o primeiro ano veio muito essa questão da identidade para a gente trabalhar. E sai do livro, porque os livros mesmos dão dicas de músicas, de leitura de livros. Então a gente, com aquela correria, muitas vezes não se atenta a isso. Mas é legal para a gente se atentar e né, quando tem alguns recursos que às vezes faltam, mesmo a gente tendo a TV na sala, às vezes a internet não está muito legal, a gente usar esses recursos.

Denise: Sim, Pri, com certeza. É investimento melhor, e o que é possível. E aí eu digo uma coisa: por que de vez em quando não dá para a gente colocar uma música e dançar com eles? Porque de vez em quando não dá para a gente brincar, já estar um pouquinho no movimento de teatro? Por que de vez em quando não dá para a gente pensar em algo, num ateliê de arte? Falta espaço, falta. Mas se a gente não, a gente possa pensar em alternativas que um ajude o outro: “ah, vamos comprar isso”, “vamos pensar naquilo”, “vamos usar as mesas do pátio”. É terrível fazer arte na minha sala, vamos levar para a mesa do pátio. Sei lá, juntos, o que a gente puder acrescentar e trocar um com o outro. A questão da gente, autobiografia, autoimagem que a Alê fez, eu falei, “eu quero gravar um vídeo dos detalhes”. Porque assim, eu vou dizer, a gente não sabe tudo. Como ensinar as crianças a fazerem. Vamos ser bem sinceros, eu sou bem sincera em dizer: como ensinar as crianças a fazerem um autorretrato. Porque vocês viram as obras lá fora? Todas as crianças... não é palitinho, a gente não está falando de criança com cabeça grande no palitinho, não, a gente está falando de obras do autorretrato. Então são técnicas que um pode trocar com o outro, e nós estamos aqui para isso.

((sobreposição de vozes))

(...) ((avisos e combinados))

Ed: Denise, uma sugestão também é a gente fazer oficinas de formações com nossos colegas mesmo. Por exemplo, a Alê manja muito de autorretrato. Sei lá, um

RPS presencial ou online, ela estar passando essas técnicas para a gente, até como ensinar. E aí depois, sei lá, a Nádia ter alguma coisa, que ela é boa em tecnologia, passar para a gente; a Marcela é boa em ler texto – não sei, estou dando um exemplo aqui. (...) E aí vai passando essas coisas um para o outro, entendeu?

(...)

Denise: Você viu, a gente fala assim, o tempo para todo mundo, é planejar. Mas a gente se envolve tanto, começa a discutir tanto, falar e acrescentar, que é tão envolvente, mas vamos descansar.

(...)

Maria: Eu acho que toda discussão a gente pensa, reflete e é muito legal isso.

Denise: Muito bom. Obrigada, viu, gente, pela noite maravilhosa com vocês.

((fim da transcrições))

RPS: 09 DE NOVEMBRO DE 2021

Participantes: Denise, Alessandra, Ronilda, Kátia, Marcela, Nádia, Edmilton.

Convidadas: Magda, Clara e Cláudia.

(...)

Alessandra: Muito legal, porque a gente sempre conversa a respeito dessas coisas e a Ronilda sempre traz uma questão social muito grande. E aí quando a gente fala a questão dos cursos de pedagogia, dessa pedagogia crítica que precisa, né, a gente precisa refletir: como estão esses cursos hoje? Como estão os professores que começam a trabalhar, que criticidade é essa que é preciso nas escolas para não ficar vaquinha de presépio, que a gente não tem nossa própria opinião. E aí eu achei bem interessante por isso, assim, que traz essa questão da... Não é criticar por criticar, mas ter uma lógica nisso, né. Mas só para...

Ronilda: Então, só para complementar também. Dessa vez eu consegui ler o texto, ontem à noite eu consegui ler todo o texto. Achei um texto bem interessante, porque, na verdade, é uma crítica desse – esqueci o nome dele. Giroux, não sei a pronúncia. Giroux. É uma crítica deles aos educadores americanos, e essa crítica ele faz mais ou menos eu acho que nos anos 90, nos governos do Reagan e depois do Bush, e aí ele fala que ele acreditava muito na educação, que os educadores tinham muito essa questão social, ele acreditava muito nisso. Só que ele viu que esses educadores lá nos Estados Unidos não conseguiram fazer isso, devido as políticas

desses governos, uma política muito conservadora. Isso atrapalhava demais, porque vinha no currículo do que ia ser trabalhado, então isso, de alguma forma, interfere; acaba – pelo o que eu entendi – podando o educador, então ele não consegue fazer muita coisa. E vem também a questão do anti-intelectualismo. Ah, lembrei também. Deixa eu tentar lembrar aqui. ((riso)) E esses educadores progressistas, eles tinham até boa vontade de tratar dessas questões sociais, tinha esse discurso, tem muito intelectual, só que o campo progressista, o campo de esquerda, eles não conseguem se unir, eles não conseguem avançar, eles não conseguem fazer alianças com outras pessoas, com outras lideranças. Então é um campo, ele faz uma crítica que é um campo muito desunido. Os professores não conseguem se unir e lutar juntos – não só os professores, as pessoas que trabalham na área da psicologia, pedagogia, os educadores, de forma geral. E aí, além disso, chegou um anti-intelectualismo também, porque o campo progressista vem com sérias críticas a respeito de várias políticas, a respeito da história, né, criticando políticas, histórias eurocêntricas, que são sempre contadas com o superior, e o campo progressista vem fazendo essas críticas. Então, pelo o que eu entendi, assim, existe além dos governos muito conservadores, existe também um grupo de pessoas contra esses professores, contra a educação, tentando dizer que tudo é muito “ah, mas esse campo progressista bate muito no (...) politicamente correto”. Então, de alguma forma, eles conseguiram colocar um grupo contra esses educadores e os educadores, nessa de não conseguir lutar, se juntar, não consegue vencer muitas coisas, não consegue alianças, não consegue pôr as suas ideias além. Existem muitas ideias, mas não consegue ultrapassar, foi isso o que eu entendi. E aí quando a gente lê essa crítica dele americana lá, falando do campo progressista americano, dos intelectuais, eu me remeti aqui ao Brasil também, porque existe uma crítica muito forte contra nós educadores, que a maioria que estão nas universidades são esquerdistas. (...) ((se ausenta)) Então existe muito essa crítica de alguns grupos que nas universidades têm muito o pessoal da progressista. E aí se junta um grupo contra os educadores. E aqui a gente percebe também que esse campo dos intelectuais progressistas também não existe união. Não existe, assim, uma – como que eu posso dizer? – é um campo que não consegue unir. Por mais ideias progressistas, por mais ideias sociais que a gente tenha, a gente não consegue muita coisa porque, de qualquer forma, existe algo assim se separando. E tem um grupo também que é contra, que fez com que a sociedade, um povo – não falo todo, mas uma boa parte – ficar contra esse grupo, grupo de professores. Tanto é que a

gente vê muita conversa que os professores tanto em universidades como em escolas públicas eu ouço muito, que eles doutrinam as pessoas. E, na verdade, o campo progressista eu acredito assim que ele veio muito forte fazendo algumas críticas a algumas verdades absolutas que a gente tinha, sobre a história eurocêntrica, sobre esses povos. E aí vem esse grupo fazendo, dizendo o contrário que não. Porque, na verdade, o que eles querem é não serem criticados, eles não querem ser questionados. E o campo progressista vem com essa fala, vem com esses questionamentos. Eu, pelo menos, acredito muito nisso. Então assim, só para tentar resumir, eu achei bem interessante o texto, ele faz essa crítica aos educadores dos Estados Unidos, mas, ao final assim, eu não lembro exatamente, mas ele ainda acredita que isso pode se reverter a longo prazo, mas o que falta é união mesmo desse campo. Resumindo mais ou menos é isso, gente. Eu acho que eu falei muito e não falei nada. (...) Olha só, gente, só para finalizar, eu achei bem interessante aqui que a educação, ela não foi muito além, e o que isso causou? Aí tem uma frase aqui que eu achei bem interessante, é: “esse é um tempo ruim, a ‘cubice’ está em toda parte, a transformação de tudo em mercadoria e a mediocridade domina a cultura de massa. Toda uma geração de pessoas de cor, pobres e jovens está sendo perdida na devastação cruceira da péssima escola, da pobreza, do desespero e do desemprego”, que é o que a gente está vendo mais recentemente no nosso país, né. Nosso país estava numa situação ruim, deu uma certa melhoradinha, as pessoas começaram a ter acesso e agora essas coisas estão se degradando, né. A escola cada vez mais está se degradando. A pobreza, o desemprego. Então gerou essa massa de pessoas consumistas, mas pobres, medíocres. A anti-intelectualidade está muito forte. A gente está vendo a ciência sendo muito questionada, né, gente. As pessoas estão deixando de acreditar em pesquisas, em estudos. Antes não se duvidava da ciência, das vacinas, de tantas outras coisas. E agora essa anti-intelectualidade está vindo com muita força. As pessoas estão perdendo a vergonha... Outro dia eu falei para alguém, “perdendo a vergonha de serem ignorantes”. Tem gente falando que a terra é redonda, a gente está ouvindo isso. Desculpa, que a terra é plana. ((riso)) Então a gente está vendo as coisas de degradarem aos, mais ainda, cada vez mais – melhor. É isso.

Denise: Obrigada, Rô. Acrescentou e instigou uma discussão bem legal aí. Quem quer complementar aí alguma coisa ou trazer uma parte que destacou?

Clara: Oi, gente, boa noite. Assim como a Ronilda, eu, à medida que eu fui (vindo) [00:10:46] eu também achei que o texto, fiquei pensando aqui nas questões bem específicas da atualidade, no que a gente tem vivido em todos os âmbitos da nossa sociedade, não só pensando na educação, mas nessas questões que a Ronilda já apontou. Gostei muito do texto, muito mesmo. Algumas... eu fui anotando algumas questões, me chamou a atenção alguns termos que ele coloca. Quando ele fala que é para a gente... que a gente corre os educadores críticos que ficam só... o criticismo educacional na celebração reducionista entre a experiência que você faz a oposição binária, que a gente corre o risco de se transformar em sombras dançando na parede de uma obscura conferência acadêmica, esquecidos de um mundo externo, repleto de ameaças reais à democracia, à sociedade e às escolas. E ficou forte assim, a gente veio aí ao longo das nossas discussões, pensando o papel da escola, o nosso papel. E aí muito do que a gente fica nesse discurso, nessa reflexão e aí está sempre presente nos nossos discursos. E aí o texto é cruzando as fronteiras do discurso educacional, então para a gente ok, vamos lá. Vamos pensar, vamos cruzar. E aí ele vem de uma maneira mais ampla trazendo as questões da cultura, das representações simbólicas e aí me remeteu ao Bourdieu, eu acho que a Nádia tem mais propriedade para falar, que ela sempre fala com muita propriedade do Bourdieu, e aí pensando nessas representações simbólicas da nossa maneira aí de ver, de pensar e de agir no mundo individual e coletivamente. E como essas culturas vão se transformando, se produzindo. O texto fala muito sobre cultura, essa produção cultural, essa pedagogia crítica. E aí pensando em culturas, em produção cultural, pensando o que a gente está produzindo dentro da escola. Que cultura é essa que a gente produz, se é uma cultura reducionista, se a gente fica nas nossas discussões, nesse olhar se a gente meio que faz isso “ok, teoria e prática”. E fica nesse criticismo pelo criticismo, mas sem a ação. Se a gente “ok, aí”. Critica, critica, mas não para. Reflete, parte realmente para a ação. Então isso ficou muito forte para mim nesse texto. Não é fácil, o texto mesmo vem falando dessa complexidade, e outra coisa que me chamou a atenção é a todo momento ele vir trazendo, e até a Ronilda num determinado momento na fala dela trouxe isso: de unir forças, de se juntar, de mudança de paradigma. Então não dá para a gente ficar mais fechado nas discussões dentro da escola, a gente precisa ampliar isso. E aí a gente precisa unir forças, refletir para ampliar de maneira consciente, né. Eu acho que a princípio é isso.

Ronilda: A gente está tão assim forte, gente, a gente está ouvindo de professores... Cada, assim, coisas absurdas, mesmo por falta mesmo que a Clara – desculpa, esqueci agora. Clara, né – do professor refletir, do professor pensar no social, ter muitas discussões a respeito de tudo, e tentar ir na escola fazer algo. Isso é tão assim, tão forte. A gente vê muito os professores fechados ali igual um robozinho seguindo aquilo, ele não se questiona, ele não lê. Eu também estou indo muito assim. Mas a gente está vendo isso muito, muito forte; a gente está ouvindo umas falas que eu acho que assim, que para qualquer outra pessoa que não esteja na área da educação a gente até entende, mas vindo de professores é um pouco triste. Essa semana eu estava conversando com a Nádia, por exemplo, e ela estava contando um caso específico que as professoras tinham que indicar livros, alguma coisa e uma professora foi questionar ela na pandemia, por que ela tinha... Ela pode falar melhor, dizer como foi a fala dessa professora. Mas o questionamento era: “como ela ia pensar em literatura agora se a gente estava no meio de uma pandemia?”. Então você vê assim que esse grupo, os educadores estão perdendo muito essa criticidade. A gente está vendo professor muito focado só em conteúdo para aquilo, não se questiona nada, não se luta por nada, as coisas vão acontecendo e tudo bem, tudo bem. A gente não vê falas de revolta, de indignação. A gente vê pessoas conformadas com aquilo. E isso está ficando muito forte, e eu não sei se daqui a algum tempo a gente ainda vai conseguir mudar alguma coisa. Eu não sei que direção nós vamos tomar, o que vai acontecer. Exatamente por isso, por essa desunião pela própria falta de informação, de criticidade mesmo dos educadores.

Denise: E aí eu tenho uma pergunta – Rô e quem achar interessante responder: que momento quando o professor tem a oportunidade de dialogar e começar a pensar sobre esses assuntos que nós estamos discutindo aqui. Qual é o modelo que nós vivemos? Quando a Nádia fala da literatura, que o professor pensar sobre literatura... Em que momento nós temos a oportunidade de pensar sobre a literatura? E a importância dela, e a seleção dela? E não é qualquer literatura, a gente está falando de literatura com peso, com significado. Não é... sabe essa discussão? Em que momento que nós temos essa oportunidade? Isso ocorre de fato, isso está acontecendo de fato nos espaços educativos?

Alessandra: Dê, tem uma parte no texto que fala também que os professores não têm tempo, não têm tempo para estudar, não têm tempo de leitura, não têm tempo. Que nem, esse momento que você está trazendo para a gente que a gente

tem esse tempo de leitura para discussão e RPS. É claro assim, para a gente está super engrandecendo o nosso conhecimento, lógico, mas assim, nós temos nossa vida, o trabalho e a correria do dia a dia, muitas vezes a gente acaba deixando de ler. Esse momento que você está trazendo está fazendo com que a gente resgate essa semente que a gente tinha dentro da gente de fazer a leitura. Por exemplo, quando eu estou lendo eu fico pensando nisso, “nossa, quanta coisa boa que a gente está aprendendo”. E aí você fala: nós estamos vendo textos relacionados à área da educação. Mas assim tem também literaturas, diferentes outras áreas que a gente também pode ter oportunidade de fazer a leitura. E aí eu concordo, né, que a gente nesse momento de RPS tenha também esse tipo de informação, mas muitas vezes isso se perde. Eu digo pela rotina mesmo que a gente tem. Então quando você pergunta...

Ronilda: Isso eu entendo que tem a ver com a nossa rotina, mas tem a ver também com o que o governo, com a parte da lá de cima decide, manda para gente. Porque, olha só: a gente está nessas discussões, essa talvez é a última RPS – não sei se a gente consiga discutir alguma coisa –, porque a gente estava num ritmo, de repente vem uma demanda do governo, da Secretaria – vocês estão entendendo o que eu estou falando –, vem a demanda lá de cima. Corta o nosso pensamento, corta a nossa reflexão. A gente não vai ter tempo para discutir isso em outro momento, estamos muito assim numa rotina constante. É uma coisa planejada mesmo, sabe, dá a impressão e a gente sabe que é mesmo essa coisa de sempre estar separando, enviando, tem que fazer, deixa sem tempo. Porque se tiver tempo, de repente, educadores vão pensar em algo, vão refletir sobre isso e vão ver que não dá. Vão criticar, vão questionar. Então são demandas em cima de demandas, o currículo, as demandas que vêm, gente, acaba cortando tudo isso e tirando tudo isso. Então parece que a coisa vai se fechando, vai se fechando e essa criticidade vai sumindo, a gente começa a ficar como robozinho, sabe.

Denise: E eu fico pensando sabe, Rô. Aplicar uma apostila... Como a pessoa lê e ela aplica uma apostila. Agora, refletir sobre as alternativas e quais intervenções, quais o momento certo de... Isso só se desenvolve no pensamento crítico. É quando o professor para de ser o robozinho que você acabou de comentar e começa a ler... Porque, vamos ser bem sinceros, eu não sei se foi só comigo, não foi na primeira leitura do Giroux que eu consegui entender tudo o que ele estava falando. Então não é um texto que você começa a ler assim e “opa, a gente entendeu tudo”. Então os

textos que nós estamos lendo não são textos que você dá uma leituzinha e já “opa, entendi tudo”. Não, você começa a fazer relação com os outros textos. Quando vocês vêm trazendo que a Nádia trouxe Bourdieu... olha só a relação que vocês estão fazendo. Alguém, a Clara falou que a Nádia citou Bourdieu e aí a Lê traz outro texto, e a Ronilda estava citando outra questão política que está envolvida na educação. E aí a gente pensa: qual é o propósito que o próprio texto fala desse anti-intelectualismo, entendeu? É tipo assim, olha só, a gente sabe que há muito tempo tem esse modelo de racionalidade técnica, que a gente vai dizer assim. Então o professor vai lá e executa aquela determinada ação. Que momento que a gente reflete sobre, discute sobre? Não vamos dizer que é uma coisa simples ler e discutir. Não é. Exige... vocês estão mega de parabéns, porque vocês aceitaram esse desafio de parar, de ler, cada um no seu ritmo, no seu jeitinho. Um participando mais em uma, outro participando mais em outra. Mas vocês estão ativamente pensando e comprometido no processo, intelectual da coisa e fazendo relação com a prática. Então assim, é muito rico isso o que vocês viveram, sabe. E assim, se a gente tiver a oportunidade de continuar ano que vem, a gente vai continuar, mediando entre a demanda que vocês têm – porque vocês têm uma demanda puxada de relatório, de diversas situações e o desenvolvimento do pensamento crítico, voltado para a práxis, que a gente fala que essa relação teoria e prática. Porque quando a Ronilda fala também: a gente discute, a gente fala, e quando a gente executa? E quando a gente coloca em prática? Então sabe, pensar nesse momento...

((sobreposição de vozes))

Ronilda: porque se também não estamos pensando, se nós não estamos conseguindo refletir, a gente passa isso para os alunos. A gente vai pegar, por exemplo, essa apostila e vai passar para eles. Eles vão aprender a ler? Vão ler, somente ler. Ler, mas não vão conseguir interpretar em que momento os agentes vai ter para discutir com crianças da forma... em cada faixa, em cada ano lá, de uma forma que as crianças entendam e comecem a refletir, em que momento nós vamos conseguir fazer isso? Porque a gente precisa refletir e fazer o aluno também refletir: em que momento nós vamos fazer isso? A gente não tem tempo. As demandas vão chegando, você vai executando, a criança vai executando também. Mas sem pensar, sem criticidade, porque a gente não tem tempo, a criança também. A gente não vai conseguir passar isso para a criança também não passar, mas de alguma forma mostrar para que depois ela consiga ir associando, juntando uma coisinha aqui e outra

ali. E ir pensando, refletindo, crescendo e pensando, juntando esses conhecimentos, para depois ela conseguir ser uma pessoa crítica, refletir sobre o que acontece. Então é uma coisa...

Denise: Sim, e assim, a crítica não é contra o material. Nós não estamos falando da qualidade do material. Vamos colocar alguns pontos aqui para entender um pouco o contexto. A crítica é em relação de o que fazer com o uso do material após ter o material, é esse pensamento crítico. Então nós vamos ter material, nós vamos olhar para o material e o que fazer com ele, a gente vai só aplicá-lo? Só colocar lá? Sabe, esses diálogos que nós vamos ter. Então é nesse sentido. Eu acho que ter esse momento faz com que a gente comece a parar e pensar. Eu acho muito legal um diálogo com a Nádia, ela falou assim, eu falei: “que momento o professor pensa sobre, dessas discussões que nós estamos tendo?”, aí a Nádia falou, “lá na sala a gente pensa, a gente lembra de alguma coisas que a gente vai discutindo na RPS e lembra”. E eu fiquei muito feliz de ouvir ela falar isso, que eu pensei assim, “então está chegando, então está fazendo sentido esse movimento e essa busca aí pelo conhecimento coletivo que nós estamos fazendo juntas. Pode falar, Ed . Fica à vontade.

Ed : Então, eu penso muito naquela música do Zé Ramalho, “Vida de Gado”, eu acho que a gente professores estamos vivendo igual vida de gado, vai abrindo a porteira, vai passando e vai sendo conduzido. Aí a gente não tem tempo de pensar, aí sempre vem alguém que pensa pela gente, que é o que está acontecendo agora, né. Já fazem de propósito para a gente não ter tempo de pensar porque eles pensam o que eles querem e vai pondo. Não que o material seja ruim, eu conheço ele lá do estado também, mas do estado é desde o começo da pandemia, que começou. Eu acho que não é o material que é ruim, o jeito que é colocado. E a gente, de uma maneira que é forçado, começa a não ver com bons olhos, porque como é uma coisa ruim para a gente, né, aquelas experiências com bicho, quando é ruim para eles, eles começam a evitar. E para a gente é muito parecido. É ruim para a gente nessa demanda, nessa loucura, nessa insanidade que a gente vai começando a achar que a coisa é ruim, e antes de perceber que... antes de conhecer. E aí vai indo. Mas eu acho que a gente é muito essa coisa da música. Os professores estão igual essa coisa de vida de gado, vai abrindo a porteira e a gente vai sendo guiado por alguém. Sem pensar, sem agir, só reproduzir.

Denise: Acho que é esse lugar de fechamento que a gente pode chegar. E eu queria ouvir de cada um de vocês só assim uma simples fala de como foi essas RPSs para vocês, sabe? Foi bom, não foi bom, para a gente fechar e vocês poderem ir para o curso de vocês, gente, tá bom?

Nádia: Ah, deixa eu falar porque eu estava... eu caí e não sei em que ponto da discussão vocês estavam. Mas eu gostei muito, viu, Denise. Eu não sei como é que eu vou fazer com esse caderno, eu vou entregar para você assim puxando. Vou tirar umas fotos para ficar com o registro, porque queira ou não queira é um fichamento, é alguma coisa que a gente faz, que a gente lembra. Eu não vou tomar o tempo não, porque todo mundo tem que falar, mas é isso. Eu fiquei assim bem empolgada, achei interessante, achei importante, trouxe importância na minha vida, mudou algumas coisas. A gente nunca sabe tudo, a gente não é dono da razão, a gente nunca está 100% formado e a gente está sempre aprendendo. Então a gente aprende em todos os momentos, em todos os ambientes, eu aprendo muito com as crianças também. Então vivendo aí esses textos e junto com as crianças ali, eu acho que dá uma conexão bacana. Achei interessantíssimo fechar com esse texto, achei superimportante. E aí peguei uma foto e coleí aqui do Paulo Freire com... que ele é ligado nas ideias do Paulo Freire, né. Vi ali no último parágrafo que ele fala de opressão. E aí fui dar uma pesquisada básica e achei ele lá com o Paulo Freire em Boston, em 1983. Procurei também o contexto da época em que foi escrito o texto dele, porque eu acho importante isso, a gente fala assim, “olha, os professores agora precisam”. Mas esse agora é quando do texto? Esse agora já faz 20 anos, 30 anos. Deixa eu ver se é de 2000 aqui, meados de 1999. Então qual que é esse agora? A gente – aí faz a conexão com a música – “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. Então a gente tem que se movimentar mesmo, lembrei de uma outra poesia – rapidinho – mas é na primeira noite, eles invadem – é rápido, de memória não sei falar certinho –, mas eles invadem nosso jardim e roubam as nossas flores. Na segunda noite, eles roubam o nosso cão, na terceira noite eles invadem nossa casa. E assim por diante, né, e nós não dizemos nada, e nós nunca dizemos nada. Então é um poema eu acho que José Paulo Paes vem numa sequência, que eles vão nos oprimindo, e a gente vai não fazendo nada. E nesse não fazer nada eles chegam às vias de fato. Quem são eles, a gente nunca sabe, porque é uma elite cultural, intelectual, alguém aí que está dominando; a Clara falou do Bourdieu, então é a gente mesmo que está reproduzindo essas velhas ideias, velhos ideais. Então é mais ou

menos por isso aí que eu queria falar, tá bom, gente? Eu acho que eu me estendi muito, mas esse é o recado que eu queria deixar para vocês, para a gente... Eu nunca fui muito das lutas, mas eu acho que um pouquinho que a gente faz e um pouquinho que a gente está desperto e atento, é importante. Eu não sou da extrema de nada, mas é bom a gente estar esperto e atento. E é isso, a gente tem filhos na escola também, então é importante cuidar de tudo isso, tá bom?

Denise: Legal, obrigada, viu, Nádia. A gente sabe que a gente foi pegar no meio do percurso. Então eles esperam um pouquinho a gente lá na formação que a gente está terminando nosso percurso aqui. ((riso)) Vai lá, gente, quem mais? Agora é sobre a avaliação.

Clara: Rapidamente. Eu gostei muito desse processo. Já tinha falado com a Denise pessoalmente aqui sobre a escolha dos textos e essa construção. E o que explica para mim é que: ok, a gente teve esses momentos de reflexão que foram maravilhosos, acrescentaram, aprendi demais. E que eu numa prática reflexiva, eu coloque em ação. Que eu não continue reproduzindo e ficando no criticismo pelo criticismo, que eu coloque aí essas reflexões ao que a gente pontuou aqui no coletivo e ficou para mim no individual, que eu consiga colocar isso em prática.

Denise: Obrigada, Clara.

Magda: Vou falar, tá. Eu gostei também de todos os textos. O anterior e esse, confesso que eu não conhecia esses dois autores, mas os primeiros eu conhecia, né, pelos cursos que eu já fiz anteriormente, então eu conhecia sim alguns, né. E eu gostei de todos, e veio tudo de encontro ao que a gente tem na escola, né. Quanto ao criticismo aí, eu acho que nós temos sido pegos – eu não sei se esse seria o termo. Devido à essa pandemia nós nos amarramos um pouco, mas eu acho que nós não deixamos de ser críticos em momento nenhum, eu discordo. Eu sou uma pessoa crítica e eu abro o leque para os meus alunos serem críticos. Hoje mesmo nós tivemos aula de história e geografia, e eu dei abertura para eles falarem sobre o tema da forma que eles quisessem, do que eles soubessem. Hoje o tema foi imigrantes, imigrar, o que eles entendiam por isso, por esse termo, quem é que migra, quem é que não migra, o que eles entendiam por esse assunto para depois entrar em aula de história. Então, e eles falam muito do que eles sabiam, e até o que não sabiam. E quem não sabia o que era o termo, eles aprenderam muito na aula de história hoje. Eu acho que muito mais na de história do que na de geografia. Então eu acho assim, que o professor vem fazendo-se muita coisa, eu acredito todos os dias – todos os dias, na

minha opinião. Porém não conseguimos fazer mais devido à pandemia que nos amarrou do ano passado até esse. Então a gente ficou preso em casa sem poder falar com nossos alunos diretos, sem dar nossas aulas completamente da forma como a gente conhece e gosta de fazer. E isso daí atrapalhou tanto a aprendizagem dos nossos alunos quanto da gente, de ensinarmos melhor. Para as crianças abrir um leque das grandes possibilidades que eles têm de aprendizagem. Eu acho meus alunos superinteligentes, mesmo cada um com a sua dificuldade, mas quando eu abro o leque para eles falarem, eles falam. E quinto ano é isso, né, gente, quinto ano a gente sempre tem esse feedback. Que nem eu acho que foi a Nádia que falou, a gente sempre está aprendendo com nossos alunos, eu amo o quinto ano, eu amo. Quarto ano também, se quiserem deixar para mim quarto ou quinto ano, beleza. Mas assim, a gente aprende muito com eles. Nossa, como a gente aprende – na hora de falar, de conversar – é aí que a gente aprende.

Cláudia: Bom, eu vou falar da minha parte rapidamente. Eu comecei agora, foi pouco, é muito diferente esse RPS do que eu imaginava e do que eu estava acostumada. Pegando a fala de vocês, realmente no Estado as formações são engessadas, da mesma forma que é o material. Você tem um tema para seguir e a formação tem que ser dada naquele modelo – não estou nem falando mal, mas é assim que funciona, desse jeito. E foi muito diferente do que eu esperava, não esperava que fosse ser assim. Eu também, tenho um senso crítico, porém eu acho que sempre todo mundo está misturando muito educação com política. E não é... na minha visão eu acho que nem deve ser tão misturado assim, porque acaba, as coisas não fluem muito na minha forma de ver.

Ronilda: Tem tudo a ver com política, mas isso é uma outra discussão, não há mais (risco)

Cláudia: É, mas assim, eu fiz uma outra formação recentemente, e a professora era militante, ela militava na sala, e eu não achei isso interessante para mim, né, individual. E eu acho que a questão, minha questão política não pode interferir na minha sala de aula, a minha visão política. Mas com relação ao RPS, é uma experiência ótima.

Ronilda: mas questões políticas precisam ser discutidas, sim. A minha visão, o que eu penso exatamente, eu acho que não. Mas política tem que ser discutida, tanto é que não é que a gente está vendo a situação que a gente vivencia hoje, né, como é que estão as coisas, né.

Cláudia: É, mas tem o lugar certo, né. Eu não posso fazer juízo de valor, bom, é a minha visão.

((sobreposição de vozes))

Priscila: Mas você pode se posicionar, Cláudia.

Cláudia: Eu acho que eu não posso entrar numa sala de aula e falar do meu partido político, o que eu defendo, o que eu acho. Eu acho que você está induzindo as pessoas, mas enfim. Com relação ao RPS, foi muito melhor do que o que eu imaginei, agradecida pela oportunidade e é isso. Obrigada mesmo, e foi muito melhor do que o que eu imaginei que fosse.

Denise: Obrigada, Cláudia.

Ed : Eu acho que a Ronilda e a Cláudia estão falando de duas coisas diferentes. Uma coisa eu acho que é política partidária e eu acho que isso não tem que ser ensinado na escola. Eu tenho o meu partido, eu tenho meus candidatos, isso é meu, pessoal. Mas quando a Ronilda fala que política tem que ser (um debate) é a política social, é a política de saber que a gente tem direitos, deveres, que tenha coisas que a gente tem que buscar, que a gente tem que brigar por isso. E quando a gente briga por alguns direitos que a gente deveria ter e algumas coisas, isso aí já é política. Então eu acho que vocês estão falando de duas coisas diferentes. Partidária, não, nunca.

Cláudia: Isso o que eu falei, levantar bandeira de partido em sala de aula. Eu não acho que isso funcione. Mas é isso a minha fala, gente, obrigada.

Ed : De nada. Mas acho que política tinha que ser falada. E da minha parte vou falar, já que eu abri o microfone, deixa eu falar. (...) Eu vivo brincando, mas não é brincadeira. Eu tenho uma grande dificuldade de ler. Ler para mim não é uma coisa tão fácil quanto as pessoas leem (...) E aí essa RPS foi muito importante para mim nesse sentido. Outro curso que eu fiz também do ler de uma maneira que está sendo prazerosa para mim, é difícil ler ainda para mim, o ler, o ato de ler. Mas eu sou um cara que gosto muito de discussão – eu acho que vocês já perceberam –, e aí eu vejo a RPS como um lugar muito rico, porque você tem um lugar de fala, um lugar de fala, um lugar de escuta, um lugar de impor sua opinião sem ser julgado. De a gente ser amigos, mesmo que a gente não concorda com a mesma opinião. E a gente aqui não concorda com a opinião de muita gente, mas somos amigos, e eu acho que isso que é o legal. Eu acho que o diferente, o que é bonito. O que seria do mundo se todo mundo fosse flamenguista, né. Não seria nada legal. E aí o que acontece? Eu acho esse lugar muito bom. Já comentei com a Denise que existem outras formações que

eu faço, que eu não falo porque acho que eu não abro esse espaço de falar, de discutir, de impor, de ver as opiniões. Então isso foi muito rico para mim, eu acho que para todos. A gente tem o direito de falar e ser ouvido. Mesmo que as nossas falas, que eu vivo brincando com as meninas. Tem coisa que a gente não vai conseguir mudar na prefeitura, nossas falas vão ficar mais no ato teórico, não vai chegar nessa prática porque é independente de nós e da gestão, de nós professores. Que isso faz muito tempo, essa discussão. Então vou resumir, porque senão eu falo demais. Para mim foi muito bom, tá bom?

Denise: Obrigada, Ed . Gente? (...) ((sobreposição de vozes)) a Nádia que já falou, pode sair, a Cláudia, a Clara. Quem mais falou? Só faltou a Marcela falar comigo, quem mais? E a Kátia, né. Não é isso? A Magda também já falou, já podem ir para a sala de vocês. Só para mim fechar, para mim ouvi-las. Aí os outros professores podem ir, eu quero agradecer quem já falou, tá bom? Muito obrigada.

Nádia: Olha, eu acabei de receber o recado que minha reunião iniciou agora. Então eu estou indo, tá? Obrigada, gente, tchau.

Denise: Tá bom, tchau. Obrigada Nádia, beijo.

(...) ((outros se despedem))

Kátia: Agora eu vou falar rapidinho para eu ir também, porque já que a gente tem que fazer, tem que fazer logo para saber como vai fazer essa coisa com as crianças. Então assim, ó, não curto, Denise sabe, não gosto, não é minha praia esses textos. Mas o que eu achei interessante nisso tudo? Como essa discussão veio para a prática, entendeu? Isso para mim, eu acho que foi muito interessante. Mas falar para você que eu li algum texto, não li não. Mas achei que foi legal porque assim, fez com que a gente refletisse sobre a nossa prática, diante da discussão de vocês.

Denise: Que legal, Kátia. Muito obrigada pela contribuição, viu. A gente vai conversando, então, obrigadão. Se quiser, pode ir, tá.

(...)

Marcela: Dê, eu gostei bastante das nossas conversas. Eu achei assim que veio a acrescentar na nossa prática. E fazer a gente realmente refletir sobre vários assuntos. O dia que os meninos falaram da educação física, né, a prática deles lá fazendo link com o texto. Eu achei assim que foi muito produtivo, muito rico essa reflexão que eles fizeram, porque a gente... Na realidade a gente reflete só em sala de aula, e aí trouxe a oportunidade de eles falarem da prática deles também. Então eu acho assim que foi uma troca muito rica, eu gostei bastante. (...) Apesar de eu

não... (...) ter lido, eu comecei a ler esse último texto e não continuei. Então lembra que eu já te falei, eu tenho um pouquinho de dificuldade de entender o que autor fala, aí depois conforme o pessoal vai falando, fala, “ah, é verdade”, aí eu entro na conversa. Mas sozinha assim, muitas vezes, eu tenho um pouco de dificuldade.

Denise: Ma, muito obrigada, viu, por esse feedback, esse retorno e a gente está junto para isso. Boa formação, tá bom? Beijo.

Marcela: Tá, beijo, tchau.

Denise: Eu acho que é tchau também para quem está aqui: tchau Ed , tchau Ma, tchau, Lize.

Denise: Vocês querem falar como foi para vocês participar desse movimento?
((riso))

(...) ((Ed se despede))

Denise: Tá bom, meninas. Depois se vocês quiserem me dar feedback lá na escola, vocês me falam, tá bom? Beijinho, tchau.

((fim da transcrição))