

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Tese de Doutorado

ÉRICA FERNANDA DE OLIVEIRA MENEZES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UMA
ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE DOCENTES DA ESCOLA
PÚBLICA**

Itatiba

2022

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Tese de Doutorado

ÉRICA FERNANDA DE OLIVEIRA MENEZES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UMA
ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE DOCENTES DA ESCOLA
PÚBLICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos

Orientadora: Profa. Dra. Milena Moretto

Itatiba

2022

371.13 M51f Menezes, Érica Fernanda de Oliveira.
A formação de professores em serviço: uma análise das narrativas de docentes da escola pública / Erica Fernanda de Oliveira. – Itatiba, 2022.
168 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Milena Moretto.

1. Formação continuada. 2. Experiência. 3. Narrativas docentes. I. Moretto, Milena. II. Título.

*Aos professores e professoras
brasileiras que lutam diuturnamente
para que esta seja uma nação de
cidadãos livres e conscientes de suas
potencialidades.*

AGRADECIMENTOS

Este momento foi gestado desde que me tornei professora nos idos dos anos de mil novecentos e noventa. Naquele tempo eu me encantei pela ideia de que poderia contribuir com a formação de pessoas que, cada uma delas, mediante as suas escolhas, se tornariam sujeitos levando consigo a ideia e a motivação para a construção contínua de um '*mundo melhor*' para si e para o outro. Certamente, com o passar dos anos, enfrentei vários períodos nos quais a convicção de que a educação constrói, liberta e inaugura esteve maior ou menor em meu coração, porém, hoje percebo que ela nunca desapareceu por completo porque sigo com a crença de que, coletivamente e colaborativamente, podemos tornar nossa existência significativa para a sociedade e esta pesquisa tem essa essência. Deste modo venho agradecer aos que mantiveram essa chama acesa dentro de mim. Agradeço aos meus pais, Doroti e Aparecido que cunharam em mim uma personalidade persistente e corajosa, capaz de lidar com as adversidades de forma ética e esperançosa. Aos meus queridos professores que, ao longo dessa jornada, apresentaram-me concepções que fortaleceram meus ideários de humanização, conscientização, reflexividade, empatia e amor. Agradeço e reverencio ao grande mestre Paulo Freire, brasileiro, nordestino, educador, militante da paz e do diálogo que com suas palavras há de sustentar minha profissionalidade e meus princípios. Agradeço a minha orientadora Milena Moretto que gentilmente me acompanhou na finalização deste trabalho e a minha orientadora Luzia Batista de Oliveira Silva que sonhou este projeto comigo e me conduziu inicialmente para que ele se materializasse. Agradeço aos amigos de caminhada Miriam Saiki, Eliasaf Assis, Cristina Buscato que estiveram comigo, incentivando-me e fortalecendo-me nos momentos de dúvida e abatimento. Agradeço ao companheiro Marcel Ercolin Carvalho que esteve ao meu lado com amor e paciência oferecendo seu carinho e estímulo. Agradeço a Universidade São Francisco pela oportunidade de realizar este trabalho de pesquisa por meio do Programa de Bolsas BDC/USF.

*“Nosso primeiro desejo ...é que todos os homens sejam educados plenamente, em sua plena humanidade, não apenas um indivíduo, não alguns poucos, nem mesmo muitos, mas todos os homens reunidos e individualmente, jovens e velhos, ricos e pobres, de nascimento elevado e humilde – numa palavra, qualquer um cujo destino seja ter nascido ser humano; de forma que afinal toda espécie humana seja educada, homens de todas as idades, todas as condições, de ambos os sexos e de todas as nações.
Nosso segundo desejo é que todo homem seja educado integralmente, formado corretamente, não num objeto particular ou em alguns objetos ou mesmo em muitos, mas em tudo o que aperfeiçoa a espécie humana; para que ele seja capaz de saber a verdade e não seja iludido pelo que é falso; para amar o bem e não ser seduzido pelo mal ...”*

[Jan Amos COMENIUS]

MENEZES, Érica Fernanda de Oliveira. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE DOCENTES DA ESCOLA PÚBLICA**. Tese (Doutorado em Educação). 2022, 168 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Refletir sobre a formação docente significa tratar de um aspecto que embasa a constituição ampla do sujeito em termos culturais, histórico e sociais. O processo formativo aborda toda a existência de um indivíduo, desde as suas primeiras experiências, os contextos relacionados ao espaço geograficamente ocupado e as relações que este estabelece com as pessoas que fazem parte de seu convívio. A aprendizagem, de forma geral, é dada pela interlocução do homem em diferentes momentos de seu percurso e as oportunidades que surgem, ou mesmo aquilo de que ele é privado. A formação acadêmica e a profissionalização são partes desse processo de formação. Para os profissionais da Educação, a formação continuada é um acontecimento relativamente recente, dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e que tem como objetivo formar o professor continuamente para o exercício do magistério, para que este assuma concomitantemente seu processo de formação como aquele que problematiza sua prática em sala de aula, a regula ou transforma. Porém, a formação continuada oferecida a grandes grupos não tem, geralmente, considerado a singularidade e a identidade dos educadores. Diante disso, a presente tese visa responder a seguinte questão de investigação: A formação continuada contribui, na visão dos professores, para a constituição de uma prática pedagógica que atenda inteiramente ao professor e ao aluno na busca de soluções para as questões emergentes do cotidiano escolar? Temos como objeto geral compreender como os professores significam o processo de formação continua, que ocorre em serviço, partindo do princípio de que se trata de uma formação caracterizada pela transmissão de informações e para grandes grupos, e muitas vezes, oferecida, por instituições privadas. Além disso, os objetivos específicos visam compreender como os professores foram se constituindo ao longo do tempo e compreender como esses professores discutem a formação docente partindo de suas experiências vivenciadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza de entrevistas narrativas com professores da escola pública municipal da cidade de Jundiaí, interior de São Paulo. Após transcrição dos dados, a análise dos dados se fez a partir de dois eixos temáticos que trataram, resumidamente, da formação do sujeito e, posteriormente, sobre a formação continuada oferecida em serviço. Nossas análises demonstram que os docentes mostram uma insatisfação decorrente da massificação dos conteúdos desenvolvidos em formações transmissivas e generalistas e traz indícios de como realizar uma formação continuada baseada nas experiências vividas como uma forma de possibilitar o processo reflexivo e encaminhar para uma pedagogia voltada para a verdadeira análise e reflexão da prática.

Palavras-chave: Formação continuada; Experiência, Dialogicidade

MENEZES, Erica Fernanda de Oliveira. **IN-SERVICE TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF PUBLIC-SCHOOL TEACHERS' NARRATIVES** Thesis (Doctorate in Education). 2022, 168 p. Stricto Sensu Graduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT

Reflecting on teachers training means dealing with an aspect that underpins the broad constitution of the subject in cultural, historical and social terms. The process of formation approaches the entire existence of an individual, from his earliest experiences, the contexts related to the space occupied geographically and the relationships he establishes with the people who are part of his coexistence. Learning, in general, takes place by man's interlocution at different moments of his journey, the opportunities that arise, or even what he is deprived of. Academic formation and professionalization are parts of training program. For education professionals, Continuing Education is a relatively recent event, established by the Law of Guidelines and Bases of Education of 1996, which aims to train teachers continuously for the teaching practice so that he can simultaneously assume his training program as the one who problematize his classroom practice, regulates or transforms it. However, continuing education offered to large groups has generally not considered the uniqueness and identity of educators. In view of that, the present thesis aims to answer the following research question: Does Continuing Education contribute, in the view of teachers, to the constitution of a pedagogical practice that fully meets the needs of the teacher and the student in the search for solutions to the emerging issues of daily school life? Our general objective is to understand how teachers spell the process of continuing education, which takes place in service, based on the principle that it is a training characterized by the transmission of information and for large groups, and often offered by private institutions. In addition, the specific objectives aim to understand how teachers have been formed over time and to understand how these teachers discuss teacher training based on their experiences. This is qualitative research that uses narrative interviews with teachers from the Municipal Public School in the city of Jundiai, State of São Paulo. After transcribing the data, the data analysis was carried out based on two thematic axes that dealt, briefly, with the formation of the individual and, later, on the Continuing Education offered in service. Our analyzes demonstrate that teachers show a dissatisfaction due to the massification of the contents developed in transmissive and generalist trainings and it brings indications of how to carry out a Continuous Education based on the experiences to enable the reflective process and lead to a pedagogy focused on the true analysis and reflection of practice.

Keywords: Continuing education; Experience, Dialogic

Sumário

INTRODUÇÃO	11
Carta ao leitor	11
MEMÓRIAS FORMATIVAS: UMA AUTOBIOGRAFIA	26
Carta à Érica, um encontro consigo	26
NÓS, PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	36
Carta ao Colega Professor	36
DIALOGICIDADE ENTRE PARES NO ESPAÇO ESCOLAR	38
Carta ao velho professor	38
PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO	47
Carta aos pesquisadores	47
QUE TEMPOS SÃO ESTES EM QUE SOBREVIVEMOS?	62
Carta a Hanna Arendt	62
EDUCAÇÃO: PARA QUÊ E PARA QUEM?	72
Carta a Adorno	72
SOMOS TODOS “CONTADORES DE HISTÓRIAS”	84
Carta a Walter Benjamin	84
ESPERANÇAR, ELE NOS ENSINOU A ESPERANÇAR	93
Carta a Paulo Freire, Patrono Da Educação no Brasil	93
EXPERIÊNCIAS QUE AFETAM	107
Carta ao Jorge Larossa	107
NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: DIALÉTICA DE FORMAÇÃO DO SUJEITO	120
Carta aos leitores, professores, pesquisadores	160

INTRODUÇÃO

Carta ao leitor

Sim, podemos ir além e nos perguntar se a relação do contador com sua matéria, a vida humana, não seria ela própria uma relação artesanal? Se sua tarefa não consiste em elaborar, de um modo sólido, útil e único, a matéria crua da experiência, seja da sua própria ou alheia? Trata-se aqui de uma reelaboração da qual o provérbio nos dê talvez mais facilmente uma ideia, se o concebemos como o ideograma de uma narração.

[Walter BENJAMIN, 2018, p. 57]

Pesquisar a respeito da formação docente, na contemporaneidade, torna-se um assunto difícil, porque provoca, inevitavelmente, infundáveis discussões. Trata-se de uma questão complexa, um discurso que envolve as relações educacionais e sociais, que caminha em paralelo às constantes transformações, que configura a política e também a economia.

A prática neoliberal, que envolve recorrentes períodos de crises econômicas, conseqüentemente, influencia diretamente a organização da escola pública brasileira, meu lugar de trabalho, de aprendizado e de trocas contínuas com os meus pares, alunos, pais, comunidade. É na escola e em prol da escola que meu trabalho ganha sentido, porque luto continuamente, a fim de que a escola possa estar aberta para acompanhar as transformações e as mudanças que ocorrem no mundo e em seu entorno. É a partir deste lugar de trabalho e muitos aprendizados que eu teço minhas reflexões, uma vez que seu funcionamento não depende tão somente das verbas, mas também conta com uma lógica capitalista que transformou a escola e a educação em um produto de mercado.

É neste campo de atuação direta, que me encontro inserida no mundo do trabalho e da educação, caros interlocutores.

Esta tese foi organizada, mediante um diálogo que atravessa e cria pontos de reflexão e inflexão, entre aqueles que vivem a educação, por meio de práticas e resistências, cotidianamente.

Neste contexto, pode-se dizer que aqueles que verdadeiramente transformam a escola, que a afetam, que pesquisam, que fazem correlações, aproximações, apontam falhas, buscam soluções, são os que nela buscam formação, conhecimentos, ensinamentos, trocas, interações, superações. Estes são os pesquisadores, sejam eles pedagogos, filósofos, sociólogos,

historiadores, geógrafos, linguistas. São os pesquisadores envolvidos no campo educacional, intelectuais cujo propósito é ver funcionar melhor o campo da educação, vê-lo reconhecido e creditar-lhe seus méritos, independente das crises, problemas e dilemas que afetam e arrastam muitas vezes as escolas e aqueles que nela trabalham para um mar de tristezas, irrealizações, denúncias. Contudo, na escola, tem-se um ideal comum, o ideal da racionalidade criadora e humanizadora, a valorização das experiências dos sujeitos, para que encontrem na educação uma formação pautada nos parâmetros da qualidade, da amorosidade, da afetividade e da troca de saberes numa via de mão dupla, como nos ensinou Paulo Freire, numa sociedade que míngua a falta de uma formação libertadora, emancipadora, autônoma, livre e criativa.

A escolha de uma escrita narrativa, que se constitui a partir de cartas, vai muito além de uma provocação à rigidez, nas relações acadêmicas estabelecidas, podendo-se afirmar que se trata de um convite ao diálogo, um convite para refletirmos sobre algo que ocorre na vida cotidiana.

As cartas narrativas tornam-se, primeiramente, um invitar pessoas dentro e fora da escola para o diálogo aberto, lúcido e emancipador, considerando que, no ser da pesquisadora, reside uma estudante que nunca deixou de especular, contudo, gradativamente, tornou-se alguém que foi se acomodando e consentindo com coisas que não deveria; ao contrário, deveria ter contestado, discordado. Mas, tomou uma posição que talvez encobriu sua trajetória na vida e na pesquisa, obscurecendo-a de uma certa ansiedade e amargura, certamente, por consentir com o que deveria ter discordado. Talvez ainda pelo respeito imperar acima da ética, o respeito em demasia às regras explícitas no arcabouço técnico da academia. Mas, graças à energia esclarecedora que envolve afetivamente e instrutivamente as pessoas em cada encontro, sinto-me segura para afirmar que, “tudo que move é sagrado¹”.

Ao longo de minha trajetória pessoal e acadêmica, deparei-me com pessoas que me mostraram que é possível resgatar a alma problematizadora, que é possível manifestar-se poeticamente, na vida e na academia, que é possível aprender a ser si mesmo, que sou capaz de compor uma tese desvelando a mim e ao outro que me acompanha e nunca deixará de me acompanhar, porque fizemos uma travessia curta ou longa e estaremos sempre, de certa forma, conectados, porque nos afetamos como seres humanos, constituímos-nos na interação e na troca contínua.

¹ Trata-se da música: *Amor de Índio* - uma canção composta por Beto Guedes e Ronaldo Bastos em 1978. Para mim, esta canção soa como uma força que move e remove montanhas, força que modifica aquilo que aparentemente está posto.

Este trabalho também simboliza um posicionamento diante do mundo acadêmico. É para mim uma ação que pede passagem e que não deseja parecer presunçosa, mas encorajadora da força psíquica e material que eleva a vida do ser humano, a fim de atingir benesses espirituais e conquistas materiais e intelectuais, e, independente de qualquer sentido implícito ou explícito, são como um farol a enunciar a paciência, a sabedoria, a sensibilidade e o ser renitente do educador brasileiro. Por isso, o enunciado torna-se, minha escolha. Conforme Sobral (2011, p.38), no texto “*Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões*”, querendo nos ensinar que: a partir de Bakhtin, retoma-se a ideia de que “o destinatário irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.”

Entendo que, dentre as inúmeras leituras que se pode optar sobre gêneros textuais, o registro é tão mutável quanto as possibilidades de criação do ser humano, sendo assim, a relação que se estabelece entre o “o que dizer” surge juntamente com o “para quem dizer” e perpassa o “como dizer”.

Muitas universidades, que podem ser comprovadas mediante acesso e leitura das dissertações e teses, optam por seguir um padrão de registro de pesquisa, cujo foco, sempre recai sobre a terceira pessoa do plural, os verbos privilegiam uma voz ativa, característica de um documento, que espera demonstrar a impessoalidade do pesquisador e a formalidade na apresentação dos dados de pesquisa. Estas características decorrem de uma convenção de que a língua culta ou formal é sempre a melhor opção por ter uma linguagem que se pauta nas regras gramaticais, que impera o bom senso e o esmero linguístico. Contudo, em nome da língua culta e uma linguagem impessoal, outras opções são desacreditadas ou inferiorizadas. Deixo aqui registrada a minha escolha, a qual busca aprimorar o emprego da racionalidade e, a partir disso, submeter a pesquisa a uma forma sistemática, ponderada, cuidadosa, a fim de evitar erros no que diz respeito a análise dos elementos fundamentais, organizados na pesquisa.

Koche (2011, p. 35) organiza em seu livro muitos dos fundamentos da metodologia científica, e ao passo que estuda a história dos feitos científicos, facilmente, pode-se perceber que “os critérios da cientificidade estão atrelados à cultura das diferentes épocas”.

Significa compreender que, nenhum julgamento pode estar destituído de um contexto de produção, e ao longo do tempo pode-se modificar, porque de acordo com Bakhtin (2010, p. 262) “os gêneros são relativamente estáveis” e perpassam aspectos que permeiam e não desaparecem facilmente com o tempo.

Por isso, entendo que, não há como imaginar que alguém possa fazer uma pesquisa de maneira independente, com um olhar afastado dos fatores culturais, históricos, sociais, filosóficos e educacionais. Com a intenção de eliminar o risco de desvios grassais, fui criando e desenvolvendo regras para esta pesquisa, objetivando coerência textual e linguística, a fim de não criar qualquer tipo de problema que possa dificultar a compreensão da mesma, o que pode-se dizer é referendado por Koche (2011, p. 115), quando pontua que “Em relação à descoberta, a ciência se assemelha à arte, pois trabalha no nível da imaginação e da criatividade para produzir suas teorias e modelos explicativos”. Contudo, jamais quero afirmar que minha pesquisa não apresentará detalhadamente aquilo que é imprescindível para o meio acadêmico considerá-la uma tese, bem como, preocupo-me em explicitar na carta da introdução, meu posicionamento, o tipo de pesquisa, as bases da pesquisa, com quem dialogo, o meu lugar de fala, os objetivos, apresentação da fundamentação teórica, produção de dados e as considerações finais, sinalizando como caminhei, meu humilde aprendizado e até onde eu pude ir nesta pesquisa.

Considero fundamental esclarecer que procurei trazer para esse registro toda a personalidade, pois como também sujeito de pesquisa, considero-me, um sujeito que participa. Assim, entendo que a *forma* de apresentação foi, fundamentalmente, idealizada por mim, e sedimentada pelas experiências pessoais e as da vida profissional com os interlocutores que participaram, não somente de uma pesquisa narrativa, mas de momentos de vida em conjunto. Por isso, a forma de apresentação das reflexões, ora parte de um registro narrativo, implicado, ora apresenta a escrita interpretada das contribuições dos autores, estudiosos, pesquisadores, com os quais também dialogo ao lê-los e buscar compreendê-los. Dessa maneira, aqui também percebo que é gerada a *forma de composição*.

O tema proposto para essa pesquisa, assim como elucida Sobral (2011) é a formação docente. Mas a respeito daquilo que trata Bakhtin, este não se resume a um assunto simplesmente, ao contrário, o tema percorre diversos discursos. Exponho a palavra discursos, no plural, para reforçar que, são muitos os discursos que atravessam um texto. Falamos sobre ‘Formação continuada’, mas a experiência formativa é atravessada pela formação pessoal, pela formação escolarizada, pela formação por meio daquilo que é vivido na escola. Portanto, circundam neste tema variados assuntos, que são fundamentais para aqueles que colaboraram, na produção dos dados potencialmente.

Com relação ao estilo adotado nesta tese, entendo que, a maneira mais apropriada ou agradável ao oferecer ao outro uma interpretação, tem-se como saída, organizar o pensamento,

colocando-o atentamente nesta conversa. Se eu leio um texto literário que chama minha atenção, de alguma maneira, participo daquele cenário, me envolvo, não somente porque ouço o chamado, mas porque me reconheço parte daquela circunstância, cuja relação de pertencimento capta-me para que eu chegue ao fim da história.

Conforme Sobral (2011), nesta relação tecida com o outro nas enunciações e nos usos de determinados gêneros, é o estilo que pode ser passível de alterações, de modificações e ao mesmo tempo, é algo que se pode sugerir cuidado, e assim recomenda-se que à partir do interlocutor com o qual nos comunicamos, a finalidade da comunicação e a informação propriamente dita ganhe certos delineamentos adequados, mas mesmo assim, o autor sempre será o autor com suas palavras próprias e com a sua liberdade de criar, mas sempre respeitando o seu tema e a forma de composição.

Assim, nesta tese, perpassam discussões sobre a educação, a organização escolar, a formação continuada, bem como, os sistemas de ensino, as relações de ensino e aprendizagem, o sucesso e o fracasso escolar entre inúmeros assuntos que são acontecimentos cotidianos de nossas vidas. Entendo que trato do cotidiano de vidas. Comunico-me com pessoas reais que agem em suas salas de aula, que sentam-se nos bancos escolares, que escrevem obras relevantes, as quais atravessam e persistem por anos. São pessoas reais com as quais eu me comunico, estranho, aprendo, troco e me identifico ao mesmo tempo. Ao passar, quase trinta anos de minha vida em conversação constante com os autores, que tentam desvelar os meandros da educação, sinto-me íntima para questioná-los, para apresentar meus pensamentos, reflexões, temores e dúvidas, expor minhas práticas. Nutro uma relação que é caracterizada pelo sentimento de pertencimento ao mesmo universo e, por isso, sinto-me sempre muito próxima daqueles com quem eu lido cotidianamente. As cartas expressam simbolicamente esse elo, numa relação, portanto, entre um remetente e um destinatário, relações de pessoas reais, que possuem assuntos em comum.

Por isso, esta tese apresenta um contexto teórico, que subsidia um debate, envolvendo diretamente a formação do professor, sua prática pedagógica, suas necessidades e a valorização ou desvalorização dos seus saberes, na constituição de seu processo formativo.

As redes públicas de ensino são exemplos daquilo que desenvolvo nesta tese, pois, preocupam-se em oferecer uma formação continuada aos professores. Estes dedicam muitas horas de sua jornada de trabalho, a fim de atingir o objetivo de uma atualização pedagógica. Porém, não é difícil encontrar professores, que em seus grupos de trabalho, tentam compreender os fundamentos dos assuntos tratados nos horários das reuniões de aperfeiçoamento. Com

relação às formas de apresentação desses temas, ainda presenciamos exposições extremamente teóricas, e/ou conteudistas, pautadas demasiadamente, numa perspectiva tecnicista que não consideram as individualidades de cada professor.

Assim, muitas vezes é notável que os professores sintam-se distantes daquilo que é exposto nas reuniões, não conseguem vislumbrar algo possível, porque certas informações, poderiam ser discutidas, a fim de gerar conhecimentos relevantes, de serem trabalhados, na melhoria das prática pedagógicas e contribuir na solução dos problemas reais dos alunos. Significa dizer que, diante de inúmeras exigências e demandas sociais, especialmente as pedagógicas, os docentes demonstram uma busca mais pormenorizada, individualizada, personalizada, a fim de ressignificarem concepções, papéis e, principalmente, os ‘fazeres e afazeres’ pedagógicos.

São tempos de incerteza, o que faz com que os professores e professoras tornem-se mais inseguros. Em alguns momentos, surgem inquietações, cuja lógica da massificação se torna ainda mais provável. Um exemplo disso, é a prática pedagógica cada vez mais orientada pelo uso de materiais didáticos explicativos. Mas, conforme nos coloca Christov (2005), a realidade está em constante mudança e os saberes necessitam de revisão e ampliação contínua. Há que se estreitar as distâncias entre as ações e a teorizações, entre o professor e o formador, entre o que foi realizado e o que foi apenas registrado. Entre os saberes dos educadores, é necessário que haja uma defesa do protagonismo, isto é, que considere o professor como uma figura central, participe da construção de sentidos transformadores da docência contemporânea, principalmente a partir da compreensão dos contextos sociais. Sendo assim, a ação pedagógica sugere uma constante reflexão de professores e professoras, atores diretos da sala de aula: por isso, esses serão os sujeitos dessa pesquisa, ‘co-escritores’, participantes dessa tese.

Antônio Nóvoa (2017) é grande colaborador na discussão para reflexão da educação atual. Eu tive a oportunidade de ouvi-lo falar em Campinas, seus diálogos nos envolvem em debates, a partir de muitos ângulos, que constituem a escola. Na ocasião dessa palestra, o assunto central foi a *Metamorfose da Escola*, num debate que teve como ‘pano de fundo’, a organização dos espaços de relação entre as pessoas na escola. Existe uma vasta oferta de textos que tratam da formação de professores, textos que discutem desde os desafios contemporâneos até as propostas de direcionamentos para a formação docente, porém, conforme também nos aponta Nóvoa (2017), estas indicações são demasiadamente técnicas, muitas vezes também são afastadas de análises das dimensões sociais, culturais e políticas.

O autor cita como exemplos os seminários intensivos ou mesmo os processos de formação, que são tão ausentes de sentido, que parecem acontecer apenas para que sejam cumpridas as horas determinadas, de uma ‘formação em serviço’. Discute ainda sobre a privatização da formação continuada de professores e professoras, nos sistemas públicos. Esses grupos contratados são os que se responsabilizam pelo processo formativo das funções pedagógicas, de gestão escolar, os que contribuem na elaboração dos currículos, ou seja, aqueles que direcionam as ações pedagógicas e intervêm massivamente.

Observando e participando de todas essas circunstâncias, pergunto-me sobre o quanto aquelas informações repercutem em nosso ‘fazer pedagógico’. Hoje eu sou coordenadora pedagógica, mas como professora, já participei muito desses processos de formação continuada, e recordo-me e questiono-me o quanto tenho deles em minha identidade pedagógica, ou o que foi constitutivo da minha identidade como educadora. Como, ou o quê, meus colegas educadores pensam sobre isso?

Nóvoa (2017) debate sobre a constituição de um novo lugar de formação do professor. Mas, que lugar seria este? Uma de suas asserções seria de que este espaço deveria estar basicamente ancorado na universidade, mas em confluência com as necessidades e realidades que delineiam o universo da docência, um novo formato, um novo ambiente de formação. Assim, não basta pensar na formação continuada, já que no Brasil não temos programas acuradamente relacionados às universidades, senão o estágio profissional obrigatório e algumas poucas iniciativas de postos de trabalhos, voltadas para estudantes universitários.

Paulo Freire declarou algo que poderia ser uma proposta relevante em 1994 (FREIRE, apud NÓVOA, 2017, p. 9) “lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público”, mas ao longo de nossa história recente não foi o que aconteceu. Então, haveria uma proposta que pudesse trilhar um percurso para uma formação docente, que trouxesse características voltadas para a intencionalidade, que pautasse no aspecto relacional, que fosse dinâmica, reflexiva, e que ainda pudesse contemplar continuamente a formação pessoal e profissional do professor? Uma formação que pudesse contribuir para que o professor identificasse, de maneira muito consciente e clara, aspectos que o colocassem em profícuo diálogo com o seu aluno e sua prática ao ensiná-lo, e ainda uma formação que pudesse, transcender e transformar a sociedade.

O que se desenha em meu imaginário, portanto, seria uma formação continuada que conseguisse exceder todos os aspectos supracitados. Uma formação que se constitua

diuturnamente é aquela alicerçada no protagonismo dos saberes do professor. Mas, é possível conquistar e defender esta autonomia para a atuação no magistério?

Questiono-me e procuro uma prática metodológica que valoriza o professor e a sua experiência profissional, bem como, sua formação pessoal, ou seja, significa que é fundamental considerar o percurso de vida das pessoas, pois nenhum ser humano se constitui como um profissional desvinculado de sua vida propriamente dita.

Por isso, acredito que, um professor que sente, que age, que pensa, organiza-se, questiona-se, reflete sobre suas ações, critica, analisa, observa, entre inúmeros verbos de ação, aprimorando-os a fim de superar suas ações presentes e futuras, podendo repeti-las, transmiti-las e corrigi-las. Acredito no processo de formação, que o professor seja ouvido no espaço escolar e que a escola seja constituída pelos atores educacionais, suas experiências, sua cultura, os conhecimentos adquiridos e os virão em conjunto, colaborativamente e coletivamente.

Foi assim que cheguei à seguinte **questão de pesquisa**: “Como a formação continuada contribui, na visão dos professores, para a constituição de uma prática pedagógica que atenda inteiramente ao professor e ao aluno na busca de soluções para as questões emergentes do cotidiano escolar?”

Entendo que o espaço é único, a experiência docente é particular, o aluno com o qual eu me relaciono é ímpar. Essa minha concepção de pessoalidade delineou as características da minha pesquisa. Por isso, procurei organizar-me em volta do seguinte **objetivo geral**, que é compreender como os professores significam o processo de formação continuada, que ocorre em serviço, partindo do princípio de que se trata de uma formação caracterizada pela transmissão de informações realizada para grandes grupos que, muitas vezes, é oferecida, por instituições privadas.

Partindo dessa análise e compreensão, se constituem como **objetivos específicos**: 1) compreender como os professores foram se constituindo ao longo do tempo 2) compreender como os professores discutem sobre a formação docente partindo de suas experiências vivenciadas.

Para isso, entrevistamos professores que já atuam na rede pública e privada. Utilizamos como instrumento as entrevistas narrativas de vida. A **justificativa da pesquisa** é estabelecer a necessidade de diálogos potentes, destacando-se uma escuta atenta, sensível e responsiva, com compartilhamento de saberes, apresentação das dificuldades e desafios vividos no espaço escolar, especialmente no contexto da formação continuada. Por isso, a escolha de registro da tese por meio de cartas. Trata-se de um escrito ousado e desafiador em primeira pessoa, porque

se trata de sujeito implicado na leitura, na troca, nas ações que vão ao/de encontro com as ações da pesquisadora, que se transforma na dialogicidade. Demonstro-me e descortino-me em minhas palavras que são expressão do vivido pelo meu corpo de educadora em militância pelo ato de ensinar e aprender em concordância.

Escolho as palavras da menina que fui, da mulher que me tornei, da professora em que me transformei, da pesquisadora que a cada linha expressa se constitui calmamente e infinitamente em contato com todos os ‘eus’ que me tocam, meus ‘eus do passado, meus ‘eus do presente, ‘os eus para os quais eu olho e me refletem’ e os ‘eus que quiçá me tornarei’ por escolha e consciência, em liberdade e determinação. Seguirão histórias das quais me alegro em recordar e outras que espero esquecer.

Além disso, a escrita em primeira pessoa e a valorização da experiência vivida é um eco que espero ressoar entre aqueles que participaram deste momento de busca em contínua troca comigo. Também espero que seja um som que atinja outros pesquisadores e que fortaleça comportamentos de resistência e protesto a uma racionalidade que exclui o sujeito do processo de pensar e posicionar-se. Uma escrita à maneira de uma inclusão.

Passeggi (2016) pontua que, as pesquisas circunscritas como ‘pesquisas autobiográficas’, na área educacional têm como principal fundamento, perscrutar os processos vinculados aos princípios e a constante transformação da realidade existente nos indivíduos, sugerindo, portanto, as significações construídas pelos sujeitos entremeio às suas experiências e às suas representações que emergem em valores que rodeiam suas narrativas. Entendo que a reflexão que ocorre a partir de histórias narradas são fontes inesgotáveis de reflexão sobre si próprio.

Na dissertação defendida em 2017, intitulada - *Uma reflexão sobre o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Jundiá* - participei do movimento coletivo de preparação de um documento oficial, o que me fez interessar-me demasiadamente por alguns dos princípios que nortearam as discussões, não apenas em relação ao documento em si, mas pela maneira com que foi elaborado. Os encontros que propiciaram a elaboração dessas diretrizes, geraram debates entre os participantes, escuta atenta, caução de espaço para a expressão individual, análise constante do material produzido e por fim, o entendimento de que toda prescrição é um processo contínuo de construção e reconstrução.

Todos os elementos supracitados foram fundamentais porque possibilitaram entender a importância de vivenciar momentos que deixaram marcas individuais nesta pesquisadora-

educadora. Também foram significativos os momentos de expor-se diante dos colegas colaboradores, que gentilmente compartilharam as histórias de sua formação profissional.

Durante os encontros supracitados, deparei-me com reflexões sobre trajetórias de formação profissional, e, conseqüentemente com entendimentos dos percursos individuais, histórias de vida marcantes e que criaram vínculos na constituição das pessoas que estão no espaço escolar, envolvendo-as diretamente com os seus cargos ou simplesmente olhando e vislumbrando momentos de uma experiência particular com novos olhos.

Partilhar as histórias de vida que emergiram em muitas rodas de conversas com a finalidade de tratar da elaboração dos textos que compunham o documento, aprender a ouvir experiências que envolviam situações pontuais de trabalho, mas que tinham motivação formativa vinculada com os mais variados relatos de vida, fez-me perceber que somos educadores, e o somos por inteiro e o tempo todo.

Essa premissa conduziu a pesquisadora-educadora à procura por grupos de debate e reflexão, que fossem afins com este princípio. Desta maneira, cheguei até a professora Rosaura Soligo, que mediava um curso de extensão na Unicamp – o curso de *Metodologias Dialógicas de Formação*. Este curso também contava com a especial interlocução do professor Guilherme do Val de Toledo. Participando do curso, muitas questões fizeram sentido em minha vida profissional e possibilitaram uma teia de significações e construção de novos referenciais. Certamente, o principal deles é que “Todo professor mora em uma pessoa, todo aluno mora também. E só essa consciência amorosa poderá salvar a escola” (Rosaura Soligo²).

Todas as conversas teorizadas durante os cursos e encontros emergiam de situações vivenciadas, ora apresentadas primeiramente pelos mediadores por meio das propostas de atividades coletivas, ora apresentadas por textos narrativos de outros professores, ora pela sensibilização por meio de imagens artísticas, mas todas as iniciativas nos colocavam diante de nossos saberes práticos.

Os referenciais teóricos que apresento também foram se tornando cada vez mais caros para mim, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Theodor Adorno foram e são constantemente estudados. Estes autores já faziam parte das minhas referências de base para pesquisa durante o mestrado e dos estudos mais superficiais que antecederam essa caminhada

² Rosaura Soligo - Formada em Psicologia e Pedagogia, mestre e doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) na mesma universidade. Coordenadora de projetos do Instituto Abaporu, parceiro de várias Secretarias de Educação no país. Disponível em <<https://rosaurasoligo.wordpress.com>> acesso em 04 de outubro de 2021.

desde que fui uma das formadoras do Programa *Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa* (Pnaic)³.

Assim, como o próprio título do curso dispõe, o que norteava todo o processo era o diálogo e a escuta atenta de “todas” as experiências vividas. Foram-nos apresentadas cartas, anotações em portfólios e fotos, compartilhados projetos em que a potência da relação professor-aluno se dava de maneira horizontalizada, dividiram-se também angústias em relação ao processo formativo encaminhado por coordenadores pedagógicos aguerridos e militantes pela educação e contou-se com a presença de "grupo com alma" que registrava as histórias de vida cotidiana.

Os formadores faziam parte de um grupo de pesquisa que há muito se utilizavam das narrativas de histórias de vida e de cenas do cotidiano da educação para refletirem sobre o processo de formação continuada. O registro de tais cenas tomou forma e transformou-se em um gênero “Pipocas Pedagógicas”⁴. Portanto, a possibilidade do registro por meio de cartas, desde a oferta da leitura desses registros em reuniões com professores nos processos de formação continuada na escola, até a utilização do gênero no registro escrito da tese, não é algo inédito, mas algo que passou a fazer parte do percurso acadêmico da pesquisadora, durante sua trajetória de formação, como coordenadora, e concomitantemente pesquisadora desta tese.

Como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Jundiaí, entendo a função como aquela que possibilita ao profissional, colocar-se ao lado do professor, na busca para debater e investigar, ou seja, problematizar a prática diária, em conjunto, a fim de chegarem ao final da estrada, escolhendo caminhos, observando estratégias e principalmente considerando os caminhantes.

Diante das inquietações decorrentes, e das dificuldades diárias que se apresentam para a efetivação do objetivo central dessa função, estive em busca de respostas que pudessem conduzir-me para uma atuação construtiva, respeitosa e amorosa. Nos grupos de formação dialógica dos quais participei, encontrei colegas com as mesmas preocupações, constatando que

³ O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, com alterações da Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013. Parceiros: Instituições de ensino superior (IES); secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/> acesso 04/10/2020.

⁴ O gênero pipoca pedagógica traz boas respostas para essa pergunta. Criada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp (Gepec), pipoca pedagógica é uma crônica que narra um fato acontecido no cotidiano escolar. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br> acesso em 04/10/2020.

sentíamos urgência em constituir uma nova prática de formação, que pudesse vir ao encontro da identidade de cada professor, de cada contexto escolar. Assim, surgiram as primeiras digressões.

As inquietações surgem da própria experiência e pode-se ver que ela mesma devolverá as respostas. A reflexão constante, a investigação da prática, o protagonismo e a conscientização do sujeito, as concepções adquiridas em anos de estudo de filosofia para crianças, como o maravilhar-se com o mundo e com a palavra do outro, são alguns dos valores que me constituem como pessoa, como profissional e como pesquisadora, por isso, apresento-me como uma pessoa comum, professora, formadora, pesquisadora, curiosa, aquela que parte de um todo na busca por caminhos sempre de mãos dadas e vislumbrando a linha do horizonte.

Assim, como **corpus** de análise, pautamo-nos nas entrevistas narrativas com professores atuantes na educação pública, que foram gravadas, todos com a prévia autorização dos participantes, e de acordo com o *Comitê de Ética em Pesquisa, Plataforma Brasil - USF*. A escolha dos participantes se deu de acordo com os seguintes critérios: professores atuantes na educação pública, com longo percurso no magistério e que possuam ampla experiência relacionada aos processos de formação continuada.

A partir da transcrição e análise dos dados, observados os pontos de convergência e divergência e as análises organizadas a partir de dois eixos: 1) a história de vida e a história da escolha profissional; 2) as histórias sobre a formação continuada e as proposições acerca do processo formativo no que tangem o aspecto individual e coletivo.

Toda a leitura desta tese, portanto, caro leitor, se organizará em formato de cartas. Sendo assim é importante salientar que, na composição das cartas, tive a intenção de dialogar com o outro de minha formação, teórica ou prática, entendendo-o como um interlocutor que vive nas palavras que declaro.

Por isso, inicialmente, encaminho uma carta para um encontro comigo, a fim de burilar meus sentimentos e conhecimentos sobre a formação pedagógica e a atuação na educação. A busca por uma maneira de ser pesquisadora ouvindo pessoas e fazendo trocas levou-me a uma escolha de registro biográfico e autobiográfico. Registrei em vários momentos o meu percurso formativo e mencionei os encontros que foram fundamentais para que eu me encorajasse a defender algo que relaciona-se fortemente com a escuta e com uma busca constante de si. Minha perspectiva é de que apenas ao me conhecer em profundidade consigo perceber onde estão os meus ‘cristais’, aqueles que não se dissolvem. Exponho meu percurso formativo, as minhas

experiências para dizer que todos nós podemos ser assim compreendidos para que juntos possamos desenhar um projeto de transformação.

Em seguida, destino uma “*Carta ao professor*” na intenção de apresentar a pesquisa àqueles que vivem os mesmos desafios da profissão docente.

Depois, de forma mais detalhada, encaminho uma “*Carta ao velho professor*”, que se destina a colocar-me novamente em contato com o professor experiente num diálogo em que são levantados os objetivos da educação, a interferência das condições sociais, políticas e econômicas no cenário educacional que se descortina. Apresento o professor como um sujeito que necessita ser considerado em sua integralidade e pessoalidade. O processo formativo é complexo, intenso e atravessado por muitas vertentes ao longo das nossas vidas. Então, esta é uma discussão sobre educar, ser professor, como alguém se forma para ser professor, como abraçamos a docência e como somos vistos, o que nos é oferecido e o que nos é exigido nesta sociedade.

Após esse diálogo, apresento uma carta aos pesquisadores sobre os procedimentos de produção e análise dos dados, os sujeitos colaboradores da pesquisa, e os muitos aprendizados sobre a perspectiva da pesquisa narrativa, a importância do modelo metodológico da carta em que busca-se a palavra própria no espaço acadêmico.

Na sequência, apresento aos interlocutores dessa tese, a minha fundamentação teórica. Remeto, então, cartas a consagrados pensadores, como a Hanna Arendt, a fim de contextualizar a crise da educação brasileira potencializada por um momento histórico importante, que cada um de nós vivemos mundialmente, que foi a Pandemia causada pelo Coronavírus. Penso que não é possível desconsiderar as angústias causadas pelo isolamento social, pela crise econômica e política e ainda o agravamento da perspectiva de futuro causada pela instabilidade que essa circunstância nos trouxe. Por isso, dialogo com a filósofa Hanna Arendt para poder pensar sobre as sociedades em crises e a educação.

A seguir, escrevo uma carta ao filósofo, sociólogo e musicista, Theodor Adorno, a partir da leitura fundamental do seu texto *Educação para quê*. Nesta carta, posiciono-me sobre a importância do professor ser um agente social e humano de modo consciente, melhor dizendo, aquele que colabora para que se constitua a consciência verdadeira. Apresento situações do cotidiano escolar em que o professor desvia-se de um trabalho focado na qualidade e passa a responder pela quantidade a fim de dar conta dos planejamentos e elaborações curriculares. Assim, aponto a importância do olhar focado e focalizado em aspectos que constituem a identidade da escola, sua cultura, o olhar crítico sobre os acontecimentos do mundo.

Logo após, encontramos uma Carta ao filósofo e historiador Walter Benjamin, na tentativa de perceber o quanto somos formatados pelas instituições escolares, pelas prescrições legais, pelos currículos entre outras questões que nos tornam professores operários, fui ao encontro de Benjamin a fim de revistar os elementos que são fundamentais na compreensão da experiência que constitui cada um de nós. Somos todos contadores de histórias porque vivemos e experienciamos situações que nos constituem. Contamos histórias porque desejamos compartilhar aquilo que nos afeta positivamente ou negativamente e que modifica o rumo de nossas vidas. Se nos calamos para não falar de nós e de nossas experiências fomos silenciados por circunstâncias maiores que precisamos identificar para continuar produzindo narrativas transformadoras e de resistência. Compreender as características que emergem do mundo em que vivemos e que nos compõem como sujeitos, por vezes, consumidos e consumidores de informações, a fim de perceber como lidamos com as nossas aprendizagens, com aquilo que chega até nós, ou que não chega, ou que chega de maneira transformada por ideologias. É importante saber quem eu sou e como cheguei até aqui, as culturas que me constituem.

Partindo dessa reflexão, a Carta ao filósofo e educador Paulo Freire se apresenta, por se tratar de discutir e compreender o porquê do empobrecimento da experiência, que está em sintonia com a pobreza da experiência em Walter Benjamin, o porquê das dificuldades de ocuparmos nosso espaço como intelectuais no ofício de nossa profissão, sendo fundamental tratar da opressão que sentimos na função do magistério. Paulo Freire, nosso patrono, vem para endossar a importância de nossa libertação, emancipação e conscientização. Ele vem para nos lembrar que devemos pleitear nosso lugar no mundo e na educação com mais autonomia. Nós professores podemos ser-mais e nos apreendermos como seres potenciais. Além disso, o diálogo com Paulo Freire sempre nos fará refletir sobre o diálogo e as relações de respeito e amor.

A seguir, trago uma Carta ao filósofo Jorge Larossa, a fim de delinear sobre as bases teóricas que sustentam uma interpretação ou uma proposição que ocorra partindo das experiências de vida contempladas detalhadamente com objetivo de nos afetar.

Na sequência, apresento uma Carta aos formadores, uma vez que nela realizo a análise dos dados a partir das narrativas dos colaboradores dessa pesquisa que me auxiliaram a responder a questão de investigação em que esta tese se pauta. São vozes que sempre permanecerão conosco.

Por fim, caro leitor, finalizamos com uma carta dirigida a vocês sobre as nossas considerações finais. Uma boa leitura!

Com carinho,
Érica Fernanda de Oliveira Menezes
18 de abril de 2022⁵

⁵ Ressaltamos que apresentamos nesta tese cartas que não seguem o processo de escrita cronológico. Ao contrário, optamos por organizá-la de acordo com assuntos temáticos que buscamos apresentar aos interlocutores desse texto.

MEMÓRIAS FORMATIVAS: UMA AUTOBIOGRAFIA

Carta à Érica, um encontro consigo

O momento é cheio de uma totalidade. Somos alguém envolvido pelas coisas, envolvido pela água, envolvido pelo vento, pelos componentes físicos. O que me prende não é a nomenclatura dos elementos, mas o próprio envolvimento.

[Eberê CAMARGO, 2014]⁶

Cara criança, mulher e professora,

Esta é uma carta encontro. Um encontro comigo mesma, com as minhas memórias, com os registros das vivências que passaram por mim e afetaram-me, tornando-me o que sou hoje.

Um encontro consigo própria não é algo muito simples como parece ser, nem tão pouco é um registro fiel dos fatos que na vida ocorrem, porque as memórias são transformadas por nossos sentimentos. Nossos modos de perceber os episódios de nossa vida são constantemente transformados por um eu que olha para o passado e o reconstitui constantemente. Essa construção e reconstrução é algo mágico em nossa existência. É encantador porque é uma constante descoberta e uma relação íntima com o passado e com o presente. Tal relação tão aproximada com as recordações nos apresenta, assim como percebe Eberê Camargo, como uma gaveta repleta de nossos guardados. Olhar para essa gaveta torna-se ora inquietante, como se dali desejássemos retirar ou encontrar algum item deixando-a totalmente desorganizada, ora observamos essa gaveta com cuidado e com carinho relembrando com afeto cada uma das relíquias que estão ali, conservadas, acomodadas.

Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos o passado. E o passado se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo. (CAMARGO, 2009). Como Eberê diz, somos como as tartarugas que carregamos a nossa casa.

Ao pensar sobre o formato que eu daria a esta tese foi inevitável o reencontro com a minha ‘gaveta de guardados’, porque não se chega nesse momento sem entrar em contato com o percurso que me trouxe até aqui.

⁶ Blog - <https://www.picta.art.br/blog/2014/6/14/gaveta-dos-guardados-iber-camargo> acesso em 25 de outubro de 2021.

É inevitável olhar para os olhos da criança que fui para então dialogar sobre os sonhos, as expectativas e o agora. Não trago registros de memórias por arrogância, muito pelo contrário, não acredito que tenha realizado grandes feitos, porém admito que vivi momentos pelos quais minha criança não imaginava, contudo ela está aqui.

Fui uma criança inquieta, curiosa e repleta de imaginação. Tive a oportunidade de viver a infância cavocando buracos, misturando terra e água, pisando no chão, plantando margaridas, comendo espinafre da horta, subindo na goiabeira, catando sementes no mato, subindo em morros, jogando milho às galinhas, esperando as cenouras nascerem, retirando as ervas daninhas invasoras das hortas, sentindo o cheiro adocicado da plantação de cana de açúcar, temendo as cabras no quintal.

Dias atrás em um curso com a querida Rosaura Soligo⁷, *Tertúlias Formativas*, recebi a tarefa de mostrar ao grupo um objeto que contasse uma história minha. Uma atividade realmente desafiadora. Escolher entre as histórias de vida pelas quais passei, organizar as memórias e encorajar-me a contá-la. Mas esta atividade nunca esteve tão em acordo com aquilo que eu procuro e acredito, a relação com a experiência que nos faz ser.

Essa criança que há pouco eu descrevia, curiosa e desbravadora da natureza, também teve uma relação incrível com as mulheres da família. Apresentei nessa aula uma peça que garimpei em um desses lugares repletos de ‘coisas velhas’, um pé de máquina de costura Singer. E o fiz, naquele momento, porque eu desejava manter as minhas memórias, as minhas recordações das relações que tive com aquelas mulheres e contei ao grupo que fui uma criança que brincava de costurar com a permissão de minhas tias e avó. Eu e minhas primas explorávamos a máquina, descobríamos como colocá-la para funcionar, combinávamos

⁷ "Rosaura Soligo é formada em Psicologia e Pedagogia, mestre e doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) na mesma universidade. É coordenadora de projetos do Instituto Abaporu, parceiro de várias Secretarias de Educação no país. Iniciou seu percurso profissional como professora de escola pública na periferia de São Paulo há mais de quarenta anos, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente com alfabetização. A essa experiência se somaram outras importantes: integrou a equipe de formadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na Gestão Paulo Freire, a equipe pedagógica que criou a Escola Cooperativa (de pais de alunos) na capital paulista, a equipe de consultoria a programas de formação e reorientação curricular do Ministério da Educação e a equipe de direção do Instituto Abaporu. No Ministério da Educação, os principais projetos, sempre em coautoria, foram: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I, Referenciais para a Formação de Professores, Programa Parâmetros em Ação e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), todos de âmbito nacional. Com o grupo do Instituto Abaporu, desenvolve trabalhos de parceria em várias regiões, sendo os mais abrangentes realizados no município de São Luís do Maranhão (2002 a 2008) e no estado do Acre (2005 a 2019), dos quais se destacam respectivamente dois programas bastante inovadores: São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo e Asinhas da Florestania – este de educação domiciliar, destinado a crianças de 4 e 5 anos residentes em comunidades amazônicas de difícil acesso". Texto retirado na íntegra do site oficial de Rosaura Soligo disponível em <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/sobre/> acesso em 13 de agosto de 2021.

retalhos de tecidos floridos e costurávamos bolsinhas e roupinhas. Depois guardávamos a máquina em seu suporte secreto como se estivéssemos guardando um tesouro.

Essas tias e avó costureiras sempre recebiam de presente cortes de tecido que eu adorava escolher. Desde aqueles tempos me encantavam os motivos florais, pequeninos e delicados. Depois era fabuloso vê-las vestindo aqueles cortes de tecido transformados em vestidos e conjuntos. Eu ficava encantada com a tamanha destreza que elas tinham em realizar esse feito transformador, de pano à roupa feita.

Então, essa garota curiosa e de joelhos ralados se relacionou com a natureza e com seus elementos, com as gentes simples e fortes, com a arte de ver nascer coisas com as próprias mãos e se encantou igualmente com as palavras.

Eu ficava encantada quando via as tias conversando e como eram desvoltas. Como eram alegres nos momentos em que se reuniam aquelas mulheres. Como visitavam as suas histórias com amor. Sempre que estavam juntas a ordem da conversa eram as recordações. E falavam alto disputando a vez, gesticulavam, teatralizavam e sorriam. Aquelos contos orais também se tornaram meus.

Eu adorava papéis, canetas e lápis. Começar a frequentar a escola foi um momento marcante e me lembro quando eu e minha mãe fomos realizar a matrícula e depois comprar os materiais. Minha mãe queria comprar as coisas certas e lembro-me como escolhíamos a mochila, pensando se o modelo não iria amassar os cadernos. Eu fui para a pré-escola com uma mochila. Hoje, consigo me lembrar que ela era um pouco grande para mim. Logo deixei-a de lado. Ainda não era a hora de abrigar tantos materiais diariamente. Hoje consigo entender o que minha mãe pensou naquele momento. O ingresso na escola era algo tão importante e tão inusitado para ela que estava vivendo com a primeira filha algo que com ela ocorrera de maneira totalmente diferente. Ela não havia tido aquela experiência. Frequentou a escola rural por poucos anos e foi trabalhar. Hoje vejo como ela estava entregando a mim algo de muito valor para toda a nossa família: a possibilidade da instrução.

Eu fui aprendendo as letras e pouco a pouco descobrindo as palavras. Era uma aluna atenta. Não falava muito na aula, mas brincava muito quando podia. Eu era uma mistura de menina comedida entremeio as suas próprias ideias e expansiva quando se tratava de colocar o corpo para viver.

Quando descobri as letras se misturando, formando palavras e frases percebi que para eu escrever, era tão interessante quanto falar. E, para a menina contida, nasceram as histórias.

Quando menina eram versinhos e depois na adolescência surgiram alguns contos e até um livro infantil. Quando eu era criança e escrevia na escola sempre recebia boas devolutivas dos professores e isso foi me motivando a acreditar que eu realmente era boa nisso. E naquele tempo, nos idos da década de 1980, realizar uma “composição” como chamávamos era algo muito desafiador, porque recebíamos apenas um tema e a sorte estava lançada, quem fosse bom para inventar estava feito, mas aquele mais ávido a objetividade tinha dificuldade para mostrar ao professor que aprendera o que são parágrafos, vírgulas, pontos e que já conseguia escrever ou não as palavras ortograficamente. A ‘composição’ estava a serviço da gramática e não da autoria literária.

As poesias, os textos reflexivos, os pequenos contos nunca me deixaram. Cheguei a participar de concursos de redação. Quando eu estava sozinha ocupava meu tempo escrevendo. Eu desejava ser escritora.

Mas entenda, fui formada por uma escola tecnicista. Essa concepção tinha como objetivo formar um trabalhador competente e qualificado para o mercado. A didática aplicada não oferecia espaço para grandes discussões ou aprofundamentos, mas tinha como principal intenção transmitir informações. Por mais que eu fosse uma criança criativa, a educação escolar acabou por conduzir muito desse poder criativo para um caminho de execução. Tornar-me uma escritora, então, passou a ser um segundo plano, pois a prioridade era que eu me formasse em um curso técnico. Escolhi o magistério.

Apreendi muito em meu curso de magistério, no entanto, o propósito era ensinar a ‘dar aula’. Ali também havia pouco espaço para o diálogo com áreas do conhecimento que me fizessem expandir o meu conhecimento de mundo. Enquanto eu frequentava o curso técnico para a formação de professores, encontrei o meu primeiro emprego. E foi nesse momento que os meus olhos começaram a se abrir para a arte de ensinar e aprender. Essa escola era diferente de tudo o que eu já havia visto e vivido, uma vez que ela colocava cada professor para criar. Não havia uma prescrição. Havia encontros entre professores que conversavam sobre os seus alunos e sobre os seus interesses e que, posteriormente, criavam semanas ou meses de um projeto atrelado a esses temas favoritos e, incorporado a tudo isso estava o plano para as vivências com cores, texturas, letras, formas, movimento, sentimento, relações.

A escola tinha uma grande árvore em seu parque que nos oferecia uma sombra deliciosa. Era possível colocar os pés na areia, sentar-se à sombra e buscar água para encher potinhos. Havia dias de entregarmos os alunos com as suas camisetas completamente sujas de terra ou as suas camisetas com restos de tinta, muitas vezes, os cabelos. As fichas que fazíamos

para apresentar aos pais na reunião eram registros narrativos em que contávamos o que havia acontecido durante as aulas, ou seja, durante a exploração dos temas e dos materiais. E os pais, atônitos, lendo os relatos diziam que era possível vê-los.

Lembro-me, certa vez, de que eu estava sentada em um canto escrevendo. Uma colega professora chegou ao meu lado e me perguntou o que eu estava fazendo. E eu respondi que estava escrevendo o meu primeiro livro sobre a Educação Infantil e a prática. E ela sorriu dizendo, ‘só você mesmo!’. O livro nunca foi escrito, mas ao longo da minha carreira registros do cotidiano na escola estão espalhados na minha ‘gaveta dos guardados’

A professora que fui naquele momento não percebeu, à hora, o que estava vivendo, mas esta experiência está envolvida em mim. Antes eu não sabia como nomeá-la, mas hoje ela me diz muito. Ali, com a criança que desejava ser escritora, a menina que se revirava na terra e costurava retalhos e que se acostumou a acomodar as histórias na memória para depois analisá-las estava, a todo momento, a professora pesquisadora que eu me tornei hoje.

E a pesquisadora nasceu igualmente a partir de uma experiência com determinado conteúdo, os saberes da experiência.

Eu era supervisora de ensino municipal e vivia algo ímpar, a elaboração das Diretrizes Municipais. Nesse momento, eu participava de discussões sobre assuntos inerentes à educação, à formulação de currículos, às concepções de educação, às práticas metodológicas, às diretrizes legais, aos segmentos da educação básica, ao ensino-aprendizagem e aos conteúdos das áreas de conhecimento, ao desenvolvimento da criança, às relações que permeiam a instituição escolar, a participação da comunidade no universo da escola, entre outros tantos temas que envolvem a complexa relação da educação com os contextos sociais, históricos, econômicos e culturais na formação dos sujeitos.

Eu era uma das responsáveis por trabalhar com um grupo de professores, coordenadores e diretores que participavam da escrita desse importante documento, que se fizera singular justamente por ser escrito ‘a muitas mãos’ de maneira colaborativa.

Foi nesse contexto que conheci Luiza Christov⁸ em uma visita que fiz juntamente com as minhas colegas supervisoras à Universidade. Nosso encontro tinha o objetivo de

⁸ Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov "é doutora em Educação (PUC/SP?2001); possui mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Criadora da coleção para coordenadores pedagógicos da Editora Loyola. Atualmente é professora assistente doutora aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, vinculando-se voluntariamente ao Programa de Pós Graduação em Artes junto ao Instituto de Artes da UNESP. Coordenou a Licenciatura em Ciências Humanas da Faculdade SESI-SP de Educação. Realizou estágio de pós doutoramento junto à Universidade de Barcelona e junto ao Teachers College da Universidade de Columbia. É líder do Grupo de

compartilhar com a professora as expectativas que emergiam do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares e temas essenciais que deveriam ser tratados em formação continuada de professores, coordenadores e diretores, para que o processo de escrita do documento tivesse continuidade e ainda para que as concepções norteadoras das diretrizes fossem compreendidas pelos profissionais do sistema de ensino municipal.

O grupo foi recebido muito afetosamente. Colocamos as dúvidas, fizemos apontamentos, compartilhamos algumas experiências de formação continuada com os grupos de professores. Depois de anunciar todas as nossas angústias, a professora Luiza apresentou brevemente a sua trajetória e a sua forma de conduzir a formação de professores.

Logo em seguida, Luiza nos enviou a proposta de formação continuada dos educadores do sistema municipal de ensino. Sua equipe era constituída de professores, todos pesquisadores doutorandos e mestrados, que se responsabilizaram por um ciclo de formações aos professores e Luiza Christov foi a formadora encarregada de conduzir as formações dos coordenadores, diretores e supervisores.

A primeira observação a se fazer é a da Luiza como pessoa, extremamente gentil e afetuosa. Sempre muito atenciosa e acessível para responder qualquer observação de uma forma muito amável, interessando-se verdadeiramente por cada palavra dita e por cada palavra compartilhada. Em suas reuniões, era impossível não se sentir imensamente à vontade. Luiza tem o dom do acolhimento e do encorajamento, mas não uma motivação tola e indiscriminada, mas sim, um incentivo que vem daquele que olhou com atenção para você e conseguiu ler as suas virtudes e desvendar os seus medos.

Em sua primeira reunião de formação, fizemos as apresentações e Luiza sempre muito interessada por saber em qual escola cada um dos educadores que estavam ali trabalhavam. Depois nos colocou em agrupamentos menores e nos deu algumas tarefas que eram direcionadas a questões do nosso cotidiano nas escolas. Como eu era supervisora, contei sobre as minhas experiências junto às escolas que faziam parte do meu conjunto.

Depois que cada um apresentava suas experiências que, na grande maioria, eram desafios já enfrentados nos momentos de ‘hora de estudo coletivo’ com professores, ela foi incluindo a sua intervenção teórica. Fez inúmeras citações de grandes mestres da filosofia como

Pesquisa Arte é Formação de Educadores. Foi bolsista da Fundação Carlos Chagas para realização de pesquisas sobre o currículo do Ensino Médio no Brasil no período de 2013/2014. Coordenou grupo de pesquisa no Centro de Pesquisa e Formação do SESC/SP sobre a relação entre ética e estética. É consultora de redes de educação básica, públicas e privadas e de programas da Secretaria de Estado da Cultura em São Paulo”. **(Texto informado pelo autor)** <http://lattes.cnpq.br/6759357428919652>. Texto retirado na íntegra da Plataforma Lattes, acesso em 13 de agosto de 2021.

Aristóteles e Platão, mas naquele momento me chamou a atenção um dos textos que apresentou: *Pedagogia Profana* de Jorge Larrosa. Foram fragmentos instigantes que me fizeram buscar mais, a solicitar mais. Atenciosa como sempre, Luiza também me apresentou *Notas sobre o saber da Experiência*. Na verdade, Luiza me apresentou algo que vinha totalmente ao encontro do que eu busco e já buscava, mas ainda não traduzia em palavras, apenas em sentimento, como colocou Iberê Camargo.

E então coloquei-me a devorar cada uma das referências dadas, porque ali com poucos trechos encontrei o sentido para algo que me tornou, posteriormente, uma pesquisadora que se apoia e sempre se apoiou na complexidade das palavras ditas, na busca constante de saber-se quem é e da contemplação incontestável da experiência vivida.

O eu, inclusive o mais íntimo, está feito de palavras ou, dito de outra maneira, a linguagem é condição necessária do eu e não da expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem (ROUSSEAU *apud* LARROSA, 2003 p. 25)

Jorge Larrosa me fez redescobrir J.-J. Rousseau. Eu que já havia tido um encontro com ele em minha graduação, pois encantei-me novamente com a sua ousadia. Ainda imatura para as questões relacionadas à academia, consegui perceber que ali encontrava-se uma forma de falar sobre educação diferenciada. *Emílio, Ou da Educação* é um romance repleto de instruções aos pais e de concepções sobre a essência da criança desde o nascimento, passando pelas fases da infância até chegar às descobertas da adolescência e da fase adulta. Ali, ele também deixa muito clara a importância da experiência vivida para a formação do sujeito, coloca a formação educacional advinda dos livros em crítica e valoriza a pessoa e os sentimentos como a solidariedade e o amor.

Jorge Larrosa (2003) em *Pedagogia Profana* apresentou-me um Rousseau que até então, por intuição, apresentou-se a mim de uma maneira que cativara minha percepção e deixara questionamentos que durante muitas outras aulas de Filosofia que acompanhei em minha carreira acadêmica, ainda não haviam sido respondidas. Por exemplo, nunca mais, em nenhuma aula, dos muitos cursos de que participei, alguém nos trouxe *Emílio, Ou da Educação* para tratar da concepção de Rousseau sobre o desenvolvimento infantil ou ainda para falar sobre a sua importância na História da Pedagogia. Demasiado tarde para redescobri-lo? Nunca!

Os fragmentos trazidos em *Pedagogia Profana* (LARROSA, 2003) foram fundamentais para vivificar sobre as questões que envolvem a linguagem no que diz respeito ao conteúdo que ela expressa. Então, em *Confissões – Diálogos – Sonhos*, de Rousseau, segundo o que me

apresenta Larrosa, é inaugurada a autobiografia moderna e, por conseguinte, a “literatura subjetiva: essa literatura na qual reina o ponto de vista de um ser que diz eu.” (ROUSSEAU, 2010, p. 26).

Rousseau apresenta um modo de colocar-se diante do estabelecido como “razão universal” abrindo espaço para o improvável, assim coloca-se como sujeito, “porta-voz” desse sujeito narrador do processo de análise da realidade e suas percepções, resguardando ainda todo o contexto que o atravessa provocando possíveis distorções “de tudo que no eu não é mais, ou não é ainda, o eu.” (LARROSA, 2003, p. 23)

Rousseau qualifica o homem, a si próprio, portanto,

O homem da inocência, da natureza e da origem, busca seu próprio aval, e seu próprio sentido nessa consciência soberana e autossuficiente da qual faz um dos maiores elogios: instinto divino, voz celeste e imortal, seguro de um ser ignorante e débil, porém inteligente e livre, juiz infalível do bem e do mal, chave da excelência da natureza humana e da moralidade das ações; única qualidade que elevou o homem acima das beatas e que o impede de divagar de erro em erro, com a ajuda de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípio. (LARROSA, 2003, p. 23)

O que percebo é uma confiança na capacidade humana de se fazer e refazer, de manifestar a sua compreensão sobre o mundo, de posicionar a consciência majoritária do homem diante do observado. Expõe a si e a sua verdade, de maneira cuidadosa, exhibe a consciência e a falsa consciência manifestando sobre a difícil tarefa do processo da autoconsciência, da falta de conhecimento profunda do ser humano sobre si mesmo. A busca profunda e constante de si o coloca, paradoxalmente, diante de certezas e dúvidas, das quais, ao longo de suas obras são retomadas.

Recordo-me daquilo que Paulo Freire nos alerta reiteradamente, o ser humano é um ser inacabado, inconcluso “*em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (FREIRE, 2016, p. 126).

Paulo Freire evidencia o ser humano em seu processo de conscientização e a estabelece como algo em constante movimento, um “quefazer permanente”.

O que Larrosa (2003) apresenta sobre a escrita autobiográfica de Rousseau é que durante suas colocações há uma busca da consciência de si e não simplesmente uma apresentação de fatos externos, apresenta acontecimentos que marcam a sua vida e que afetam a sua existência de modo particular, e Rousseau o faz por meio das palavras, então nos revela uma propriedade da linguagem que vai além da expressão.

O que Rousseau espera abordar é aquilo que existe na linguagem. Neste sentido, ele também revela o que há de transitório na linguagem, seu fator cultural e aquilo que existe por ajuste e convenção social.

Dessa maneira, é possível refletir sobre a brevidade dos significados frente às mudanças e o enfraquecimento da expressividade que certas palavras podem carregar, porque a linguagem e o mundo das palavras precisa, então, ser desmascarado. Pergunto-me, em conjunto com Rousseau, o quanto daquilo que eu carrego em minhas palavras faz parte daquilo que povoa a minha essência, minhas crenças, meus princípios?

A inquietação sobre a busca da consciência é enorme. As palavras verdadeiramente se desgastam. Falo tanto em emancipação, conscientização, educação para a libertação, mas o quanto essas palavras fazem parte de um “jargão” da educação e o quanto de sentido elas têm para cada educador, e para mim, é claro!

Se conheço alguma coisa sobre o julgamento da sociedade em relação ao ajustamento psicológico das pessoas, posso dizer que provavelmente, com tal declaração, Rousseau pôde ser mal-entendido,

Não posso deixar de me perguntar, pois já não tenho as palavras que me asseguravam, essas palavras que queriam me dizer, mas nas quais não me reconheço, e já estou outra vez nesse espaço sem palavras, mas sem palavras não posso responder a essa pergunta que me inquieta, e tenho de falar, mas falar é impossível, e calar é impossível, e estou só, para não me sentir completamente desgraçado, tenho que continuar contando o meu conto a mim mesmo, mas meu conto não me diz, e logo o contar já me escapa, e a pergunta por quem sou, volta a me inquietar, e tenho de falar, e não posso falar, e estou só. (LARROSA, 2003, p. 25)

Folgo em dizer que este é um relato cheio da dor do ‘não saber’ e, ‘não saber’ dizer ou responder, em qualquer tempo e hoje, em nossa sociedade, é algo muito desolador, porque somos impelidos a oferecer respostas e não a dispor de perguntas. Contudo que expõe acertadamente não se trata de desequilíbrio, nem tão pouco de uma falta de destreza para colocar-se através do texto. O que percebo é que há uma ânsia por liberdade e, uma crítica fecunda com expressões preconcebidas do mundo, pois sabe-se que nossas percepções são confiscadas pelas aparências e pelo engano.

Entendo que o processo de conscientização se dá quando escrevendo, dialogando, entramos em contato com o **eu**. A conscientização não ocorre baseada em uma reflexão que se faz individualmente, sem o movimento que nos coloca diante de ideias, contradições, observações, questionamento, leitura de mundo. É um processo contínuo de expansão, de

colocar-se para fora e voltar-se para dentro. É válido reforçar que se faz constante, incessante pois o **eu** nunca “deixa de se fazer, de se desfazer, de se refazer” (LARROSA, 2003, p. 40).

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és aquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Se tu mesmo a pergunta. (LARROSA, 2003, p. 40)

O **eu** não sou uma essência fixa, determinada, ele é construído e reconstruído e é composto por palavras que vão tomando significado à medida que vivemos as circunstâncias e nelas somos atravessados por experiências que nos formam e transformam. Essa ação constante requer profundo conhecimento de si e dos significados que ocupam o *ser* num entendimento complexo sobre aquilo que envolve as escolhas e concepções individuais. Concepções e compreensões sobre o mundo não são sentenças dadas e somente a contradição que impõe sobre elas é que possibilita que outros panoramas sejam vislumbrados. Então, é primordial que a dúvida me alcance, que as certezas sejam implodidas para que se possa “manter aberto o espaço líquido da metamorfose” (LARROSA, 2003, p. 40)

Não sou mais aquela que deu início a este texto, sou outra escrevendo ao eu que se fez durante o feito, despeço-me daquela, emerjo para outra.

Com carinho,

Érica Fernanda de Oliveira Menezes
08 de novembro de 2020

NÓS, PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Carta ao Colega Professor

O ARTISTA INCONFESSÁVEL

Fazer o que seja é inútil.
Não fazer nada é inútil.
Mas entre fazer e não fazer
mais vale o inútil do fazer.
Mas não, fazer para esquecer
que é inútil: nunca o esquecer.
Mas fazer o inútil sabendo
que ele é inútil, e bem sabendo
que é inútil e que seu sentido
não será sequer pressentido,
fazer: porque ele é mais difícil
do que não fazer, e dificilmente
se poderá dizer
com mais desdém, ou então dizer
mais direto ao leitor
Ninguém que o feito o foi para ninguém.

[MELO NETO, João Cabral de, 2007]

Caro colega, sou professora, coordenadora, reconheço-me como uma militante pela educação. Aquela colega que sempre dedicou sua vida ao processo formativo, continuado e persistente. Defino-me como uma colega esperançosa em oferecer também esperança para uma sociedade que necessita cada vez mais de incentivo e da motivação para tornar-se uma sociedade mais receptiva e amorosa. Nos dias atuais, pergunto-me quem somos nós, na condição de professor-trabalhador.

Não é possível escrever uma narrativa de experiência sem mencionar o trabalho hercúleo do professor brasileiro, especialmente, eu me refiro ao da escola pública em tempos de pandemia. São horas de contato direto com os alunos por meio de mensagens via redes sociais, são horas de planejamento e reflexão sobre estratégias que possam atingir de maneira positiva e assertiva o aluno de maneira remota.

O professor da escola pública, em geral é aquele que sempre defendeu o diálogo e a intervenção diretamente ligada à dúvida e ao questionamento do aluno, contudo, agora se encontra pensando maneiras de ser claro sem estar presente. Com trinta e cinco por cento de sua turma a cada dia na escola, você, colega professor ainda precisa organizar um plano que

seja ainda mais significativo do que antes, que desenvolva os elementos das atividades essenciais quando o que sempre vimos foi a escola pública anos a fio não dar conta dessas atividades essenciais, por inúmeras questões sociais, econômicas e da administração pública da educação.

Você, colega professor, organizou-se em sua residência para atender remotamente seus alunos. A maior dessa organização é feita com recursos próprios, utilizando-se da rede de internet, dos aparelhos eletrônicos e de toda a sua criatividade. Você, professor-trabalhador, em tempos de pandemia reinventou-se e durante o caos ainda refletiu sobre o quão bom foi estar “nas casas” de seus alunos para compreendê-los cada vez melhor e mais. Colega, professor-trabalhador brasileiro da escola pública milita por uma causa que é essencialmente humana, sendo aquele que sabe que sua ação e seu empenho podem ser uma das únicas possibilidades que seu aluno terá na vida para ascender em conhecimento e oportunidade.

Érica Fernanda de Oliveira Menezes
15 de outubro de 2021

DIALOGICIDADE ENTRE PARES NO ESPAÇO ESCOLAR

Carta ao velho professor

Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber da experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso e desarticulado? Como superá-lo que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa deve ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem leitura do mundo? ...

[FREIRE, Paulo, 2014, p. 187]

Meus colegas professores e professoras,

São muitos anos circundando a mesa da sala dos professores procurando um espaço em que os materiais e a esperança possam repousar. Nem sempre, ali naquele lugar, se espera apenas o momento de voltar à classe. Muitas vezes o que se busca, entre trocas de olhares e poucas frases, é o sentido sobre aquilo que se faz. Na dinâmica viva do ambiente escolar é comum dar início ao um processo de confissão e sermos interrompidos pelo sinal gradeado dos tempos escolares. Não é difícil, depois, ter a sensação de que ao voltar a tal assunto, aquele tempo já não exista mais. O velho professor necessita ser como um poeta que busca os sentidos em cada palavra para carregar de forças a sua velha prática.

Nem sempre também constatamos que saímos de nossa formação inicial com toda a certeza de que nosso trabalho é base para a constituição de uma sociedade justa e próspera e continuamos o percurso procurando compreender o motivo pelo qual apenas o professor, no chão da escola, ainda acredita nisso. Perdoem-me com colegas mais ávidos a acolher-se na esperança, mas há que se olhar para o fundo do poço escarnecente. Há que se observar a turbidez das águas, há que se sentir o cheiro da falta de ar circulante, há que se olhar para a mais clara realidade com a compaixão daquele que vê o outro e se inclui no cenário.

Você tem lido os jornais? Tem acompanhado as notícias? Tem observado o cenário catastrófico que se abate na realidade do que chamamos de “Educação Brasileira”? Perdoem-me, colegas, mas esta tese está sendo escrita exatamente em meio a uma Pandemia que teve início em 2020, o isolamento social a partir do mês de março de 2020, atravessou o ano e prossegue com efeitos de toda espécie de violência por 2021 afora. Nenhum segmento educacional saiu ileso. Nenhum setor da sociedade saiu sem traumas. Nenhuma pessoa com o mínimo de observação crítica, criteriosa e cuidadosa pode dizer que o que se espera aqui adiante é um “novo normal”. No Brasil, o que se constrói, ao redor dos efeitos da Pandemia, é uma grande barbárie. Somos o epicentro do vírus, assim somos identificados internacionalmente.

O objetivo central, para tanto, é constantemente levantar um estado permanente de crítica em que ao olhar para trás se perceba o passado e suas nuances no presente, pois o caos não começou agora, mas ele se tornou tão evidente que até aqueles que não são pensadores da educação conseguiram apercebê-lo. É sempre primordial que façamos a análise do conteúdo social que determina toda a crise na educação compreendendo-a como um processo que é formativo e atravessado por um contexto.

Assim, colega professor, como temos nos tornado esclarecidos sobre as condições sobre as quais exercemos o nosso ofício? De que maneira nos apropriamos dos conhecimentos técnicos? Esses conhecimentos técnicos são suficientes para que se abstraia sobre o concreto e o real?

Pensar criticamente, segundo as bases que se espera aqui refletir, é analisar a formação social, revelar as suas bases e perseguir, sob condições mais favoráveis, para se propor alguma intervenção. Para tanto é imprescindível pensar na educação como algo que não é estático, muito pelo contrário, a educação é um fenômeno social em constante movimento, conservamos características de práticas cotidianas e relações humanas fincadas em um passado que aparentemente é extremamente longínquo, mas que persiste em manter-se.

É verdade, caro colega, velho professor, que quando estamos com os pés fincados no cotidiano escolar incorporamos atitudes e práticas que passam a fazer parte simbioticamente do nosso ser. Olhar para isso é profundamente importante e necessário. Nada em nosso fazer pedagógico é acidental ou ocasional. É urgente que passemos a olhar para as condições desvendando cada rigidez e as percebendo no conflito e na contradição. Toda a nossa experiência precisa ser revisitada para que possamos, a partir de uma compreensão complexa, elaborar a nossa emancipação. Mas, que espaço nós temos para isso? Como, entremeio a papéis,

sinetas e reuniões intermináveis sobre discursos de como fazer? Eis aqui um convite, conheça-te, velho professor porque o que nos mostra o que somos não é o espelho,

Quando me surpreendo ao fundo do espelho assusto-me. Mal posso acreditar que tenho limites, que sou recortada e definida. Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma. Quando me surpreendo ao espelho não me assusto porque me ache feia ou bonita. É que me descubro de outra qualidade. Depois de não me ver há muito quase esqueço que sou humana, esqueço meu passado e sou com a mesma libertação de fim e de consciência quanto uma coisa apenas viva. Também me surpreende, os olhos abertos para o espelho pálido, de que haja tanta coisa em mim além do conhecido, tanta coisa sempre silenciosa. (LISPECTOR, Clarice 1992, p. 76 a 82)

É preciso ter força e coragem para ouvir nossos silêncios e para olhar através da imagem. Encontrar-se dentro de si é uma busca constante do ser humano. Compreender o eu único e ao mesmo tempo percebê-lo no conjunto social também é uma busca da humanidade. Entender-se enquanto indivíduo e pertencente ao um coletivo é desafio dialético constante. Enxergar-se como um quadro criado por diversas mãos, recortado, definido e redefinido. Perceber-se como uma obra que adentra o espaço de muitas vistas, que se estende por muitas consciências e que ao mesmo tempo carrega em si tantas outras.

Ao nos olharmos enxergamos nossos silêncios e nossos gritos. Nossas fraquezas e nossas grandezas. Olhar-nos não nos remete apenas ao juízo do feito que é bom ou mal. Não se busca saber-se na limitação, mas sim na e para a expansão. Se somos nós, velhos professores, como nos pintamos em nossos quadros? Quem e como escolhemos as cores? Qual a impressão daqueles que nos observam? O que carregam de nós ao nos dar as costas? E como a realidade objetiva, por fim atravessa a nossa formação e contribui para com a nossa constituição?

Trago aqui para vocês, colegas professores, alguns aspectos em Adorno que me fizeram refletir sobre o aspecto educacional e a relação entre este com a perspectiva da formação e ainda sob um parâmetro que se volta para analisar sobre o social, o político e o filosófico, numa dinâmica viva e indissociável entre a teoria e a prática.

Retomarei, neste tese, alguns aspectos relativos à formação, ou do entendimento sobre a participação da educação nesse processo partindo do ponto que a contextualização da realidade histórica me parece primordial. Analisando as características dos últimos cinquenta anos de “nosso tempo” poderemos encontrar um gigantesco avanço tecnológico como uma das características mais marcantes do final do século XX e primeiras décadas do século XXI.

As descobertas tecnológicas alteraram a dinâmica produtiva das indústrias, a sua organização e chegaram com grande entusiasmo aos lares dos indivíduos, modificando também à maneira com que se relacionam entre pares, alterando modos de relação com o trabalho e com o lazer, estabelecendo novas práticas diante da busca e consumo da informação, entre outras características. Tudo isso, que pode nos aparentar avanço ou progresso se nossa percepção estiver um tanto distraída, não foi suficiente para que velhas circunstâncias fossem solucionadas. Ainda existe muita fome no mundo, ainda podemos encontrar situações de trabalho análogas à escravidão, a violência ainda se apresenta em índices altíssimos na relação de poder entre homens para com as mulheres, o preconceito e a ideia de predomínio entre raças e religiões, a intolerância ainda é fortemente presente e preocupante em nossa sociedade.

Concomitante à esta conjuntura a sociedade passa por algo que se pode denominar a “crise da percepção”. A facilidade com que se acessa a informação faz com que as pessoas se sintam especialistas em muitos assuntos, porém a falta de aprofundamento sobre os acontecimentos faz com que muitas verdades se apresentem sem que haja fundamentação para tanto. Estamos vivendo um momento em que os indivíduos se apropriam da informação, mas não possuem um comportamento filosófico e reflexivo ajustado para julgá-las. Não sobra tempo para isso, pois a avidez por mostrar-se um indivíduo informado rouba-lhe a ponderação. Vivemos um momento de muita superficialidade. Facilmente é possível inferir que “o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social” (MAAR, 2020, p.15) o que irá acontecer inclusive no cenário educacional.

Quando se pensa um tanto sobre isso, e desta vez em diálogo com o Adorno (2020) em “*Educação e Emancipação*” traduzido para o nossa língua portuguesa por Wolfgang Leo Maar, compartilho de seu questionamento sobre como seria possível um país tão culto ter se deixado envolver pelo discurso e crueldade de Hitler, no caso refletindo sobre a trágica história da Alemanha.

Parece-nos fundamental deixar muito claro sobre algumas diferenças elementares: primeiramente o Brasil não possui a mesma tradição histórica educacional que a Alemanha, mas é praticamente um ato automático fazermos essa leitura e nos remetermos a nossa própria realidade e é quase um imperativo e necessário nos debruçarmos sobre essa pergunta: como setenta por cento da população brasileira se deixou envolver pelo discurso de ódio de Jair Bolsonaro depois de ter vivido em sua história recente as atrocidades da ditadura militar? Pouco mais de três décadas nos separa desses tempos tão atroz. Maar (2020) recupera um debate da

obra de Adorno “Este é o problema central, o confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções “racionais”. O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição”.

Entende-se, portanto, que o colapso da formação é o reflexo imediato da crise social que assola a contemporaneidade. Apeguei-me a Adorno para compreender melhor sobre os elementos que podem caracterizar tal crise à medida que ele debate a formação, a educação e a dinâmica do trabalho social. Neste momento, então caro colega professor, somos sujeitos dessa análise à medida que nos incluímos nesse processo reflexivo enquanto professores-trabalhadores do ofício docente. Gostaria de convidá-los a debater sobre a nossa própria condição a partir de nossas leituras de mundo e nossas experiências.

Nesta medida, quando nos encontramos na sala dos professores, falamos sobre nossos objetivos em relação ao processo de educar, falamos sobre os motivos pelos quais ensinamos e hoje, com a crise que se abate em ocasião da Pandemia pensamos coletivamente sobre a importância de se minimizar os efeitos duradouros da falta do acesso à educação. Estamos atentos a possibilidade real do aumento das distâncias das desigualdades já existentes. E, a partir disso, pensamos também sobre as situações que competem com nossos objetivos reais de educação, ou seja, a política interessada em programas de governo e não em programas de nação, a massificação cultural, o discurso populista que toma conta de nossas narrativas políticas e sociais, entre outros elementos.

Eu, como professora que sou, tive uma experiência muito intensa com meus alunos da formação inicial do curso de pedagogia. É essencial dizer que nossas aulas estão acontecendo no modelo não presencial, mas nossas aulas têm transmissão ao vivo. Os alunos tinham a incumbência de apresentar um plano de aula para a Educação Infantil de zero a três anos de idade. Um desafio e tanto, pois há que se reconstruir a ideia de que crianças desta faixa etária nada têm nada a dizer e necessitam da condução do adulto em todos os momentos.

O que quero ressaltar nessa exemplificação não é o conceito de infância primordialmente, mas sim a observação de um dos alunos sobre a proposta de sua atividade. Ao intitular o seu projeto batizou-o de “Um canto para despertar a arte *DO SER* experimentando a arte *DE SER*”. Uma frase entremeada de possibilidades de um diálogo filosófico que reúne conceitos da Estética e da Ética, e assim o fizemos. Ouvi de um aluno em formação no curso de Pedagogia “Quando eu proponho ao meu aluno que ele escolha o seu figurino eu o digo “Vá, você é livre para descobrir-se”, quando eu disponho figurinos diversos sem me preocupar em fazer uma seleção entre o que é convencionalmente dito masculino e feminino eu o digo “Vá,

e descubra-se”. Quando eu não me escandalizo com as suas escolhas eu digo: “Vá, o meu mundo não invade a sua essência”]⁹

Neste dia falamos sobre a importância de nos entendermos como agentes fundamentais para que os sujeitos em formação tenham a possibilidade de entender-se enquanto SER. Naquele momento os alunos perceberam que, a maior parte de nossas práticas pedagógicas é cerceadora de algo infinitamente pessoal que é o SER. O momento de educar, nessa hora, para esse grupo de alunos que participou dessa experiência, conceitualmente é também algo que garante a liberdade e a dignidade dos sujeitos SEREM.

Sempre nos perguntamos na sala dos professores, entre tabelas e orientações generalizadas, o que nos move na educação. Qual o papel da escola e do educador, e ainda, em se tratando de experiências nesse período pandêmico, sempre é bom situar, na sala dos professores virtual de uma escola de educação básica de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo, uma professora nos lembra, “Educar hoje significa mais do que nunca, ir além. Além das mazelas, além da desigualdade, além do descaso, do preconceito, do status quo. Entretanto, alguém já disse que aprender/ensinar é negociar sentidos. O maior objetivo seria dar sentido/significado ao aprender. Concatenar os conteúdos de modo que sejam e tenham significado. Que façam a diferença.”¹⁰

Nem sempre as aulas e as reuniões são assim prósperas, mas quando se abre um espaço para o improvável é possível que sejamos absorvidos por algo que nos faça pensar de uma maneira menos automatizada e que nos traga constantemente de volta ao nosso ‘eu’ essencial.

Hoje, quais são as nossas mazelas? Como evitá-las? O que queremos que não se repita na história de nosso país e o que podemos aprender com a história da humanidade que não gostaríamos que ocorresse conosco? Qual o papel da educação diante disso?

Ensinou-nos Adorno (2020 p.129) que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita”. Nós brasileiros temos algumas barbáries para evitarmos também. Conforme coloca Adorno (2020), as mazelas continuarão existindo caso as condições que as geraram continuem a existir e é certo

⁹ Durante as aulas o professor vivência momentos inesquecíveis. São situações de aprendizagem para ambos, professor e aluno. São registros que a memória não irão esquecer jamais. São momentos que marcam a nossa existência de uma forma muito especial. As reflexões dos alunos passam a fazer parte da nossa existência de professor. O outro nos constitui. (Menezes, 2021)

¹⁰ Este é um registro de um momento de reunião de formação continuada. Estávamos online, ou seja, em uma formação remota. Os professores participavam ativamente deste momento. Isto é algo que não ocorre com frequência, pois na maioria das formações remotas os professores sentem-se acanhados e a participação é menor do que em reuniões presenciais. Mas, esta professora deixa a sua contribuição especial em um momento que estávamos sendo questionados sobre “O que é educar nos dias de hoje”. (2021)

que precisamos de um processo de entendimento profundo sobre os elementos que fizeram que com essas mazelas acontecessem até porque é bem pouco provável que o contingente de envolvidos nas mais variadas moléstias da história brasileira ainda não modificaram as suas ações, assim como também não se modificou a estrutura básica da sociedade. No caso podemos citar como exemplos, o conjunto de elementos envolvidos na política partidária brasileira, ou ainda os grandes empresários brasileiros. Sobre uma mazela que não podemos nos esquecer, os 21 anos de Ditadura Militar.

Muitos países atravessaram momentos marcados por uma forte expressão do nacionalismo agressor (XIX). É possível que o fato destes momentos houver ocorrido “já constitui por si só a expressão de uma tendência social imperativa” (ADORNO, 2020 p. 130).

Em uma análise sobre aniquilar com as possibilidades objetivas que poderiam nos afastar de circunstâncias sociais, políticas e econômicas que propiciariam terreno fértil para que a repetição dos fatos ocorresse, percebemos tristemente o quanto isso é improvável. Resta, então, debruçar-se sobre a expectativa de que o aspecto subjetivo possa ser uma via de esperança, ou seja, reconhecer os sujeitos e os mecanismos que fazem com que se cometam atos atroz e violentos.

Conforme coloca Adorno (2020), é importante que estes mecanismos sejam revelados a estas pessoas para que haja um processo de conscientização diante destes mecanismos. Adorno (2020, p. 132) reforça o quão necessário é contrapor-se a tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados e sigam sem refletir a respeito de si próprias, porque a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Toda educação deve ter como prioridade evitar que as atrocidades que já foram cometidas possam acontecer novamente, desde a primeira infância, onde a personalidade começa a se formar.

O que parece incomodar uma grande parte dos professores é a maneira de se concretizar um processo educacional de forma que as expectativas que se impõem nas prescrições e nas entrelinhas desses documentos, entrelinhas que muitas vezes se apresentam em solicitações obscurecidas por conceitos como acompanhamento do desempenho via tabulações e relatórios.

Mas, afinal, educação para quê? Onde estamos querendo chegar com todos os planejamentos, estudos de formação continuada, análise de resultados entre outros aspectos que tomam o cotidiano de nós professores nos momentos em que não nos encontramos diante dos nossos alunos. E nos momentos em que estamos vivendo o pleno exercício do ensinar o que priorizamos? Quais os objetivos que tomam posse em nossa mente? Qual tem sido a nossa

contribuição diante desta parte tão importante da formação dos brasileiros que é a escolarização? Qual é o espírito que nos envolve em nossas atitudes e escolhas? Conseguimos examinar a fundo a nossa profissão e em contrapartida explorar acerca de nós mesmos? Somos capazes de investigar ou interrogar nossa própria consciência?

Tenho uma prática na minha vida e conseqüentemente como coordenadora de escola que é estar muito atenta às palavras que as pessoas usam para formular seus discursos. Entendo que, como disse Paulo Freire (1989) as palavras vêm gravidas de mundo, ou seja, elas se apresentam repletas das representações e significações que as pessoas constroem sobre a realidade, sendo assim coloco-me diante do outro com uma escuta cuidadosa.

Tenho ouvido dos professores com os quais compartilho o meu dia a dia, um roteiro de preocupações sobre os dias que se seguem e sobre o desenvolvimento do nosso país dadas às condições impostas pela Pandemia de Covid-19 e pelo distanciamento dos alunos da escola, porém, sempre notei essa inquietação dos professores.

Nós professores somos em geral, questionadores inquietos sobre a nossa própria prática e sobre o papel da educação, porém somos subvertidos, em muitos momentos, por situações que nos arrebatam de tal elaboração intelectual.

A perseguição que existe em relação à intelectualidade do professor é imposição de tarefas. E o desapontamento aparece em algumas frases de aprovação “Esse relatório está do jeito que você quer?” “Eu coloquei as informações que você precisava?” “De que maneira eu faço esse relatório, vai ter um modelo?” Assim como disse Adorno (2020) existe uma perseguição à intelectualidade do professor e ela se apresenta ainda que com disfarces. No texto em questão ‘A filosofia e os professores’, Adorno (2020) discorre sobre o exercício do professor diante da filosofia, mas fazemos uma digressão expandindo tais análises para o campo da Pedagogia. Adorno (2020) pontua,

Mas se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão se manifesta sobretudo na relação todo social de que esta relação forma uma parcela. Aliás, é essa relação, e não a ocupação com disciplinas específicas, tais como teoria do conhecimento, ética ou até mesmo história da filosofia, que constitui a essência da filosofia. Esta é a formulação de um filósofo a que dificilmente se negará a qualificação nas disciplinas filosóficas específicas. (p. 54)

Façamos então nosso passeio por entre as palavras de Adorno, mas usando os caminhos e trilhas da Pedagogia. Nossa intelectualidade é constantemente cobrada. Muitos são os autores que utilizam o jargão ‘professor autor da prática’ ‘professor intelectual’ e ainda uma expressão bastante difundida por Donald Schön ‘o professor reflexivo’. Entendo que tal discurso é uma

tentativa de nos afastar da posição de profissionais tarefeiros e tal discussão, assim como o próprio Shön (apud Shigunov, 2017) entendeu que deveria nos alertar de que “antes de me debruçar mais profundamente sobre esta ideia, é preciso dizer que ela nada tem de novo”.

No conjunto de suas relações, o autor citado defende a ideia de um professor que observa sua prática e a transcende, porém é válido dizer que Shigunov (2017) já se questiona sobre uma expressão que acaba por cair em um lugar vazio que passa a parecer inerente à própria função do professor.

Em espaço apropriado destes ensaios de discussão e debate, voltaremos a falar sobre esse percurso histórico recente da formação do professor.

Com carinho,

Érica Fernanda de Oliveira Menezes
15 de dezembro de 2020

PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

Carta aos pesquisadores

Razão de ser

*Escrevo. E pronto.
Escrevo porque preciso
preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece.
E as estrelas lá no céu
Lembram letras no papel,
Quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.
O peixe beija e morde o que vê.
Eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?*

(LEMINSKI, Paulo. 2013)

Caros pesquisadores,

Primeiramente, quero falar sobre gentileza. Nos dias de hoje algo que parece ser irreparável é o passar apressado do tempo. Todos estão ocupados com os seus fazeres e afazeres. Todos estão preocupados com os seus desafios. Todos estão realmente focados em sobreviver ao tempo fugaz.

Também estão, as tragédias cotidianas, se apresentando com veemência e é fácil encontrar pessoas anestesiadas, alheias à dor do outro. Vivemos dias de dar opinião e falar me parece que se tornou mais importante do que suspender-se em juízo para calar e ouvir. Enviar mensagens ao próximo se tornou algo corriqueiro, porém esvaziado. Os dizeres estão prontos e aquele que se presta a escolher o que mais se enquadra à situação e ao interlocutor já parece ser um grande feito. Mas, de todas as qualidades que o ser humano possa desenvolver e semear encanta-me a generosidade, pois compartilhar o tempo com atenção e afeição nesses dias aligeirados é uma atitude de profundo doar, oferecer palavras fraternas e ser capaz de ouvir é um presente. No mundo vaidoso em que vivemos ouvir o menos experiente e encorajá-lo com sua atenção passa a ser uma diferença enorme entre as pessoas.

Não foi fácil encontrar personalidade para esse trabalho, mas quando eu me senti forte para fazê-lo fiz questão de agradecer àqueles que me encorajaram a descobrir o meu “eu que

escreve”. Então atrevi-me a enviar uma mensagem para Luiza Christov e esta foi devolvida com tanto afeto, que não poderia deixar de registrá-la, aqui. E eu disse:

Como está, querida Luiza? Como vem passando nesses tempos tão adversos? Por aqui estamos vivendo cada dia um desafio na escola... como todos nesse país. Lidando com as contradições e com as preocupações de manter a segurança dos alunos e das famílias ... vencer os obstáculos da desigualdade social e ainda suportando as pressões do sistema... Dias desgastantes, mas seguimos mantendo nosso olhar voltados para as pequenas conquistas. Logo que terminei o mestrado engajei-me no doutorado na USF. Continuo trabalhando no processo formativo de professores da rede pública, mas agora estou investigando a formação continuada em serviço.” (Troca de mensagens, via rede social, agosto/2021)¹¹

Eu estava tão exultante com o processo de elaboração dos textos que acabei não restringindo a ousadia. Meu sentimento era de profunda gratidão, pois tratar da experiência e me colocar em reflexão sobre a minha própria o tempo todo, me fez entrar em contato com memórias de momentos que foram como a abertura de um portal de possibilidades. E quando eu falo de possibilidades não digo sobre estas que hoje em dia as pessoas buscam indiscriminadamente. Não falo de sucesso. Eu falo de compreensão de si. Muitas vezes a força motriz de uma vida fica encoberta e a dúvida é capaz de nos tirar do caminho, mas estar em contato com as respostas para a busca dos sentidos da própria existência é uma epifania. E foi com este ímpeto que a procurei esta que foi uma das minhas mestras e ela, gentilmente, me respondeu:

Erica...tua mensagem chega em um momento que a recebo como fortalecimento porque o entorno, o país, a cidade são tão trágicos que precisamos nos fortalecer uns aos outros. E encontrar aliados. Mas, o que quero te dizer a propósito de tua mensagem é que consegui escrever um ensaio sobre essa minha luta na busca de um texto acadêmico que convide ao conhecimento e supere a arrogância e a vaidade. Com humildade eu o anexo ele, e quero saber o que você acha/pensa com ele. Apresentei no congresso de pesquisa autobiográfica e minha sala lotou de gente buscando essa abordagem que você abraçou na tua escrita. (Troca de mensagens, via rede social, agosto/2021)

Primeiramente é reconfortante saber que tantas pessoas estão pessoalmente interessadas em tratar a escrita acadêmica de uma maneira ímpar e aproximada com os fatos que habitam seus textos. O ato de colocar-se distanciado do objeto de pesquisa parece-me algo ilusório. Dentro do contexto em que a história do pensamento científico a busca pelo método pode ser

¹¹ Texto fornecido pela autora, por e-mail.

compreensível, mas entendo que o homem nunca está apartado da sua visão de mundo a ponto de tornar-se completamente neutro em suas percepções. Buscar registrar por meio de narrativas autobiográficas é um desafio imenso de busca de aliados com os quais é importante dialogar. O processo de comunicação e de trocas nesse período é essencial para que sejam superadas as inseguranças e para que sejam feitas as escolhas mais acertadas.

Logo no início do texto, a querida Luiza (Christov, 2020) trata da sua busca pela palavra própria. Uma busca que envolve um encontro também de alguém em um território e do contato que se estabelece com este. Somos pesquisadores no Brasil e no Estado de São Paulo. Somos afetados por nossos convívios. Se constituir em um espaço e num tempo a partir das relações e das oportunidades que formaram esse “eu” que continua a existir nestes espaços de interlocução.

Todo escrito é marcado por uma construção, que varia com o tempo, o lugar e as pessoas, ou seja, a situação e o contexto: estamos sempre escolhendo um interlocutor virtual (ou presumido) com o qual pretendemos dialogar diretamente. Mas acabamos por responder a interlocutores de cuja existência sequer desconfiamos, desprezamos outros por meio de um simples advérbio, às vezes involuntariamente, mudamos o que dizemos – ou, ao contrário, fazemos provocações subliminares – por causa de opiniões e ou posições de leitores reais ou potenciais. (SOBRAL; SOLIGO; PRADO, 2017, p.176)

Apreendi com várias pessoas que fazem parte deste meu “eu” que refletir em conjunto é importante. Sou professora, e há alguns anos sou coordenadora pedagógica, além de uma questionadora sobre/da/com a educação. Meu percurso é curto, mas há um percurso e há uma disposição que envolve o desejo de ser fértil à comunidade de que faço parte, pois entendo que o educador é um agente social imprescindível de responsabilidade, comprometimento e diálogo com os seus pares.

O texto de Luiza, que gentilmente recebi, diz: *“E sempre no esforço de não escrever sobre educação e educadores, mas na tentativa de escrever com, de estar com para escrever, de escrever entre.”* Minha experiência de sala de aula e a impressão desse estar na educação é comum a muitos colegas educadores. Somos muito solitários. Ainda que tenhamos momentos de trocas em reuniões oficiais, poucas vezes senti que minhas dúvidas foram realmente ouvidas. Isso não é uma crítica aos colegas, mas uma observação sobre a própria característica dos nossos tempos.

Estamos preocupados em solucionar problemas, mas cada qual está muito focado em seguir adequadamente as prescrições e ser competente. Pouco se discute sobre o que é ser realmente competente, qual o significado dessa competência para cada um de nós. O velho

jargão sobre a identidade da escola, ou dos atores que a compõe ainda é bastante abstrato em muitos espaços. Não porque não se queira fazê-lo, mas talvez, porque somos subtraídos da análise. O tempo, o uso do tempo, a consciência do outro seja ele o colega professor, o colega coordenador, diretor, cada um que colabora para que a escola esteja em funcionamento, os servidores de todos os apoios, os pais de alunos, o aluno. Então, escrever com colegas educadores, quando se está em sala de aula é desafiador.

Enquanto coordenadora pedagógica tenho a oportunidade de estar em pleno contato com uma colega muito especial. Somos como confidentes em nosso cotidiano. Ouvimos uma à outra e estou em preparação de formações para nossos grupos de professores. Com a pandemia descobrimos que podemos nos reunir em chamadas de vídeo. A distância se estreitou e a tecnologia nos permitiu escrever no mesmo documento em conjunto. É como ser criança e descobrir, em conjunto, um brinquedo novo.

Preparamos nossas reuniões e conversamos sobre as características dos nossos grupos de professores. Falamos sobre as necessidades das escolas. Definimos os tempos juntas. Conversamos sobre as percepções que temos das angústias de nossos professores. Nos colocamos abertas a criar caminhos para que eles também façam trocas e se sintam acolhidos entre si. Tratamos da leitura de documentos oficiais e os interpretamos. Fizemos escolhas e, muitas vezes, elas não foram as mesmas, porém nos sentimos seguras em fazê-las, pois a discussão dos possíveis prós e contras era antecipada e isso nos dava coragem para arriscar. Os inéditos sempre existem, contudo, muitos caminhos são antevistos. É bom estar com.

O tempo ainda é um devorador dos detalhes importantes, e o que fica para trás, na maioria das vezes, é o registro das nossas impressões. Separamos tempo para que as professoras nos tragam suas leituras, suas reflexões e suas experiências, mas nosso registro próprio e maior ainda é o da memória individual. Ainda assim, o recuperamos na oralidade, em cafés e almoços. Entre risos e suspiros.

Começamos essa nossa relação de parceria quando fomos formadoras de professores do Programa para Alfabetização na Idade Certa. Foi uma experiência muito rica, pois seguimos com as nossas turmas de professores durante um ano todo e pudemos perceber as transformações nos grupos.

Em nossas conversas nos aconselhávamos para que cada uma de nós pudesse estar mais segura à frente das salas, pois nunca havíamos enfrentado essa responsabilidade. No início, fomos recebidas com reservas e olhares estranhos. Tínhamos o mesmo método de preparação das aulas. Nos reuníamos, trocávamos as percepções sobre os integrantes de cada grupo,

escolhíamos a leitura que mais coubesse ao momento, para acolher ou para incentivar, para emergir uma discussão ou para expressar sobre uma parte da caminhada de formação.

Depois seguíamos com as propostas sobre alfabetização e produção de textos. Minha parceira crítica é bastante pragmática. Traz as representações sobre o tempo, as prescrições. Eu saio em busca da literatura, das referências, das imagens. Pouco a pouco fomos aprendendo uma com a outra. Nossas turmas deixaram “cair a guarda”. Aproximaram-se de nós na discussão sobre a prática de sala de aula. Há momentos em que as visitávamos nas escolas e participávamos de atividades propostas pelas professoras. Elas sentiam-se desafiadas, às vezes tinham um pouco de receio, mas logo perceberam que não estávamos para ensinar, mas que estávamos ali para compartilhar. Acabamos conhecendo os ‘Pedros e Antonios’ de cada um. As Marias e as Joanas de nossas colegas professoras.

Com essas educadoras construimos estratégias de formação que fazem parte de nossas reuniões até hoje. Uma experiência que nos afetou mutuamente. Considero importante retomar essas memórias, pois, com esses momentos, aprendi que precisamos colocar a vida vivida em discussão, expormos o outro em processo o considerando a todo momento. Aprendi a fazer junto, a ouvir e conviver com o outro nos mais variados percursos.

Assim, Ana¹² continuou sendo minha parceira crítica na supervisão escolar e ali pudemos passar por uma experiência muito enriquecedora de escrever *com*. Fomos responsáveis por encaminhar o diálogo de um grupo de educadores que participariam da escrita das Diretrizes Curriculares do Município. Nosso grupo era composto por diretores, coordenadores e professores. Nós duas preparávamos as reuniões.

Nas primeiras delas pensamos em levar referências para leitura e pensamos em uma pauta orientadora do que precisávamos produzir. Foi um fiasco. Saímos da primeira reunião com a impressão de que os participantes do nosso grupo teriam nos reprovado por completo. Não consigo reproduzir aqui nenhuma troca, apenas tenho em minha memória os olhares de dúvida. Todos foram embora com a suas “tarefas”, combinamos as datas para a próxima reunião. O que poderia ter acontecido ali, perguntávamos.

Na próxima semana lá estavam nossos colegas educadores reunidos novamente. Alguns deles apresentaram as suas pesquisas teóricas, iríamos escrever sobre concepções da área de

¹² Parceira crítica/amiga crítica – Ana é o nome fictício de uma colega da estrada da docência. Ela aceitou participar da pesquisa e dialogar sobre nossas histórias. O termo parceira-crítica surge dos cursos com Rosaura Soligo que acredita que é necessário o diálogo entre parceiros/amigos que nos questionem e nos tragam perguntas que façam a consciência emergir. As trocas informais ou formais, as reuniões em cafés e almoços. As pessoas que buscamos em nossa caminhada que podem ser tão experientes quanto nós, ou menos o importante é que estejam dispostas a ouvir e a falar de maneira sincera e colaborativa.

Matemática. E como não havíamos previsto cada qual trouxe uma. Logo, uma integrante do grupo levantou a observação que iria conduzir nossas reuniões. “Se cada qual trouxer uma escrita na qual tenhamos que nos debruçar para compreender e, em seguida, alinhar às percepções, ajustar, descartar, reescrever e unir, gastaremos de forma muito equivocada nosso tempo e não registraremos nossa experiência frente à matemática e as estratégias que podemos sugerir. Temos que escrever juntas, um texto só, único, a muitas mãos.” Nesse dia emergiram muitas histórias com a matemática. Eram contos sobre os tempos de aluno e sobre as primeiras experiências na docência. Sobre as descobertas de estratégias e sobre os desafios de tratar em sala com uma área que no senso comum é vista com muito receio por muitos. Neste dia, não escrevemos nenhuma linha sequer, apenas dialogamos, ouvimos uns aos outros. E na semana seguinte, o trabalho continuou. Isso, pois ali, naquela reunião de compartilhamento de experiências havia se dado o primeiro grande passo para a escrita *com*. Eu e minha amiga crítica, Ana, saímos dali em êxtase. Nós já havíamos tido a vivência de partilhar ideias e compor em dupla, mas esse grupo, maior e completamente distinto fortaleceu minha crença sobre o escrever *com*.

Carrega minha escrita a forte vontade de uma palavra de chão, como ensina Manoel de Barros ao dizer que prefere palavras que rastejam. Carregada por essa inspiração, prefiro palavras corpo, palavras nomes, palavras substantivas, que descrevem modos de ser sem a clausura de conceitos. Ou a palavra que narra histórias de encontros com conceitos, motivos de adesão e valorização a conceitos. (CHRISTOV, 2020, np)

A palavra de chão. Tive uma professora no curso de Pedagogia, em minha formação inicial que dizia sempre “no chão da fábrica/ no chão da escola”, ou “na sua investidura de cargo/função” e prosseguia dissertando sobre a legislação e exemplificando com os fatos da escola. Era real. Imaginava se eu daria conta de tantos conhecimentos. Hoje vejo que se trata de falar dos cotidianos e das teorias de ação.

Essas palavras chão, palavras que rastejam e que são cheias de corpo, de identidade, palavras vividas, palavra narrada, assim como trouxeram Sobral, Soligo, Prado (2017) são gestadas entremeio ao afeto e a afetação.

Nessa relação intrínseca são produzidos os sentidos, as significações que aproximam dizeres. Não se constitui apenas em uma questão estilística de escrita, mas é um posicionamento repleto de intencionalidade, que é alcançar ao outro, despertando, portanto, a possibilidade de emergirem outras histórias. E então, como coloca em seu texto Christov, apoiando-se em

Larrosa, é um movimento de lançar-se ao risco, de expor pensamentos e sentimentos e ali registrar sobre o que as trocas com várias experiências e interlocuções manifestam na memória.

Gostaria de colaborar para que houvesse um despertar, a descoberta de um potente encontro dentro de cada ser, em um mergulho em burca de palavras que tocam cheias de afeto e energia. Assim, como trato de buscar a parceria para a escrita com professores e colegas coordenadores, pois entendo que estes precisam apoderar-se desse ser potente. Potência como acontecimento presente, que já existe enquanto se dá. Que se aflore esse vigor antes na palavra falada e que, aos poucos, ela tome o papel e visite outros, como buscamos aqui, mas que o educador, parceiro de jornada, perceba que isso já existe.

Certa vez, discutindo com um colega professor bastante pragmático sobre a credibilidade da pesquisa narrativa e da escrita autobiográfica, lembro-me de cair em lágrimas, passional que sou, para explicá-lo que junto da minha escolha eu levava a professora Ana, e muitas tantas mulheres educadoras que amargam a angústia de procurar soluções e de encontrar meios de educar em nosso país. São suas histórias que eu carrego neste texto, porque elas próprias, ainda não o fizeram, mas ainda assim, as suas práticas pedagógicas fazem a diferença na vida de tantos alunos que passaram por elas. O professor no Brasil merece reverência.

Somos seres de palavra, como disse Chistov, e as colecionamos em nossas “gavetas dos guardados”. Cada uma separada em um canto especial e acolhida com um gesto de afeto para ilustrar a experiência. Buscamos os melhores substantivos e os mais apropriados adjetivos para tratar da vida. E é o espaço cotidiano que me motiva a pesquisar.

Ao longo da minha trajetória, na análise da ‘gaveta dos meus guardados’, apropriando-me da expressão de Iberê Camargo (2014) compartilhando vivências com colegas educadores em variadas funções, percebi que temos pouco espaço para tratarmos dos ‘pensamentos próprios’ ainda que sejamos solicitados a participar.

Somos enredados por inúmeras variantes que nos levam a executar tarefas que, muitas vezes, se tornam ‘mecânicas’. Ainda que tenhamos alguma consciência sobre nossa prática, ainda assim, falta um grande percurso para chegarmos a ser ‘professores autores’. Ainda é necessário que se quebrem muitas das camadas que foram se impondo por meio do processo da formação inicial e, posteriormente, aquela que nos atinge em formação continuada. Retomar esse processo histórico para compreender as razões das escolhas feitas aqui é essencial como podemos perceber neste excerto do texto *Escrita de si e texto acadêmico: potência e cuidados no convite ao conhecimento*, 1997.

Uma primeira história de preconceito e separação entre escrita de si e escrita acadêmica está associada à concepção de ciência que fundou a formação acadêmica brasileira. Ciência moderna, clássica, defensora de um conhecimento que resulta de observar, controlar e intervir no real. Que entende o conhecimento como processo de controlar a natureza e implica em uma teoria do conhecimento do espectador, distante do objeto a ser conhecido, necessitando dar explicações claras elaboradas a partir de observações e pensamentos precisos, para ter acesso ao '*reino que está além das nossas experiências pessoais, aquele reino que contém o 'verdadeiro conhecimento'.*' (DOLL, 1997, p. 184).

Dialogando com o texto de Sobral, Soligo, Prado (2017) concordo que os pesquisadores, como autores, intencionam qualificar as suas percepções, seus modos de ler o mundo e de posicionar-se diante da leitura que fazem. Partindo de um pressuposto de que a “verdade” não é estabelecida e que a história se movimenta constantemente diante das circunstâncias e contradições, entendendo que os sujeitos participam da sociedade e a afetam e são afetados pelos fatos, assim somos marcados “por um aqui-agora singulares, porém com um pé na universalidade -, as nossas verdades como verdades provisórias, porém válidas, que outras não anulam, mas compõem.

É fundamental ressaltar, caros pesquisadores, que em Bakhtin (2000, p. 112), o sujeito é aquele que participa do mundo e que possui, portanto, a consciência ativa e que exerce ação sobre o mundo. “Só consigo orientar-me nesse mundo concebido como acontecimento, ordenar os componentes materiais desse mundo através das categorias éticas e práticas.”

Assim, ao perceber o fato, a materialidade ou o que há de exterior a nós, estamos em constante relação com o que se faz e a significação. O sujeito é interveniente, está no mundo de maneira implicada, o mundo é objeto com o qual atua, nele atua. Assim, sua relação no mundo está voltada para o futuro. “Minha relação com o objeto situado em meu horizonte nunca é uma relação acabada, mas uma relação pré-dada.” (BAKHTIN, 2000, p.112). Nos impulsionamos à frente, aos fatos dos quais participamos, que nos ocorrem ou que analisamos são amplos e possuem, portanto, espaço aberto para que ocorram constantes modificações.

Ressalto, caros pesquisadores, que somos seres de relação e de linguagem e estamos nos construindo nesse processo de interlocução com sujeitos e sobre fatos, vivências, contextos e análise, ética e estética. Ao relacionar-me com o mundo, faço escolhas que orientam meus diálogos. Toda a minha formação é conectada com tempos, lugares e contextos. Os significados emergentes destes conteúdos em encadeamento e vinculação.

Como leitores e como escritores, como sujeitos de ação somos formados e formadores num movimento de ver e rever, ler e reler, dizer e retomar o dito. O pensamento e o juízo sobre

aquilo que “nos passa” não são lineares e seguimos interpretando fragmentos, segmentos, pedaços que fazem parte da nossa “caixa de guardados”.

Ao nos colocarmos, no universo da pesquisa, portanto, não nos desprendemos da alma que vive, do espírito que sente e se afeta. “O fato é que os valores mobilizados na comunicação estão em permanente tensão com valores advindos da posição singular de cada um dos envolvidos.” (SOBRAL, SOLIGO, PRADO, 2017, p. 176) Entendo, portanto, que uma concepção de ciência que tenciona o sujeito ao distanciamento é determinista e no lugar de promover o acesso, pelo contrário, estabelece uma relação de poder e ajustamento.

Essa relação de poder e palavra/discurso, produção de saberes e práticas que se estabelecem, também é analisada por Foucault (REVEL, 2002, p. 37)

O discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinada (por exemplo, a grande separação entre razão/ desrazão): a "ordem do discurso o" própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.

Conforme posicionou Revel (2002), é importante destacar que a intencionalidade de Foucault ao apresentar as suas percepções acerca do discurso não foi apenas focar nos aspectos linguísticos e nas leis que regulam o seu funcionamento e a comunicação, mas também intensificar o que envolve as transformações do discurso por meio da contextualização histórica, a identificação e o questionamento sobre aquilo que emerge nesses mecanismos discursivos entre interlocutores que são sustentados por práticas concretas, ou seja, da vinculação que se estabelece entre os tipos de discurso e as conjunções históricas estabelecidas no que diz respeito aos aspectos econômicos e políticos e do processo da sua materialização, sendo assim, é possível questionar sobre a tessitura que envolve a formação de um discurso e a contrapartida que se espera atingir, pois estamos trabalhando com uma ideia de movimento à frente, futuro, e não somente uma percepção e análise do passado em relação ao presente.

Ao tratar da educação, do processo formativo, da formação continuada em serviço, dos contextos culturais, sociais e econômicos que estamos envolvidos continuamente colocando-nos em constante estado de contradição e exercício de escolha, ou até mesmo de alienação, é fundamental pensarmos na própria organização econômica, as perspectivas e concepções que norteiam as estratégias que caracterizam invariavelmente a produção e divulgação de saberes.

Então, conforme nos aponta Neto (2009), os nossos saberes constituídos e em constituição são o resultado e/ou a intenção da expansão de uma ordem, e em nosso caso, da lógica capitalista que trata o conhecimento como objeto de consumo, que trata a educação como produto vendável ou negociável dentro de uma lógica que é a de produtividade e do lucro.

A escola, o discurso, a academia e os locais próprios da produção de saberes são também aparatos que ‘passam’ por nós. A Educação é uma atividade essencial que se subverte a uma diretriz reguladora subordinada aos interesses econômicos que propõe em seu cerne.

No decorrer do processo de tomada de consciência, a escolha de uma escrita autobiográfica com a participação/colaboração de muitas vozes, diálogo atento com interlocutores envolvidos na educação básica toma, portanto, um ato de posicionamento político de resistência contra,

[...] a instalação de uma ambiência cultural acadêmica que desvaloriza a palavra do estudante, dos pesquisadores em formação, dos cidadãos que fora da academia elaboram saberes cotidianamente para criar modos de vida, dos povos dominados, povos originários, enfim, de quem quer que pense, fale, escreva e não seja reconhecido como autoridade para dizer o mundo. (CHISTOV, 2020)

Por isso, tudo, por considerar que as vozes devem ecoar, as pessoas devem existir em muitos lugares e em vários portadores, que escolhi a pesquisa qualitativa, autobiográfica, tendo como estratégia de produção de dados a entrevista narrativa. Desse modo, minha pesquisa delimitou-se a partir da *escuta atenta de professores da rede pública municipal* sobre a formação continuada ofertada ao longo dos anos.

Primeiramente, fiz questão de trazer à baila as vozes de professores que fazem parte do mesmo universo em que eu mesma vivo. São professoras que, em algum momento da convivência em rede, mantiveram algum contato comigo, em formação continuada ou até mesmo compartilhando o mesmo ‘chão de escola’. Os sujeitos, interlocutores no processo de produção de dados, são professores que integram o Sistema Público de Ensino Municipal na cidade de Jundiaí, interior de São Paulo. Participaram dessa pesquisa quatro professoras:

Professora Laura e professora Janaína são professoras titulares que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais. A professora Thaís, que posterior ao convite, passou a desempenhar a função de professora no Atendimento Educacional Especializado. A professora Pâmela trata-se de uma exceção em termos de vínculo à rede municipal jundiaense, pois posterior ao convite,

ingressa na rede municipal da cidade de Campo Limpo Paulista, interior do Estado de São Paulo, mas anterior a isso, fez parte do grupo de professores na cidade de Jundiaí¹³.

Vale apresentar a colega ‘Ana’ mencionada como parceira crítica que é coordenadora no Sistema Público de Ensino Municipal na cidade de Jundiaí, interior de São Paulo, com quem travei muitos diálogos.

As entrevistas ocorreram a partir de vídeochamadas, realizadas pelo GoogleMeet, em decorrência do momento da Pandemia. Em primeiro lugar, procurei deixar claro¹⁴ que a identidade de cada uma das colaboradoras seria mantida em sigilo. Também foi importante dizer que haveria eixos temáticos para que a conversa fosse ‘disparada, mas que as professoras deveriam sentir-se absolutamente à vontade para trazer suas experiências e pensamentos. Não intervi em nenhum momento da conversa, o que em alguns momentos pareceu uma apresentação ao próprio espelho.

Os eixos norteadores foram os seguintes, inclusive dessa maneira foram apresentados às professoras:

- 1 – A história de vida, a reflexão sobre a escolha profissional, os percursos de formação no que possa tangir o pessoal ou profissional;
- 2 – As histórias sobre a formação continuada e as proposições acerca do processo formativo profissional no que tangem o aspecto individual e coletivo, as experiências vividas e a prática pedagógica diretamente relacionada.

Ao apresentar o segundo eixo, coube uma ampliação explicativa, por solicitação das professoras (em torno do que envolve a sua prática pedagógica e a relação com as formações

¹³ O nome dos sujeitos participantes é fictício para preservar suas identidades.

¹⁴ AUTODECLARAÇÃO DE PRÍNCIPIOS E PROCEDIMENTOS: É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas seguindo as determinações que compõe o rigor ético dos órgãos regulamentadores que definem as normas de pesquisas que envolvem seres conforme explicitam Mainardes (2019). Sendo assim, é essencial definir neste momento que todos os sujeitos de pesquisa estão assegurados pela identidade fictícia, sendo que, de minha parte, certifiquei-me por manter o respeito por cada uma das vivências compartilhadas, suas convicções e seus percursos de vida, entendendo que cada pessoa se faz única em seu espaço de relações sociais. Por isso, entendo que ouvir professores é primordial para se pensar a educação e o processo formativo. Os sujeitos de pesquisa assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido de participação nesta pesquisa e foram informados sobre os objetivos da pesquisa que, em resumo, visam a reflexão sobre a prática profissional dos participantes e a relação com a formação continuada em serviço. Foram informados também sobre a divulgação da tese, os prazos que envolviam a elaboração das análises e serão comunicados em relação aos resultados posterior a arguição aos examinadores. Vale destacar que as entrevistas foram gravadas, porém nenhum desses áudios serão divulgados ou utilizados para qualquer outra finalidade, sendo assim, os participantes não correm riscos e nem se colocam vulneráveis a situações que possam causar qualquer constrangimento moral ou material lembrando que o anonimato, nominal ou de suas instituições de trabalho, sempre foram preservadas.

oferecidas pelo Sistema de Ensino, em termos gerais, as orientações dadas, as teorias assumidas, as metodologias e estratégias apresentadas, ou seja, o que engloba as informações recebidas em processo de formação continuada oferecidas em grandes grupos pela rede pública de ensino em que leciona).

Para facilitar a conversa, baseamo-nos no seguinte roteiro:

- 1) Como foi sua formação, como ela aconteceu e por quê? Atualmente, qual o seu trabalho na área pedagógica? Como foi o seu processo de formação geral e profissional?
- 2) Você percebeu as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica e como elas foram se modificando ao longo da sua carreira profissional? Quais foram as maiores contribuições para que isso ocorresse?
- 3) Para você, como aconteceu o processo formativo profissional no Sistema Educacional onde você atua e como ele deveria ocorrer?
- 4) Finalizando: Que formação humana, geral ou profissional mais contribuiu para a formação da sua prática profissional atual?

As entrevistas narrativas foram gravadas e transcritas. Foram algumas horas de audição atenta daquelas professoras que trouxeram considerações muito importantes acerca das suas individualidades, assim sendo, pontos de formação das suas identidades pessoais que assim derramam sobre o profissional. Ao passo que ouço e transcrevo retomo contantemente à minha indagação:

A formação continuada contribui, na visão dos professores, para a constituição de uma prática pedagógica que atenda inteiramente ao professor e ao aluno na busca de soluções para as questões emergentes do cotidiano escolar?

Ao dizer que a recente visão da ciência se dedica a “romper com um modo de pensar explicativo explanatório, para construir o modo de pensar interpretativo, consciente de que o conhecimento exige a honesta – porque inevitável – assunção de que alguém estará falando sobre algo” (CHRISTOV, 2020), e por isso, que também aposto na perspectiva das narrativas.

Conforme colocou-me Christov (2020. p. 6) “a abordagem da ciência moderna não desapareceu”, ela coexiste com outros modos de percepção do mundo que cada vez mais estão sendo validados na academia, pela pesquisa. O espaço que muitos movimentos sociais vêm conseguindo atingir, suas lutas e suas resistências, são um exemplo de os grupos excluídos do debate estão conseguindo conquistar a atenção.

Assim, conseguimos cada vez mais compreender que não existe apenas uma narrativa estabelecida e para que isto ocorra e se qualifique fortemente em sociedade, a Universidade precisa posicionar-se no sentido de demonstrar que não “existe um único discurso capaz de abarcar a multiplicidade de saberes/ conhecimentos acionados, criados, registrados pela humanidade em seus múltiplos modos de pensar, ser e dizer o mundo’, afastando a concepção hegemônica em torno do conhecimento.

O que estamos realizando, juntos, assumindo a epistemologia narrativa é a depuração dos fatos por meio da linguagem, do anúncio da palavra. Como bem explicou Deleuze (2005 p. 62) ao analisar a obra de Foucault, estamos rachando as coisas, quebrando-as.

As visibilidades não são formas de objetos, nem mesmo formas que se revelariam ao contato com a luz e com a coisa, mas formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações. (DELEUZE, 2005 p. 62)

O que se coloca é que a própria luz cria as suas formas e o que propomos é um olhar profundo que perceba as camadas, escavar as palavras, escavar os objetos, abrir os atributos. O propósito é compreender a língua e as suas correspondências, descerrando indicadores, marcas.

Segundo o que apresenta Deleuze (2005) nada está oculto, nada se perde, mas fica em segredo, ainda que esteja encoberto qualquer elemento existe, em qualquer situação, na política, na religião, os assuntos que são considerados tabus entre outros. Então, se não nos colocamos dispostos a extrair os elementos dos enunciados ele permanecerá disfarçado. Cada uma das situações interliga as palavras e é necessário saber interpretá-las. Partir do princípio de que há histórias e significados que nos passam incógnitos e inexplorados é assumir que também existem narradores e interlocutores com perspectivas diversas. É imprescindível que haja a oportunidade de compreender as condições que definem o enunciado e a sua intencionalidade.

Assim, é fundamental problematizar a realidade que se vê, o conteúdo sobre o qual se fala e aquilo o que se observa. O saber está envolto às muitas questões sobre o que podemos visualizar e sobre os limiares nos quais estes estão expostos, não se trata apenas de buscar as qualificações e o estado do objeto, do fato, da ação, mas é imprescindível se interpelar sobre

como o todo reverbera e ainda demandar sobre o próprio sujeito, como este percebe, que lugar ocupa, ou seja, abrir as visibilidades e as linguagens, os enunciados.

Desse modo, entende-se que o saber nunca pode estar condicionado a expressão e ao julgamento que se faz de apenas um lado da história. Cada qual vivência os momentos de maneira ímpar.

Denominei nossos arquivos de memória como a nossa “caixa dos guardados” e a medida que me aprofundo nesse diálogo, percebo que esta caixa realmente não trata de uma coleção, não são “verdades cristalizadas e imutáveis, vão além de simples memórias isoladas” (CHRISTOV, 2020, p. 9).

Nossas memórias são constituídas de muitos outros enunciados, e ao passo que caminhamos encontrando e dialogando com outros sujeitos, nos transformamos constantemente e nos deslocamos de um pensamento ao outro, examinando as memórias e as ressignificando.

Alguns objetos da nossa “caixa de guardados” podem ser jogados fora, enquanto outros podem ganhar outra roupagem e “a investigação de nossos arquivos possibilita a identificação do que nossa cultura e nós mesmos consideramos como merecedor de esquecimento ou de lembrança.” (CHRISTOV, 2020, p. 9). Quando analisamos constantemente a “caixa dos guardados” podemos nos conhecer melhor e fazer escolhas.

O texto que Luiza me enviou tão gentilmente abriu-me muitas possibilidades e colaborou para que eu aprofundasse minhas perspectivas de análise sobre a temática *das narrativas de experiências das professoras e professores da rede pública de ensino*, especificamente sobre a formação continuada em serviço. Dessa forma, retomo o objetivo geral dessa pesquisa que é de compreender como os professores significam o processo de formação continuada, que ocorre em serviço, partindo do princípio de que se trata de uma formação caracterizada pela transmissão de informações e para grandes grupos, e muitas vezes, oferecida, por instituições privadas. Desta maneira, prossigo a questionar como estes professores foram constituindo as suas práticas diárias e ainda, como estes professores percebem a formação continuada a partir das suas experiências vividas.

Para analisar o conteúdo produzido acerca das entrevistas narrativas foram definidos pontos de convergência e distanciamento entre as experiências partindo da intenção de compreender não somente quem são estas professoras, mas como e onde as práticas pedagógicas dessas colaboradoras se assentam. Desse modo, estabelecemos dois eixos de análise: o *‘eu, da formação do sujeito e suas narrativas de formação e o ‘eu, professor, sujeito em formação continuada e sujeito de constituição de sua prática pedagógica.*

Assim, almejo que este diálogo, que não intenta inaugurar um novo caminho, mas sim fortalecer o percurso que aponta para um aspecto da ciência que venha a considerar as palavras

ditas pelos sujeitos que produzem histórias em seus cotidianos, e estas sim são inéditas. Espero, enquanto pesquisadora perceber, ouvir, viver e registrar muitas experiências originais de enfrentamento às verdades deterministas, resistência diante da exclusão da voz da prática dos processos de reconhecimento dos saberes para que acreditemos bravamente em inéditos viáveis, despeço-me com Deleuze (2005, p.127), “O pensamento pensa sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, ‘pensar de outra forma’ (futuro)”.

Érica Fernanda de Oliveira Menezes
20 de agosto de 2021

QUE TEMPOS SÃO ESTES EM QUE SOBREVIVEMOS?

Carta a Hanna Arendt¹⁵

A questão é: quanta realidade se deve reter mesmo num mundo que se tornou inumano, se não quisermos que a humanidade se reduza a uma palavra vazia ou a um fantasma? Ou, para colocá-la de outra forma, em que medida ainda temos alguma obrigação para com o mundo, mesmo quando fomos expulsos ou nos retiramos dele?

[ARENDR, Hanna, 2020, p. 30]

Querida Hanna Arendt,

Converso contigo diretamente do Brasil, onde vivemos dias preocupantes no país que é chamado de país da alegria, da festividade, do carnaval, da cordialidade. Diálogo contigo porque ao ler as suas publicações sinto-me à vontade para trazer algo sobre a nossa labuta nesse país que desde a sua jovem existência, ao considerar os documentos oficiais e os registros validados pela história, sofre com as falhas e as consequências da falta de políticas que contemplem em suas ações a justiça e o cuidado com o seu povo.

Ao ler o seu texto *A Crise na Educação*, de 1957, em que você discute diretamente a educação, percebe-se o quanto ainda estamos submersos em velhos problemas. Assim, como você nos esclarece, vivemos em tempos em que se torna cada vez mais emergencial a reflexão profunda sobre a Educação e seu papel na sociedade. Uma análise muito mais profunda que a discussão sobre os aspectos metodológicos ou práticas educativas que possam afastar o fantasma do conservadorismo nas formas de ensinar.

A realidade que se apresenta diante de nossos olhos é muito mais vasta. Para pensar o sistema educacional é necessário compreendê-lo dentro de um cenário que se descortina entrelaçado a fatores históricos, políticos e sociais. Não é possível enxergá-lo de forma estritamente localizada, não se trata, portanto, de um fenômeno local, que se distancia dos demais acontecimentos globais.

Hoje, quando dialogamos com o seu texto encontramos-nos perfeitamente alinhados, dada a ampla exposição dos desafios, os quais a educação brasileira atravessa, sendo possível

¹⁵ Carta escrita no início da pandemia do Covid-19.

que todo cidadão tenha oportunidade de questionar-se sobre o papel da educação, compreender os possíveis caminhos e desafios a serem enfrentados,

Para além das questões de ordem geral que levam o homem comum a interessar-se por problemas que se colocam em domínios acerca dos quais, de uma perspectiva especializada ele nada sabe (e este sem dúvida o meu caso quando falo da crise na educação, uma vez que não sou educadora profissional), há ainda uma outra razão, porventura mais convincente que leva o homem comum a preocupar-se com uma situação crítica em que não se encontra imediatamente envolvido. (ARENDR, 1957, p. 2)

Trata-se de um momento em que a crise real que assola a vida de cada um dos brasileiros, devendo-se converter em oportunidade e necessidade de dialogar, abrir-se para um vasto debate.

A verdade é que enfrentamos a maior crise sanitária da história. O Coronavírus, foi identificado e associado a doenças de insuficiência respiratória aguda desde 2003. Em 2019, diz-se que o vírus surgiu na China, região de Wuhan e foi então denominado 2019-nCoV. A verdade de seu surgimento ninguém sabe, mas os resultados de seu potencial infectante todos sabem as consequências. O vírus espalhou-se pelo mundo e deixa um cenário de guerra silenciosa por onde passa, são gritos e choros que ninguém escuta, olhares que não são registros, sorrisos apagados, rostos se perdendo na multidão, no contingente dos que partem sem tempo para dizer adeus, nenhuma guerra foi tão silenciosa e tal escandalosa com esta que não se sabe bem a quem e como combater.

Desde 2018, a OMS - Organização Mundial da Saúde alertava-nos a respeito da possibilidade de um vírus altamente contagioso levar a morte de milhares de pessoas de maneira muito rápida. Eis que o vírus realmente chegou e o ano de 2020 deixou suas marcas profundas por onde passou, interesses e atenções dos chefes de estado, grandes empresários, entre outros poderosos do mundo capitalista dispersaram-se e não consideraram tal previsão. Em primeiro de julho de dois mil e vinte a OMS divulgou que tínhamos cerca de 10.357.662 de pessoas infectadas e 508.055 mortes. No Brasil, em dezoito de julho de dois mil e vinte atingimos a marca de 2.075. 246 pessoas infectadas e 78. 817 mortes.

A doença afetou a vida de todas as pessoas ao redor do mundo e vimos pela mídia diferentes ações de chefes de estado para conter a contaminação. A primeira grande recomendação foi o isolamento social, ampla divulgação de medidas de higiene e desinfecção, uso de máscaras de proteção e a profusão nas mídias sobre as formas de contágio. As crianças foram afastadas da escola e passaram, em sua maioria, a receber aulas remotas. As pessoas

passaram a trabalhar em *home office*. Houve a liberação de funcionamento apenas dos serviços essenciais.

No Brasil, a situação foi um tanto mais alarmante, pois além de enfrentarmos a crise sanitária, também vivemos uma crise política e a permanente crise social. Preocupado em equilibrar a economia, o presidente empossado não deu a devida importância às recomendações da OMS, desprezou os dados de análise científica, desconsiderou a gravidade do problema, causou inúmeras incertezas com seus pronunciamentos, efetivou as trocas constantes de Ministros da Saúde. Desde o dia vinte e seis de fevereiro, quando o primeiro caso foi diagnosticado, vivemos um quadro em que a quantidade de mortes e infectados não para de subir. Não há previsão de estabilidade, pois as ações não são pontuais. Não há nenhuma medida que garanta a saúde da economia, que é o foco do chefe de estado, tampouco alguma atitude que garanta que a saúde da população esteja a salvo.

Tudo isso, querida Hanna, para dizer sobre a crise que assola a vida das pessoas pelo mundo e, especificamente, no Brasil. Esse transtorno que fez com que as máscaras caíssem e que tivéssemos, então, a inevitável possibilidade de rever pressupostos, assim com as nossas feridas profundas expostas somos convidados a investigar sobre o que havia sido resguardado, somos convocados a refletir sobre a essência dos problemas.

Quem somos nós nessa sociedade pandêmica? Quais são os valores assumidos pela sociedade que nos trouxe até aqui? Quais são as nossas vulnerabilidades? Conseguiremos impulsionar alguma transformação, propor novos caminhos?

É necessário recuperarmos na história nossos caminhos, escolhas e consequências, falemos então sobre educação,

Ainda que a crise na educação possa afetar o mundo inteiro, é significativo que seja na América que ela assume a forma mais extrema. A razão para tal decorre talvez do facto de, apenas na América, uma crise na educação se poder tornar um fator político. Na verdade, a educação desempenha na América um papel diferente de natureza política, incomparavelmente mais importante do que nos outros países. (ARENDETT, 1957, p. 2)

Conforme você aponta em seu texto, a América do Norte sempre foi uma terra de imigrantes, assim a escolarização dos filhos dos imigrantes é um desafio. No intento de fundir etnias e fazer acontecer concretamente, chamou-se esse esforço de Nova Ordem do Mundo. Tal fusão nunca é bem-sucedida, mas continua a ser realizada. A escola, para tanto, desempenha funções além daqueles particulares e específicas, aquelas que comumente seriam do âmbito da

casa. Aparentemente bem intencionada com o objetivo de ser uma nação que prove a libertação e emancipação de seu povo oprimido, tal providência não se estabelece de maneira justa, fundamentando nas ações subsequentes à natureza política e histórica que permeia a cultura Americana, foi assim que a educação se transformou em um instrumento de política, já que as crianças, “recém chegados pelo nascimento”, distanciam-se de sua infância e adentram o mundo dos adultos, constituindo, então, um modelo de educação influenciado por Rousseau.

É importante destacar a grave incompreensão nesse processo,

No que diz respeito à política há aqui, obviamente, uma grave incompreensão: em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um *fait accompli*, quer dizer, como se o novo, já existisse” (ARENDDT, 1957, p. 3)

Considerando que são os adultos os próprios motivadores da crise, seriam eles mesmos os que irão ser os propositores da sua recuperação pela coerção? É possível que o novo emergja a partir do velho, de sua imposição e perspectiva, sem que se examinem os mecanismos e fenômenos que a produziram?

No Brasil atual, crise pandêmica igualmente nos prepara para que elenquemos inúmeros questionamentos em relação à educação. A situação que já vinha grave se intensifica. A recente história da educação no Brasil nos revela uma descontinuidade de ações em torno do objetivo de preparar as crianças para o mundo do adulto, mundo este focado no aspecto do desenvolvimento produtivo.

Conforme aponta Saviani (2008), uma característica importante da estrutura educacional brasileira é a descontinuidade que pode ser analisada na construção de um sistema educacional. Apercebe-se tal descontinuidade de diferentes maneiras, mas a quantidade de reformas que ocorrem ao longo da história da educação no Brasil nos remete a uma política que desconstrói e percorre caminhos muito tortuosos, contínuo processo caracterizado pela centralização e descentralização no que diz respeito à regulamentação da autonomia dada para Estados e Municípios,

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920 seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e

1971. Mas nesse mesmo período os liberais adeptos da pedagogia nova defenderam a descentralização do ensino, impedindo que a legislação no âmbito federal consagrasse o princípio organizacional do sistema nacional de educação. A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990 em cujo centro se encontra a nova LDB, de 1996, e o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001. (SAVIANI, 2008, p. 4)

Conseguimos acompanhar, ao longo do tempo, as marcas desse movimento descontínuo quando não se apresenta, de forma clara e definida, uma política de erradicação do analfabetismo, um plano para a universalização do ensino, ou ainda, uma implementação de recursos que se apliquem de maneira a sustentar a estrutura educacional no país.

Como aponta Saviani (2008), a Constituição de 1988 estabeleceu, nas disposições transitórias, que o Poder Público deveria, pelos próximos anos, disponibilizar cinquenta por cento do seu orçamento educacional para atingir os fatores acima mencionados, porém isto nunca se aplicou.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 instituiu a década da educação, o Plano PNE - Nacional de Educação, com vigência de dez anos, criou o Fundef, que posteriormente se transformou em Fundeb, com prazo de quatorze anos, que vale teve o seu término, em 2020. São mais de três décadas de uma política que não se estabelece e que por não permanecer objetiva e contínua dificulta a discussão e a proposição de elementos essenciais para se determinar o papel da educação no país.

Se ao longo desse período da história recente em nosso país passamos por todos esses entraves, não conseguimos estabelecer um sistema educativo fortalecido, como será então retomado o abismo decorrente da crise pandêmica? Será que conseguiremos transformar os objetivos da Educação Brasileira colocando o sujeito no centro do processo? Focando aquilo que foi fatalmente atingido durante a ‘guerra viral’ pela qual passamos? Perdemos entes queridos, perdemos dessa forma, aquilo que nos une em identidade e segurança, perdemos a esperança e as perspectivas, ou seja, o que a pandemia atingiu foi a nossa existência, as emoções, a saúde mental, o ser.

A crise sanitária alvejou severamente àqueles que já são atingidos e excluídos por ações governamentais, centradas nas bases liberais que atuam de forma a neutralizar as suas responsabilidades em relação ao mercado, a fim de centralizar forças nas questões sociais como saúde, educação e defesa, mas concretamente, nesse país não o faz.

A realidade da população da periferia, dos trabalhadores autônomos, dos assalariados, dos servidores públicos, da maioria do povo que depende da venda da sua força de trabalho para manter a sua sobrevivência, é de uma insegurança financeira tremenda. Insegurança que se estende para o que diz respeito à manutenção da vida, que também está ameaçada pela falta de investimento e ações na área da saúde.

Tratando particularmente da educação não existem planos. Os sistemas municipais e estaduais empenham-se em reinventar-se para que milhões de alunos sejam acessados de alguma maneira e para que o processo educativo tenha uma continuidade. Diariamente assistimos aos noticiários, que professores, coordenadores, diretores de escola sem recursos perseguem seus intentos de educador na tentativa de atingir seus alunos. A impressão é de que apenas os atores da base da pirâmide esforçam-se em manter a chama da educação acesa neste país.

Nas redes sociais um movimento interessante acontece. Estamos nos aproximando de professores renomados que, pela ciência da Educação, colaboram trazendo reflexões e informação, estando juntos nesse momento e acalentando à grande massa órfã de professores.

Pensar o momento de crise atual, a partir da sua incrível escrita, querida Hanna, é uma oportunidade para que entendamos muitas questões:

- Qual será o papel da educação diante de tantas vulnerabilidades?
- Como nos portar diante da falta de proposições elementares de âmbito federal?
- Como atingir a criança sofrida e torná-la potente para reconstruir-se após tão violento golpe de injustiça?
- Quais serão os nossos problemas essenciais em meio a essa “guerra”?
- Como nos distanciarmos dos modelos de educação autoritários, meritocráticos, fabris, empresariais quando nesse momento somos obrigados a nos vincularmos a plataformas digitais, canais de comunicação alternativos?

É fato que o Brasil, em análise o período que se desenha a partir de 1988 com o marco da “Constituição Cidadã” está procurando construir uma sociedade que se mantenha em bases democráticas.

Também é visível que o papel da escola nesse contexto, ainda é o de formar os cidadãos para que ingressem nessa sociedade, assim como podemos verificar inclusive no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade

o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Buscando estabelecer uma relação com o seu texto, *A crise na Educação*, entende-se que vivemos, ainda recentemente, um processo de construção de uma nova sociedade, buscando um corpo social que se desvencilhe das amarras dos tempos sombrios do regime ditatorial que atravessamos a partir dos anos de 1964 até 1985¹⁶. Seguimos buscando a construção de um mundo novo, estabelecendo novas bases legais para a educação e revendo modelos educacionais, porém é necessário refletir sobre a possível ilusão que é criada sobre esse processo,

Mas a ilusão aqui é mais forte que a realidade porque emerge diretamente de uma experiência americana básica: a de que é possível fundar uma nova ordem e, mais ainda, a de que é possível fundá-la com a consciência profunda de continuum histórico. Na verdade, a expressão 'Novo Mundo' só ganha sentido face a um 'Mundo Antigo', mundo que, se bem admirável por outras razões, foi rejeitado por não ter podido encontrar solução para os problemas da pobreza e da opressão. (ARENDDT, 1957, p. 2)

Ainda que houvesse alguma boa intencionalidade sobre a organização política que se estabeleceu pós os anos de ditadura e pós a Constituição Cidadã, não podemos deixar de analisar que estes foram anos em que não conseguimos encontrar elementos que pudessem equalizar a pobreza e a justiça social.

Conforme aponta Libâneo (2011) o cenário socioeconômico brasileiro assinalava uma forte tendência neoconservadora centrada na minimização do Estado, fato este que apartava o Estado da responsabilidade de ser aquele que provém serviços básicos como saúde e educação. Com um modelo social fortemente caracterizado pelas bases capitalistas de organização, a educação tem em seu papel a formação do trabalhador qualificado para o trabalho, aquele que possa suprir as necessidades do mercado.

Apesar de termos assistido a alguns possíveis avanços no que diz respeito a implantação de uma nova legislação para regulamentar a educação no Brasil (LDB 9394/96) que

¹⁶ O golpe civil-militar foi a resistência capitalista às possibilidades de reformas e avanços sociais. Por meio da violência, os setores reacionários atuaram com prisões de lideranças, torturas, assassinatos, expulsão de líderes esquerdistas do país e intervenção em sindicatos. Sob o contexto da Guerra Fria e em nome do anticomunismo, as forças reacionárias do país instituíram uma ditadura civil-militar que objetivou promover a internacionalização da economia e a reconcentração de renda, poder e propriedade nas mãos de corporações transnacionais, monopólios estatais e privados e grandes latifundiários, aprofundando sua integração com o mercado mundial e suas ligações com o capital financeiro e industrial internacionais (Petras, apud Lara 2015).

encaminhou ações aparentemente importantes, essas ainda são questionáveis se as analisarmos na concretização das ações. Um exemplo seria a política de descentralização da educação que concedeu maior autonomia para Estados e Municípios para gerir seus sistemas educacionais. Na ocasião de sua implantação, porém não denotaram ações democráticas, pois na dimensão das decisões não se estabeleceu um diálogo entre diversos setores sociais, universidades, professores, sindicatos, associações. Estabeleceu-se, portanto, uma ideia de regime de colaboração que não contou com uma parceria efetiva entre os interessados em estruturar as bases daquilo que seria a nova organização educacional a ser estabelecida. Assim, procurávamos arquitetar as bases para que um “Novo Mundo” fosse edificado, mas com ações e atitudes fundamentadas no “Velho Mundo”.

A crise pandêmica vivida atualmente é reveladora das trincas nessa construção. Desde a falta de repasses de recursos necessários para que Estados e Municípios possam gerir a situação de crise confirmando a falta de ações em regime de colaboração idealizados pela descentralização da Educação implantada a partir da legislação.

Outro ponto essencial para a reflexão em meio à crise pandêmica é o de certificar-se que os anos que se passaram não foram decisivos para que formássemos um indivíduo capaz de conviver com os desafios que agora lhes são impostos. Desde a conscientização para novos hábitos até a própria conscientização para que seja realizada uma leitura de mundo ampla sobre a situação pela qual atravessamos.

Pode-se constatar que desde as crianças menores até os alunos maiores dos níveis de ensino superior, o que identificamos são estruturas frágeis no que diz respeito aos aspectos da aplicação do conhecimento já acessado, das habilidades para gerir com autonomia novas informações entre outras fragilidades.

Durante os anos que se seguiram na construção de uma educação que trouxesse recursos para que o pequeno cidadão adentrasse, a nova realidade é que vislumbramos a ausência de unidade na consciência de que “existe um mundo da criança e uma sociedade formada pelas crianças, que estas são seres autônomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias” (ARENDETT, 1957, p. 6)

Quem são então as crianças com as quais dialogamos hoje? Quem são essas crianças individualmente e em seus coletivos? Quais são as suas possibilidades, habilidades, competências? Qual o papel do adulto neste momento? Ao nos ausentarmos da responsabilidade de olhar e escutar firme e atentamente a criança, não nos encontramos capazes de criar uma situação que permita nos colocarmos face a face.

Outra situação discutida em seu texto e que se aplicou em nossa real história da educação brasileira e que é desmascarada em tempos de crise pandêmica, que

Sob influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar. O professor – assim nos é explicado – é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é um ensino e não no domínio de um assunto particular. (ARENDR, 1957, p. 6)

A formação do professor bem como as práticas pedagógicas são colocadas em discussão num momento em que precisamos nos reinventar a fim de conseguirmos atingir os alunos. Nem bem tínhamos esse aspecto bem desenvolvido ou definido, nem bem estavam solidificadas as bases que nos orientam sobre os aspectos metodológicos e estamos a rever situações de ensino. Tal referência nos faz pensar desde a formação inicial até a formação profissional continuada. Um assunto que vem sendo amplamente debatido.

Segundo o que nos aponta Nóvoa (2017) existe uma vasta oferta de textos que tratam da formação de professores, dos desafios contemporâneos e de propostas de direcionamentos para a formação docente, estes são indicações demasiadamente técnicas, que afastam de quaisquer análises as dimensões sociais, culturais e políticas.

Ao longo do tempo vimos desenharem-se perfil de formação continuada centrados em seminários intensivos, palestras indicadas pelos sistemas de educação com vistas a tratar de assuntos bastante generalizados. São alternativas que as escolas públicas têm escolhido, em que grupos privados se responsabilizam pelas funções pedagógicas, formativas e ainda da elaboração dos currículos. Outra máscara a cair, outro aspecto a se encarar, pois foram essas formações determinantes para que chegássemos até aqui enfrentando com consciência os desafios da arte de ensinar?

Portanto, é inegável que não podemos olhar para o cenário da educação e para as crises pelas quais ela atravessa de maneira simplista ou localizada. “Uma crise na educação suscitaria sempre graves problemas mesmo se não fosse, como no caso presente, o reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna” (ARENDR, 1957, p.8).

É irrefutável que a educação é considerada uma das atividades mais importantes da sociedade e sempre é atingida profusamente pelas questões que atravessam o universo da política, economia e da organização social sobre a qual vivemos, e é imperativo que o professor se conscientize de que seu papel não é apenas o de transmitir uma informação ao seu aluno, mas o de formar consciências autônomas, que sejam capazes de recolocarem-se diante das

situações e constantemente reconstruírem-se diante de cada novidade que o percurso da vida social lhes apresentar.

Eis, alguns desafios da crise atual, querida Hanna. Minha gratidão por colaborar para com minhas reflexões.

Com admiração,
Érica Fernanda de Oliveira Menezes
15 de maio de 2020

EDUCAÇÃO: PARA QUÊ E PARA QUEM?

Carta a Adorno

Bebida é água
Comida é pasto
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte
A gente não quer só comida
A gente quer bebida, diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a vida quer
A gente não quer só comer
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer para aliviar a dor
A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade
Diversão e arte
Para qualquer parte
Diversão, balé
Como a vida quer
Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, eh
Necessidade, vontade, eh
Necessidade.

(ANTUNES, Arnaldo / FROMER, Marcelo Fromer / BRITTO, Sérgio, 1987)

Caríssimo,

Cinquenta e dois anos após sua morte, em rápida busca no que tem sido nossa mais rotineira ferramenta de procura pela informação, os bancos de dados da internet, somos apresentados ao senhor como aquele que foi um dos maiores críticos dos efeitos ocasionados pelo capitalismo, ou seja, a mercantilização de todos os materiais de consumo inclusive da cultura e de tudo aquilo que está envolto em nossas relações sociais.

E em se tratando daquilo que envolve as relações sociais, as contradições entre o dito e o feito, a distância entre o ideal e o possível, eu e os velhos colegas professores estamos aqui

diante dessas letras para tratarmos dos motivos que circundam nossa constante pergunta: Educação para quê?

Convido-me a refletir em conjunto com o caríssimo filósofo ainda que entre nós exista o que nos separa - o tempo e o espaço - contudo, os olhares sobre os aspectos da educação e as indagações, parecem-nos que nos aproximam fora de uma linha do tempo e do espaço, mas dentro das possibilidades de diálogo sobre a educação, estão, aproximamo-nos de um ponto em comum.

O primeiro objeto de debate que necessito apresentar-lhes é justamente o planejamento. Faria gosto de apresentá-lo em nosso contexto com extrema contemporaneidade. É indiscutível que o planejamento é um dos instrumentos estritamente necessários para a organização do trabalho pedagógico. A ação educativa deve perpassar ao olhar atento de toda equipe escolar e do professor em um processo que envolve um detalhamento consciente de definição das etapas e dos seus fins.

Porém, Fortes et al (2018) discutem sobre a Formação de Professores e pontuam que o planejamento escolar tem se tornado um dispositivo burocrático e exaurido no verdadeiro sentido do termo.

Assim como os autores, nós, velhos professores, percebemos no cotidiano escolar que, uma ação que poderia ser o dínamo para uma construção coletiva, autoral e consciente tem assumido, em vez disso, um momento de frustração, que no lugar de elaboração e escuta persiste apenas um momento de estruturação de calendário.

Não nos cansamos, ao menos ainda, de nos perguntar *Para quê Educação?* Mas, com frequência, não encontramos nesse espaço (na escola) um lugar para contestar os elementos que emergem desse questionamento. Não é incomum estarmos em reuniões de planejamento em que os assuntos são apresentados e os caros colegas professores silenciados resistem em participar.

Nem sempre apenas as palavras trazem imbuídas em si sua significação, os turnos de silêncio são essenciais para compor uma melodia e nessa em especial o que se percebe é que a prática revela um exercício cada vez mais alienado.

Na obra *Educação e Emancipação*, há um diálogo com Becker¹⁷, uuma entrevista a respeito da educação. Becker pergunta a você acerca do planejamento educacional e de seu uso

¹⁷ O livro *Educação e Emancipação* é resultado de conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach. Nessa época Becker era diretor do Instituto para a Pesquisa Educacional (Fundação Max Planck, Berlim). As conversas foram gravadas para uma série intitulada "Questões educacionais da atualidade". Em 6 de agosto de 1969 a conversa foi gravada e foi transmitida em 13 de agosto do mesmo ano. Isto se deu pouco antes da sua morte.

demasiadamente quantitativo. Pensemos sobre esse par de palavras quantitativo/qualitativo. Conforme a colocação do entrevistador, arriscamo-nos a tratar de recursos materiais ao elaborar algo sob o olhar quantitativo.

É comum também tratarmos os problemas por percentuais desumanizando os contextos que agregam sentido e consequências, ou seja, não há como levantar números sem que analisemos os aspectos contextuais. Assim, Becker amplia a noção de quantitativa de nossa estrutura escolar, que implica imediatamente consequências qualitativas. Ainda que o motivo pelo qual nos una seja compreender os objetivos da educação em uma sociedade complexa, a conversa dá início a uma discussão em que os aspectos que parecem próximos ao burocrático que nos apresentam é importante. E o é, pois é dessa maneira que temos organizado os planos de maneira geral partindo dos dados das avaliações externas, das avaliações de sistemas educacionais municipais e estaduais, de índices e proposições quantitativas. Eis os primeiros motes de uma reunião de planejamento, ou pelo menos são os que retornam circularmente à discussão na sala dos velhos professores. E o que é interessante destacar é a falta de evidência que desde então, e ali, desde a Alemanha também se apontava, ou seja, a falta de clareza acerca do objetivo da educação. Então coloca-nos, caríssimo (2020) que,

É bastante conhecida a anedota infantil da centopeia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: ‘Educação para quê?’ Onde este ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E, sobretudo uma vez perdido este ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir de seu exterior. (ADORNO, 2020, p. 140)

Como colocar essa centopeia para dançar? O que contempla cada um desses compassos em seu interior? Na sala dos velhos professores, caríssimo Adorno, cada um de nós aponta para uma das patas e as observa, mas não é incomum que logo cheguem as datas da agenda e os compromissos para nos tirar de nosso “café pedagógico”. Quem nos ouve na escola? Sou professora, sento-me ao lado dos velhos colegas, com as mesmas indignações que ainda os movem, mas em sendo designada coordenadora pedagógica questiono-me sobre a necessidade urgente de deslocar-me do papel que ainda tenho desempenhado que é o de colocar a agenda

sobre a mesa. A agenda de formação continuada, por exemplo, é a pata da centopeia para a qual meus olhos me interceptam.

Contudo, como coordenadora pedagógica, entendo que a perspectiva contemporânea é a de que eu seja uma colaboradora no processo formativo da equipe escolar. Eu, como coordenadora pedagógica, do lugar em que pratico minhas atividades e conseqüentemente a partir das experiências que vivencio penso a educação e as suas finalidades, mas pensando na anedota da centopeia, é possível que a falta de coesão entre os olhares venha do próprio entendimento do “Para quê educação? de cada um de nós, ou ainda sob a perspectiva do para onde a educação deve e pode ser conduzida.

A falta de coesão acaba por nos trazer à imagem da centopeia que já não consegue se articular em uma sintonia. A compreensão desses fins se torna cada vez mais complexa e como você nos coloca houve um tempo em que entender a ideia de formação e de educação era possível por si só partindo da compreensão de uma cultura. Nos dias atuais esse entendimento é uma façanha, pois ao nos questionarmos sobre os rumos da educação nossos pensamentos nos levam para lugares inseguros e complexos e conforme nos coloca o pensador, a partir do momento que nos perdemos nesse entendimento não é possível resgatá-lo numa relação que se faz à partir de atos de vontade, mas identificando os fins da educação observando todo o complexo contexto.

É possível também que ainda procuremos algum modelo que resgate a função da educação. Nós, velhos professores, que trocamos nossas vivências nas rodas de conversa já passamos por inúmeras tentativas, por parte dos sistemas de ensino, de se estabelecer alguns rumos ideais. Mas é possível que exista um modelo ideal? A própria diversidade de compreensão do mundo que se apresenta na amostragem das salas de aula já nos revela que o que precisamos nos atentar, ou seja, o comportamento do mundo.

Ao debater com as suas ideias, caro Adorno, é possível levantar tantas associações que emergem de tantos questionamentos, ao mesmo tempo essa problematização nos leva a perceber o quanto, como trabalhadores da educação, somos realmente usurpados de nossa capacidade de crítica e compreensão do todo.

Ao tratar sobre o modelo ideal de educação, você nos coloca diante de algo extremamente verdadeiro e que particularmente faz-me exasperar, que é a discussão sobre a heteronomia – autoritária e usurpadora – e caríssimo segue “de onde alguém se considera no direito da orientação da educação dos outros” (ADORNO, 2020 p.153). Ou seja, de nos convencer que os modelos adotados são os ideais, de nos impor materiais que prometem

resultados mágicos, de nos estabelecer prescrições e escolher habilidades e competências ideais a serem desenvolvidas em um ser humano definindo a sua existência por um conjunto de saberes que não foram determinados ou escolhidos por ele.

Então temos por aqui, em nosso país, uma legislação que nos deixa claro que os fins da educação estão focados no preparo para o mundo do trabalho e para a prática social, bem se a prática social é determinada pelos hábitos e costumes que são atravessados pelos valores da economia, do consumo, ou seja, pelos valores do capitalismo, conseqüentemente é compreensível que a escola, desde a sua origem, determine o sujeito-trabalhador. Uma vez que temos uma porção de prescrições que nos levvam ao oposto da emancipação, mas que vez ou outra discute a necessidade da mesma, o que nos deixa demasiadamente irritados quando somos convidados a olhar para todo o cenário de tamanha contradição.

Aqui, é hora de sermos gratos por nos trazer uma concepção de educação que alivia nosso espírito de professores militantes por uma formação plena. Você também se posiciona a partir de uma visão que é contra a educação que tem como objetivo modelar os indivíduos ou ainda a de apenas transmitir conhecimentos que hoje em dia se renovam cada vez mais rapidamente. Concordo que à educação cabe, então, a produção de uma consciência verdadeira pela qual perpassa a um conhecimento político, de exercício democrático com pessoas que o operem e para tanto é necessário que esses sujeitos sejam essencialmente emancipados para que essa democracia se efetive. (ADORNO, 2020)

Pergunto-me sobre que educação temos oferecido aos nossos alunos na atualidade. A escola brasileira, em especial a escola pública, está enfraquecida e os seus dias são enfrentar as dificuldades, até mesmo aquelas ligadas as tarefas mais fundamentais da prática pedagógica.

A educação que seria um dos elementos mais sólidos para o acesso das pessoas ao capital cultural e que seria, portanto, uma oportunidade para dirimir as ‘inocências’ ou o obscurecimento da consciência, pouco pode fazer com tantas demandas e desmandos. É importante que os sujeitos sejam capazes de seguirem suas vidas orientando-se no mundo.

Em relação a isso, prezado Adorno, percebemos que é longínqua a nossa estrada, pois tratar da emancipação dos indivíduos é algo muito complexo, que passa por adquirir conhecimentos, problematizar, refletir, fazer escolhas, todos esses elementos fazem parte do processo pedagógico que fará sentido na vida do aluno à medida que estes retornarem às práticas sociais.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo

nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nesses termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 2020, p. 156)

Em resposta a sua reflexão a Becker, meu caro, ressalto que ela gerou uma excelente discussão entre nós professores em toda reunião de planejamento de nossas ações: por onde conduzir o plano de formação educacional de nossos alunos? As prescrições se pautam atualmente, a Base Comum Curricular Nacional, por exemplo, que é um documento que tem força de lei e que deve ser transformado em currículo por Estados e Municípios.

Nós professores temos grande dificuldade para incentivá-los de maneira eficaz, pois é um documento complexo para se pensar a quantidade de saberes que ele indica que sejam trabalhados em sala de aula.

As unidades escolares se veem atônitas organizando um planejamento que possa oferecer equilíbrio entre seguir a prescrição, que está diretamente voltada para a formação do homem no mundo, enquanto trabalhador para atender ao mercado, e ainda manter momentos em que os projetos das unidades escolares, que são aqueles que buscamos incorporar às identidades culturais dos grupos com quais trabalhamos, se mantenha.

Ou seja, é um exercício de malabarismo planejar a ação didática. Nos vemos entre oferecer elementos para que os sujeitos tenham formação adequada para integrar-se ao seu mundo ao mesmo tempo que nos preocupamos em garantir um trabalho que não conduza o indivíduo a um processo de uniformização, ou seja, que respeite a sua individualidade, sua história e sua cultura.

Aqui, é importante, caro Adorno, ressaltarmos que o que entendemos por currículo e quando tratamos dos propósitos voltados à educação entendemos que tais finalidades e mesmo os currículos que organizam a ação pedagógica devem estar à serviço de uma profunda e contínua reflexão dos coletivos que estão envolvidos com a educação, os professores, os órgãos que compõem os sistemas de ensino, as secretarias de educação, os conselhos de educação, porque as prescrições oficiais, os currículos ou ainda aqueles documentos que baseiam a elaboração deles, são concretizados na ação dos professores, em sua prática em sala de aula.

Entendemos, portanto, que os próprios professores devem envolver-se em sua elaboração e nos meios necessários à sua aplicação. Tal envolvimento corrobora para que exista um benefício aos alunos, principalmente àqueles das instituições públicas que são os que mais demandam serviços da escola. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 259)

A comunidade escolar não tem atuado satisfatoriamente nos processos de decisão, haja vista a história do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que recebeu inúmeras críticas e posicionamentos das Instituições de Ensino Superior e Pesquisa, de professores e demais populares, acabou por modificar-se, totalmente, em sua última versão, “configurando nada mais que um arremedo de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto” (BRANCO, BRANCO, IWASSE, ZANATTA, 2018, p. 58). Entremeio as chamadas públicas e convites à participação identifica-se concomitantemente a preponderância de agentes que com suas intervenções procuram manter aspectos ideológicos que os favoreçam. Ao final de todo um processo que contou com a ‘cortina de fumaça’ do debate aberta à população finalizou-se, em verdade, a partir de decisões tomadas pelo MEC e outras fundações e representações de empresas privadas ou organizações ligadas à nomes imponentes do campo empresarial brasileiro.

Em que tudo isso se relaciona com a pergunta ‘O que temos oferecido aos nossos alunos? Como recebemos essas prescrições e como elas estão sendo incorporadas ao nosso cotidiano?’

Primeiramente, o que lhe apresento é a experiência do professor. Conversas e trocas sobre aquilo que sentimos em nosso fazer pedagógico:

Foi difícil entender a BNCC, a linguagem dela, traduzir aquilo em o que fazer na sala de aula e depois adequar à rotina. O primeiro ano que a gente a usou como parâmetro, lá no começo, não fazia o menor sentido. Eu colocava por colocar. Não fazia sentido. Depois que a gente começou a enxergar os conteúdos (com a formação) depois começou a fazer sentido, mesmo assim ela ainda está, por mais que a gente tenha uma noção clara, e a gente tem absorvido, e ano passado eu absorvi bastante, fazendo aquelas rotinas, se não tivesse feito aquelas rotinas com aquele tempo eu acho que eu não teria absorvido, ainda me sinto, tem hora que eu me perco no objetivo. Eu acho que ela é muito densa e as vezes longe do que a gente vive. Nos tempos da Pandemia da bem de cara com a dificuldade. Na verdade, os livros didáticos vieram num tom muito acima. E aí, não sei se sobrepesa a realidade e a situação da Pandemia. Fica muito longe de onde eles estão em termos de conhecimento. E na formação, a moça dizia, você tem um aluno (tratando dos alunos com dificuldade) e isso deflagra a nossa impotência. (Participação do grupo de Formação Contínua, professora Janaína, 2021)

Como podemos perceber o professor que participa de formações continuadas é sensível às necessidades de sua sala de aula, é capaz de refletir sobre aquilo que lhe é proposto. As prescrições, na maioria das vezes, chegam até nós como algo que poderá colaborar para que a

aprendizagem se desenvolva e para que sejam atingidos os níveis de qualidade da educação pretendidos. Mas, se a realidade é desconsiderada alcançaremos a tão esperada qualidade de ensino?

A professora segue,

E ela dizia num dado momento que a gente não tem que reclamar ou dizer a expressão ‘ele tem tal coisa’, ‘ele tem déficit de atenção’ ‘ele tem problema de fala’ porque isso não é o problema, nós somos, os professores, somos os únicos profissionais que permanecemos mais tempo com eles (falando dos alunos) e por mais que ele tenha um atendimento de instituição, ele vez uma vez por semana. Só que eu não tenho um, falando da inclusão das vulnerabilidades, eu nem ninguém, são muitas e fica desintegrado do que a gente tem. Se a gente tivesse um tempo de refletir sobre as habilidades. Como no ano passado que a tivemos tempo, pois as habilidades eram poucas (falando de um currículo reduzido para a situação da Pandemia) essa atividade vai nessa direção. E agora a experiência ajudou no sentido de achar, mesmo assim o tempo é perverso, porque precisa de muita reflexão, precisa de tempo para refletir, e essas realidades são muito dispare. E você vai ver isso acontecer, quando e falo da falta do letramento (falando do currículo, mas enxuto e da necessidade de irmos direto ao ponto na situação da alfabetização) isso vai fazer diferença e não estou fanado isso de romântica, você vai começar a falar de coisas e isso não vai adiante. As prescrições entram na rotina enquanto forma protocolar, muitas vezes na ação, no fazer ela não está tão na superfície, ela não emerge, a minúcia se perde. Será que eu avancei? não avancei? E esse menino, ele está nessa ou está naquela? Não dá tempo na ação, no cotidiano. (Professora Janaína, 2021)¹⁸

Percebo que os colegas estão ávidos por exercer a sua função de ensinar e promover situações em que os alunos possam se tornar cada vez mais preparados, tanto em relação aos seus conhecimentos como para que possam ter oportunidade de conhecer-se mais profundamente. Mas, a realidade na sala de aula também é bastante controversa.

Estar a serviço em um sistema, sob a égide de uma prescrição com a responsabilidade de compreendê-la em pouco tempo é uma tarefa árdua. Contemplar a realidade para que todo esse processo faça sentido para aquele que recebe, que é o aluno, é um desafio. O resultado é que na maioria das vezes, no julgamento próprio, este não se dá a contento.

¹⁸ É importante dizer que as reflexões que emergem durante conversas cotidianas fazem parte daquilo que pensamos em relação a nossa prática. As experiências vividas, as histórias que fazem parte daquilo que nos constitui são extremamente relevantes, pois dão o tom daquilo que faz parte de um contexto maior e da maneira com que as situações nos afetam profissionalmente e individualmente. Essa reflexão se deu a partir de algumas perguntas. O questionamento é um grande aliado no processo de conhecimento de si e daquilo que faz parte de nossas ações. As pessoas têm muito a dizer sobre as suas experiências.

Nesse contexto, temos muito a discutir, a respeito das formações continuadas, das generalizações e da falta de consciência da diversidade da realidade, entre outros assuntos que constituem a prática do professor. Mas, percebo que como ocorrem as generalizações, precisamos de um documento que se volte para a preocupação sobre se todos conseguiram atingir tal habilidade, ou ainda sobre qual habilidade se debruçam. A prescrição e o seu uso é algo que se impõe em muitos aspectos da prática do professor.

Conforme colocam nossos colegas pesquisadores, (ROCHA; PEREIRA, 2016) organizações como a ANPED¹⁹ elencou vários motivos pelos quais atribuíram à Base Nacional Comum Curricular elementos de generalização, por tratar de um dispositivo que acaba por homogeneizar as propostas.

Além disso, torna-se base para a elaboração das avaliações externas e de larga escala que acabam por orientar de maneira excessiva o trabalho do professor, desqualificando-o.

A organização manifestou-se contra a implementação da BNCC divulgando a ideia de que os currículos já são desenvolvidos pelos professores de inúmeras maneiras, além do que estes não foram devidamente ouvidos.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação manifestou sua preocupação ressaltando o caráter descritivo do documento. Outro argumento levantado ficou a cargo da distância entre os conteúdos, a realidade e a diversidade.

Ainda, conforme acrescentam Rocha e Pereira (2016), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior aponta que o documento apresenta atributos que marcam a lógica do mercado capitalista e trata-se de uma “prescrição minuciosa” reforçando a importância da autonomia do professor, os princípios voltados para a gestão democrática e o essencial espaço para o debate da diversidade cultural.

O que nos impõe cotidianamente são padrões idealizados e assim, conforme você nos chama atenção, nós professores temos muito mais a expor sobre o comportamento no mundo do que interceder sobre modelos idealizados.

¹⁹ A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. Retirado na íntegra do site <https://anped.org.br/sobre-anped> acesso em 02 de agosto de 2021.

Sua percepção acerca do processo de adaptação que ocorre nas salas de aula e que é imposto sobre os currículos é exatamente o que sentimos em nossa experiência em sala de aula.

O fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos, e nos termos de Freud, identificando-se ao agressor (ADORNO, 2020).

Um dos grandes feitos da educação seria o de combater a valorização exacerbada desse realismo e como você nos coloca, desde os primeiros anos da Educação Infantil incluindo nesse processo a íntima relação entre a teoria e a prática. Concordamos com a reflexão e percebemos o empobrecimento da criança brasileira. A experiência está se esvaziando. E nos questionando sobre o que a criança não consegue mais aprender identificamos que os pequeninos já não conseguem solucionar conflitos entre os colegas, não conhecem minúcias da cultura popular, muitos são alheios a experiência das brincadeiras da cultura oral.

Não é raro que as crianças se cansam rapidamente com simples brincadeiras de pegar, ou seja, o movimento e a relação com o corpo estão esquecidos na cultura da infância e precisa ser resgatada. A criança está empobrecida e com dificuldade ela consegue imaginar, pois não encontra referências ou ainda recebe as imagens prontas em seu cotidiano, tanto na escola, como em suas casas.

Em sua conversa com Becker (2020) sobre todos esses entraves da educação este levanta a questão que muitos de nós professores fazemos a cada planejamento ao qual nos dedicamos: “Onde fica em todo esse sistema aquilo que é espontâneo, aquilo que é criativo?” Becker (2020) afirma, e nós professores engrossamos a sua afirmação, “Eu diria que é preciso se conscientizar também desse fator na educação”.

As palavras de Becker (2020) endossam o nosso desejo de transformação, pois sim, é necessário que essa mudança passe pelo processo de conscientização e com espaço suficiente para que a criança tenha oportunidade de ser espontânea. "Penso que no referido processo de atenção ao espontâneo e de simultânea conscientização realiza-se uma espécie de superação da alienação, e a partir dessa perspectiva parece-me necessário rever a estratégia interna das várias disciplinas educacionais". (BECKER, apud ADORNO, 2020, p. 161)

O que percebemos é que temos desenvolvido um trabalho de formação educacional basicamente voltado ao mercado de trabalho ou ainda aos princípios que regem o capitalismo.

Falar de uma educação que compreende a apreensão de competências e habilidades, ainda que tenhamos uma legislação que preza pelo princípio da formação democrática e dos atos à favor da cidadania, como se lê no artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Brasileira de número 9394 do ano de mil novecentos e noventa e seis “*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1996).

Percebe-se explicitamente a intencionalidade voltada para a qualificação para o trabalho e ainda que se apresente, em seus objetivos, a ação voltada ao pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo ao exercício da cidadania, as prescrições vigentes, ao optar pelo discurso da formação das competências e habilidades, colabora por mostrar o ideário liberal em nossa legislação, desde a Lei de Diretrizes e Bases que é um dos marcos do processo de democratização da educação em nosso país.

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA apud BRANCO, BRANCO, IWASSE, ZANATTA, 2019 p. 1716)

Estes mesmos ideários, caro Adorno, permeiam as prescrições diretamente voltadas à elaboração dos nossos planos em sala de aula. Falo da Base Nacional Comum Curricular de 2017, que se pode dizer que seria uma estruturação das abordagens já apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990.

Neste momento, a utilização desses parâmetros não se impôs como obrigatórios, mas conduziram de forma muito expressiva as ações pedagógicas, as formações profissionais desde a inicial até a continuada dos professores e professoras brasileiras.

Percebo que a estruturação do ensino no Brasil intenta o favorecimento da disseminação da essência daquilo que envolve a concepção capitalista na formação de sujeitos competentes e habilidosos, dado que, o que se constata sobre a Base Nacional Comum Curricular é que a formação dos indivíduos também está atrelada ao forte apelo às competências e habilidades em detrimento a uma formação que promova a equidade, o respeito às diversidades ou ainda a plena compreensão a favor do desenvolvimento social.

Vale insistir que esses documentos influenciam diretamente a formulação dos currículos Estaduais e Municipais das Escolas de Educação Básica e ainda dimensionam os caminhos

voltados para a formação continuada dos professores e professoras brasileiras, conduzem os rumos relacionados às avaliações institucionais e afetam diretamente a preparação de conteúdos e materiais utilizados pelos professores em suas rotinas diárias, como por exemplo, os materiais de apoio, os livros didáticos. (BRANCO, BRANCO, IWASSE, ZANATTA, 2019)

Cercado de todos esses elementos, caro Adorno, retomo a questão que Becker o faz, “Onde fica em todo esse sistema aquilo que é espontâneo, aquilo que é criativo?” (ADORNO, 2020) e sigo me questionando Educação, para quê? O ímpeto de uma grande parte de nós professores, que conseguiu refletir sobre tal questão e respirar fora dessa bolha ideológica na qual estamos inseridos é o de oportunizar emancipação aos sujeitos.

As implicações que se relacionam a este objetivo o tornando cada vez mais complexo são extremamente presentes em todas as nossas ações, são como arames farpados que cerceiam nossa ação nos colocando diante da escolha de rasgarmos nossa pele ou nos mantermos aparentemente sãos.

Os fenômenos da alienação baseiam-se na estrutura social. O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. (ADORNO, 2020, p. 161)

E aqui, caríssimo Adorno, eu o deixo por um instante, digo assim, pois não há como abandonar esse diálogo por completo, aquilo que colocas é tão amplamente significativo que permeia todo o meu eu, esse eu que humildemente se incomoda com a realidade que se impõe sobre os caminhos da ação educativa. É dessa primeira impressão que parto, deste desconforto gigantesco que se manifesta cotidianamente, minha experiência como educadora. É da “tal da experiência” e dessa inaptidão que sigo a pensar.

Deixo-te, então, porém ainda com tantas inquietações das quais poderíamos palavrear, mas certa de que esse é o caminho daqueles que ousam tentar resistir.

Com admiração,
Érica Fernanda de Oliveira Menezes
28 de abril de 2021

SOMOS TODOS “CONTADORES DE HISTÓRIAS”

Carta a Walter Benjamin

Quem um dia usou um cinto de couro por tanto tempo até ele se desintegrar em pedaços, sempre haverá de encontrar algo interessante: em algum momento, no decorrer do tempo, uma história se prendeu a ele. O cachimbo do capitão já devia conhecer muitas delas.

(BENJAMIN, Walter, *A arte de contar histórias*, 2018, p. 63)

Caríssimo,

Em primeiro plano ficaria lisonjeada em apresentar-me. Gosto do estado de graça e tenho apreço pela contemplação. Obviamente não somos sempre os mesmos todo instante, mas o que busco é maravilhar-me com o já visto tantas vezes forem necessárias e o faço quando me deparo com cada um dos seus textos, ora encanto-me pela acidez e ora me cativa pelo olhar atento aos pormenores do cotidiano e com as suas aparentes modificações.

O que vejo, além de seu posicionamento claro frente às injustiças que assolam o percurso do mundo moderno é um homem vigilante das palavras e das cenas ao seu redor.

Eu procuro me colocar como uma constante observadora das palavras em todas as minhas relações. As que tenho com as pessoas e com as artes, em especial com a música. As palavras casadas com os ritmos me seduzem especialmente.

Sem os sons, em forma de poesia, as palavras também me tomam por completo. Certa vez, assistindo a uma apresentação que fazia fundir momentos de prosa e som ouvi, Mia Couto, um grande escritor do nosso tempo falar sobre a sua paixão pela música e o quanto ela o envolvia.

Nessa ocasião ele disse que a música o impulsionava para a escrita. Ao longo dessa conversa agradável entre Mia Couto, José Eduardo Agualosa e Maria Betânia fui percebendo a grandeza da arte como expressão da vida cotidiana, do que costumamos denominar simples, mas que em profundidade seria a maior dádiva a se admirar. O que estes três notáveis ofertavam de especial? Experiências, olhares, histórias, vida.

Naquele momento, especialmente quando ouvia Mia Couto entendi o tamanho da sua escrita. Uma escrita que se faz bela, importante, leve e imponente ao mesmo tempo, porque

busca olhar para o simples, um *religere* que é seu e que ao mesmo tempo é de muitos, de um ser do agora e do seu ancestral, um olhar sobre aquilo que é nosso. E conforme conheço o ser humano em história, me conheço, à contrapelo, vou te desbravando em campo e esquadrinho a mim mesma.

Se com a alma conheço um povo e entendo que existem muitas formas de dizer minha palavra dita, que não é a única nem em forma e nem em verdade, é na troca que elaboro e percebo o significado do que vejo. Mia Couto é um escutador de histórias, é um olhador de gentes, é um caçador de percepções, é um entendedor de línguas e sons. Por fim é um contador de histórias. Da vida o que parece insignificante aos olhos de uns há sempre o que dizer se houver a disposição de contemplar, eu que nunca achei que pudesse ser alguém de renome e relevância, encontrei na valoração da experiência de vida a beleza nas minúcias da minha história e de meus ancestrais:

O que me fez ser
Eu gosto de pano,
Para você o que é pano?
Pano é tecido que cobre,
Pano é o trapo que enxuga,
E você, Maria
O que é pano, esse?
Pano é a saia da vó Lina
que era corte nas mãos da dona Dita
Pano é som da Carmozina
Que emburra da cria na barra
Pano é o cheiro que cobre o pão
Pano é a veste que cobre o irmão
Pano é a água que escorre
branquinha da bacia
Pano é o abrigo que me encobre os olhos
Pano é a brisa e o calor da noite

(MENEZES, Érica F. De O. Poema da minha vida)

E, então, para onde vamos com essa prosa, meu caríssimo? Convido-te a ouvir um pouco mais dessas histórias e ajudar-me a compreender por que o silêncio se impõe sobre a vida em nossos modernos tempos. “Embora seu nome soe familiar, o contador de histórias não está mais presente entre nós em sua eficácia viva. Ele é para nós algo já longínquo, e fica cada vez mais distante”. (BENJAMIN, 2018, p. 19)

Assim, como o caríssimo, ao olhar para Leskov, vislumbrou um contador de histórias, espécie em extinção, pergunto-me se na mesma base, contadores como Mia Couto também o

estão. Basicamente sim. Parafraseando sua argumentação (ADORNO, 2018) ao ouvirmos Mia Couto isso não nos coloca mais perto dele, contudo nos vemos mais afastados.

O vemos nessa análise distanciada como um grande contador de histórias, mas nos vemos tão apartados desse perfil que isso nos faz perceber que são cada vez mais incomuns as pessoas que o são capaz de fazer. As pessoas, cada vez mais, se sentem constrangidas quando são provocadas a falar sobre uma história. “É como se tivéssemos sido privados de uma faculdade que nos parecia inalienável, e era a mais segura entre todas: a faculdade de trocar experiências.” (BENJAMIN, 2018, p. 20). A mim é entristecedor concordar, mas o valor da experiência ruiu.

E por que a arte de contar histórias está se exaurindo?

É interessante quando nos oferece situações para refletir sobre isso por meio das próprias histórias. No conto ‘O lenço’, o caro nos presenteia com a narrativa de sua experiência durante a estadia em Ibiza em 1932.

Estaria, então num convés de passeio chamado Bellver, que era um navio a motor. Ali lhe chama a atenção o Capitão O... que a julgar por seu ofício deveria ser um grande contador de histórias por conseguir unir algumas especificidades necessárias a isso. Ao navegar espreitava o oceano tedioso há tempos. O que gostaria de destacar sobre este conto, não é exatamente o quanto ele é belo e delicado, mas aquilo que Capitão O... relata sobre o jornal,

Em tais oportunidades o Capitão O..., de quando em vez, dizia também uma palavra sobre a política. Mas jamais o vi com um jornal. Tornou-se inesquecível para mim sua resposta quando, certo dia, eu conduzi a conversa ao assunto. 'Dos jornais', disse ele, 'não se pode saber absolutamente nada, é que as pessoas querem explicar tudo para a gente'. E, de fato: já não é a metade da arte de contar, manter o relato livre de explicações? E os antigos por acaso não são exemplares nisso, eles que por assim dizer apresentavam o acontecido a seco, deixando antes que escorresse dele tudo que era fundamentação psicológica e opinião? (BENJAMIN, 2018, p. 64)

O juízo do Capitão O... sobre os jornais se completa ao que o caríssimo apresenta quando constata que os jornais passaram por uma grande transformação em suas abordagens, no que diz respeito ao retrato que oferece sobre o mundo e ainda em relação ao aspecto moral. O que se passou após a Guerra Mundial talvez não tenha sido perceptível. Os acontecimentos da Guerra foram abordados aos montes. Os soldados se emudeceram, o que foi conhecido não era aquilo que era trazido por eles que ali viveram dias de tensão e terror, mas o que foi divulgado foram assuntos que traziam referências às estratégias em face às trincheiras, a

economia em relação à inflação, a experiência que passou pelo corpo revisitada passando por discussões sobre as armas e por fim o que se tratou sobre ética atravessado por aqueles que estavam no poder. Tudo havia se transformado. Daquilo que era conhecido não sobrara nada. (BENJAMIN, 2018)

O que os sujeitos que estavam na Guerra e viveram aquele momento poderiam dizer sobre ela? As verdades divulgadas são reveladoras de qual parte da história? As atrocidades do mundo são capazes de nos silenciar. A maneira com que somos coagidos pelas relações de poder que nos atravessam em nossa história são definidoras de nossas ações à medida que nos vemos interceptados por ela de tal forma que não conseguimos ter forças e nem olhos para identificá-las.

Pode parecer que estamos tratando da arte literária em si, mas estamos também tratando sobre a vida dos sujeitos e a maneira pela qual essas pessoas elaboram as suas leituras de mundo e o seu existir frente as oportunidades de vida, ou seja, aqui dialogamos sobre a maneira com que as pessoas transformam, ou não, a sua realidade e a passam a diante por meio de suas narrativas.

Ao dialogar contigo sobre os aspectos da vida dos literatas que apresenta no livro *A arte de contar histórias* percebo o quanto os modos de vida e os seus percursos são determinantes nas narrativas que se revelam. Aqueles que pelo mundo viajaram têm muito a nos dizer, mas aqueles que em suas paragens permaneceram igualmente são capazes de fazer-nos transportar a um mundo de costumes e tradições. “Se quisermos apresentar esses dois grupos através de seus representantes arcaicos, um se encarna no camponês sedentário e o outro no marinheiro mercador.” (BENJAMIN, 2018, p. 22)

Compreender que estes dois tipos de contadores se fundem em tempos longínquos é também algo essencial para que possamos compreender a história dos contadores. Conforme dialogamos na leitura, percebo o quanto a história desses tempos distantes nos atravessa. Essas duas personificações amalgamadas que dantes trabalharam juntas em ateliês na Idade Média, pois o que percorreu o mundo e aquele que ali estava fixado em suas atividades ora passaram momentos juntos à trabalhar e um transmitindo ao outro suas representações. O que reflito sobre isso é que cada um de nós, em nossas atividades diárias e na medida com que nos relacionamos, somos ou o mercador ou o sedentário, unidos em uma só voz.

Cada um dos parágrafos deste lindo texto, caríssimo, me apresenta uma reflexão fortuita e por isso o agradeço. É sim “O interesse prático é um traço característico de muitos contadores natos.” (BENJAMIN, 2018) é sobre nossos afazeres diários, seja qual for ele, que transmitimos

ao outro, ou não. Eis a questão. Ao dizer eu Gotthelf²⁰ era aquele que oferecia aos camponeses os conhecimentos sobre agronomia, Nodier²¹ seguia narrando as suas preocupações sobre a iluminação a gás e Hebel²² passando adiante informações sobre as ciências naturais. A maneira como as narrativas se tornam proveitosas podem ser variadas. Elas podem vir por meio de um como um conselho, um ensinamento moral, um princípio, inúmeros casos.

Aqui em nosso país existe um ditado que diz “Se conselho fosse bom vendia-se”. Esse provérbio nos coloca diante de algumas reflexões interessantes. Realmente é de se concordar que os conselhos, no mundo moderno, se tornam cada vez mais obsoletos. O caro me conduz a elaborar sobre isso. O conselho caiu em desuso também por nossa dificuldade de expressar a experiência. “Conselho é menos a resposta a uma pergunta do que uma sugestão de continuação para uma história (que está se desenrolando). Para poder obtê-lo, é preciso primeiro ser capaz

²⁰ Jeremias Gotthelf, pseudônimo de Albert Bitzius, nasceu em 1797 na comuna suíça de Murten, cantão de Friburgo, filho de um pastor reformado. Passou a infância na aldeia de Utzenstorf, na região do Emmental, no cantão de Berna. Em 1812 se matriculou numa escola em Berna, e, entre 1817 e 1820 frequentou nesta cidade o curso superior de teologia, iniciando em seguida o vicariato (estágio preparatório para o exercício pastoral) em Utzenstorf, Göttingen e Herzogenbuchsee. Em 1832, após várias viagens pela Alemanha, assumiu o cargo de pastor de Lützelflüh, no cantão de Berna, trabalhando também como comissário de educação da cidade e administrador de um abrigo para crianças pobres. Em 1837, influenciado pelas ideias de Pestalozzi, estreou na literatura com o romance *O espelho-camponês ou História da vida de Jeremias Gotthelf*, descrita por ele mesmo. A partir de então adotou o nome do narrador deste romance e desenvolveu uma prolífica carreira como escritor, redigindo mais onze romances e dezenas de escritos variados, incluindo a novela *A aranha negra* (1842), sua obra mais conhecida. Faleceu em 1854, em Lützelflüh, aos 57 anos, reconhecido como um dos grandes autores de língua alemã do século XIX. Retirado na íntegra do site <http://www.editora34.com.br/detalhe.asp?id=941> acesso em 06/08/2021 que apresenta a obra mais importante do escritor “*A aranha negra*.”

²¹ Jean-Charles Emmanuel Nodier nasceu em Besançon, em 29 de abril de 1780. Foi um importante escritor francês do século XIX, atuante no movimento romântico e, certamente, um dos mais profícuos de sua geração. Introduziu o romantismo na França, influenciando depois, de forma determinante, os surrealistas. Sua juventude foi tumultuada em razão de suas posições políticas, que o levaram a ser prisioneiro político e viver no exílio, em 1803, por satirizar Napoleão. Foi filósofo, entomólogo, bibliófilo e bibliotecário de enorme prestígio em sua época. Em 1833, foi eleito membro da Academia Francesa e, um ano depois, fundou o Boletim de Bibliofilia. Em 1843, foi nomeado membro da Legião de Honra, morrendo um ano depois, em 27 de janeiro de 1844. O mais notável das obras de Charles Nodier são seus contos e suas novelas fantásticas de caráter sobrenatural, predominando os relatos sobre vampiros, demônios e bruxas, como *O vampiro Arnold-Paul*, *O fantasma de Olivier*, *O tesouro do diabo*, entre outros. Retirado na íntegra do site <https://www.sesispeditora.com.br/autor/charles-nodier/> acesso em 06/08/2021 em que apresenta breve biografia do renomado escritor.

²² Johann Peter Hebel teve uma curiosa fortuna em língua portuguesa ou, mais precisamente, junto aos leitores brasileiros. Escritor extraordinário, digno de figurar, ao lado de Goethe e Kleist, entre os grandes narradores alemães da virada do século XVIII para o XIX, Hebel merecera pouquíssimas traduções no Brasil: um conto no *Mar de histórias* de Paulo Rónai e Aurélio Buarque de Holanda, um outro vertido por este tradutor e estampado no suplemento *Mais!* da Folha de S. Paulo. Não é, entretanto, um nome obscuro, pelo menos não entre estudantes de letras, que o conhecem do ensaio de Walter Benjamin sobre “O narrador”, publicado no Brasil na década de 1980. O foco do ensaio é o tipo do narrador tradicional radicado na oralidade, elo de transmissão de uma *experiência* coletiva que o antecede e transcende, contraposto ao narrador do romance, cuja matéria é a *vivência* individual sem sentido imediato para o protagonista ou para o leitor. Para traçar esse perfil, Benjamin não recorre à pesquisa etnográfica sobre a narrativa oral, preferindo estudá-lo tal como reaparece na obra de Nikolai Lieskóv, no âmbito russo, e de Hebel o “incomparável Hebel”, no domínio alemão. Retirado na íntegra do site <https://www.scielo.br/j/nec/a/rsSYN6Vq8MbpPpBkTXBsSYJ/?lang=pt> acesso em 06/08/2021 em que apresenta momentos da vida e da obra de um dos mais importantes escritores nascidos na Alemanha.

de contá-la.” (BENJAMIN, 2018, p. 25) Para que consigamos ser capazes de oferecer um aconselhamento, é preciso que saibamos também nos expressarmos em palavras.

Aquilo que transmitimos por categoria de conselho se inclui naquilo que chamamos de sabedoria e o caro me coloca a pensar que a própria sabedora está dissipando na vida moderna e esse fato muito está associado às próprias características desse período pautadas na força da produtividade. Veja no ditado popular “Se conselho fosse bom vendia-se” o que é relevante custa dinheiro.

É essencial refletir como as características dos tempos são avassaladoras. Ao evidenciar o enfraquecimento do conto por meio da análise sobre os romances percebo o quanto a essência dos contos esvai e isso acontece com a difusão da imprensa. “O contador de histórias tira o que ele conta da sua própria experiência ou da que lhe foi relatada por outros.” (BENJAMIN, 2018, p. 26) Já o romancista não retira o seu conteúdo daquilo que absorve da tradição oral. Chama a minha atenção o fato de expor que o romancista é um sujeito solitário e que este mesmo é desprovido de aconselhamento e o que ele apresenta é o imponderável, por estar desancorado da realidade.

É absurdamente impactante como a vida foi se transformando rapidamente nos tempos modernos e como a informação nos invadiu trazendo grande influência sobre os modos de pensar e ler o mundo.

[...] reconhecemos que com o apogeu da burguesia – da qual a imprensa constitui um dos mais importantes instrumentos no capitalismo avançado – apareceu uma forma de comunicação que, embora suas origens sejam muito antigas, nunca antes influenciara a forma épica. Agora o faz. E torna-se visível que ela se opõe ao conto de modo não menos estranho, mas muito mais ameaçador que o romance, além de provocar uma crise no próprio romance. (BENJAMIN, 2018, p. 27)

Imagine, caríssimo, que a sociedade desses tempos vive um acelerado processo de transformação. Desde a difusão da imprensa até então a percepção do passar do tempo tem sido avassaladora. De décadas em décadas surgem tantas novidades que mal temos tempo e oportunidade de nos aprofundarmos. A tecnologia vem em tão ascendente evolução e interfere nos modos de produção e consequentemente de vida dos seres humanos, interfere em tudo que há sob a Terra. Em relação ao consumo de informação vivemos a era digital e das formas de mediação. É um desafio manter-se nesse ritmo para todas as áreas profissionais.

Já não vemos barreiras para ter acesso à informação. Podemos saber dos acontecimentos utilizando diferentes fontes,

A 'explosão do jornal', no século XIX, ofereceu os primeiros indícios de uma sociedade de massa, que veio a ser confirmada posteriormente, com o cinema, e de forma contundente e verdadeiramente massiva com os meios eletrônicos de transmissão broadcast (aberto ao público e financiado pela publicidade): o rádio e a televisão. A função mediadora entre os indivíduos e parcelas da população passou então a ser exercida pelos meios de comunicação. (SANTAELLA, apud AGNEZ, 2009, p. 2)

Hoje a sociedade vive uma nova maneira de reunir-se. Com a Pandemia de Covid-19 até mesmo as aulas tornaram-se à distância, fazemos aglomerações virtuais, mediados pela tecnologia da internet, utilizando pequenos computadores de bordo, os celulares. Como nos diz a colega pesquisadora, “agora se é massa sem que se veja uns aos outros” (AGNEZ, 2009). O fenômeno das redes sociais que promovem encontros entre um círculo de pessoas escolhidas e de informações decodificadas pelo algoritmo nos mantem envolvidos num núcleo restrito de informações. E sim, há uma dicotomia, podemos chegar a todos os cantos, mas somos conduzidos a estarmos sempre no mesmo lugar.

Conforme Agnez (2009), a comunicação também é compreendida por meio da concepção do consumo. Absorvemos as informações, a interpretamos e buscamos significados. Porém, entendo que esse processo é tão acelerado que a informação mal pode ser compreendida e já se torna obsoleta. A pesquisadora cita Baudrillard (1995), que faz uma análise a partir do consumo das imagens e dos textos que se apresentam de maneira tão excessiva acarretando mesmo a falta de significação. O que para Bauman (2008), conforme Agnez nos apresenta, seria uma grande estratégia dos nossos tempos.

Realmente é muito intrigante como somos atravessados e como o processo de conscientização é algo tão imediatamente necessário para todos nós, porém é também ele um desafio que em muitas medidas é desolador. Os fatos que nos são apresentados imediatamente nos chegam com todas as explicações, se elas existem é certo que são contextualizadas pelo ideal de alguém, de um grupo. Nossa imaginação vai se esvaziando nesse processo. “A metade da arte de contar está em despojar das explicações a história contada.” (BENJAMIN, 2018, p. 63) Neste momento ao lê-lo, remeto-me às minhas sensações ao ouvir histórias contadas. A sensação de liberdade de percorrer a imaginação e buscar elementos para compor um cenário e interagir unindo a minha própria experiência e os meus resgates e as palavras que veem do outro. E essa é uma vivência tão especial que a levamos adiante. Boas histórias ouvidas emergem em nos um desejo de compartilhá-las, de passar adiante aquela mesma sensação prazerosa que se teve oportunidade de viver.

Cada trecho é sensacional, meu caro, e "os contadores têm sempre a tendência a começar suas histórias com uma apresentação das circunstâncias em que tomaram conhecimento do que irão em seguida contar, isso quando não preferem dizer o que vivenciaram pessoalmente". (BENJAMIN, 2018, p. 32)

E à medida que sou uma ouvinte me percebo em companhia daquele que conta e até posso ser personagem na história. Eu participo em intensidade e emoção. E o contador segue modelando a sua matéria como um artesão ele a esculpe. O barro está para o artesão assim como a experiência está para o contador, e enquanto trabalha sua peça artesanalmente, observa, ouve, percebe e mutuamente funde o barro de muitos rios, as histórias de várias vidas e de diferentes momentos. Como disseste, caro, "O contador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se completamente no doce chama de sua narração" (BENJAMIN, 2018, p. 221).

Mas, o que uma educadora, professora, coordenadora pedagógica vivendo o cotidiano da Educação Básica na Escola pública brasileira pretende ao escrever-te dialogando com excertos essenciais de um texto sobre a arte de contar histórias? Minha inquietação primordial é a formação continuada do professor. Nossa realidade é estarmos envolvidos por dezenas de desafios diários em um sistema que os avalia, mas não os soluciona. Nós, que estamos como peixes capturados na rede do pescador, seguimos nos debatendo a procura de caminhos para voltarmos até a água e sentirmos a dimensão do mar. Em cada fio que tece a rede que nos captura, por cada uma delas perpassa uma condição que nos aprisiona, muitas vezes sem que tomemos consciência disso.

E seguimos ouvindo maneiras de solucionar nossas questões nos debatendo num tanque cheio de água que não foi retirada da porção do nosso mar. Voltamos para a escola com algum entusiasmo e pouca bagagem para usar no momento que se deseja transformar. As prescrições não se encaixam e ninguém nos pergunta sobre a nossa vida na escola. Chegamos aos bancos de formação continuada como se fossemos um grande cardume de Garapaus tomando juntos a melhor forma para nos protegermos de algo.

Ninguém nos solicita uma história para contar sobre as nossas experiências como educadoras e educadores que passamos horas e horas em sala de aula. E eu imagino que esta é uma modalidade de formação continuada que precisa ser explorada, pois somos contadores de histórias e podemos ouvir conselhos uns dos outros, desde daquele marinheiro que conheceu muitos mares, como daquele camponês que esteve tecendo sempre no mesmo solo. Somos contadores de histórias de nossas e de muitas experiências.

Com admiração,
Érica Fernanda de Oliveira Menezes
20 de maio de 2021

ESPERANÇAR, ELE NOS ENSINOU A ESPERANÇAR

Carta a Paulo Freire, Patrono Da Educação no Brasil

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

[FREIRE, Paulo, *Canção Óbvia*, da obra *Pedagogia da Indignação*, 2000)

Querido mestre Paulo Freire,

Quanto temos aprendido com as palavras e com o que nos deixaste. Nós, professores brasileiros progressistas, nos alimentamos com cada um dos seus muitos ensinamentos e para cada dia de luta em nossas escolas, rememoramos suas mensagens de esperança, os valores éticos, o compromisso com a emancipação, a busca constante pela conscientização, o amor pelo aprender e pelo ensinar, o respeito para com a vida e a experiência do outro, sobre a nossa

vocação de ser mais, sobre o poder do diálogo e a importância da escuta, entre tantas outras lições em cada uma das linhas que temos a honra de acompanhar em seus livros.

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. (FREIRE, 1996 p. 73)

Feliz daquele que pôde estar ao seu lado e participar por um momento da sua caminhada apaixonada pelo universo da educação. Conheço alguns afortunados. Eles sempre têm um brilho no olhar ao falar sobre tal experiência e o fazem repletos de saudades. Eu mesma vim a conhecê-lo apenas quando cursei o magistério e infelizmente não pude acompanhá-lo enquanto estava aqui conosco. Mas, mesmo ainda muito jovem ao ter contato pela primeira vez com um livro seu, *Pedagogia da Autonomia*, me senti embevecida, porque ali eu tive certeza de que meu papel diante da sociedade, como educadora era o de transformar a realidade com alegria e amor.

São Paulo teve o privilégio de tê-lo como Secretário de Educação junto com a também querida Luiza Erundina. Temos a oportunidade de ouvir a ex-prefeita nos contando com todo carinho sobre estes tempos. Assim, como também temos a chance de ainda ouvir histórias sobre ti por meio de Nita Freire, que ora ou outra, nos beneficia fazendo com que nós, que o admiramos e respeitamos, possamos nos sentirmos íntimos de ti, por isso atrevo-me a tratá-lo de querido, sim, querido Paulo Freire.

Hoje, vivemos uma época em que a tecnologia nos liga de ponta a ponta ao mundo, o que torna o contato muito mais possível, inclusive podemos assistir sempre suas entrevistas gravadas, a solenidades das quais participou, entre outros documentários e textos compilados sobre a sua biografia.

Você foi grande e generoso pensador, a ponto de termos registros seus em programas populares de canais abertos da televisão brasileira. Um deles, programa “Matéria Prima” que fala diretamente aos jovens, e segue sendo uma lição imorredoura, um legado seu para os brasileiros. Esta é uma memória incrível de 1989 em que o querido professor fala sobre as suas experiências no exílio e suas intensas aprendizagens, compartilhando com os nossos adolescentes sobre os seus princípios de maneira acessível e gentil, ouvindo-os e encorajando-

os a sempre manterem-se curiosos e jovens. Certamente uma memória marcante para os que estiveram ali.

Sempre é muito motivador ouvi-lo, vê-lo em todos esses registros, estudar as suas tão preciosas lições, querido Paulo Freire, porém ainda é necessário ter uma boa dose de coragem, ousadia, indignação, autonomia e esperança para continuar nossas jornadas de professores e professoras, em luta contínua nesse país.

Em se tratando daquilo que está escrito nas leis, somos uma democracia, mas uma democracia ameaçada pelos infortúnios dos poderosos e pela ganância dos conservadores, que em nossos tempos estão fazendo do Brasil um país cada vez mais pobre e triste.

Na educação, vivemos dias incertos e capazes de nos adoecer. A situação da Pandemia de um novo vírus, o COVID-19, já se estende há quase dois anos, fazendo cair sobre nossos olhos, da forma mais violenta, o fracasso das políticas públicas e a falta de cuidados com a educação brasileira.

Nossos professores e professoras batalham arduamente para manter dignamente o direito de seus alunos e alunas à educação, pois com a suspensão das aulas, em virtude da pandemia, uma parcela gigantesca da população mais pobre não pode acompanhar as aulas on-line, porque não possuem acesso à tecnologia.

As famílias sequer puderam realizar o isolamento sugerido pela *Organização Mundial da Saúde - OMS*, por não existir uma política que os resguardem e por isso foi necessário ir ao trabalho e colocar-se em risco na batalha frente ao vírus. Hoje, querido Paulo Freire, temos a marca de mais de 560 mil vidas perdidas, em nove de agosto de dois mil e vinte um, e o ano ainda não terminou. Eu nunca pensei que viveria tamanha decadência em nosso país.

Nós professores e professoras, enquanto trabalhávamos remotamente nos preocupávamos em primeiro lugar, com as possíveis privações que estariam vivendo nossos alunos e alunas. A possibilidade de violência doméstica, a falta de supervisão dos adultos, a real possibilidade da fome, da falta de recursos e acesso à saúde. São muitos os órfãos de pais e avós, perdemos professores e professoras, amigos e muitas pessoas férteis para a cultura. O Brasil, ah! o Brasil perdeu a credibilidade diante de notícias descabidas e ações absurdas do governo Federal frente a gestão da pandemia e a sua ambição por manter a economia em equilíbrio. O que também obviamente não ocorreu.

São dias terríveis em que ter medo de perder a liberdade é algo real, pois somos assolados por ameaças legítimas de um presidente que se coloca na contramão das recomendações da saúde, que tem debatido pautas negando o valor da ciência e pasme, querido

Paulo Freire, realizam-se transmissões na esfera pública com exposições e representações fascistas.

É claro, que aqui o objetivo não é relatar a priori os pormenores da situação pela qual passa o Brasil em geral, mas com essa estreita contextualização, quero apenas desabafar sobre como nós professores e professoras brasileiras estamos desamparados, entrincheirados e entristecidos.

Nestes tempos que estamos vivendo, somos surpreendidos pela necessidade urgente de nos tornarmos especialistas em redes sociais, filmagem e edição de vídeos, plataformas on-line, entre outros. Colocamos nossa imagem à serviço de nossos alunos sem sequer ter certeza de até onde estaríamos chegando.

Nos vimos responsáveis por avaliações e acompanhamentos de aprendizagem de alunos e alunas que não vemos há meses e continuamos preparando os nossos planos de ensino e as nossas rotinas semanais.

Somos obrigados a dividir com a família a missão de transmitir conteúdos, sim, transmitir, cujos resquícios do ensino tradicional, voltou como nunca e se fazem presente, nosso aluno não tem com quem dialogar, tornou-se apenas ouvido, e o educador também ficou silenciado por trás dos conteúdos.

Não sabemos quando tudo voltará ao “normal”. Também não podemos ainda presumir quanto tempo levaremos para reparar os efeitos dessa distância do aluno das suas escolas e dos seus professores. Nem sabemos ainda quando a pandemia irá cessar. O que sabemos é que a educação brasileira está enfraquecida, em todos os segmentos, desde a Educação Básica até as Universidades. A escola pública que tem passado pela falta de investimentos e congelamentos de repasse de verbas, o mesmo ocorrendo com o ensino superior público, enquanto as instituições privadas vislumbram no momento uma possibilidade de emergir.

Apresentamos as nossas mãos cansadas, mas queríamos vê-las sujas de giz e o coração cheio de esperança. As condições não são as melhores, mas assim como aprendemos com a sua experiência no exílio que a espera também é um tempo de "quefazer", estaremos em todos os lugares possíveis, tentando chegar até nossos alunos.

Assim como você nos ensinou, desconfiaremos de palavras fáceis que possam nos dizer sobre formas imediatistas de ensinar. Não somos leitores de cartilhas e nem recitadores de palavras prontas. Queremos ser autores da transformação, porque podemos superar. Nós temos interesse em dizer nossas palavras.

O homem é capaz de compreender o drama da sua atualidade, a complexidade de seu tempo, perceber em si o problema, perceber-se por que é nessa medida que o homem se torna sujeito da história. É importante que vislumbremos dias melhores em nosso país, dias de generosidade verdadeira, porque,

A verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso, inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e tremula dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da terra’. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. (FREIRE, 2016, p. 64)

E por falar na sua obra, *A pedagogia do oprimido*, sabe? hoje, o professor é um indivíduo oprimido por diferentes circunstâncias que se agravaram com os efeitos da pandemia, contudo, já vinham sendo sedimentadas há muito tempo.

Sofremos muito com o aprisionamento nas prescrições, na falta de participação nos processos de tomada de decisão frente a grandes mudanças em nosso país, a massificação dos materiais pedagógicos, a mercantilização dos cursos universitários de pedagogia, a participação na política de grupos empresariais e organizações ‘sem fins lucrativos’.

Em resumo, esses fatores contribuem para acentuar o empobrecimento da experiência do professor em formação e em exercício no magistério. Fato que o torna oprimido e longe de reverter uma pedagogia do oprimido, como você nos apresenta, pois as ações devem ser forjadas com ele (o professor) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.

Porém, acredito que, à medida que o professor compreender a opressão e as suas causas terá a possibilidade de refletir sobre sua opressão e a que delega aos colegas e alunos. Tal processo de conscientização permite que o professor se faça e se refaça, se liberte. É importante que tenhamos autonomia.

Como destaquei anteriormente, querido Paulo Freire, são muitas as adversidades que enredam a prática do professor, mas como bem colocou em sua grandiosa obra, *Pedagogia do Oprimido* “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição” (FREIRE, 2016 p. 68).

Ah! querido Paulo Freire, uma prescrição acaba por ser uma determinação que é recebida de outrem. Essa sequência, de alguém que impõe sobre o outro que recebe a orientação tem um efeito de alienação, estabelecendo um comportamento preceituado sob aquele que o

recebe. É fácil entender que aquele que está inserido nesse sistema conseqüentemente se torna suscetível e inseguro, temeroso à situação de liberdade, amedronta-lhes o risco.

Normalmente aquele que irriga seu solo com a prescrição terá dificuldade de ocupar esse terreno com outras provisões. Tal implementação acarreta liberdade e responsabilidade. Responsabilizar-se é princípio essencial para quem espera ser autônomo.

Não iremos ganhar a liberdade mediante uma caixa ornamentada. Isto não é um presente e sim uma perseguição incessante, considerando que, a “busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz” (FREIRE, 2016, p. 68)

Paulo Freire, querido, você nos ensinou que somos seres inconclusos e em nosso processo de fazer-nos sempre e constantemente, nos vemos impelidos a observar racionalmente as circunstâncias, os contextos. Somente conhecendo e reconhecendo as situações somos capazes de transformar uma conjuntura e sugerir novas ações. O processo nos coloca diante da nossa qualidade de “ser mais”

Na medida em que o ser humano se relaciona com o seu tempo, interpretando e diferenciando as situações, sua visão se enche de sentido. O ser humano não é um ser solitário no mundo, somos humanos entre humanos, não somos passivos e nem tão pouco apenas participativos, o ser humano pode mais que isso, ele pode interferir nos rumos da história e da cultura (FREIRE, 1967).

Entendemos, com o mestre, que somos potentes o bastante para desenhar nossa própria existência como aquele que constrói a sua própria história, no coletivo, nas relações. Quando somos suprimidos dessa possibilidade nos tornamos pessoas ajustadas às condições de designadas e acomodados. Somos aqueles que sacrificaram a sua própria capacidade de criação.

Como coordenadora pedagógica e professora universitária, sinto-me extremamente motivada em compartilhar pressupostos que façam com que os professores e professoras em atuação e aqueles que estão em formação compreendam qual a real potencialidade de suas ações. Algo fundamental que o mestre coloca, necessário para a vida e para a ação pedagógica, e assim,

Começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não 'admiram' o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer 'emergem' dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE. 2016, p. 195)

É, meu amigo, você tinha razão, é a força da ação-reflexão, a práxis, que pode nos guiar na transformação do mundo. Acrescenta-se ainda que não há transformação se os feitos não passarem pela dialogicidade e se afastarem de verbalismo empolado, que coloca em xeque a fala vazia, o ativismo sem finalidade concreta de conscientização.

Não existe interação verdadeira se não for em conjunto, no coletivo. É essencial que se aprenda que nenhuma liderança que pretenda o engajamento o fará sem que esteja ao lado desta comunidade, como companheiros que pretendem chegar ao mesmo objetivo. Percebe-se, portanto que a comunhão é a excelência do diálogo e das relações. Sem o diálogo o percurso se transforma em uma proposta de dominação. O que se angaria com um comportamento autoritário é o individualismo na caminhada rumo à transformação, mas está se perde, dado que, não há significado que possa se sustentar sem que os sujeitos sejam ouvidos, sem uma compreensão prévia, sem um acordo prévio.

A escuta atenta e o olhar observador e amoroso são imprescindíveis em qualquer tipo de relação. Compreender as diferenças entre os indivíduos é parte de um processo que precisa ser gentil. É fundamental entender que cultura se revela nas formas muito particulares da existência de cada pessoa e dos grupos dos quais elas pertencem e se faz parte. Olhar para estas particularidades evidencia a análise sobre o sentido que estes coletivos dão às suas vivências e às suas condições sobre o ser humano. As práticas, os valores, as ideologias intrínsecas à vida dos coletivos colaboram para a construção da subjetividade do sujeito, que se constitui nessas relações.

Assim, um grupo que deseja ter autonomia, precisa ter consciência da importância das formas culturais e do papel que das ideologias que perpassam grupos hegemônicos que se propagam em suas relações por meio de práticas sociais.

Perceber que a educação com todos os contextos que a cercam, é um instrumento de controle extremamente eficaz é fundamental no processo de emancipação das práticas pedagógicas. Ter consciência de que as práticas pedagógicas, a escolha de conteúdo, a formação dos grupos, a relação direta com os alunos e alunas podem se transformar em elementos de libertação ou de aprisionamento, da expansão ou da dominação por meio do poder e do conhecimento.

O conhecimento precisa ser analisado a partir das amplas relações em que ele é produzido. Nunca uma informação ou conhecimento será neutro, isso é uma ilusão, uma ingenuidade ou ainda, uma permissão para que se continue a reproduzir comportamentos alienados.

É fácil ficar indignada, mestre, com o cenário que se apresenta diante de nós. É desafiador manter a esperança, mas isso é fundamental. Meu desafio é envolver o coletivo, respeitando-o, mas também fazendo-os vislumbrarem que os sonhos são projetos pelos quais se luta (FREIRE, 2014), não de qualquer maneira, não com uma força só, mas coletivamente e com ações conscientes.

Querido mestre, você nunca nos iludiu dizendo que esse processo seria fácil, pelo contrário, ressalta a todo instante que isso é algo necessário e possível, desde que seja consciente e em conjunto. Compreender a influência da sociedade sobre nós, com as suas formas de organização e produção, problematizar para decidir, refletir sobre os contextos circundantes. Tomar para si a decisão de que o futuro não é algo determinado. O amanhã não se faz, ele é feito, pela ação dos homens, em comunidade, com reconhecimento de sua importância individual na história e para com a consciência de seu inacabamento.

Meu ímpeto é contestar a mecanização e estimular a curiosidade e a ação de questionar, buscar soluções e incomodar-me quando as respostas nos chegam prontas. Cuido-me para não aceitar a inércia e a postura fatalista. Buscar o poder decisório para negar as possibilidades diante do ocorrido e resguardar a qualidade do ser humano “de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente de intervir no mundo.” (FREIRE, 2014, p. 58)

A escola brasileira não está conseguindo formar indivíduos que se escandalizem com a injustiça, que se assombrem com a pobreza, que se percebam capazes de agir como agentes de transformação dessa sociedade hegemônica e autoritária. O brasileiro ainda continua passivo diante das circunstâncias. Vislumbrar uma escola que convide os alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e a comunidade de pais a sonhar com uma proposta que nos faça crescer em capacidade de pensar e refletir, de questionar e de propor, de argumentar e ouvir, de analisar, de ponderar, de experimentar.

Assim como o fez, amigo Paulo (2014), é essencial saber que é possível levar a denúncia e o anúncio. Anunciar possíveis não como quem profetiza algo, mas como aquele que percebe a realidade implicada e por meio de uma observação ponderada e reflexiva sobre o mundo real, anuncia formas de como a sociedade poderia vir a ser.

Tomando como anúncio um desejo de um mundo melhor, não determinista e idealista, mas em constante movimento e contradição, constituída no social e histórico, construída por homens sujeitos de muitas possibilidades reais.

Esta vocação para a intervenção demanda um certo saber do contexto com o qual o ser *relaciona* ao relacionar-se com os outros seres humanos e ao qual

não puramente *contacta* como fazem os outros animais com o seu suporte. Demanda igualmente objetivos, como uma certa maneira de intervir ou de atuar que implica uma outra prática: a de avaliar a intervenção. (FREIRE, 2014, p. 55)

Estou aprendendo que somos capazes de nos tornarmos sujeitos livres e capazes de fazer escolhas. Professores podem ser autônomos para tomar decisões e lutar contra a opressão da uniformização das práticas e das ações pedagógicas. O professor tem se sentido engaiolado por tantas prescrições ao logo dos tempos. A escola pragmática, neoliberal empenhada em reproduzir, oferece as respostas prontas e minimiza o conhecimento dos sujeitos, essa escola determinante nos afasta da possibilidade de sermos conscientes e autônomos.

Apesar de vivermos em tempos de avanço exponencial das tecnologias, a escola pública ainda prepara o seu aluno e sua aluna para repetir processos. A educação "despolitizada" contém e determina as ações dos sujeitos, reduzindo-os a 'repetidores de ações'.

Se o mundo em que vivemos e que está em constante modificação no que diz respeito à ciência e o uso dos instrumentos, persistir em uma educação reprodutivista é um contrassenso. Essa escola não prepara para que os indivíduos sejam capazes de criar soluções, mas apenas licencia para que o aluno siga repetindo ações. (FREIRE, 2014)

Apresento nesse diálogo conceitos essenciais para que professores e professoras se percebam capazes de se tornarem livres em suas ações. Incomoda-me o aprisionamento às prescrições, a falta de percepção frente a um sistema de formação continuada que ao contrário de contribuir para a ação da reflexão dos educadores os fazem engessar, ou ainda, acabam ficando muito distante daquilo que é necessário solucionar nas salas de aula. Para tanto retomo algumas concepções importantes para um processo de libertação que possa favorecer a autonomia do professor e que confira a ele elementos para um processo criativo de busca para solucionar conflitos reais.

Assim, envolver a prática da conscientização é primordial para que sejamos capazes de superar a ingenuidade na percepção da realidade dentro de um exercício constante de ação e de reflexão. Somente nesse movimento constante vislumbrar-se-á a fundamental transformação da ação pedagógica e a emancipação dos professores e por conseguinte de seus alunos e alunas. São preceitos que balizam este deslocamento, de uma prática "reprodutivista" para uma ação reflexiva, a capacidade de escolha e decisão e a crítica elaborada por meio do diálogo entre os agentes que compõem o universo da escola, de modo que progressivamente os sujeitos possam deprender a própria existência.

A difícil transposição da condição de inocência para o posicionamento autêntico requer uma conversão de concepção e isso é muito particular. Ela se dá as relações e no diálogo, mas é algo que o próprio sujeito precisa elaborar em si. Trata-se de uma atividade que requer discernimento e atitude para transpor as suas possibilidades.

É recorrente que imaginemos que a mudança é algo longínquo e que as interferências do contexto podem ser maiores do que a intenção de lutar, mas aprendemos com o caro mestre que a esperança não é um substantivo, e sim um verbo. Esperançar é uma ação por não se tratar de uma espera singela e determinada por condições externas, mas sim por inéditos viáveis, ou seja, por proposições possíveis que inclusive transformem a própria relação do professor e seu aluno em um contato que ocorra de maneira harmônica, justa e equitativa. (FREIRE, 2008)

Da proposta de alfabetização para adultos que o caro mestre apresenta tomamos a lição de que a aprendizagem deve ser algo que entra em contato com o universo do aluno e que evidencie a sua capacidade de invenção e reinvenção, que permita uma ação criativa.

O professor, para propor algo nos moldes criativos, deve partir de sua própria experiência na relação com estes alunos. Por meio do diálogo e dos debates, propor uma construção de conceitos, numa relação de elaboração concreta que vincula o real e o expande ao universo da significação.

A leitura de mundo e a conscientização não se separam porque ao aprender o sujeito compreende-se como um produtor de cultura. A aprendizagem é a própria conscientização. É nessa relação que também o professor se torna autônomo e se reinventa a cada proposição e a cada hipótese. Os conteúdos não são fixos e nem tão pouco podem ser prescritos. Os conteúdos devem levar os sujeitos à crítica. Trata-se de um desenvolvimento de saberes verdadeiros a respeito das condições materiais, da relação do homem com a sua realidade, da existência e da valoração da cultura. Essa atividade constante é humanizadora. “A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação, implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos simultaneamente educadores e educandos”. (FREIRE, 2016, p. 57)

É certo que cada um de nós professores seguimos nossas carreiras buscando maneiras de nos tornarmos melhores professores para entregarmos, aos nossos alunos, formas mais eficazes de aprender. Mas, o que cada um de nós temos aprendido e o que eles, nossos alunos têm recebido nessa relação?

Esta carta é dedicada também aos oprimidos desse país, categoria na qual incluímos, colegas professores, desde que estes termos surgem, nos idos de 1960, por meio de suas obras, até os nossos tempos, a sociedade brasileira passou por diversas transformações.

Vivemos tempos sombrios, de um regime de exceção, passamos por um período de transição até chegarmos efetivamente à democratização, quando esta despontou no fim do túnel, recebemos a *Carta Magna* democrática. Foi quando começamos a ter, então os nossos direitos garantidos. Mas, não é somente sobre os direitos escritos em uma Constituição que se constitui uma sociedade democrática. É necessário que se desenvolvam princípios e saberes para que nela possamos viver e mais que isso para que possamos participar dos rumos da vida social na nação em que, logo, somos cidadãos. Não é verdade que se aprende apenas na instituição escolar, mas ela tem um grande papel na formação dos indivíduos e é sobre ela e as condições que mantiveram a pedagogia da exclusão que quero conversar com os colegas professores.

Os dias de democracia chegaram em nosso país, mas como nos coloca Streck (2009) surgiram várias pedagogias da exclusão. Essas referidas pedagogias interferem diretamente na maneira em que são conduzidas as políticas educacionais e conseqüentemente também condicionam as práticas educacionais. A legislação chega ao povo brasileiro, para arregimentar a vida, a educação entre outras áreas, mas na realidade ainda somos assujeitados às situações que já são conhecidas por nós há muito tempo, desemprego, falta de acesso a saúde, desigualdade e injustiça social que ainda deixam a maioria da população brasileira à margem.

Em sua obra *Educação como prática da liberdade* nos ensinou que deveríamos nos pautar em uma educação que se fizesse crítica de tal maneira que permitisse ultrapassar a margem da ingenuidade para a capacidade crítica de ler o mundo e assim, nessa medida, compreendê-lo frente aos desafios que este apresenta a cada um. “Armá-lo contra a força dos irracionismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua.” (FREIRE, 1967 p. 86)

Hoje vivemos fenômenos ligados à ascensão vertiginosa da tecnologia que modifica as relações de trabalho e que rapidamente altera muitos dos costumes. As redes sociais e a propagação rápida da informação nos colocam diante de discussões éticas importantes, ao mesmo tempo que abre caminho para que aqueles que sempre foram excluídos das pautas, também se coloquem. Cabe a nós refletirmos se ainda, nesses tempos, se integra à discussão da problemática que envolve a sociedade brasileira, a humanização dos sujeitos.

Uma das características do oprimido é a de estar colocado à margem e impedido pelas circunstâncias da sua condição de “ser mais”. Percebo isso em muitas situações de nossa vida

profissional no magistério. A voz do professor é silenciada. Não há espaço para a escuta de nossas experiências ou a discussão de posições que partam de nossas vivências.

Entendo que o oprimido é um sujeito histórico e nesse contexto vivemos as relações complexas da sociedade, da cultura e das relações que constituem a nossa subjetividade e a nossa maneira de existir e contemplar a existência, carecemos compreender no sentido de perceber as formas que se configuraram os nossos saberes em torno da consciência.

Entendo que a conscientização e a participação do oprimido nas relações de contradição da sociedade rumo a uma transformação seja um aspecto que oferece a possibilidade de esperança para que o mundo se constitua, paulatinamente, a partir de princípios humanizadores.

O processo de transformação e de libertação das consciências é provável à medida que as contradições históricas são compreendidas e identificadas em suas ações e nos modos de fazer dos grupos dos quais participamos. Então, falamos da urgente compreensão da prática numa reflexão indissociada do aspecto teórico, a práxis.

Não vejo forma mais adequada de se realizar esse processo que não seja pelo diálogo e pela discussão dos problemas reais que emergem na instituição escolar, em nosso espaço, com abertura para que haja autonomia dentro de princípios que considerem o ser humano, com o qual ele deve se sentir motivado a formar e se formar, introduzindo-o na crítica e na ação.

Não seria, portanto, o caso de expor a situação, palestrar sobre a história transmitindo informações, dialogar e perceber por meio desse diálogo como se desenvolvem aspectos que constituem nossa própria experiência.

Sua intenção, entendo querido mestre, é de nos deixar claro que a própria *pedagogia do oprimido* é uma batalha para que percebamos as relações de dominação entre opressores e oprimidos e que, parta para a conscientização de sua condição. (FREIRE, 2016, p. 78)

E se tratamos aqui, particularmente da nossa ação quanto professores e das muitas formas em que a relação de opressão ocorre, pensando no elemento da formação continuada pela qual passamos durante a nossa carreira, indago, como ela é realizada? Por quem ela é realizada? Quais os efeitos que esse processo de formação continuada tem sobre nós professores? Nos identificamos como mero receptores de informações quando nos colocamos nos bancos de formação continuada para que recebamos instruções didáticas para aplicação dos conteúdos em sala de aula? Qual o espaço que sobra para que nós, professores e professoras, sejamos criativos e tenhamos autoria em nossas práticas pedagógicas? Essa relação se constitui uma relação de opressão? É uma contradição dizer que as orientações que vêm verticalmente nos digam, ao mesmo tempo, que devemos ser autores da nossa própria prática?

Outra questão que se espera incluir e que foi apontada por você é a prática de uma ação voltada para a libertação, que implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? (FREIRE, 2016, p. 79)

Vislumbro uma resposta,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação, o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2016, p. 80)

Penso então que, a revolução seria a mudança radical nos processos de formação continuada. Algo que surgisse dos professores como uma proposta radical de transformação das bases dessa forma de reflexão profissional, porém, em nossa realidade, nos tempos que correm de tamanha incerteza e de mudanças nas prescrições e na formatação de segmentos da escola pública, como a que está ocorrendo no Ensino Médio²³, esta possibilidade estaria longe de ocorrer. Portanto, qual seria uma proposta viável?

Qualquer proposta para libertar o professor da condição de opressão passará pela necessária conscientização daquilo que ocorre entremeio a cultura de dominação. Basicamente é fundamental que nós, professores e professoras, compreendamos que existe uma realidade opressora e neste processo também se faz imprescindível desconstruir concepções que ao longo do tempo foram sendo cristalizadas em nossas percepções. Transformar uma visão de mundo arraigada não é tarefa fácil e requer muito diálogo, pois existe uma identidade, um subjetivo que se constitui a partir desses valores, da cultura opressora.

Tal percurso é basicamente desafiador, trata-se de uma transformação em que devemos identificar a brutal condição a que estamos submetidos, que por vezes aparece travestida de oportunidade de participação, mas sem a real profundidade que deveria ocorrer. Haja vista o processo de elaboração da *Base Nacional Comum Curricular* que contou com inúmeras etapas de pesquisa pública e que posteriormente apresentou-se em um formato totalmente diferente

²³ Novo Ensino Médio, A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Retirado na íntegra do site do Ministério da Educação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> acesso em 12 de agosto de 2021.

daquele do início de sua discussão. É uma descoberta dolorosa. Compreender que somos tolhidos de nossa vocação humana de “ser mais”.

Carinhosamente,
Érica Fernanda de Oliveira Menezes
19 de setembro de 2021

EXPERIÊNCIAS QUE AFETAM

Carta ao Jorge Larossa

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

[LARROSA, Jorge, 2002, p.21]

Caro Larossa,

Encontro-me num momento profícuo de produção de questionamentos. À medida que a pesquisa avança e que o diálogo com os autores também avança, as dúvidas vão se tornando progressivamente mais potentes. O processo de revisitar os conhecimentos é inquietante, contudo, me é igualmente prazeroso, porque me refaço na mesma proporção que me faço e me perco, ao passo que me encontro.

Propor um diálogo com a complexidade da prática educativa é, ademais, como observar um bordado, em que se pretende compreender por onde se deu o início, onde fica o verso e a face, como se dão as emendas, como é feita a troca das cores, ou seja, é olhar para um emaranhado de pontos e linhas.

O fato é que para realizar uma pesquisa não é necessário apenas ter uma boa pergunta convertida em um bom projeto de investigação, há que se ter coragem, para que ao longo da busca, se admita que o saber é um não saber eterno. Vou me fundindo às vezes que ouço, às palavras que leio, às trocas que faço, de tal modo que não sei se as tais me trouxeram ou se me levaram.

Quando participei pela primeira vez de um dos cursos da formadora Rosaura Soligo tinha a intenção, como coordenadora pedagógica, de buscar uma estratégia de formação continuada que fosse significativa. Este adjetivo, quando se trata de educação, segue um tanto

desgastado. O uso frequente parece não indicar um entendimento por completo, mas sim uma qualificação que generaliza muitas situações pedagógicas: deve ser significativo ao aluno, obteve uma aprendizagem significativa, este é um texto significativo entre outras menções do cotidiano escolar.

Então, eu não desejava apenas me inteirar de uma estratégia de formação continuada que fosse apenas significativa aos professores, mas eu ambicionava conhecer algo que fosse favorável à transformação das concepções de um professor. Fui ao encontro do grupo de coordenadores e não sabia que minha motivação poderia ser tão ingênua, pois sim, fui, com a melhor das intenções, mas esperando obter respostas, no entanto retornei com a velha pergunta e com mais algumas dezenas.

Nos cursos da Rosaura sempre participamos de muitas trocas de experiências e os cursos de Metodologias Dialógicas de Formação têm a maioria das pautas construídas a partir das experiências dos participantes dos grupos. Novamente vou ao encontro da palavra “*experiência*” e isso me cativa imensamente, pois eu, como professora da educação básica que frequentou inúmeras vezes cursos de formação continuada, já vinha me questionando muito sobre as estratégias utilizadas nestas palestras.

Também confrontando com a vivência que eu havia tido com a professora Luiza Christov, percebi que as estratégias usadas pelas duas formadoras se firmavam em trocas e debates em relação as práticas dos educadores. As concepções teóricas são discutidas conforme os assuntos vão surgindo ou ao final estabelecendo as relações e usando o dito integralmente nessa associação.

Digo que retornei dos cursos repleta de indagações, porque por mais que existisse um desassossego à concepção ligada à recepção de informações, orientações, esquemas prontos e/ou prescrições, fazia parte há muito tempo da minha forma de refletir sobre a minha prática pedagógica. Mesmo tendo sido formadora no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e utilizando registros e dados reais dos professores em nossas discussões eu ainda não absorvera uma concepção de “*partir da experiência do professor*” para solucionar os desafios em sala de aula. Os grupos de formadores do PNAIC ainda levavam muitas sugestões prontas para serem aplicadas pelos professores. Hoje, eu usaria uma abordagem pautada em outros princípios.

Foi desse modo, de uma insatisfação ou desconforto com as formações continuadas das quais eu mesma participei, revisitando a minha própria metodologia enquanto formadora e integrando grupos de educadores que buscavam novas estratégias de formação continuada, que cheguei até aqui.

Então, gostaria de compartilhar contigo o que tenho refletido sobre a importância do papel da experiência vivida revisitando o seu texto *Notas da Experiência e o saber da experiência*.

Nele, você aponta dois pares de conceitos muito relevantes que colaborou para que eu nomeasse a minha inquietação, ciência/técnica e teoria/prática ao afirmar que o primeiro par se encaminha para uma compreensão da ação educativa mediante uma concepção “positiva e reificadora”, sendo assim, remeto-me ao principal valor do positivismo que é, através de observações obter meios para que fosse possível perceber com antecedência, no caso, como estamos falando a partir de Comte, perceber os desdobramentos históricos. Comte recebeu influência das ciências naturais para delinear tal princípio. Outro aspecto importante é o de que apenas objetos passíveis de serem observados poderiam ser qualificados, sendo assim, “que toda proposição que não é estritamente redutível à simples enunciação de um fato, particular ou geral, não nos pode oferecer sentido real e inteligível.”²⁴

Não é o caso explorar profundamente os valores do Positivismo, mas sim, contextualizar as palavras que adjetivaram o primeiro par de conceitos ciência/técnica. Deslocando para a conjuntura educacional essa tendência, percebe-se, então que aquele que pode antever por meio do método científico e da técnica ou ainda professores técnicos são capazes de aplicar os procedimentos desenvolvidos pelos especialistas. Aqui temos o professor técnico.

O segundo par de conceitos neste texto por você é teoria/prática. Você aponta que esta relação permite o espaço para a reflexão. Então, a partir daqui falamos sobre uma relação importante para o professor que queira ser reflexivo, emancipado e emancipador, pois tal princípio prevê uma ação política. Aqui entendo que a abordagem descrita tem um ponto de contato com Paulo Freire que ao propor a conscientização vislumbra uma transformação do sujeito e do seu mundo.

Pois bem, ao tratar da experiência em sua perspectiva, Jorge Larrosa, entendo que não abandono o ponto de vista de Paulo Freire, mas acrescento ao processo de compreensão o eu e o mundo que nos cerca, e da própria ação educativa, um novo par de conceitos *experiência/sentido* e a análise que o professor propõe parte do entendimento dessas palavras, primeiro tratando-as separadamente.

²⁴ Fragmento retirado dos livros do professor João Cruz Costa. Filósofo Brasileiro e aluno número um da Faculdade de Filosofia da USP sob título Augusto Comte e as origens do Positivismo.

Novamente eu me insiro no mundo de suas palavras porque por meio delas é que também procuro os sentidos e, diante da reflexão emergente da palavra, me coloco diante de mim mesma e diante do mundo em que me insiro.

Concordo com você quando nos apresenta que “o homem é um vivente *com* palavra” (LARROSA, 2002, p. 21). Entendo que este *com* é muito mais que estar junto com a palavra, mas é *ser* palavra. Quando você nos apresenta as ações que desempenhamos usando a palavra, faz sentido completo, para mim, a ação de ouvir narrativas de professores, ou seja, ouvir professores que falam de si, que usam a palavra para falar de si e sobre as suas experiências, já que

atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocias ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 20)

Quando eu falo, exponho o que está em meu interior e assim dou sentido àquilo que exponho. As palavras em mim são um profundo relacionamento entre o externo e o meu interior, meus pensamentos.

As palavras povoam o meu pensamento e com elas nomeio tudo que encontro e o que sinto. Essas palavras que uso para nomear, para analisar, para pesar, para refletir, para ponderar, para esclarecer sobre aquilo que faço, para contar histórias, para dar nomes aos meus sentimentos, essas palavras não são simples palavras de um vocabulário comum entre pessoas. O uso social das palavras nos revela lutas e contradições, o silenciamento de palavras, a determinação sobre o uso de certos termos são o retrato também das relações em uma sociedade, das ideologias que perpassam o seu uso. Quando silenciadas ou até quando criadas determinam a consciência que perpassa a relação de poder.

Ao refletir sobre a maneira com que nomeamos objetos tal condição não se faz de maneira vazia. Ao analisar o nome aos armários que geralmente são colocados ao lado das camas, popularmente denominados “Criado-mudo” remeto-me à construção metafórica dessa expressão. O criado-mudo é compreendido como um objeto no imaginário das pessoas, mas historicamente, em tempos da escravização do povo negro de África, tratava-se de um homem que servia calado os seus “senhores” ao lado de suas camas. Assim, criado-mudo, homem

objeto, homem-sombra de seu dono (TEIXEIRA, 2009, p. 148). Sempre há algo a mais que envolve o contexto de uma palavra.

Quero discutir, nesse sentido, a palavra experiência. Esta palavra aparece no discurso de Adorno, Walter Benjamin, Paulo Freire entre outros autores que tratam da ação do homem. Mas, para você, a experiência não é aquilo que simplesmente acontece no cotidiano. Não são os fatos diários, pois podemos ter vários acontecimentos diariamente e mesmo assim não termos tido uma experiência, assim sentimos que nada aconteceu. Concordo que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, p. 21). Você também discutiu assim como Benjamin a distância entre a experiência e a informação, quando o autor refletiu sobre a pobreza da experiência, isto é, quando a informação não dá espaço para a experiência e a trata como “antiexperiência”. Em tempos atuais, caro Larrosa, somos muito pressionados a nos mantermos informados. A facilidade de acesso que veio junto com a expansão do uso da internet e, por conseguinte das redes sociais, nos sugere o imperativo de estar sempre inteirados dos acontecimentos e das atualidades, mas esse contexto, contudo nos afasta, nos exclui da oportunidade de experiências.

A preocupação, a compulsão pela informação, o tempo usado à procura dos fatos, da informação faz com que não nos aconteça nada. Aquilo que se sabe por meio desse hábito tão presente em nossos tempos, não nos leva a um saber sobre episódios, mas não nos traz sabedoria.

É muito relevante a observação feita por você sobre a maneira como caracterizamos nossa sociedade atual. Ao a tratarmos de “sociedade do conhecimento” quando a relacionarmos ao acesso à informação estamos a identificando com uma concepção que trata o processo de aprendizagem como a simples obtenção e processamento da informação. Essa é uma percepção a partir do cognitivismo que, atualmente, foi atualizada de uma apresentação ‘liberal democrática’, mas que remonta a uma visão totalitária. Assim, em uma sociedade que se mantém a partir da característica massiva da informação é uma sociedade que afasta a possibilidade da experiência. Além disso, é importante destacar outra característica que ocorre neste tipo de sociedade, a grande disposição em opinar. Basta passar os olhos nas redes sociais para perceber que as notícias são seguidas de centenas de comentários de pessoas que, muitas vezes, debatem de maneira aparentemente crítica sobre os mais variados assuntos. Dizer que não tem uma opinião formada sobre algo, muitas vezes é motivo de julgamento e certamente a pessoa se sentirá como se estivesse perdendo algo.

É importante compreender por que a informação e a opinião decorrem na falta da possibilidade da experiência. A informação periodica fabricada até mesmo a opinião. Então, quem é o sujeito moderno na sociedade da informação? É uma pessoa que é transformada em uma espécie de porta-estandarte da opinião pública, alguém que carrega e transmite um ponto de vista que ele imagina ser dele, mas que é a opinião de outrem.

Compreender tão relação informação/opinião na perspectiva da homogeneização das ideias é algo fundamental, mas lançando o olhar para o contexto escolar encontramos a influência desse tipo de comportamento social ao examinarmos o que permeia a ideia de “aprendizagem significativa”,

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. (LARROSA, 2002, p. 23)

Essa forma de prática pedagógica torna impossível a experiência, pois informamos ao aluno o conteúdo, posteriormente solicitamos a sua opinião sobre algo que já lhe foi apresentado, oferecemos a ele a rasa opção de ser contra ou a favor e assim os preparamos para dar respostas que agradem ao contexto da informação exibida.

É comum ocorrer nas formações continuadas de professores o mesmo processo. Consigo identificá-lo em muitas das palestras de formação profissional em serviço das quais participei. O palestrante se apresenta, nos inteira sobre a temática a ser desenvolvida, nos informa os conceitos e depois nos solicita, quando isso acontece, que falemos se tal apresentação enquadrasse à prática pedagógica. As opiniões dos professores geralmente são: possivelmente posso desenvolver tal estratégia, possivelmente não posso desenvolver tal estratégia. Em meio ao grande público é extremamente difícil que um professor manifeste a negação da possibilidade, pois há o receio do provável julgamento de colegas, e muitas vezes dos superiores hierárquicos que os acompanha, sendo assim, o que há é demonstração afirmativa, ou seja, a boa resposta dada ao formador, aquela que vai diretamente ao encontro daquilo que foi apresentado. Ademais, o efeito que esse procedimento alcança é o de transmitir que tal posicionamento alcança sucesso, sucedendo homogeneização das práticas.

Em relação a experiência e o distanciamento da possibilidade que ela ocorra em nossas vidas, também é importante mencionar a falta de tempo, uma característica marcante da

sociedade moderna. Somos impelidos a todo instante a realizar novos feitos, a mantermos em atividade altamente produtiva, a aproveitar de todas as oportunidades oferecidas. As redes sociais estão repletas de postagens de feitos e mais feitos das pessoas que passam a ser “populares” e “atraentes” por sua dinamicidade. O que não se percebe é que esta demanda acelerada por muitos acontecimentos se transforma em uma vivência “instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2002, p. 23). Os acontecimentos se dão de maneira momentânea sem que possamos ter intimidade com os próprios. Até mesmo as memórias são empobrecidas, ao passo que logo em seguida outra atividade se dispõe. Nos tornamos consumidores ávidos por algo novo, a falta de um estímulo faz com que as pessoas se tornem inquietas em uma busca incessante e isso não permite que percebam que os momentos vividos apenas o atravessam. Desse modo, encontramos mais um inimigo da experiência: a escassez da memória.

E no espaço da escola, como tudo isso ocorre? É fato que os professores estão cada vez mais na escola. Hoje, por exemplo, os professores polivalentes da escola em que atuo como coordenadora passam cinco horas diárias em sala de aula, diretamente com os alunos, e mais cinco horas em processo formativo profissional, sendo duas destas cinco horas em atividades específicas da sua série/ano e três horas em reunião com o grupo escolar todo. Mesmo assim, a grande queixa é a falta de tempo.

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (LARROSA, 2002, p. 23)

Sempre há algo a aprender, o professor sempre sente uma falta e está a procura daquilo que torne o seu entendimento ou a sua prática mais aperfeiçoada. Outro fato extremamente relevante é que os currículos também sofrem de excesso de informações. Cada vez mais conteúdos são agregados ao currículo escolar. Tanto para os professores quanto para os alunos a falta de tempo é algo constante. Esse frenesi faz com que nada aconteça, ou que tudo apenas os passem. Há trabalho em excesso. E esta é outra consideração importante que nos afasta da experiência.

Este ponto, o trabalho e a relação com a experiência são fundamentais para minha reflexão, porque é essencial que se pense de que maneira o trabalho do professor é conduzido,

caracterizado. Todo trabalho requer um preparo. A formação inicial do professor se dá por meio de uma grande quantidade de literatura acadêmica, aquilo que chamamos de conhecimento teórico. O professor em formação também participa de atividades práticas, faz estágios, e observa e convive com a situação da prática. É possível dizer que por ter participado como estagiário das rotinas escolares, ele conclui a sua formação com alguma “experiência”. Mas que experiência é essa? “Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente.” (LARROSA, 2002, p. 24). Essa experiência prática que qualifica o trabalho, nada tem a ver com a experiência de que tratamos.

O que você, caro Larrosa, fala de experiência é uma oportunidade de ir ao encontro com algo que nos aconteça. Mas, para que algo aconteça, é preciso que haja tempo, que se seja concedida a pausa, que seja oportunizado o olhar, o perceber, o ouvir atento. A experiência que emerge daquilo que foi contemplado detalhadamente, demasiadamente visto, com o juízo suspenso, sem que haja a pressa que nos conduz a ação involuntária. Para ter uma experiência, é preciso ter atenção e falar sobre o que lhe acontece, ouvir o que acontece com o outro, procurar espaço e dar espaço para que tudo isso ocorra.

Aprendi, através de suas palavras, que o sujeito da experiência não é aquele afoito que segue apressado, acumulando fatos, informações e trabalho. O sujeito da experiência é aquele que está preparado para sentir, é uma pessoa sensível àquilo que o passa, ele se afeta e produz afetos. O sujeito da experiência é o porto onde ancoram os acontecimentos, ele os recebe pacientemente. O sujeito da experiência é disponível, tem tempo e interesse. Ele está aberto. Enfim,

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 24)

Quando eu era uma jovem professora, recém-formada no extinto magistério, professora Larrosa, eu almejava, como disse anteriormente, escrever e expor minhas perspectivas sobre a educação. Conforme o tempo foi passando e fui me envolvendo em outras vivências, esse

desejo ainda estava dentro de mim. Mas ao passo que fui sofrendo influência de muitos tipos de “treinamentos” na área profissional, percebi que este desejo foi se esmaecendo. Outras preocupações foram ganhando espaço dentro de mim. Tornei-me uma boa professora, dessas que você qualificou ter passado por muitas “experiências de trabalho”, no sentido de realizar bem as tarefas, mas que, na maioria das vezes, não permitia que “nada acontecesse”. Os compromissos com prescrições, com formações profissionais infundáveis, atividades realizadas sempre com a inquietação sobre o passar apressado do tempo. Então, tive vivências das quais retirei boas lições, mas que consigo refletir sobre elas atualmente. No momento em que elas aconteciam, a consciência do trabalho realizado era parcial, ou ainda posso dizer que a atenção estava voltada a outros interesses. Não que eu estivesse agindo de forma displicente, mas, como você tão bem coloca, de maneira mecânica e transmissiva.

Aos poucos, comecei a me sentir realmente incomodada e um vazio surgiu. Comecei a ler melhor os contextos e a perceber que cada ano se tornava muito parecido com o anterior. Esse espaço desguarnecido de vida e entusiasmo é algo muito aflitivo e essa sensação começou a ser identificada quando eu comecei o curso de Pedagogia e então comecei a me relacionar com narrativas de renomados autores que foram sujeitos carregados de questionamentos sobre as consequências de algumas concepções educacionais na relação com a sociedade que se formava. Então, comecei a me encontrar como professora, o desejo por colocar no papel minhas ideias de educadora foi voltando fortemente, mas ainda assim, eu era uma profissional proletária. Agora mais inquieta ainda. À medida que a consciência foi ganhando luz a professora reflexiva foi aparecendo.

No que diz respeito ao ímpeto de escrever, percebo, caro Larrosa, que, de certa forma, essa motivação foi se distanciando quando as minhas vivências foram ajustadas ao processo incessante pela busca de informação, a necessidade aleatória de se ter uma opinião formada sobre todos os assuntos e pela falta de tempo para contemplar os acontecimentos. Foram fatos importantes que me constituem, mas que passaram, mas, que não me alcançaram a tempo de no momento próprio ter vivido uma experiência com *sentido*, ainda que houvesse uma intuição que me conduzisse a procurar esse *sentido* na própria prática para compartilhar por meio do registro e da escrita.

Então, quero seguir dialogando sobre a *experiência* que nos atravessa e afeta. Esta que você diz ser algo que, primordialmente, leva a um “encontro ou uma relação que se experimenta, que se prova”, que nos atravessa, que vai além, que é perigosa. Quero me tornar o sujeito da experiência que atravessa um percurso perigoso e que se expõe ao perigo ao buscar

oportunidade. Partindo da etimologia, você diz que a palavra experiência está ligada ao exterior, ao estrangeiro ou ainda ao estranho, analisando o radical *ex*: “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (LARROSA, 2002, p. 24) e resumidamente conclui que a palavra experiência para as línguas germânicas ou latinas tem suas bases fundadas no sentido de travessia e risco, perigo.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER apud LARROSA, 2002, p. 25)

Entendo agora, por meio de seus textos, que aquele que vive a experiência é aquele que é atingido por ela. Não se trata de alguém que está continuamente arribado, certo, seguro. Esse indivíduo está em busca, pois não possui o todo almejado, não se trata de alguém bem-sucedido, mas que durante a travessia tem perdas e à medida que caminha na experiência é empossado continuamente, porém suas conquistas não o libertam do padecimento. O sujeito da experiência, como você mesmo define, é aquele, aberto que está, transmuta, de imediato ou ainda ao longo do percurso, o que podemos encontrar indícios no poema de Pessoa:

*Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!*

*Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.*

*Quem quere passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

(Fernando Pessoa, Mar Português, 1934)

Nesses versos, temos o navegante que experiencia a travessia do mar salgado das lágrimas das mães de noivas que amam e que lastimam. Ele perde pelo percurso os seus sonhos e seus desejos, mas ainda assim se inquieta e o atravessa. Consciente do risco para o qual se encaminha, são trevas que o aguardam, mas que não o arrebatam e contemplar o espelho do céu, porque desfruta com sua alma. É o caminhante apaixonado que atravessa e se deixa atravessar.

Aquele que vive a experiência não é senão um apaixonado pelo percurso e pelo encontro. É um indivíduo que age e que se percebe na ação, em seu movimento de se pôr adiante. Sofre apaixonado, mas o sentimento não o paralisa de viver, é paciente, como coloca Larrosa (2002), ele é responsável e ainda assim é livre, não somente para si, mas para com o outro que a ele se vincula. Uma paixão que o move a aceitar o desafio que se encontra fora de si, não é egoísta, não se mobiliza por si. Na compreensão ocidental da descrição, encontramos o amor que deseja permanentemente sem se tornar escravo, porque “o que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão” (LARROSA, 2002, p. 27), aquela que o coloca diante da morte, entendida como disposição para deixar ir e deixar se encontrar ou renascer.

Entendendo sobre aquilo que me afasta da experiência, compreendendo de forma mais profunda de que experiência tratamos conceitualmente e vislumbrando as características do sujeito da experiência, é importante, então, refletir sobre que tipo de saber se constitui nessas relações.

Entre o sujeito da experiência e os saberes encontra-se uma mediação que se estabelece entre os saberes que advém do conhecimento e da própria vida, porém é imprescindível caracterizar cada um desses elementos de forma mais específica.

Identificamos de maneira bem criteriosa sua percepção, caro Larrosa, sobre a sociedade moderna que trata o conhecimento como algo exterior ao indivíduo e do qual ele pode apropriar-se da mesma maneira com que ele adquire uma mercadoria.

O conhecimento circula de maneira volátil e aligeirada. Concomitantemente, a vida é calcada em valores que envolvem o consumo e a aquisição de bens materiais na gana da busca por um prazer igualmente instável. Neste sentido, a relação entre vida e conhecimento se dá por meio do consumo utilitarista e, basicamente, ligada ao indivíduo.

Já a experiência, de que se quer tratar nesta tese, é aquela que surge como algo mais profundo, uma aprendizagem que também se dá intensamente como uma morte, mas uma morte que segue rumo a um recomeço, uma transformação que decorre da maneira com que se

enfrenta os fatos decorrentes e sobre o sentido que se dá entremeio a esse processo. Não se trata de uma perspectiva que se assemelha ao que tratamos de conhecimento.

Essa experiência “trata-se de um saber finito, ligado à existência do indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito”. É aquilo que apresenta o ser humano material e ímpar, sendo o que assim o sentido da vida própria, na essência das suas limitações. “O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27).

Quantas vezes vivenciamos fatos compartilhados com outras pessoas e fazemos uma interpretação ou ainda o ‘sentimos’ de maneiras diferentes. Isso é algo muito comum. Os sentidos atribuídos aos fatos, ainda que vividos conjuntamente, podem ter representações muito diferentes para cada uma das pessoas. É possível que cada um tenha uma experiência, ou ainda que alguém não tenha experiência e apenas tenha passado por um ocorrido. A experiência é única e ela ocorre no interior do indivíduo, muito diferente com o que acontece com o conhecimento científico que se encontra exterior aos sujeitos.

É possível que tenhamos uma experiência no contato com um conhecimento científico, uma experiência profunda no contato e no diálogo com uma determinada leitura disponível a muitos, porém, a verdade é que cada um de nós constrói uma relação de construção de sentidos que é íntima, muito particular.

O modo sensível com o qual nos relacionamos com os conhecimentos de qualquer que seja a ordem tem parte de uma vinculação ética, pois cada um de nós tem uma formação, uma personalidade e uma forma de conduzir os fatos, cada um dos sujeitos é fruto de uma gama de vivências que vão refletir na maneira com que percebem, além de eticamente, esteticamente o mundo. Assim, é possível que aprendamos com experiências alheias, mas para que isso se dê de fato é necessário que a experiência de outrem se torne a sua própria.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (LARROSA, 2002, p. 27)

A conceituação sobre a apropriação dos conhecimentos, com a qual ainda lidamos no processo de aprendizagem ou ainda na pesquisa e confronto com os saberes construídos historicamente, são influenciados pela forma como a ciência moderna se estrutura ao elaborar um método que desconfia da experiência e das percepções subjetivas. Desse modo, a

experiência ganha os ares da experimentação, da elaboração de regras e padrões que tornam possível a previsão. Tal visão sobre o conhecimento se estendeu sob todas as áreas do conhecimento tornando esse algo objetivo e exterior ao sujeito.

Mas, o que penso é que a maneira técnica e metódica que se expandiu à todas as ciências sejam elas humanas ou exatas, trouxe até nós maneiras de nos relacionarmos com a vida que foram empobrecendo nosso espírito e nos tornando receptáculos de informações e conteúdo.

Nós, professores, nos defrontamos com a responsabilidade de atingir a vida de nossos alunos de maneira que alcancemos a sua transformação, que temos um compromisso ético diante da função social da escola, mas não só isso, que almejamos que nossos alunos alcancem um potencial de liberdade que os conduza ao pleno conhecimento de si, para si e não exclusivamente para o convívio coletivo, estamos a cada dia nos questionando sobre formas de nos reinventar e também de percebermos, a nós próprios como pessoas e não reprodutores do desejo alheio.

O que me move é estar com as pessoas por inteiro e assim como coloca Rosaura que é dona de uma afirmação²⁵ que a cada dia clarifica-se para mim “Todo professor mora dentro de uma pessoa. Todo aluno mora também. E só essa consciência amorosa poderá salvar a escola”. Nos tempos de pandemia, ela acrescentou: “Ainda mais agora, neste tempo em que vivemos”.

Não quero ser o professor tarefeiro que aplica metodologias massificadas e colhe resultados numéricos. Agrada-me a concepção de experiência que percebe as essências, que dialoga com a pluralidade, que compreende o eu único, singular, que não reduz, mas que expande, que compreende o mundo e o ser humano como algo em constante movimento, livre de certezas e pronto para transmutar-se quantas vezes forem necessárias. Assim, entender que o homem está pronto para as ‘mortes’ porque tem desejo profundo pelas ‘vidas’.

Com respeito,

Érica Fernanda de Oliveira Menezes
13 de junho de 2020

²⁵ <https://rosaurasoligo.wordpress.com/> acesso em 16 de agosto de 2021.

NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: DIALÉTICA DE FORMAÇÃO DO SUJEITO

Carta aos narradores

"Canção Óbvia",

“Escolhi a sombra de uma árvore para meditar
no muito que podia fazer enquanto te esperava
quem espera na pura esperança
vive um tempo de espera qualquer.

Por isso enquanto te espero
trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres e crianças
minhas mãos ficarão calosas
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos
meu corpo será queimado pelo sol
meus olhos verão o que nunca tinham visto
meus ouvidos escutarão ruídos antes despercebidos
na difusa sonoridade de cada dia.

Desconfiarei daqueles que venham me dizer
à sombra daquela árvore, prevenidos
que é perigoso esperar da forma que espero
que é perigoso caminhar
que é perigoso falar...
porque eles rechaçam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que venham me dizer
à sombra desta árvore, que tu já chegaste
porque estes que te anunciam ingenuamente
antes te denunciavam.

Esperarei por ti como o jardineiro
que prepara o jardim para a rosa
que se abrirá na primavera.”
poesia escrita por Paulo Freire quando estava exilado na Suíça,
na década de 70.

Queridos colegas, narradores da experiência de ser e se tornar continuamente professor e professora

Primeiramente preciso dizer o quanto sou grata, pois para que eu pudesse chegar até aqui contei com a colaboração de cada um de vocês. Ser sujeito de uma pesquisa nem sempre é algo que deixa as pessoas confortáveis. O ser humano é bastante resistente a situações em que necessitem expor as suas opiniões sabendo que elas, posteriormente, podem ser estudadas.

Quando cheguei até vocês para tratar da minha pesquisa, infelizmente vivíamos um momento de muita instabilidade, a crise pandêmica ocasionada pelo Coronavírus. Ficamos muito tempo em distanciamento, oferecendo as nossas aulas por meio de vídeo chamadas, todos em suas casas, longe da escola. Estávamos tão tristes e inseguros que não havia clima para tratar de educação ou formação continuada. A grande questão que consternava nossos pensamentos era o quanto nossos alunos e alunas estavam perdendo estando longe da escola e como estavam sendo aqueles dias em suas casas. Então, colegas, foi muito difícil que nos reuníssemos para tratar prolongadamente sobre qualquer outro assunto, afinal, não foi possível, não era seguro.

Quando voltamos para as escolas, a rotina foi inquietante, apreensiva, laboriosa. Qualquer educador com quem conseguíssemos trocar meia dúzia de palavras dizia o mesmo: “Estou exausto”, “Não acredito que estamos vivendo isso”. Nossos alunos passaram a ir para a aula em regime de escalonamento, distribuíamos nossos alunos para que frequentassem a aula alguns dias da semana e por algumas horas. Para completar a jornada, oferecíamos aulas remotas por aplicativos de reuniões de longa distância e em vídeo. Os professores passaram a conversar com telas escuras e passaram a lutar pela atenção dos seus alunos brigando profissionais do entretenimento “youtubers”. O que será da escola?, perguntávamos? Nestes primeiros dias de retorno às aulas, ainda em escalonamento, éramos muito inexperientes em relação ao uso das tecnologias. Aprendemos um pouco, ainda não é o suficiente, mas conseguimos aterrisar neste solo.

Relembrar as circunstâncias que compuseram o cenário desses dias para mim é importante, porque nunca vivemos deslocados do tempo e do espaço, somos seres sociais, históricos e culturais. Somos sujeitos em formação e em constante modificação que estamos sempre inseridos e somos atingidos por aquilo que nos rodeia. Tanto que, tais entrevistas que deveriam ser realizadas presencialmente necessitaram ocorrer de maneira remota e foram marcadas e remarcadas inúmeras vezes, pois, nós, professores vivíamos um período de muito trabalho, não havia tempo hábil e também, muitas vezes, não havia forças para dedicarmos à qualquer outra situação, pois qualquer outra questão se tornava tão longínqua, tão mediana.

Enfim, conseguimos nos falar e quero ser grata, pois realmente não foi um período e ainda não é, pois nossos alunos tiveram perdas reais. Sofreram violências físicas, emocionais, perdas materiais, imateriais. Nossos alunos ainda estão retornando, gradativamente à escola, muitas vezes, seus olhares estão distantes, sabe-se onde estão assentados esses pensamentos.

Mas, para que eu não me desviasse da intencionalidade dessa pesquisa preparei-me para uma ‘entrevista narrativa’ e informei que partissem de 2 eixos:

- *Da formação do sujeito:* os colaboradores poderiam trazer histórias sobre a sua formação escolar e ainda dados que oferecem subsídios para compreendermos sobre o contexto em que ela ocorreu.
- *Da formação docente incluindo o processo de formação continuada:* os colaboradores poderiam trazer histórias que contempassem a sua prática pedagógica e os seus fazeres e afazeres como professor e professora bem como as histórias que arremetessem à percepção sobre as formações continuadas dentro do sistema educacional.

A partir da entrevista de vocês, transformei esses dois campos acionados em categorias para a análise dos dados produzidos durante nossa conversa:

1º O 'eu' - da formação do sujeito - as narrativas de formação

2º O 'eu em processo' - as narrativas do sujeito/educador inacabado

Acredito muito neste recurso, dentro da pesquisa qualitativa, pois entendo que, ao narrar, os sujeitos comunicam, de maneira muito descontraída, os conteúdos que fazem parte da sua personalidade e, deste modo, é possível que entremos em contato com experiências particulares e bem subjetivas.

Escolhi o poema de Paulo Freire para pensar sobre o óbvio. É fácil presumir que os assuntos, os conteúdos, os pensamentos, as propriedades dos feitos são tão extraordinariamente claras, manifestas, irrefutáveis que delas já não há mais nada a se retirar ou explorar. É feito, é óbvio. Mas, é com o avançar do tempo que somos capazes de olhar para o passado, com o conhecimento que adquirimos até então, é possível que tomemos consciência sobre o que os sentidos vivenciaram no passado.

O poema de Paulo Freire me coloca a refletir sobre este óbvio e me faz compreender, assim como já entendi em diálogo com Walter Benjamin, que estou em constante passagem de 'eu concreto' que ao visitar-se torna-se um 'eu para si' e remete-se a um 'eu expectativa'. Quando Paulo Freire diz: "Suarei meu corpo, que o sol queimará..." coloca-se em uma expectativa se 'vir-a-ser'. Trata-se da reflexão e o entendimento de si mesmo, em uma visita contínua sobre o passado, em relação com o presente e numa proposta ou expectativa do futuro

que promove o ‘ser em movimento’ em continuidade e em processo, um ser reflexivo que, a primeira vista parece ser óbvio, mas não chega a ser, pois tal futuro não se dá de maneira aleatória, mas trata-se de um futuro carregado de uma análise constante do ‘eu’ real, do ‘eu em processo’ e do ‘eu projetado’.

Então, quando eu escolho falar sobre a formação continuada na área da Educação não espero compreendê-la tão somente a partir das características históricas dos currículos da formação inicial ou continuada, da Pedagogia, pois entendo que a formação é um ‘continuum’, um ‘continuando’ – que anda, caminha, percorre, ou seja, está em movimento. O que eu fui, no passado, está contido no que eu sou na atualidade e o que serei no mais breve futuro já é aquilo que reflito sobre a relação do ‘eu-passado com o eu-presente’.

Durante os mais de vinte anos de carreira na área da educação estive sentada com diferentes formas de pensar o processo educativo. Todos nós ali, em volta da mesa na sala dos professores, trocávamos entre si as mais variadas observações sobre a vida própria e sobre o olhar sobre os acontecimentos que circundavam diretamente a escola, ou que aparentemente não a diziam respeito. Nós, colegas de trabalho, velhos e novos professores, tão somente estaríamos ali trazendo à tona o que nos afeta diariamente e o que nos constitui. A boca está repleta daquilo que pulsa em nosso coração e na troca com o outro vislumbramos a possibilidade destes conteúdos afetarem nosso ser por inteiro passando pela reflexão-ação-reflexão.

Sendo assim, ao dar início à ‘Carta aos Formadores’ considero extremamente relevante contemplar a formação desse ‘eu’ que se apresenta tão gentilmente, a de vocês, colaboradores, entrevistados, narradores das suas histórias e a maneira com que os fatos da vida própria conduziram e conduzem o ‘eu’ em processo.

Carta aos Formadores

A possibilidade da experiência supõe, portanto, a suspensão de uma série de vontades: a vontade de identificar, a vontade de representar, a vontade de compreender. A possibilidade da experiência supõe, em suma, que o real se mantenha em sua alteridade constitutiva. (LARROSA, 2011, p.19)

Estimados formadores,

A carta que hoje escrevo e que anseio verdadeiramente que chegue até vocês é constituída de um longo percurso compreendido entre os meus primeiros passos, ou seja, desde aquele e aquela que me instruiu e, carinhosamente, me observou no início de minha literal caminhada, àquele que durante toda a minha existência está, esteve e estará presente em meu interior. A cada um de vocês, primeiramente, ofereço a minha sincera gratidão, este meu ‘eu concebido’ agrada-me em muito. A importância que dou à cada fato vivido, seja ele pela necessidade de se elaborar a frustração ou ainda por viver a emoção da feliz caminhada em conjunto, é parte fundamentalmente integrante do meu ‘eu’ que hoje admite que nada sou sem meus pares e sem a verdadeira colaboração daqueles que circundam o meu mundo, particular, profissional, afetivo, sensível, humano. Não cabe aqui o meu apreço por cada um de vós.

Durante os primeiros passos de minha caminhada fui agraciada divinamente com uma mãe que não permitiu, por nenhum instante, que a dor de minhas pernas fosse maior que a minha vontade de estar em pé, minha mãe, insistente, devotada, atenta, sábia ... foi o primeiro ser humano que me disse que ao cruzar a linha da dificuldade se encontraria a satisfação pelo contemplar qualquer que fosse a situação. Posteriormente, encontrei-me com um grupo que vivia fielmente a alegria de ‘estar criança’ e com eles aprendi a teatralizar os personagens de minha imaginação, vivi a mágica de explorar os quintais e fazer deles o maior mundo que nos cabia até então. Nosso mundo encantado era vasto, abarrotado por viventes infinitos, porque também a inventividade não permitia barreiras. Os impedimentos que nos colocavam eram conduzidos pelo relógio: É hora de entrar, é hora de almoçar, é hora de se deitar, é hora de voltar para a sala, amanhã traga a tarefa de casa e enfim é momento de aterrissar. E por existir esse ser gigante e fantástico que nos conduzia de volta ao mundo real que me fiz capaz de vislumbrar o horizonte e ainda examinar o presente concreto.

Chegaram outros formadores encantadores que mostraram que nessa existência havia o ‘bem e o mal’ e que muitas vezes a briga entre eles era sutil. Muitos deles me fizeram atenta para que eu soubesse ler entre letras não escritas, entre palavras não ditas. Até então o mal para mim se apresentava de maneira muito fabulosa e ao passo que minhas pernas seguiam sendo capazes de dar passos mais largos percebi que entre o agir e o dizer existiam algumas lacunas. Não fosse a persistência de minha mãe seria eu uma pessoa frustrada, mas como fui conduzida carinhosamente a perceber, no momento certo, a distância segura da razão e da emoção, fui capaz de transformar a possibilidade da frustração em desejo de ser alguém que pudesse integrar a existência de outras pessoas que igualmente pudessem ter a oportunidade de compreender o mundo e sua existência a partir de uma perspectiva de transformação e não de desapontamento ou alienação. Então, aos meus estimados professores, minha mais sincera gratidão.

Tornei-me professora e ainda muito menina perguntava-me quando eu deixaria de “andar por aí” carregando livros e cadernos. Adolescente que era, observava alguns colegas que encontraram outras estradas sem carregar nada nas mãos, com suas roupas alinhadas e cabelos feitos. Eu era uma garota amarrotada, com pilhas de materiais de estudo nas mãos e cabelos desgrehados. Neste tempo em que ainda nos preocupamos demais em estar ‘no bando’ essas bobagens nos fazem algum sentido, mas depois de passar um longo tempo percebi que nunca deixaria de estar abraçada com livros e cadernos e isso me faz ser quem eu sou, um ser em constante formação e em conversação comigo, com o outro e com os outros que fazem parte desse outro em diálogo.

Mesmo depois de me estabelecer ‘professora’ percebi, portanto, que nunca deixaria de continuar me estabelecendo professora. Por isso, necessito incluir em meus sinceros agradecimentos aqueles que, ao longo de minha jornada, foram procurados por mim mesma, ou apresentados institucionalmente a fazer parte de minha formação. A todos os formadores da minha continuada formação, minha sincera gratidão.

Então, quando me vi desejosa de uma investigação sobre a formação continuada, fui ao encontro de outros colegas para entender como esse processo de formação contínua acontecia dentro de cada um deles, pois eu mesma tenho muitas perguntas sobre o ‘fazer e afazer’ na área da Educação, pois quando me coloco a estudar ou a ouvir alguém procuro compreender como aquela troca pode colaborar com a minha mais profunda atribuição que é a de levar o outro, se no caso este seja meu aluno, à maior possibilidade de expansão de suas potências, e se no caso seja o professor com o qual eu me relaciono como coordenadora, da maior nitidez possível sobre os processos de ensino eficientes para o seu grupo de trabalho pedagógico.

Então, trabalhar sobre e com a formação continuada em processo de ‘ser pesquisadora’ só faria sentido para mim se eu estivesse em contato direto, em escuta, dos e com os meus pares.

Depois que concluí a minha pesquisa de mestrado, que igualmente se deu a partir da escuta de colegas educadores que participaram comigo da elaboração de um documento importante para a rede municipal de educação e Jundiaí, passei a pensar sobre o doutorado e a examinar aquilo que me incomodava. Ali, como coordenadora pedagógica, minha busca era por algo que me ajudasse a estar próxima dos colegas professores para colaborar no processo de ensino e ainda acompanhar esse percurso estando da mesma forma próxima aos alunos acompanhando as suas aprendizagens. Estando sob a atribuição da coordenação pedagógica sentia-me coordenando papéis e burocracias. Conduzindo processos por meio de reuniões em que me eu me colocava como o arauto da Unidade de Gestão, assim chamada a secretaria de educação em minha cidade.

E, sempre dialogando comigo mesma, ‘Eu participo das formações continuadas oferecidas pelo sistema e: “os professores participam das formações oferecidas pelo sistema, enquanto coordenadores pedagógicos ouvimos, portanto, as mesmas mensagens, os professores também ouvem as mesmas pessoas, ou seja, os mesmos formadores, as pautas, entre coordenadores e professores, tratam de conteúdos que se convergem. Por que ‘cargas d’água’²⁶ passamos os dias, os meses e os anos nos fazendo as mesmas questões? Por que estamos há tanto utilizando as mesmas práticas, obtendo os mesmos resultados? Por que nossos argumentos são sempre os mesmos?

Então, eu que sempre participei de cursos de formação muitos dos quais eu mesma fui em busca, participei de alguns que realmente concretizaram, por meio do “O manifesto de atuação dos formadores hoje, coordenado por Rosaura Soligo”, as minhas angústias e me colocaram diante de muitas reflexões junto de outros formadores que como eu estavam ali sob a condição de coordenadores. Este documento de que lhes falo, caros formadores, foi então elaborado por um grupo de profissionais que, desalentados com a realidade da sua condição de formadores afirmaram ali sobre as condições com que somos tratados “uma afirmação de princípios que dizem respeito à formação continuada de todos os profissionais que fazem

²⁶ Expressão formada pelo advérbio de negação "não"+ verbo "saber" de 2ª conjugação em 1ª pessoa do singular + preposição "por" + pronome relativo "que"= quais + substantivo feminino plural "cargas" + preposição "de" apostrofada + substantivo feminino singular "água". Ignorar o motivo, desconhecer as causas ou o processo que levou a um determinado resultado. A expressão data de fins do século XIII, quando começaram as primeiras navegações portuguesas em águas do Atlântico norte. Região sujeita a súbitas tempestades, era freqüente que as naus se dirigissem às ilhas açorianas ou de Madeira, e acabassem chegando às costas marroquinas ou senegalesas. Daí a expressão significar "desconhecer como algo se passou". Disponível em <https://www.dicionarioinformal.com.br> acesso em 30/04/2022.

acontecer a educação do nosso país, nem sempre tratados com os devidos cuidados metodológicos”²⁷ (SOLIGO, 2021)

Portanto, caríssimos formadores com os quais diálogo nesta carta, o que vou apresentar a seguir trata-se de um processo de investigação que passa pela escuta de colegas professores que vivem o processo formativo continuamente em seus sistemas de ensino e a reflexão a partir do diálogo com referências teóricas importantes que tratam sobre a experiência formativa. Para que por fim busque-se constantemente sobre o que é possível considerar durante o processo de formação continuada dos sujeitos educadores.

Assim, entendo que “tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. (Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas. 2015). Cada vez que observo atentamente o presente não consigo me desvencilhar daquilo que houve no passado, pois sou constituída de passado, presente e futuro. E, neste sentido, ao ouvir os colegas colaboradores desta pesquisa verifico o quanto experiência com ‘o outro’ é relevante, ou seja, o olhar sobre **“O ‘eu’, da formação do sujeito e suas narrativas de formação”**:

Na adolescência acompanhei de perto a atuação de minha irmã mais velha que é professora. Observando seu envolvimento e os constantes trabalhos que envolviam sua ação com os alunos e a escola comecei a imaginar possibilidades de seguir o mesmo caminho. (Professora Laura, 2022)

Laura atualmente trabalha no município de Jundiáí com alunos do ensino fundamental. Ela tem uma proposta de intervenção fortemente voltada para a leitura em seu amplo sentido: a leitura como aquilo que abre os olhos do sujeito para o mundo externo e interno, aquilo que expande a consciência, a alma, o espírito. O contato com a leitura em um sentido transformador. ‘L’ fala sobre o seu trabalho de uma maneira apaixonada como se estivesse constantemente vestida para narrar um conto, teatralizando a personagem de sua vida, a professora.

Estive com Laura muitas vezes e a admiração pela sua paixão por ser professora me levou a convidá-la a participar da elaboração da pesquisa, pois eu queria entender como essa professora envolvida surge dentro dela. Foi então que Laura narrou sobre esse nascimento trazendo para a sua fala a expressão ‘acompanhei de perto’. Essa expressão remeteu-me diretamente a Paulo Freire (2016. p, 65) quando trata do ‘engajamento’. Primeiramente Laura acompanha de perto, ou seja, nos remete a uma ideia de que ‘esteve junto, esteve muito

²⁷ Manifesto De Atuação Dos Coordenadores Hoje - Disponível em <https://rosaurasoligo.wordpress.com> acesso em 30/04/2022.

próxima’ de sua irmã. Posteriormente, ela traz a palavra *‘envolvimento’*, mas desta vez se refere ao envolvimento de sua irmã. Percebo, neste trecho, o quanto uma e outra estiveram realmente ‘engajadas’ em suas ações: Laura participando junto com sua irmã e a irmã participando ativamente com seus alunos. Quando Paulo Freire (2016) trata do engajamento, refere-se a uma Pedagogia que liberta e que conscientiza o sujeito sobre lugar que, alunos de escolas públicas brasileiras, têm sido colocados diante da sociedade: opressão, permanente condição de injustiça, alienação. Deste modo, Paulo Freire nos mostra que, como professores que intervêm na sociedade devemos forjar nossa ação *com* o sujeito e não *para* o sujeito, como o intuito da “recuperação incessante de sua humanidade” (FREIRE, 2016, p. 65)

Não temos como saber o quanto a atuação engajada da irmã de Laura provocou de transformação nos sujeitos que ali estariam enquanto ‘alunos’ participando dos dias que viveram também Laura, mas sabemos o quanto esses dias não passaram despercebidos na vida dela, que “*acompanhou de perto*” sua irmã mais velha e os seus constantes trabalhos que envolviam sua “*ação*” com os alunos.

Ao analisar as palavras escolhidas por Laura para narrar aquilo que a constitui como pessoa que pensa-age-vive a educação também me remeto à importância da palavra “*ação*” para Paulo Freire (2016) que a trabalha num sentido relacionado e condicionado à reflexão e assim, a denomina como práxis. “A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2016, p. 75). Entendo o que Laura observava não uma simples atividade, mas sim algo repleto de intencionalidade, sendo assim, o que Laura observava de perto era uma “*inserção crítica e ação*” (FREIRE, 2016, p. 75) que a partir de então, já seriam a mesma coisa. Paulo Freire (2016) ainda diz que, pensando dialeticamente, essa ação sob o mundo e o mundo em relação direta à ação desenvolvida são intrínsecos e mediados pela reflexão constante.

Provavelmente ao “*observar de perto*” a ação transformadora de sua irmã mais velha provocou nela o desejo de viver também essa realidade, assim Laura passa a “*imaginar*” essa possibilidade. Trato essa palavra ‘imaginar’ como a tomada de consciência dela, porque “No fundo de cada palavra, assisto ao meu nascimento. (ALAIN BOSQI/ET, Premier poème, apud BACHELARD, 2013, p. 31).

Quanto mais eu olho para as pessoas e quanto mais eu reflito sobre a formação do sujeito mais apaixonada eu me torno pelo mundo das palavras. Essas que “grávidas de sentido” como nos traz Paulo Freire e como agora as apresento no universo de Gaston Bachelard. A ideia neste percurso é buscar iluminar a palavra ‘imaginação’, pois Laura o fez e atualmente ‘é’ professora,

assim como sua irmã mais velha. Portanto, a intenção é aproximar essa relação entre imaginário, que povoa nosso senso comum como algo do mundo do lúdico ou do fantástico, mas que para Bachelard, a palavra que se aproxima do devaneio relaciona-se com a imagem e esta remete-se então a uma ligação direta com a consciência. Deste modo, olho para a palavra *'imaginar'* partindo de uma percepção fenomenológica percebo que ela compreende o sujeito na relação direta com o objeto e ainda entre a experiência e a apropriação da consciência.

Como pesquisadora que observa e leva em consideração tudo que envolve o momento da pesquisa não sou capaz de desconsiderar as experiências que já estive assistindo a própria Laura sendo professora. Ela é um ser humano apaixonado pelo que realiza. A estética dos seus 'fazeres e afazeres' é uma imagem poética porque enquanto educadora faz com que aqueles que a observam de perto maravilhem-se pelo mundo da leitura. Muito provavelmente ela própria tenha se maravilhado com as ações de sua irmã mais velha enquanto participava junto com ela dessas mesmas ações.

Diante das imagens que os poetas nos oferecem, diante das imagens que nós mesmos nunca poderíamos imaginar, essa ingenuidade de maravilhamento é inteiramente natural. Mas ao viver passivamente esse maravilhamento, não participamos - com suficiente profundidade da imaginação criante. (BACHELARD, 2013, p. 05)

Laura criava-se enquanto maravilhava-se, enquanto participava, enquanto acompanhava de perto a sua irmã mais velha. Isso tornou sua imaginação tão verdadeiramente real e ali, naqueles momentos, ela se constituía professora. A palavra *"imaginar"* numa concepção bachelardiana é entendida, portanto, como participação criante, sendo, portanto, oposta a passividade "O sonhador escuta já os sons da palavra escrita." (BACHELARD, 2013, p. 10) o devaneio constrói e é intencional e Laura imaginava a possibilidade de *seguir o mesmo caminho*.

A experiência de vida da professora Pâmela é extremamente emocionante principalmente porque suas ações na convivência diária demonstram muita vitalidade e empenho em realizar um lugar, uma sociedade, mais justa para os estudantes e para o todo que nos cerca. Por perceber intuitivamente essa força genuína emergente na professora Pâmela convidei-a para conversar e tentar compreender como tudo isso se formou. Durante nosso diálogo a professora relata,

Minha *formação humana* sem dúvidas foi *o pilar* para que eu alcançasse as demais formações. Venho de uma família *negra e pobre*, dentro de uma

sociedade *extremamente racista*. Fui a primeira da minha família paterna e materna, *sendo mulher, neta, sobrinha e filha* a alcançar a *formação acadêmica* e desde então *abrindo caminhos* para que meus familiares acreditassem na possibilidade de tornar-se inúmeros outros profissionais. É isso que me motiva a continuar na área educacional, é saber que eu ensino e *torno-me referência* para tantos outros que ali estão dentro da minha família e no meio do qual pertencço e isso se dá a minha formação, acadêmica e profissional, porém costumo dizer que sempre estarei em *constante formação* para que assim transpormos todas as barreiras da sociedade. (Professora, Pâmela, 2022)

Posso dizer que Pâmela é para os que a cercam, familiares, amigos, comunidade, alunos, o que foi a irmã da professora Laura para ela, uma motivação, um exemplo que se fez convencer por suas ações e pelos objetivos intrínsecos às suas atitudes.

O que constitui a base da formação da professora Pâmela se dá não simplesmente por uma compreensão de que o vivido participa daquilo que somos no presente, o que a faz ter energia para a busca de uma transmutação social é a conscientização sobre a sua identidade, uma *“mulher, neta, sobrinha e filha”, “negra e pobre”, “dentro de uma sociedade racista”*. Coincidentemente, ou não, hoje, dia em que escrevo essa carta, é 13 de maio de 2022. Este dia foi dedicado, em nosso calendário, a marcar a data em que os negros foram libertos da sua condição de escravidão. Durante muito tempo no Brasil, as ‘pessoas pretas’ foram mais silenciadas do que hoje ainda o são. Digo, mais silenciadas, pois o ‘treze de maio’ propriamente dito, era um dia em que saudávamos a atitude de Princesa Isabel como uma eterna e bondosa princesa que haveria, então, tido a coragem e a firmeza de conduzir os negros à sua liberdade. Com a Constituição Cidadã, nos anos 80 e 90 as camadas ditas ‘de minoria’ foram ganhando espaço de fala por meio dos Movimentos sociais. Com isso, o debate contra o racismo se intensificou, mas nem por isso podemos dizer que crianças, assim como a professora Pâmela estejam livres, de qualquer circunstância que esteja condicionada a cor da pele.

Em 2003, por meio da lei 10.639²⁸ tornou-se obrigatória a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos escolares do ensino fundamental e médio no Brasil. Mesmo assim, grande parte dos alunos e alunas brasileiras ainda desconhecem a importância histórica e social das ‘pessoas pretas’, que descendem de africanos escravizados no Brasil. Ainda que os movimentos sociais tenham ganhado força e espaço nas mídias para tratar do assunto, o racismo estrutural é uma realidade em nosso país, pois o que ainda precisa intensificar-se são as ações de políticas públicas que possam dirimir qualquer diferença que ainda se estabeleça entre

²⁸ <http://portal.mec.gov.br> acesso em 13 de maio de 2022.

brancos e negros, desigualdades essas que fazem com que pessoas como a professora ‘P’ tenham que lutar tanto para conquistar um direito como o da educação.

De um modo geral, a minha formação de modo geral, ela foi, eu considero *privilegiada*. Eu sou de uma família de um aspecto mais *conservador*; desde pequena *eu tinha acesso à leitura* por questões de religião. Então se lia muito *a bíblia*, então uma linguagem mais *rebuscada*, vamos dizer assim, ajudou na questão do *entendimento*. E essa vertente religiosa da minha família, tinha uma parte que se tinha que compreender o que estava escrito. Evidentemente quando se lê com um *letramento mais escasso se dá interpretação baseada naquilo que você tem*, mas já deu um outro aspecto. *Minha mãe gostava muito de ler*, meu pai era praticamente analfabeto, nunca se preocupou com escolaridade ou educação nenhuma, mas *as boas leituras sempre me acompanharam*. Não sei de onde vem essa vontade de ler as coisas mais clássicas, e quando se tem esse olhar se acaba entendendo *mais o humano, o que ele pensa, o que ele faz e porque ele pensa as escolhas* e eu acho que abre um leque de variedades de pensamentos muito grande. Até agora eu consigo ver as leituras que eu faço, eu consigo ver o que eu leio do ponto de vista humano, do meu trabalho. Eu consigo ainda refletir ainda sobre o que eu leio ou eu vivencio em outros lugares e meu trabalho. *Eu me considero privilegiada*. Minha mãe sempre nos levou de uma maneira só dela, porque ela nunca cobrou, intuitivamente ela nos levou a isso. Nos levou a querer sempre *entender outras formas de viver, ler e participar de situações diferentes da que profissionalmente vivemos*. Ela nos levou a querer sair da caixinha, não sei como, mas ela fez. Então a questão da formação humana, geral e profissional, está posta aqui nessa família. Então eu e minha irmã temos esse perfil de atualização, *de buscar melhorar enquanto gente*. (Professora Janaína, 2021)

Caros formadores, percebem como cada sujeito é único em sua constituição? Isso me encanta sobremaneira. A história de cada pessoa com as quais nos relacionamos é incrivelmente rica e fundamental para todos a começar para ele mesmo, ou seja, resgatar ou dar espaço para que haja um olhar para si próprio formando-se, constituindo-se é algo basilar, principalmente dentro da Educação, porque aqui, nesse campo em que atuamos, somos também um excerto que pode se destacar ou não nas narrativas dos sujeitos.

Compreender essa sociedade *“mais conservadora”* como aponta a professora ‘J’ realmente passa por analisar a influência da Igreja na formação do povo brasileiro. Segundo BONFIM, apud ROCHA, PINHO, SANTOS. 2018) esta foi uma protagonista considerável, principalmente no que diz respeito a formação dos valores e princípios dos indivíduos no Brasil. Ao dizer que seus pais tiveram pouco acesso à escola, mas ainda assim mantinham o hábito de ler a Bíblia nos coloca diante da constatação de quanto a religiosidade participa da formação.

É interessante a maneira como a professora ‘J’ nos relata sobre o seu processo de compreensão e relação com a leitura desse livro ‘a Bíblia’: uma leitura rebuscada e de difícil compreensão que fez com que ela possivelmente ganhasse vocabulário e experiência leitora. A

partir da maneira com que a sua mãe conduzia a família, ainda que intuitivamente, as meninas, professora Janaína e sua irmã, foram capazes de manter uma relação de busca pelo entendimento mais aprofundado sobre o mundo, muito em decorrência, também, pelas leituras subsequentes que lhes foram confiadas.

Dizer que se considera uma pessoa *privilegiada* demonstra que apesar de se considerar parte de uma família conservadora, ainda assim percebe que as condições que circundavam a sua formação não era algo que todas as pessoas tinham acesso. Janaína diz que não compreende exatamente o motivo pelo qual aprecia as leituras mais clássicas, também relata que intuitivamente sua mãe as conduziu de uma maneira muito interessante para que se tornassem independentes e críticas. Disse-me que sua mãe apreciava muito a leitura e sou certa de que o fato dela manter essa relação bem aproximada com o mundo dos livros a deu condições para que educasse suas filhas e direcionasse a família não de uma maneira intuitiva, como diz Janaína, mas através de uma experiência que a própria leitura a ofereceu.

A própria relação que Janaína estabelece com a leitura é algo extremamente interessante, pois percebemos que o aquilo que foi extremamente significativo para a sua formação humana descende da relação da mãe com a leitura e posteriormente da sua própria relação com as letras, tanto que parece muito valioso para Janaína *“entender outras formas de viver, ler e participar de situações diferentes da que profissionalmente vivemos”*.

Então, caros formadores, é interessante retomarmos alguns pontos relevantes do que aborda Jorge Larrosa (2011) sobre a experiência,

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. (LARROSA, 2011, p. 05)

As experiências trazidas por Laura, Pâmela e Janaína para explicar sobre aspectos importantes de sua formação mais ampla e pessoal, dizem respeito a influências que marcaram de maneira significativa as suas vidas a ponto de explicar algumas escolhas feitas na vida adulta, ou ainda elucidar perspectivas relacionadas à maneira como elas vivem ou analisam o mundo

atualmente. Foram situações vividas que não dependeram das suas consciências, mas foram “o passar de algo que não sou eu” (LARROSA, 2011, p. 5)

Larrosa (2011) denominou esse tipo de experiência de “princípio de alteridade” também podemos encontrar e entender como “princípio de exterioridade, ou ainda, princípio de alienação”. Ao refletirmos sobre a experiência e a grande relevância do outro em nossa formação nos deparamos com estes conceitos que nos remetem a dimensão do outro no decorrer de nossa formação. Não haverá experiência se não houver este contato direto com o outro, que definitivamente não “sou eu” e no sentido da alienação, este outro é realmente alheio a mim, portanto, a definição de experiência passa por compreendermos que existem eventos, exteriores a mim, ‘que me passam’.

Mas, perceba que vivências nos influenciam a ponto de muito tempo depois delas se darem ainda as trazemos para explicar sobre o que nos constitui. Larrosa (2011) nos diz que além da experiência ser algo que vem de fora, como um estrangeiro, ainda podemos compreendê-la imaginando que ela necessita de um lugar para repousar e esse lugar é o “eu”

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p. 06)

Quando Larrosa (2011) nos expõe mais este aspecto relativo à experiência, ele procura nos mostrar sobre a subjetividade que existe, pois está relacionada ao “eu” que é único. Além disso, as experiências que ocorrem com este “eu-único” decorrem, portanto de um movimento que é reflexivo, que vem do outro, vai até mim e à medida que essa experiência volta até esse “eu-único” ela produz efeitos, transformações. Desse modo, a experiência sempre será “de cada um”, “de cada eu” – “cada um faz ou padece da sua própria experiência” (LARROSA, 2011, p. 07)

As pessoas que são transformadas por experiências, assim como posso analisar que ocorre com Laura, Pâmela e Janaína foram sujeitos que estiveram abertas e sensíveis àquilo que o outro lhes apresentava e dessa maneira foram afetadas por esses eventos e por essas relações, que as constituíram. “Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação.” (LARROSA, 2011, p. 07)

O que acredito, partindo do que dialogo com Jorge Larrosa, é que um sujeito se afeta nas mais diversas situações e estas são importantes definições para que ele se veja como um

professor ou para que ele capture na sua formação, de modo geral, como alguém que leva para a sua profissão aquilo que apreendeu nas suas mais variadas experiências, ou seja, se este sujeito tem consciência de que experiências e trocas com outros lhes afetaram profundamente, este sujeito saberá o quão importante será o seu relacionamento com o outro que espera afetar, no caso, falamos da relação educativa. Um educador sensível e capaz de afetar sabe que ele próprio foi afetado em suas relações e, assim, ele é capaz de recuperar as situações que o afetaram, os momentos em que esteve aberto para que o momento pudesse adentrar “em si” e fazer parte.

A experiência é algo que tem lugar no sujeito, que expressa a necessidade de uma relação, de estabelecer uma conexão, uma posição que seja reflexiva e que se volte para o interior daquele com quem estabelece o vínculo. Ele sabe que naquele momento ele está “marcando algo de que fará parte” do outro e nessa medida essa pessoa, com essa ação ou atitude, tem uma dimensão que é de transformação.

O sujeito que contempla a sua formação, que percebe a sua transformação, que define a importância da relação com o outro que o constitui deixa aperceber-se da gratidão que é olhar a vida com os olhos de quem se maravilha com o que passa diante deles. Não que esse processo de “constituir-se” ocorra apenas com experiências positivas, assim como nos contou Pâmela, suas vivências foram marcadas pela dor do preconceito e exclusão, mas desde que ela se viu e se incluiu, deixou aquilo passar dentro de si, ela se transformou e continua sendo capaz de notar o quanto a sua intervenção é importante para que outros também percebam que é importante estar atento ao que fazem com a população negra no Brasil, por exemplo.

Os sujeitos entrevistados também trouxeram suas impressões sobre o seu período de escolarização. Para mim, por exemplo, quando olho para a minha formação não consigo perceber o quanto os conteúdos ficaram em mim, certas coisas realmente apenas passaram por mim, não me afetaram. Porém, não consigo explicar exatamente o motivo pelo qual a Língua Portuguesa, essa sim, tornou-se algo que me afetou sobremaneira. Talvez você pode até me dizer: É evidente que a Língua Portuguesa marcou, pois você lê, escreve, enfim, se comunica por meio dela! Digo- lhe que não é algo tão óbvio assim, pois a relação de afeto que tenho é com as palavras na Língua Portuguesa. A maneira absurdamente bela, sublime, encantadora em que as palavras podem se dispor para expressar as mais variadas sensações. E não sei exatamente como isso começou a me afetar, mas tenho certeza de que a escola foi quem deu o pontapé inicial a essa relação apaixonada.

Eu me lembro exatamente quando eu consegui ler o recado que minha professora deixava em nossas folhinhas de tarefa. Ela escrevia com uma caneta vermelha e a sua letra

manuscrita era muito bonita e apressada. Eu não conseguia, no início, entender o que estava escrito ali, mas eu gostava quando as palavras eram longas, pois eu imaginava que ela havia levado algum tempo ali escrevendo. De repente eu consegui ler, fiquei aturdida quando isso aconteceu, e a primeira palavra que eu identifiquei naquele dia foi o meu nome, e ela disse: Érica, eu adorei sua tarefa. Naquela época, nós aprendíamos por meio da memorização das famílias silábicas e como eu ainda não havia terminado a cartilha “não tinha autorização” para ler toda e qualquer frase, por isso não compreendia o que minha professora escrevia nos bilhetes que deixava. Mas, aquele dia, ela escreveu meu nome, e eu tentei ler o que vinha adiante. Tem sido assim, desde então. Nem sempre minha relação ou diálogo com algum autor, ou texto se estabelece de imediato. Às vezes a relação se constrói a partir de um excerto que me tomou, algumas vezes até em outra história que me levou ao livro que originalmente traz aquela citação. Outras vezes fico absorta, quietinha diante da página e quando já pude ouvir aquele autor pessoalmente falando me parece que eu ouço a voz dele, assim como, naquele dia, eu ouvi a minha professora dizendo quando a li, “Érica, eu adorei a sua tarefa”.

As palavras têm voz, as palavras têm alma, as palavras têm formas que sobressaem as páginas. A minha relação com a escola é de muita gratidão, pois a escola me apresentou as palavras. Então, ao perguntar aos entrevistados, colaboradores da minha pesquisa sobre a relação deles com a escola, mal poderia esperar pelo que eles poderiam me dizer, pois cada pessoa constrói a sua relação de maneira muito particular, a partir de uma experiência que podem ocorrer de infinitas formas e em diferentes tempos.

Quando conversei com Laura o que me trouxe foi algo que envolvia a sua formação inicial como professora,

Me *formei* no *CEFAM (antigo Magistério)*, desse *primeiro encontro* com a área da educação o que mais me *marcou* foram as inúmeras oportunidades de *vivenciarmos* situações que *envolviam* os alunos da rede municipal. Para além do estágio, algo de extrema importância que me aproximou do *chão da escola em parceria com professores regentes experientes*, havia propostas em que elaborávamos *situações didático-culturais* para receber as turmas de educação infantil e ensino fundamental *em nosso ambiente de curso*. Situações estas que *permitiam pensar o planejamento, a vivência e a reflexão sobre as práticas ali experienciadas*. (Professora Laura, 2022)

Em relação à formação inicial da professora Laura é muito importante ressaltar o cuidado que ela teve em apresentar a instituição em que *‘se formou’*, sua fala é proeminente quando menciona o *‘CEFAM’* e por isso, em meu registro o destaque em caixa alta, em seguida com menos ênfase ela explica que se trata: *‘antigo magistério’*. À medida que Laura me

apresenta uma determinada instituição é fundamental que se reflita sobre a singularidade deste ‘lugar’ para ela, também é relevante capturarmos algo sobre o contexto em que se insere o ‘*CEFAM*’.

O *CEFAM* “Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” foi idealizado e oficializado em São Paulo decreto nº 28.089/88 e tinha o intuito de oferecer a formação inicial, áreas do ensino fundamental e educação infantil, e continuada para professores e ainda proporcionar aos estudantes uma formação muito voltada aos aspectos pedagógicos e didáticos. Além disso, esperava divulgar o conhecimento de maneira que as defasagens e/ou dificuldades dos professores pudessem ser reduzidas.

Segundo o que apontou Alves e Siquelli (2016) em um estudo a partir de fontes históricas os Centros Específicos foram idealizados de maneiras muito diferentes pelo Brasil afora e, no estado de São Paulo, a intenção era criar algo muito diferente daquilo que já acontecia nas escolas normais. A intenção era criar outro tipo de escola. Não podemos dizer que cada núcleo do *CEFAM* tenha chegado a este fim, mas ao que vemos aquele em que Laura estudou algo muito especial acontecia. Quando ela destaca, com muita ênfase sonora ‘*CEFAM*’ e traz um tom tímido para a explicação ‘*antigo magistério*’ podemos inferir que um não se relacionava inteiramente com o outro.

Segundo a pesquisa de Alves e Siquelli (2016), o currículo dos *CEFAM*’s foi elaborado para garantir que os conteúdos específicos gerais fossem bem compreendidos, mas que também os estudantes tivessem conhecimento das condições da educação de nosso país, principalmente em se tratando das camadas mais pobres da população brasileira, além de garantir que os futuros professores tivessem pleno domínio das matérias que regeriam o cotidiano docente. Outro ponto de destaque se dá em relação a preocupação com a prática, pois existia um plano diferenciado para tratar do estágio docente.

Analisando o quanto essa relação com o estágio foi marcante para a formação de Laura. Sua narrativa aparece repleta de palavras que simbolizam o quanto ela foi afetada por esses momentos. Ao trazer que as situações foram “*vivenciadas*” juntamente com os alunos da rede municipal a professora utiliza a palavra “*envolviam*”, essa palavra denota um relacionamento, trata-se de mais do que uma participação, pois quando estamos envolvidos com algo existe uma relação de compromisso. Os professores regentes trabalhavam em “parceria” e isto é algo que aproxima, pois o que denota uma “*parceria*” é o rumo que se leva para um objetivo que é comum. Além disso, estes professores eram “*experientes*”. É de se esperar, portanto, que a experiência de que ‘L’ narra é relativa a pessoas que passaram por situações e as contemplaram

de maneira efetiva e afetiva a ponto de transmitir e deixar que se institua uma “ambiência” neste curso. Não se tratava apenas de um lugar, mas um ambiente de aprendizagem que **“recebia”** alunos, ou seja, acolhia estes sujeitos. Por fim, a professora conta que essa experiência formativa foi de **“extrema”** importância para que os alunos **“planejassem, vivessem e refletissem sobre as práticas que ali experienciaram.”**

vivenciarmos situações que *envolviam* os alunos da rede municipal. Para além do estágio, algo de extrema importância que me aproximou do **chão da escola em parceria com professores** regentes *experientes*, havia propostas em que elaborávamos *situações didático-culturais* para receber as turmas de educação infantil e ensino fundamental *em nosso ambiente de curso*. Situações estas que *permitiam pensar o planejamento, a vivência e a reflexão sobre as práticas ali experienciadas*. (Professora Laura, 2022)

O espaço aberto para a reflexão da prática é de fundamental importância, pois nesse momento o professor é capaz de compreender, identificar e ajustar os caminhos escolhidos diante do processo educativo de seus alunos. Esse momento de transcendência, em que prática e teoria passam a ser ‘apenas um’ é a materialização da práxis pedagógica, que é capaz, portanto, de fazer com que o sujeito-professor se transforme mediatizado pela ação crítica que estabelece com os seus fazeres e afazeres pedagógicos. Estabelecer que o **“chão da escola”** é o local onde tudo isso se realiza é um adendo imenso para depreender sobre o quão ligados os professores em formação estiveram às atividades propostas pelo CEFAM e posteriormente inferir que tal experiência a atravessou.

Minha formação escolar foi *desde a educação infantil até o Ensino médio na rede pública de ensino*, sendo *minhas vivências em um bairro de zona periferia*, onde a escola infelizmente no período em que eu estudei *não propiciava* aos estudantes o *desejo pelas aprendizagens*, por questões socioeconômicas fui transferida para uma *escola pública de centro* o que interferiu com *grande impacto em minha formação*, visto que eu era uma *menina negra* de um bairro de alta periculosidade e que estava *muito atrasada* no que se refere ao ensino e aprendizagem. Este impacto interferiu ativamente no meu ensino, pois não via a possibilidade de ter uma formação acadêmica, resalto que durante o período de educação básica eu já tinha o desejo pelo ensinar. (Professora Pâmela, 2022)

Ana Maria Saul (2012) que teve a alegria de trabalhar diretamente com o mestre Paulo Freire na Administração da Cidade de São Paulo no início dos anos de 1990, fala carinhosamente sobre esta experiência em seu texto **“A Construção Da Escola Pública, Popular E Democrática, Na Gestão Paulo Freire, No Município De São Paulo”** e ressalta

que a ideia de nosso mestre seria de construir uma “escola pública popular e democrática”. Nosso grande educador tinha a intenção de “mudar a cara da escola” e em 1989 ele demonstrou toda a sua intencionalidade em uma publicação no Diário Oficial do Município de São Paulo, como relembra Ana Maria Saul (2012). Esta comunicação foi endereçada aos educadores,

Aos que fazem a educação conosco em São Paulo, diz Paulo Freire: (...) não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante (...). (FREIRE, 1991, p.16). grifos meus

Quando penso que este texto esteve publicado em um Diário Oficial não consigo conter a emoção. Esta carta foi escrita para a professora Pâmela, caros colegas formadores. Foi escrita para tantas crianças e jovens nesse país que ainda estão vivendo aquilo que a professora viveu em sua formação escolar. Quando Paulo Freire deseja uma “educação pública popular e democrática” ele tem a inteira consciência sobre o que Pâmela, criança negra, experimentou em sua escola, ainda que fosse uma escola pública, mesmo assim não popular. A cultura que envolvia aquela escola pública não deu conta de evitar que as marcas da exclusão social ficassem em Pâmela. A escola pública não foi capaz de afetá-la de maneira a considerar as experiências que viveu no seu bairro de nascença, **“periferia e de alta periculosidade”**. A escola pública deixou marcas na professora, mas estas marcas foram dolorosas.²⁹

Sonhamos com uma escola que, por séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria [...] sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares [...] a escola pública que queremos: séria, competente, alegre, curiosa. Escola que vá

²⁹ Caro leitor, este parágrafo contou com a repetição da expressão ‘escola pública’ propositalmente para lembrá-lo de que é praticamente um contrassenso admitir que a ‘escola pública’ que deveria atender a todo cidadão de maneira irrestrita comporte-se de uma maneira classificatória e excludente.

virando o espaço em que a criança popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. (FREIRE, 1995, p. 37-42)

Pâmela seguiu a vida sendo uma garota questionadora, curiosa e alegre. Apesar das experiências dolorosas que viveu no cotidiano escolar, outras experiências e o contato com outras pessoas a fizeram perceber que existem muitos caminhos. A formação não se dá apenas dentro dos muros escolares.

embora eu tenha recebido e tido todo o cuidado fraterno para continuar os estudos a rotina de trabalhar na adolescência e estudar no período noturno era dilacerante e muitos dos educadores não compreendiam o cansaço e apatia durante as aulas e vejo como isso prejudicou na minha formação básica, entendo que dentro deste mesmo período estive em contato *com alguns profissionais da educação dentro e fora de sala de aula* que me *propiciaram caminhos para que eu visibilizasse a educação para além do ensino 'básico'*.

Conforme nos ensinou o grande mestre Paulo Freire (2016) a ação de educar é uma associação indissociável da vida e de sua realidade, assim sendo, não há como nos distanciarmos do conjunto de significações que os sujeitos elaboram neste grande percurso que é sua existência. Desse modo, a educação relata aquilo que se dá entre a disposição e o curso dialógico dos sujeitos e a sua própria história em um processo interrupto de formação e humanização. O que será que Pâmela quis dizer com *o para além do ensino básico*? Atrevo-me a inferir que esta professora, que conseguiu refletir sobre o decurso de sua formação, tenha chegado à conclusão de que a sua formação, todo o percurso formativo, a levou para além do que o ensino básico, que entendo como mínimo, nos muros da escola a carregaria. A construção de um sujeito em seu percurso formativo é um ir e vir constante, uma reflexão permanente daquilo que ocorre em seu caminhar. Aquele que não visita a sua história é como um barco abandonado à deriva.

Os professores com os quais conversei trouxeram marcas também da sua formação inicial no Magistério. A professora Thaís aponta algo importante em relação ao curso de magistério,

A minha formação, ela foi *muito prática, muito prática*. No magistério é tudo *muito prático, né?* A gente vê a teoria, os teóricos, mas o magistério ele tinha uma característica *de ser muito, muito mais para o lado da prática*. E eu comecei aplicando isso quando eu fui para sala de aula. Aí depois eu fui revisitar os teóricos, e aí a gente vai *associando* o que a gente tava fazendo com *a prática*, e vai *reconhecendo*. Quando você já tá atuando e fazendo pedagogia ao mesmo tempo, a gente *vai reconhecendo cada linha de*

pensamento que a gente tá atuando, porque muitas vezes a gente nem se dá conta, *mas a gente tá atuando de um forma ou de outra*. Eu lembro de mim há, sei lá, quatorze anos atrás, e hoje, *nossa, quanta coisa que eu não faria*. . Porque ainda que o magistério *prepare a gente de uma forma prática*, ainda assim, *o chão de sala de aula, ele te mostra a especificidade de cada criança*. Então assim, essa *consciência, ela vem ao longo do tempo* e eu acho até que é uma coisa que as faculdades deveriam trabalhar mais. Eu não sei se foi a minha faculdade, né? Porque eu tenho a experiência da faculdade que eu frequentei. Mas assim, *essa consciência da individualidade* de cada criança, que muitas vezes o professor vai ter que estar preparado pra abordar o mesmo assunto em diferentes níveis. Então essa é uma ciência que veio se modificando ao longo do tempo *com a experiência em si*. Acho que mesmo que mostre na faculdade questões desse tipo, ainda assim, é o chão da sala de aula que mostra; e *eu acho o estágio fundamental nessa questão*. Porque ainda que o magistério prepare a gente *de uma forma prática*, ainda assim, o *chão de sala de aula*, ele te mostra a *especificidade de cada criança*. Então assim, essa *consciência, ela vem ao longo do tempo* e eu acho até que é uma coisa que *as faculdades deveriam trabalhar mais*. Eu não sei se foi a minha faculdade, né? Porque eu tenho a experiência da faculdade que eu frequentei. Mas assim, *essa consciência da individualidade de cada criança*, que muitas vezes o professor vai ter que estar preparado para abordar o mesmo assunto em diferentes níveis. Então essa é uma ciência que veio *se modificando ao longo do tempo com a experiência em si*. Acho que mesmo que mostre na faculdade questões desse tipo, ainda assim, é o chão da sala de aula que mostra; e *eu acho o estágio fundamental nessa questão*. E digo mais, eu acredito que o estágio, *para pedagogia, ele devia ser uma questão assim como se fosse residente, sabe?* (professora Thaís, 2022)

Que prática é essa de que trata a professora Thaís? Em minha percepção, a professora diz sobre uma experiência que tanto afasta a teoria da prática que não permite que, ali no momento da ação, a professora a *reconheça* como um elemento fundamente da teoria. Porém, a professora ainda reforça que, apesar dessa formação, que eu denominaria de alienada, o professor é indicado à atuação profissional.

Soligo (2015) desenvolve um trabalho voltado para a formação de educadores que considera quatro conjecturas e dentre elas trataremos sobre das “situações formativas que favoreçam o desenvolvimento num nível elaborado de reflexão crítica”. (SOLIGO, 2015, p. 12) Para abordar o assunto em seu texto, a autora apresenta Idália Sá-Chaves (2005) e Van Manen (1977) que argumentam sobre a lógica reflexiva apresentando os aspectos “técnico, prático, crítico, metaprático e metaprático”.

O que a professora Thaís ressalta é que deu início a um trabalho com os alunos sem ter a consciência de que ainda existiam elementos importantes a serem conquistados em sua formação. Segundo o que diz a citação de Soligo em seu texto *‘Uma Experiência Potente De Formação Para A Docência’*, a professora certamente recebeu informações técnicas acerca do

exercício do magistério, o que deu a ela a oportunidade de iniciar um trabalho que, posteriormente, ela própria admitiu que *“nossa, quanta coisa que eu não faria”*. Nesse momento, Thaís demonstra ter adentrado em outro universo, provavelmente tenha percebido além da perspectiva técnica, mas penetra um campo que compreende “pressupostos, predisposições, valores e conseqüências inerentes à ação”. Entendo isso quando diz que *“o chão de sala de aula, ele te mostra a especificidade de cada criança.”* Em seguida, a professora relata que o tempo a fez entender que em sala de aula encontraria a necessidade de preparar diferentes maneiras de aplicar um mesmo conteúdo, pois as crianças e suas aprendizagens são muito peculiares. Ela segue dizendo que *“as faculdades deveriam trabalhar mais”*. Outro ponto relevante é que o fazer pedagógico em um curso de formação inicial deveria assemelhar-se a residência médica. A questão que levanto-me ouvindo a narrativa da professora Thaís relaciona-se à formação continuada, pois ela nos remete a isso quando diz que *“é uma ciência que veio se modificando ao longo do tempo com a experiência em si”*, portanto entendo que se o curso de formação para o magistério não é capaz de preparar um professor em sua integralidade, e nem é essa a minha intenção, desenhar um curso que assim o faça, é na formação continuada, à partir da *“experiência em si”* que isso poderá acontecer.

No nível de reflexão crítica, consideram-se também aspectos mais amplos – éticos, sociais, políticos – da educação, com o intuito de compreender, por exemplo, o modo como o trabalho, inserido em um contexto institucional e social, pode estar respondendo a estas ou aquelas necessidades de aprendizagem dos alunos, satisfazer a estes ou aqueles interesses políticos e outros aspectos do tipo. No nível metacrítico, a reflexão inclui uma dimensão autocrítica, de maneira que o sujeito se considera de algum modo implicado no contexto, participante ativo e corresponsável pelo que acontece não apenas nas situações em que está envolvido diretamente. Por fim, no nível metaprático, além de se considerar um participante ativo no processo, o sujeito também contribui para transformar o contexto em que está inserido da melhor maneira possível – é quando transforma em atos propositivos o que resulta de uma reflexão metacrítica. (SOLIGO, 2015, p. 12)

O que Thaís narra é a real possibilidade de se encontrar em uma só pessoa todos os aspectos de lógica reflexiva, até porque, nos preparamos para as situações à medida que as vivenciamos ou vice-versa as situações nos prepararam para que possamos seguir vivendo aplicando-as em novas situações. Quando compara o estágio com a residência, em seguida, a professora narra sua opinião sobre a situação complexa que é cometer um erro enquanto profissional da saúde e profissional da educação: *a gente está matando essa criança no sentido*

da autoestima, por exemplo. (professora Thaís, 2022) e conclui que um dos motivos pelos quais isso nunca aconteceu seria por estar atenta e observar a criança em seu processo educacional (professora Thaís, 2022)

Portanto, caros formadores, ante a intenção de refletir sobre aquilo que é considerado relevante no momento do planejamento de uma ação de formação continuada pergunto-me se é possível considerar, para a elaboração de uma intervenção formativa, que cada um de nós esteve diante de situações muito diferenciadas que nos conduziram para a educação? Ou seja, é possível, enquanto um formador que planeja a sua atividade formativa, considerar como cada um de nós constrói a sua imagem como professor ao longo das experiências ou ainda desprezar vivências significativas que qualificam o percurso da constituição dos sujeitos como pessoas que interagem com o mundo? É possível que uma ação de formação continuada expanda o objetivo de apenas transmitir informações generalistas e se organize de uma maneira que seja capaz de comunicar-se significativamente com um grupo de professores em uma intervenção formativa?

É importante salientar que esta pesquisa nasce de uma inquietação pessoal. Tendo passado, ao longo de minha carreira, por diferentes funções ainda assim mantive a dúvida sobre o aproveitamento das formações continuadas em redes de ensino. Quando sou professora me pergunto como posso orientar meu plano de ensino de maneira que eu consiga dar suporte adequado aos meus alunos frente aos objetivos que trilho para uma sala de aula. Quando sou coordenadora, como posso me comunicar com os professores do meu grupo de trabalho para que estes tenham estratégias que possam adjetivar as suas práticas de ensino para que estas venham ao encontro das reais necessidades e/ou fragilidades de aprendizagem de seus alunos. Quando fui supervisora pedagógica perguntei-me sobre como colaborar com coordenadores para que estes tivessem um olhar diferenciado para a sua função a ponto de realmente considerar-se um formador de seu grupo de professores e não somente uma peça de comunicação entre a sala de aula e a direção, ou ainda entre a sala de aula e a secretaria de ensino.

Em todas as funções com as quais me deparei participei de momentos formativos e foram poucos os que me afetaram. Muito momentos formativos não me tiraram do meu lugar da dúvida e da inquietação, poucos deles refletiram de maneira concreta em minha prática pedagógica, mesmo assim, percebi que eu nunca fui a mesma profissional, ano após ano, porém não foram as minhas carências e dúvidas, e nem de meus colegas professores, que escreveram o curso característico da formação continuada em nosso país.

Ao tratar sobre aquilo que é essencial analisar em relação aos saberes relacionados ao ofício do professor, Antônio Nóvoa (2009) apontou para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos educadores numa relação que se baseia na combinação entre a formação inicial, a formação continuada que ocorre em serviço e os ‘fazeres e afazeres’ dos professores ao longo de sua carreira. Sobre todo esse processo, Nóvoa ressalta o que chamou de “consenso discursivo”, ou um “redundante palavrório” que foi se alastrou e predominou durante os últimos dez anos: “valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, importância de culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, a supervisão e da avaliação dos professores”. (NÓVOA, 2009. p 14)

Esse discurso surge de pesquisadores das ciências da educação e da didática, bem como de grupos relacionados a diferentes campos de atuação que passaram a fazer parte de Organizações Não Governamentais, que pela grande influência de seus membros passaram a ser atores importantes no âmbito educacional à medida que passaram a oferecer estudos, pesquisas, uma espécie de consultoria educacional, como por exemplo o *Todos pela Educação*³⁰ que então passa a atuar juntamente com o Ministério da Educação no Governo Federal e nas Secretarias de Estado e Municípios.

Concordo com Nóvoa (2009), caros formadores, quando este diz que não foram os professores que imprimiram as características e as bases pelas quais seguimos os processos formativos na atualidade. Até mesmo com o discurso recorrente sobre a valorização da profissão docente, firmada também na Lei de Diretrizes e Bases³¹, quando a formação continuada passa a fazer parte da jornada dos professores brasileiros, em nada os professores contribuíram para que se desenhasse sobre aquilo que hoje se apresenta em relação a sua atuação profissional no ensino. A perspectiva de maior atuação do professor sobre a sua própria

³⁰ *Todos Pela Educação*, uma organização não governamental que tem como objetivo, expresso em seu site, o trabalho pela qualidade da Educação Pública no Brasil, considerando, como elemento fundamental para alcançar essa qualidade, o trabalho em prol de uma educação com igualdade de oportunidades para todos os estudantes brasileiros. (Menezes, Silva, Saiki, Moschini, 2021. p 259).

³¹ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). <http://portal.mec.gov.br> – acesso em 06/06/2022

atividade o fortaleceria em seu papel social, porém dificultaria a recorrente manipulação do estado sob a educação.

Nos últimos anos, assistimos, no Brasil, duas situações que tornaram a educação um vantajoso espaço para se lucrar – a comercialização dos cursos de pedagogia e a oferta de materiais educacionais.

Sobre a primeira existe um contexto político e econômico, que ocorre na década de 1990 e que resumirei aos senhores, conforme apresenta Giolo (2008). Entremeio algumas circunstâncias como o que instituiu a Constituição Federal e acordos realizados internacionalmente, como por exemplo a que se deu pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos no tratado de Jomtien. O Brasil foi impulsionado a organizar políticas públicas que atendessem a expansão na oferta de vagas para a formação em educação básica, de início centrada no ensino fundamental. Ocorreu que outros aparelhos públicos e determinações vieram para ancorar e subsidiar tal processo, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental, em 1996. Neste período, algumas estratégias foram projetadas para que os professores tivessem maior suporte técnico e assim as formações a distância passaram a ser uma realidade em nosso país. A modalidade a distância foi ganhando espaço e o que, em primeiro plano, destinava-se a formação de professores e possível para o ensino médio, passou a ser também ofertada para o ensino fundamental, na formação e jovens e adultos, no ensino profissional e para todas as modalidades do ensino superior.

O ensino superior, conforme muito bem apresentou Giolo (2008) foi o seguimento educacional que mais envolveu a Educação a Distância à sua realidade incorporando-o aos seus cursos de graduação. As faculdades e universidades privadas foram as que mais difundiram a modalidade e o que, anteriormente, surge para complementar a formação rapidamente, passa a ser credenciada para ofertar cursos. As empresas privadas, que atuam em educação, que até então organizaram-se para prosperar ofertando cursos presenciais, muitas vezes facilitados, passou a empenhar-se na oferta de cursos a distância. Porém, o que está por trás de todo esse contexto não é a preocupação em formar bons professores para atuar diante das necessidades e realidades do alunado brasileiro. O que houve foi uma visão lucrativa que tornou a educação um produto de mercado. Eu mesma, ocupando o lugar de professora universitária no curso de pedagogia, vivi a expansão da oferta de vagas e a facilitação do acesso à universidade, por meio de políticas públicas de incentivo como o FIES³², Fundo de Desenvolvimento Estudantil e

³² O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei

PROUNI³³, Programa Universidade para Todos que financiam ou distribuem bolsas de estudos em instituições privadas de educação. Neste meio tempo também vivenciei a crescente migração dos alunos para os cursos de pedagogia a Distância e o desaparecimento das salas de aula presenciais e, conseqüentemente, a queda exponencial da qualidade da formação concedida ao sujeito que é inserido no campo educacional tornando-o cada vez mais passivo diante da possibilidade de refletir sobre a realidade que se apresenta em uma sala de aula.

Voltando a tratar de nosso foco que é a formação do professor, a valorização da sua experiência e a dicotomia que existe entre o discurso que pretende afirmar que este se torne autônomo, protagonista e autor da sua prática, ainda temos um segundo fator que distancia dessa perspectiva e que o toma sobremaneira, que é a invasão de empresas no campo educacional que adentram com a venda de materiais como livros didáticos, computadores, aplicativos educacionais entre outros.

O Brasil é absurdamente rentável para essas empresas que infelizmente foram ganhando espaço. Ao longo do processo de democratização no Brasil passamos por etapas importantes relacionadas à organização dos instrumentos legais que norteariam a educação. Primeiramente, a Constituição Federal de 1988, que deu bases para como se organizaria a educação básica brasileira, posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Em seguida, tivemos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que foram extremamente importantes para que ocorresse o início de uma discussão frente à elaboração e estruturação do currículo nacional e ainda sobre o processo de formação continuada de professores. Ainda assim, entremeio a todo esse contexto, o livro didático sempre foi mais que um apoio para o professor e os sistemas de ensino a ponto de ditar os currículos escolares. Atualmente, temos uma Base Nacional Comum Curricular (2018), porém nem mesmo assim, o livro didático e as editoras perderam o seu espaço em nosso cenário educacional.

O site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação mostra que em 2020 o governo federal disponibilizou um total de 172.571.931 exemplares de livros didáticos

10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em <https://sisfiesportal.mec.gov.br> acesso em 11/06/2022.

³³ O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público-alvo do programa é o estudante sem diploma de nível superior, além de professor de escola pública que passa a poder concorrer as bolsas mesmo já tendo uma graduação, de acordo com a Medida Provisória nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021. Disponível em <https://acessounico.mec.gov.br/prouni> Acesso em 11/06/2022.

totalizando um investimento de R\$ 1.390.201.035,55³⁴ pelo Programa Nacional do Livro Didático que foi criado em 1985 pelo decreto 91.592 com o intuito de adquirir e distribuir o material em parceria com as editoras, conforme apresenta Cunha (2011).

Além disso, é importante mencionar que as redes públicas de ensino também têm feito a adesão aos sistemas apostilados que, originalmente, são utilizados em instituições educacionais privadas. Esses materiais são utilizados como apoio, assim como os livros didáticos o são, mas atuam de uma maneira ainda mais restritiva à liberdade do professor, pois a organização do material é feita de modo a determinar também o tempo didático, já que existe distribuição prévia das aulas e alinhada a isso estão o processo avaliativo e a formação do professor.

Conforme apontou Cunha (2011), os municípios que acabam por ter uma condução política e economia menos favorável acabam aderindo aos sistemas apostilados e por conseguinte a alienam-se da liberdade de condução e das diretrizes enquanto órgão público o que passa então a ser direcionado pelo mercado editorial. Como podem perceber, prezados formadores, existe uma emergência em estabelecer-se uma narrativa que em que pese a coerência entre o que o que demanda a literatura educacional que apresenta o professor como um produtor de conhecimento e liderança autônoma da organização e condução dos tempos e das formas de trabalhar sua sala de aula.

Nos últimos anos vemos que além da entrada das grandes editoras algumas situações de formação em serviço também foram destinadas a esses grupos. Mas, como os professores têm percebido tudo isso? Os professores têm feito bom uso daquilo que lhes é oferecido para adensar a sua prática pedagógica? Veja o que diz a professora Laura,

Tem algumas formações, elas são formações *distantes para mim*, você vai falar disso, o *exercício vai e não volta*. Eu não sinto que tem um *aprofundamento*, eu sinto que elas *são pinceladas*, então eu não sinto que me modifica. Talvez as formações da prefeitura tenham me feito lembrar, tenham *me feito revisitar, olhar com outros olhos*, com outro olhar no caso, *mas é cada vez uma coisa e isso não me permitiu ver na prática algo modificador*. Inspirar, lembrar, *é legal, a gente está estudando sim*, mas agora do ano passado, do ano de pandemia para cá, eles construíram, claro que tem uma política por trás de máscara, um monte de coisas, antes de ser a questão do desemparelamento, não sei para onde vai essa sua pesquisa, espero que não vá, mas também se for é meu direito de falar. Mas assim, teve um fio, eles *insistiram no mesmo assunto, no entanto as formações foram o quê? palestras*. Eu acho que é um movimento que pode estar começando a construir um *caminho de fio condutor*, mas aí tem que aguardar o restante, se isso vai

³⁴ Fonte <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> acesso em 11/06/2022.

acontecer mesmo. Então de onde eu estou, eu sinto que são *formações distantes*, que não permite um aprofundamento e *elas nem sempre têm conexão, às vezes se força uma conexão, eu percebo*. Outra coisa assim que eu vejo: *as concepções de uma formação com a outra não bate, entra em conflito*; aí eu vejo as formadoras tentarem se esforçar para falar que é a mesma coisa. *Eu consigo enxergar que não é, mas e metade da rede, será que consegue?* Então eu sinto um forçar. (Professora Laura, 2022)

A professora ‘L’ inicia a sua fala mencionando *a distância* que existe entre aquilo que é oferecido nas formações e a sua prática pedagógica ou ainda a sua história e experiência como educadora. Nóvoa (2009) em seu livro ‘Professores, imagem do futuro presente’ coloca luz sobre um cenário e é muito feliz ao descrever aquilo que vivenciamos deste lado, no Brasil, especificamente em uma cidade do interior de São Paulo, que é o lugar de onde falam a professoras com quem eu dialogo. Ele aponta sobre o crescimento do debate sobre a formação do professor, sejam nas universidades ou ainda naquilo que denominou “indústria do ensino” (2009). Apesar do assunto estar em voga, percebemos pelo avolumamento da quantidade de pesquisas sobre o assunto, os professores ainda não trazem as suas próprias vozes, ou ainda posso dizer que os professores não discutem ou debatem sobre os seus espaços de atuação. O que diz a professora ‘L’ nos remonta a uma perspectiva de busca por algo que *‘venha e volte’* que permita *‘aprofundamento’* e segundo o que a professora me coloca o que lhe é apresentado são *‘pinceladas’* sobre um determinado assunto.

A professora ‘L’ faz um movimento de análise sobre como as formações em serviço das quais participa colaboram especificamente para ela e diz que promovem o efeito positivo que a permite *“revisitar, olhar com outros olhos”* entendo que, para conteúdos que já passaram por ‘L’ em algum momento de sua vivência como professora. Porém, a escolha dos assuntos tratados em formação parece não fazer sentido, pois trata-se *“cada vez uma coisa e isso não me permitiu ver na prática algo modificador.”* Pelo o que a professora narra, a falta de continuidade e de aprofundamento dos assuntos desenvolvidos em formação dificulta para que se chegue a uma modificação da prática, a uma aplicação direta dos conceitos apresentados. Conforme discute Nóvoa (2009, p. 16) *“devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais”*.

A professora Laura percebe, além de tudo, a relação entre aquilo que se apresenta na formação de professores em rede e as concepções políticas da gestão educacional. Salienta o lado positivo da formação da qual participa, e afirma *“é legal, a gente está estudando sim”*, mas a insistência por um assunto que aparentemente faz parte do investimento na representação

política parece não ser viável à real necessidade da educadora que além de perceber a insistência em tratar de uma mesma temática utilizou-se de uma forma generalista de transmissão de informação “*insistiram no mesmo assunto, no entanto as formações foram o quê? palestras.*” A afirmação da professora, “palestras”, parece ter um contexto de decepção ou crítica. Em palestras, recebemos informações de maneira passiva, conteúdos e informações são importantes, mas como articulá-los de maneira que se tornem significativos?

É por vivenciar momentos formativos como os que a professora Laura aponta que me interessei em experimentar outros tipos de formação, eu mesma fui em busca, acredito que ao processo formativo também cabe a busca. A professora Thaís trata sobre a importância da observação e da busca,

Eu nunca me senti satisfeita quando uma criança minha não aprendia. Isso é *muita busca, a busca do professor é muito importante*. O professor precisa se conscientizar que é *um ser de busca, de pesquisa*, a gente não vai parar nunca de pesquisar. Então essa, acho que foi a maior contribuição: *às próprias crianças*, mostrando que são seres individuais e que eu precisava correr atrás de estratégias para que essa prática atingisse cada vez mais. E as maiores contribuições para isso foi *observação* mesmo, você está aberto para essa observação de cada indivíduo. É você não se sentir satisfeita. (professora Thaís, 2022)

Gradativamente fui compreendendo que o professor necessita de um saber que transcende os conhecimentos teóricos, por isso, para muitos desses educadores, as palestras já não são mais atraentes. O professor que ‘sai em busca’ de algo leva algo consigo, “há dimensões da docência com as quais os professores se deparam na prática diária (por exemplo, paradoxos, dilemas, incertezas, intuições, palpites, sentimentos, percepções, improvisações, modos de ser, inclinações, expectativas, histórias e características pessoais etc.)” (SOLIGO, s/d. p. 1)³⁵

Não encontramos na literatura específica muitos títulos que sugerem o encontro com essas dimensões específicas que incluem a docência. Sendo assim, tal busca, passa ser algo que, na maioria das vezes se dá de maneira solitária e que ainda emerge de um binômio que coloca em lugares diferentes a teoria, que se apresenta assentada na academia, nos livros e nas palestras e a prática, que se dá na sala de aula, na escola. Por isso, assim como discorre Soligo (s/d) entendo que é importante que sejam dispostas outras maneiras de se organizar o processo formativo que venham abarcar aquilo que existe e qualifica a docência que é a própria experiência que se constitui no que se pode chamar de “sabedoria pedagógica.”

³⁵Texto adaptado por Rosaura Soligo do original de José Contreras Domingo: El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado (2014) Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>

Vejam, estimados formadores, o que me conta a professora ‘J’ sobre a as participações em formações em serviço,

O sistema educacional no qual eu atuo, eu não acho *tão proveitoso* quanto o que eu tive anteriormente. Me parece um *aspecto político* a ser cumprido, um aspecto até *normativo* a ser cumprido, mas ele não atua de uma *maneira direta*. Eu acho que é mais uma *burocracia*, pela *política partidária* do que pela *transformação da prática* mesmo. Como eu tive *essa outra variedade de formação*, então eu, comparando evidentemente, eu acho que ele deveria ocorrer *de uma maneira pontual*, mais direcionada *ao que se tem*. Então se verifica muito *no amplo*, mas se esquece do pequeno, *do micro*, onde ela deve ocorrer mesmo. Então aquela questão anterior, aquela situação anterior que eu cito, *de você ir para a sala de aula junto com o professor para realizar uma prática e refletir com ele sobre todos os aspectos que devem ser levantados*, ela é *muito mais eficiente para formação profissional* ou com o trabalho *direto com as crianças*, do que se reunir, seja online, *um grupo grande ou pequeno, com questões bastante amplas que não são a realidade da qual se está inserido*. Então se tem uma expectativa de países da OCDE, num país extremamente desigual, *e é óbvio que não chega às crianças que estão na ponta da desigualdade*. Então de uma maneira geral eu não acho que tenha, o que eu aprendi nos anos anteriores foi muito mais rico, muito mais eficiente do que eu aprendi nesses dez anos nesta prefeitura a qual eu estou. (Professora Janaína, 2021)

Quando me dispus a realizar uma pesquisa sobre formação continuada e me perguntei sobre como colocaria minhas percepções sobre esse tema não via outra maneira senão trazer à tona as conversas que temos, entre nós professores, na salas dos professores, nos desabafos ao final de reuniões, entre outros momentos. Saibam, caros formadores, colegas pelos quais tenho profundo respeito, que minha intenção é dizer que existe uma grande insatisfação entre os professores, que é a ineficiência das formações em serviço. Isso porque a ideia da formação continuada que ocorre em serviço é trazer elementos para que ocorra a qualificação da prática pedagógica que ocorre ali, no chão da escola para que se estabeleça algo real, que é atingir *às crianças que estão na ponta da desigualdade*, como narra Janaína.

Cunha (2011) em seu texto “Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares” discute sobre algumas perspectivas em relação às influências que ocorrem na organização dos currículos. Essas inclinações apresentadas por ele colaboram para que pensemos juntos sobre o que a professora narra.

Em primeiro lugar, caros formadores, já não é novidade que as intuições educacionais são muito eficazes no serviço de “inculcar valores e padrões de comportamento presumidamente legítimos” (CUNHA, 2011, p. 588). Elas o fazem desde o início de nossa história registrada com objetivos religiosos, posteriormente com a intenção de propor valores

morais e cívicos. Até mesmo hoje vivemos a interferência de movimentos conservadores que julgam ter o direito de direcionar as questões educacionais. Unem-se a estas as orientações de integração de conteúdos, temas, assuntos que veem a fazer parte do currículo nacional.

Não bastasse a luta que a escola trava com o “mundo das ideias” ainda temos que encarar a contenda da dimensão econômica que adentra a escola com a oferta de “mercadorias para consumo das instituições escolares (a oferta gerando demanda), quanto os contratos ou convênios com empresas e organizações não governamentais” (CUNHA, 2011, p. 588). Somos atingidos, nas escolas, pela chegada de livros, computadores, apostilados, jogos educacionais, programas destinados a conteúdos específicos. Todos eles prometendo o paraíso na terra. Desculpem-me o desabafo mas, ‘Ah, se tudo se corrigisse com o uso de um desses materiaizinhos’. Ocorre que, para as empresas, a venda para o sistema público trata-se de uma negociação ‘dos deuses’, pois conta-se com o pagamento garantido sobre a venda de um volume - e agora quero usar um adjetivo volumoso - ‘um volume mastodôntico’ de mercadorias. Cunha (2011) está comigo nesse desabafo e ainda não terminamos de apresentar as interferências que ocorrem sob os sistemas educacionais: “Organizações não governamentais passam a ter receitas garantidas e poder atuar sobre o ensino público mediante consultorias, treinamentos, avaliação e até mesmo a gestão de redes inteiras”. Pergunto-lhes, colegas formadores, e desta vez o faço em uníssonos com a professora Janaína: Será que as redes de ensino estão realmente preocupadas em empenhar-se em uma *política partidária* ou trata-se de um serviço ‘pela *transformação da prática*’ ?

Tratando sobre todo esse contexto, Cunha (2011) lista as intercorrências que decorrem diretamente sobre organização da escola, com ele os repito: proposição de disciplinas que passam a aderir os currículos, ou que são retiradas dos mesmos; modificação dos planos de carreira de professores; proposição de novos concursos que integrem aos novos planos de carreira. E acrescento: proposição de normativas, decretos e leis que regulam os sistemas em âmbito federal, estadual e municipal. Portanto, é importante retomar o que Janaína narra sobre a sua sensação em relação ao que recebe em suas formações em serviço: ‘Me parece um *aspecto político* a ser cumprido, um aspecto até *normativo* a ser cumprido, mas ele não atua de uma *maneira direta*. Eu acho que é mais uma *burocracia*, pela *política partidária* do que pela *transformação da prática* mesmo.’ (Professora Janaína, 2021)

Eu poderia encerrar o texto neste exato momento, com a energia da crítica e com a sensação do grito colérico, mas meu espírito tem se esforçado para manter-se atento ao processo ininterrupto da conscientização, e concomitantemente tem se colocado diligente na busca

amorosa por parceiros que vislumbrem o caminho de um *‘inédito viável’*. Uma realidade que deixe as discussões *“com questões bastante amplas que não são a realidade da qual se está inserido”* e que passe a considerar uma conversa intimista que ocorra *“de uma maneira pontual”* e colaborativa *“de você ir para a sala de aula junto com o professor para realizar uma prática e refletir com ele sobre todos os aspectos que devem ser levantados”*, assim como narra Janaína. Até porque, como ela própria aborda, já passamos por momentos reais que estiveram focados a isso. A professora Laura também percebe, e o faz enquanto narra, que o seu processo formativo contou com a participação generosa de pessoas que a afetaram,

E o que eu *percebi respondendo tudo isso é que todos os meus processos de escolha e que me possibilitaram avançar, tem a ver sempre com alguém ponte*. Um profissional potente, com uma grande experiência e com um *respeito* imenso pelo *desenvolvimento intelectual do professor, do profissional da educação e seja quem for e em qual cargo esteja*, sabe? Então esse respeito que me inspirava; ver as *pessoas trabalhando bem*, com compromisso e *lidarem comigo, com meus anseios de maneira tão generosa*. São essas as minhas inspirações na minha formação profissional que está acontecendo até hoje e que vai continuar acontecendo. (Professora Laura, 2022)

Caros formadores, neste momento de minha escrita, em que passo do momento frustrante de percepção das manipulações subversivas que ocorrem sob o cenário educacional acalento-me com a narrativa de Laura e com a comunicação direta aos professores, realizada pelo nosso querido patrono da educação, querido Paulo Freire (2001).

Aos formadores solicito que leia este trecho colocando-se enquanto formadores, como aquele que ensina ao professor, que no espaço da formação, torna-se o aluno:

O aprendizado do *ensinante* ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O *aprendizado do ensinante ao ensinar* se verifica à medida em que *o ensinante, humilde, aberto*, se ache permanentemente *disponível a repensar o pensado*, rever-se em suas posições; em que procura *envolver-se com a curiosidade dos alunos* e dos *diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer*. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, *estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante*. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas *reconstruindo os caminhos de sua curiosidade* - razão por que seu *corpo consciente, sensível, emocionado*, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade - o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. *O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado*. (FREIRE, 2001, p. 259)

Atrevo-me a dizer que enquanto formadores nos colocamos em uma posição de professores no sentido de que naquele momento lhe foi confiada tarefa de planejar e mediar uma reunião. Paulo Freire nos adverte para que não tenhamos em mente a incumbência do burocrata que ali está para transmitir percursos e informações prontas e acabadas em si mesmas. Ocorre que é possível conduzir um processo de maneira a tornar-nos disponíveis para que haja a possibilidade de rever, repensar, redirecionar concepções e práticas. A direção dada pelo ‘tarefeiro’ é avessa ao ouvir e não permite a construção coletiva e colaborativa. A instrução programada não dá espaço para legitimar a curiosidade propositiva que surge da experiência própria daquele com o qual dialogamos e igualmente não sobra espaço para que este possa reaprender enquanto diz a ensinar.

Baseando-me ainda nas sábias palavras de Paulo Freire (2001), quero lembrar, junto com os colegas formadores, que a formação se trata de um processo que se movimenta de maneira ampla pelas ações da experiência da vida própria individual e subjetiva,

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros. (FREIRE, 2001, p. 260)

Quando defendo as bases do saber da experiência não proponho que trilhemos os caminhos do senso comum, da falta de intencionalidade ou da improvisação, o que espero salvaguardar é o diálogo participativo, colaborativo, a relação entre pares que implica em possibilidade da construção de um cenário que aventa sobre muitos olhares, muitas leituras de mundo, que unidas mostram um horizonte complexo, diverso, amplo. As formações que colocam grupos grandes ou pequenos sentados para a transmissão de informações homogêneas atuam como uma leitura realizada por memorização e dependem da interpretação individual de cada professor, que muitas vezes não representa de forma clara, ou seja, não se constrói uma significação.

O ato de ensinar, e uso esta palavra porque neste momento inspiro-me em Paulo Freire (2001, p. 261) e em sua ‘Carta aos professores’ é adentrar “numa experiência criativa”. Enquanto formadores que organizamos momentos para que os professores tenham a

possibilidade de reunir experiências significativas para solucionar os problemas reais que os afligem, precisamos pensar em maneiras de “associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade” (FREIRE, 2001, p.261). Por isso, não vislumbro outra maneira de se produzir uma significação ‘afetiva’ senão por meio da escuta atenta e da necessidade real apresentada pelos professores, que é a qualificação da sua prática pedagógica. Certifico-me, portanto, que é essencial que se faça em conjunto um processo de apresentação das ‘leituras de mundo’, estas que como dito por Freire (2001) antecede a leitura da palavra, ou seja, que compreende o reviver da própria experiência num espaço aberto ao narrar das suas histórias de vida.

Caros formadores, vocês próprios já receberam uma carta da professora Rosaura Soligo para tratar dos aspectos metodológicos utilizados na maioria das formações em serviço. Porém, por ainda participar, eu mesma e os colegas professores, de processos formativos transmissivos e em massa, assumi que este não seria um assunto esgotado. Assim, preciso reforçar a vocês as reflexões apresentadas por Soligo (s/d), que desde 2001, atuando no Instituto Abapouru inspira formadores a perceberem que “(a forma) é a abordagem dos o quês (os conteúdos) e pode contribuir decisivamente, ou não, para a construção dos conhecimentos que tem lugar em um processo de ensino ou de formação”. Soligo (s/d) quer dizer que é imprescindível compreender que a “concepção de que determinadas capacidades só podem ser conquistadas se os conteúdos tiverem um tratamento metodológico específico, ou seja, há uma estreita relação entre *o que e como ensinar.*”

Participando dos grupos de formação de Rosaura Soligo, percebi o quanto foi preciso me despir das velhas práticas de formação ou ensino, para conseguir adotar uma ação formativa respeitosa, em todos os aspectos. É preciso refletir muito, e o mais doloroso, é preciso arrancar a casca grossa da pele que já não sente nada a tocar. Quando me desafiei a gestar em mim uma nova maneira de me relacionar com os meus pares encontrei-me com os fantasmas do medo, da insegurança e frustração. Isso tudo porque esta não é uma transformação que eu fiz sozinha. Eu dependia do conjunto, dos pares para que eu mesma me conhecesse melhor enquanto coordenadora, no papel de formadora. E aquele que se põe a ouvir com o intento de se qualificar deve ser forte para aceitar aquilo que é dito.

O saber da experiência é um saber a se cultivar, não é passível de transmissão. E supõe uma relação reflexiva, pessoal, sensível e criativa diante dos desafios da prática profissional (e da vida), nem sempre claros ou previsíveis. Enfatizar a importância do ‘saber da experiência’ é um modo de dizer da necessidade de cuidar do desenvolvimento pessoal; da necessidade de saber e de ‘ir

sabendo' e de 'ir sabendo-se'; da disposição de não cristalizar o sabido e o feito, de se perguntar pelos sentidos e desenvolver a capacidade de sempre reviver e atualizar esses sentidos no fazer. (SOLIGO, s/d, s/p)

Colegas formadores, entre todas as palavras que Soligo nos traz na citação acima apreendi que a dimensão do sensível foi o aspecto mais desafiador. Eis, porque o sensível dialogava diretamente com as minhas dores e com a minha frustração sobre ser professora neste país tremendamente desafiador e desigual. O sensível colocou-me diante da angústia de outros professores cansados e amargurados pelo assombro do 'nada muda'. Quantas vezes fiquei sem saber o que oferecer. Foi quando percebi que o mais valioso a se oferecer é a 'escuta'. À medida que o professor se percebe respeitado em seus fazeres e afazeres diários, que ele abstrai que ali não se encontra mais um alguém que lhe dirá como deve ser, mas que irá propor que haja uma elaboração em conjunto, eis que se abre o espaço, a princípio tímido, mas ainda assim desponta, para de se discutir sobre "a necessidade de saber e de 'ir sabendo' e de 'ir sabendo-se'".

Faz parte do processo do 'ir sabendo' e de 'ir sabendo-se' retirar dos olhos as vendas da alienação. É muito fácil que pessoas se tornem desatentas, trabalhadores tarefeiros e insatisfeitos, mas eficazes, afinal existem muitos mecanismos que cercam a produtividade. Adorno (apud MAAR, 2003) analisou o processo de semiformação e apontou que a cultura de massas, que denominou de 'indústria cultural' subtrai a consciência das pessoas por meio da organização que se dá na sociedade capitalista. Adorno e Horkheimer trataram da indústria cultural enfatizando-a "nos termos da produção pela indústria capitalista, na construção da sociedade como sendo cópia feita na medida em que a sociedade é cultural, ordena e organiza o que seria natural." (MAAR, 2003, p. 460). Nesse processo as pessoas são objetificadas, tornam-se coisas. Durante toda a defesa desse texto falamos sobre a importância de se considerar a experiência dos sujeitos, sua vida, sua leitura de mundo aquilo que construiu dentro de si, para Adorno (MAAR, 2003, p. 460) isso trata-se do subjetivo nos indivíduos e foi o que ele chamou de semiformação. Quando então a cultura, que é totalmente envolvida na formação da subjetividade dos sujeitos, porque é vivência e produção do homem, é abarcada por um processo de que produz em larga escala, modela as consciências da maneira como apraz melhor ao modelo capitalista.

Uma parte dos saberes que são necessários para a compreensão sobre si é o entendimento sobre como a educação se relaciona no mundo e com o mundo em que vivemos. Quanto mais sabemos sobre as malhas que tramam a sociedade, mais entendemos sobre si próprio e sobre a importância de nossa ação diante da atividade que desempenhamos. Desse

modo, preciso dizer que, passar a pensar a formação a partir da experiência, seja na minha relação com a criança em sala de aula, com o professor nos momentos de formação em serviço ou ainda na universidade em que atuo como docente colaborando com a sua formação inicial, isso me transformou como pessoa e me colocou em um lugar de relacionamento com os próximos a mim, sejam eles quem forem, numa dimensão do humano. Laura também percebe dessa maneira,

E o que contribui também com meu processo formativo foi eu ter encontrado pessoas em meu caminho, nas formações mesmo, formação de pôr o sujeito para refletir, que continuaram me inspirando a estudar. Então conhecer pessoas que estudam, conhecer pessoas que são do meio da pesquisa, que tem sempre algo a contribuir, que conhece algo diferente, que pode não ter a mesma ideia de que eu, mas a pessoa está ali aberta pra compartilhar, não para impor. São partes que requer o humano também; requer um bom processo de construção reflexivo e cognitivo, *mas requer muito de humano isso*. Então assim, *continua contribuindo para que eu me sinta inspirada a seguir*. Então a gente *vai refletindo esses espelhos*, né. (Professora Laura 2022)

E o objetivo de escrever-lhes essa carta, caros formadores, é para dizer que existem muitos professores atentos e insatisfeitos com a aquilo que não os respeita enquanto produtores de conhecimento e mediadores da aprendizagem de seus alunos e de sua própria formação. Assim como Laura busca estar ao lado de pessoas que a inspirem, existem outros muitos que assim o fazem também. Ainda que a transformação de um dos dentes ferozes da máquina da ‘indústria cultural’ esteja apenas começando a minar por meio da conscientização dos sujeitos que é “crítica, implicada e propositiva”, assim como nos diz Rosaura Soligo sobre a metaprática:

Essa expressão nomeia um tipo de atuação que vai muito além do exercício responsável da profissão e que é próprio de pessoas que não poupam tempo e esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, que agem de modo ético e não alienado, se pautam pela coerência entre discurso e ação, são comprometidas com os resultados do que fazem, consideram genuinamente os sujeitos a quem a sua prática profissional se destina, investem na própria formação, enfrentam de modo criativo desafios e situações-problema colocados pelo trabalho, refletem criticamente, produzem conhecimento – pessoas que têm, por assim dizer, uma relação estética com o trabalho, que não se satisfazem com nada que não seja ‘o seu melhor’. (SOLIGO, apud SOLIGO, 2015, p. 4).

Soligo trata esses professores e formadores como ‘militantes na profissão’ e outros educadores implicados e debatedores dos meandros da formação continuada começaram a registrar em 2019 as suas proposições no Manifesto ‘A atuação dos formadores hoje’.

43 (quarenta e três) os autores do documento que posteriormente foi divulgado nas redes sociais e incluiu mais de uma centena de signatários.

O documento é fundamentado por uma concepção de que envolve a pesquisa que se relaciona diretamente com a prática dos educadores o que é defendido no texto ‘Metodologias Dialógicas de formação’. A ideia é trazer mais uma vez à tona a problemática que envolve as formas de se praticar uma formação continuada afastada da realidade educacional, ou seja, sem que se discuta profundamente as questões intrincadas a esse contexto acarretando o distanciamento cada vez maior de respostas plausíveis para a compreensão dessa conjuntura. O que esses formadores se questionam, assim como eu aqui o faço, é “A formação continuada pode contribuir para a constituição de uma prática pedagógica que atenda inteiramente ao professor e ao aluno na busca de soluções para as questões emergentes do cotidiano escolar?” ou nas palavras de Rosaura Soligo (2019) quais encaminhamentos metodológicos são mais potentes para favorecer experiências formativas?

Primeiramente, como signatária desse documento, reforço em minha tese, que não há possibilidade de se estabelecer uma ação formativa coerente e significativa se não por meio do diálogo. A escolha do registro por meio de cartas aos interlocutores teóricos é dada para reforçar a ideia de que ao visitar as visões e conceitos apresentados pelos notáveis autores travamos um debate direto entre as experiências que me atravessam e as que os atravessaram, portanto não se trata de uma simples apreensão de ideias mas sim, de um envolvimento que se faz num conjunto entre o meu ‘eu’, o ‘eu’ desse parceiro experiente, com as suas vivências situadas num tempo e num espaço que apesar de ‘estrangeiro’ oferece-me experiência para que eu conheça outros mares, outras terras, assim como demonstrou Benjamin em ‘O narrador’,

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1994, p. 199)

O segundo essencial a se retomar trata-se, então da incessante atenção que se deve ter sobre a ação, sobre a prática. Um olhar cuidadoso, dedicado, interessado, consciente sobre os ‘fazeres e afazeres’ do cotidiano que se fundem, portanto, em um inédito que é a experiência do sujeito. Em tempo, quero resumir tal defesa com as palavras de Rui Canário,

Sabemos ser impossível que alguém se substitua a pessoa que aprende. A aprendizagem consiste em um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio.

O sujeito, com seu patrimônio de experiências, institui-se, portanto, como um recurso principal para a sua própria formação. Este trabalho de aprendizagem consiste basicamente na construção de teorias sobre o mundo e no confronto dessas teorias com a realidade, por meio de um processo de teste pela ação. A experimentação ativa está assim, no centro dos processos de aprendizagem. Ela é comum, quer às crianças, que começam a aprender a andar ou a falar, que os cientistas, que realizam, em laboratório, pesquisas sobre física nuclear e realiza-se, por regra, em contextos sociais onde a interação com pares apresenta-se como um fator decisivo. (CANÁRIO, 2006, p. 25)

Retomando o Manifesto, colegas formadores, fez-se, portanto fundamental o registro de uma discussão que retrata o contexto das dificuldades enfrentadas pelo educador, sujeito da formação, professor brasileiro que convive em universo avesso à aprendizagem por reunir “condições de trabalho muitas vezes difíceis e ausência de uma cultura consolidada de valorização da profissão e das pessoas que trabalham nela (Manifesto ‘A atuação de Formadores Hoje’ 2019, p. 1)

Os declarantes seguem apresentando o conjunto de dificuldades enfrentadas pela nação brasileira que sofre em função de um pensamento político desequilibrado, inconstante e, digo eu, mesquinho e avesso ao povo. De 2019 para 2022, ou seja, de quando os manifestantes se reuniram para debater a complexa situação da educação de nosso país. Nesse momento necessito da colaboração de Walter Benjamin para adjetivar esse tempo e essa história atual, trata-se da expressão da ‘fantasmagoria³⁶’ o que vivemos, ‘fantasmagóricos’ são os nossos dias. Os colegas formadores descrevem,

Meio social complexo e com muita desigualdade, conjuntura política instável e de retrocesso em relação aos direitos adquiridos, deterioração de valores construtivos importantes, avanço de um pensamento conservador perigoso e de estranhas visões de mundo superficiais e sem fundamentação.

³⁶ Para Benjamin, o termo parece indicar os traços principais do espetáculo, isto é, um declínio na comunicabilidade da experiência: a transformação da comunicação envolvendo co-presença em comunicação com um outro ausente. Nessa linha, a noção de fantasmagoria também indica uma transição de formas de comunicação, por exemplo o abandono da comunicação narrativa na forma de contar histórias na predominância crescente da indústria da informação. Aqui, a fantasmagoria ilumina certas formas de experiência que levantam dúvidas a respeito da suposta estrutura racional do sujeito humano. Na experiência da fantasmagoria, a separação cartesiana entre sujeito e mundo objetivo torna-se questionável. Benjamin chega à conclusão de que a experiência da fantasmagoria coincide com um atributo muito central da experiência moderna, que retrata especificamente o choque que penetra na vida cotidiana e o colapso conseqüente da comunicação. A fantasmagoria não indica um modo nem parcial nem transitório, mas geral, de experiência, decorrente da expansão da transformação de todas as relações sociais segundo a lógica da mercadoria. Ao colocar a noção de fantasmagoria no centro de sua análise da modernidade, Benjamin estabelece uma nova base teórica a partir da qual desenvolve uma análise mais sistemática da cultura pós-aurática, isto é, a cultura do espetáculo. Por meio da noção de fantasmagoria, o autor procura evitar a limitação crucial incorporada em dois conceitos convencionais: ideologia e fetichismo da mercadoria. Para ele, a limitação fundamental das teorias marxistas da arte e da cultura está enraizada na idéia de superestrutura ideológica. (Kang, Jaeho, 2009. p. 229)

Descontinuidade das propostas, o que acaba por provocar uma sensação instável de deriva. Escolaridade básica por vezes precária, repertório cultural restrito, habilidades reflexivas pouco exercitadas, falta de engajamento de uma parte dos profissionais e, não raro, descrédito no poder da educação, na capacidade dos alunos e nas próprias possibilidades de atuação. (Manifesto 'A atuação de Formadores Hoje' 2019, p. 1)

E diante das circunstâncias, o grupo de formadores entende que é necessário que algumas atitudes sejam definidas e clarificadas, em relação à própria formação e as propostas e conduções referentes à metodologia aplicada em formação continuada.

Como signatária do grupo de manifestantes quero endossar as palavras dos meus colegas e ainda desejo que, vocês, demais formadores com os quais diálogo por meio desta comunicação, estejam conosco nesse movimento de transformação das práticas de formação continuada, porque já é sabido que:

Trata-se de algo imprescindível encarregar-se da autoformação. É impossível isolar-se dos contextos em que as situações ocorrem, por isso, ter uma leitura de mundo que amplie o olhar sobre a contemporaneidade em relação com a história que a contempla é determinante também para o autoconhecimento. Assim saber-se pertencente a um universo que se define por forças sociais, econômicas, culturais e históricas são um dever quando se olha para si e para o outro.

Nessa medida entendo, juntamente com os colegas do 'manifesto', que é necessário se trabalhar com um 'suporte à memória', ou seja, o registro. O cotidiano escolar, as práticas pedagógicas, as perguntas realizadas, o caminho traçado em torno da busca por uma resposta, o acompanhamento de todo esse processo trata-se de pesquisa. O professor, o formador, deve tomar para si essa investidura, a de que é um pesquisador, produtor de conhecimento, autor de sua própria prática. Sendo assim, organizar os seus próprios registros, analisá-los, vê-los e revê-los deve ser um movimento constante dele derivará o planejamento e o replanejamento. Além disso, reunir 'no escrito' os pensamentos, digressões, conjecturas, vividos farão com que o sujeito 'educador|pesquisador' leve adiante suas abstrações relativas aos seus próprios 'fazer e afazer'. Ocorre que todo esse processo decorre de uma relação fundamentada na escuta atenta da qual decorrem todos os ajustes necessários para que se adeque a mediação e a construção do significado, ou seja, para que verdadeiramente aconteça o processo formativo.

Os sujeitos que fizeram parte da escrita colaborativa deste 'Manifesto' reuniram-se para que as suas vozes atingissem outros patamares, tanto que, após a divulgação do documento outros profissionais vieram para endossar os princípios ali abordados. Apresentá-los nessa tese

é dizer mais sobre as minhas aspirações e, além disso, é mostrar que existe um coletivo de educadores que se empenha para levar adiante a carência que apresentaram os professores que foram narradores nesta pesquisa, e que de maneira colaborativa continuarão unindo as muitas vozes que aspiram uma transformação concreta nos rumos da educação no Brasil e que assim consiga “contribuir para a desconstrução de mitos e modelos consolidados, que em nada contribuem para a aprendizagem dos alunos e dos próprios educadores.” (Manifesto ‘A atuação de Formadores Hoje’ 2019, p. 3)

O profissional da educação está desgastado e cansado de fazer parte da engrenagem que reproduz e repete as circunstâncias que mantem a sociedade em crise. A grande maioria dos educadores que já conseguiu compreender que ele próprio pode se tornar o opressor caso não se liberte das amarras da ignorância e da alienação, aspira então estar liberto para mediar as novas vidas que renovarão a sociedade, enfatizando a humanização, o respeito a vida humana na sua condição inédita. Como coloca lindamente Hanna Arendt (apud ASSIS e DUARTE, 2010, p. 825) “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. Portanto, o outro com o qual estamos em relação direta no processo formativo é um ser que inaugura uma nova aurora. Nascer é um ato político que qualifica o espaço irrepreensível da liberdade e do inédito. O homem inteligente, capaz e produtor de cultura, deve ser respeitado na sua condição ontológica de *sermais*, como nos ensinou amorosamente Paulo Freire.

O cronista que narra profusamente os acontecimentos, sem distinguir grandes e pequenos, leva com isso a verdade de que nada do que alguma vez aconteceu pode ser dado por perdido na história. Certamente só à humanidade redimida cabe o passado em sua inteireza. Isso quer dizer: só à humanidade redimida do seu passado tornou-se citável em cada um dos seus instantes. Cada um dos instantes vividos por ela torna-se uma citation à l’ordre du jour – dia que é justamente, o do Juízo Final. (BENJAMIN, 2016, p.10)

Entendam, caros, que tu que nasce humano, que se torna humano ao encontrar-se diante do outro que diretamente te humaniza, tem parte sobre aquilo que faz-te e que que julgas bom e também parte tua é aquilo que esculpe e que avalia como mal, pois como diz a sabedoria popular ‘cada um é responsável pelo que sai da sua boca, pois tomado podes ser tu pela ignorância, mas se tens possibilidade de conhecer a verdade, tomada não estará a sua consciência.’ Trabalhe pela libertação!

À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carta ao leitores, professores, pesquisadores

Pois ocorre com a liberdade o mesmo que com esses alimentos sólidos e suculentos ou esses vinhos generosos, apropriados para alimentar e fortalecer os temperamentos robustos e eles habituados, mas que abatem, arruinam e inebriam os fracos e delicados, que não são feitos para eles. Os povos uma vez acostumados a possuírem senhores, não são mais capazes de privar-se deles. Se tentam sacudir o jugo, afastam-se de tal forma da liberdade, tomando-a por uma licença desenfreada que lhe é oposta, que suas revoluções os entregam quase sempre a sedutores que apenas agravam as suas correntes.

[ROSSEUAU, Jean Jacques, 2015 p. 29]

Certa vez, conversando com uma grande amiga, ela perguntou-me: Qual é o maior sonho de sua vida? Fiquei a pensar no contexto de nossa conversa, a importância de sua pergunta. Falávamos das agruras do magistério, das angústias diárias da vida comum e das expectativas para o futuro. Uma daquelas conversas que se tem à mesa tomando café. Eu lhe respondi: Meu sonho é que um dia eu possa ter liberdade. Quando falo em liberdade no sentido de uma vivência pessoal, penso em tudo o que poderíamos alcançar e as formas com as quais somos submetidos a nos comportar. Sou mulher, tenho uma profissão que em sua maioria é formada por um quadro de mulheres. A vida cotidiana é muito desafiadora para nós mulheres e professoras, que nos dividimos entre muitas funções. Certamente seria um sonho pessoal e individual. Mas, eu como professora não guardo essa expectativa apenas para mim, como um desejo pessoal. Meu grande sonho é que realmente possamos um dia estarmos libertos em nossas consciências. Por isso, em sala de aula, ou coordenando um grupo de professores, ou lecionando para os futuros pedagogos no curso de pedagogia, a minha principal narrativa é em defesa de um sujeito que seja capaz de se aperceber, de se construir e que tenha oportunidade de tornar-se cada vez mais potente. Que nada o impeça à ponto de não reconhecer a sua força e que os percalços do mundo não o embaracem diante da desordem da sociedade.

Que a boa comida, oferecida aos poucos que podem pagar por ela, possa ser a de todos. Que os conhecimentos que colaboram para com o nascimento de um ser completo sejam ofertados a todos. Por isso, minha perseguição por trazer discussões que permitam mostrar que aquilo que fazemos de maneira colaborativa e contextualizada é algo pelo qual devemos reivindicar. Nos mais variados espaços sociais em que ocupamos. O espaço da escola tem sido o lugar ao qual eu mais tenho dedicado as minhas vivências e por isso tenho a grande expectativa que posso construir conhecimentos em conjunto com meus pares, em colaboração.

A questão que move esta pesquisa relaciona-se àquilo que nos é oferecido “em larga escala”, por empresas que analisam as necessidades dos sistemas de ensino a partir das suas ‘régua de medidas’, ou ainda a partir dos seus interesses próprios, vislumbrando na educação uma maneira de angariar lucros e ainda articular nossas crenças. Portanto, a pergunta inicial dessa investigação foi *A formação continuada contribui, na visão dos professores, para a constituição de uma prática pedagógica que atenda inteiramente ao professor e ao aluno na busca de soluções para as questões emergentes do cotidiano escolar?*

Para respondê-la, optamos por uma investigação narrativa. Acreditamos que as pesquisas narrativas foram fundamentais para a produção dos dados. Os professores colaboradores falaram sobre as suas impressões, ao longo da carreira. Algo que eu me preocupei ao direcionar o convite aos professores foi que estes já tivessem tido uma experiência considerável em sala de aula, considerando que, experiências de formação continuada, oferecidas por editoras ou instituições privadas, têm sido uma oferta frequente no município em que atuam.

Esta pesquisa caracteriza-se, então, como uma pesquisa qualitativa em que para além dos dados produzidos por meio das entrevistas narrativas, posiciona-se teoricamente orientado-se pela revisão bibliográfica da temática da pesquisa e dos posicionamentos filosóficos que analisam a formação do sujeito e sua vivência em sociedade. Neste momento eu reapresento à vocês, o conjunto de considerações que emergiram após a análise das narrativas dos professores participantes sobre a formação continuada.

A primeira delas é que os saberes da experiência relacionados ao espaço educacional são aportes indispensáveis para consolidação e fundamentação de conhecimentos construídos pelos professores e por aqueles que ainda venham a adquirir de forma colaborativa e dialógica. Os conhecimentos já adquiridos pelos professores não devem ser ignorados, muito pelo contrário, os saberes de cada um devem constituir um campo de debates em um ambiente de cooperação. Por meio do diálogo, os saberes podem ser explorados, compartilhados e

ressignificados tendo como ponto de partida a real necessidade das situações que emergem no cotidiano escolar, ou seja, é o professor como investigador, um intelectual atuando de maneira efetiva no campo da escola.

Além disso, um espaço formativo em que os professores atuam em conjunto é capaz de ressignificar a prática pedagógica no sentido de aproximar aquilo que é estudado daquilo que é vivenciado no espaço escolar identificado. Uma concepção que se pauta na reflexão e na dialogicidade afasta a possibilidade do professor ser considerado apenas como um técnico, aquele que aplica decisões externas. A discussão e o debate contribuem para que o professor possa desempenhar um papel dinâmico no que diz respeito a proposição de estratégias, alinhamento de objetivos e a proposição de material ajustado à identidade de seu aluno.

Esse saber que nasce do ‘chão da escola’, no contato direto com a realidade vivida, se movimenta incessantemente e coloca a todos para caminharem de acordo com aquilo que é significativo e, culturalmente, produzido pelos mais diferentes aspectos da sociedade em que vivemos. Não se pode esquecer que a escola e nós que a ocupamos somos afetados pelo contexto econômico, político, social, pela tecnologia, pelas informações que chegam ou não até nós. A escola precisa estar em contante movimentação, pois a vida não se dispõe de maneira organizada e retilínea. Nossa identidade é fruto daquilo que somos enquanto pensamos e enquanto agimos. É nesse deslocamento que ora estamos diante de uma ideia e em diálogo com as pessoas que interagem e afetam nossa formação, seja dentro ou fora da escola, numa realidade dialeticamente coletiva e individual, entre o subjetivo e o concreto, entre o real e o possível.

O que apresentei nessas linhas foram histórias de vida que foram determinantes para que esses professores conduzissem a maneira com que encaram o papel do magistério e a responsabilidade de ser um elemento significativo para o outro que é o seu aluno em formação. Enquanto o professor ensina, ele se forma e aprende. Enquanto o professor se coloca por inteiro em um processo e reflexão à partir das suas vivências analisadas, ele é capaz de humanizar-se para compreender que aquele que encontra-se entregue em suas mãos para aprender não se trata de um jarro a ser preenchido de água. No processo formativo do próprio professor, que se capacita em serviço, nem ele também o é.

Por isso, é importante ressaltarmos que o modelo de formação continuada que apresenta resumidamente aspectos teóricos ou metodológicos sobre a educação, de forma transmissiva, sem continuidade, sem identidade, descontextualizada não atende ao professor que, durante a

busca por si só de formação profissional ouviu e leu que ele deveria ser o autor da sua própria prática.

[...] o sujeito se forma a partir das oportunidades que tem, aquelas que se convertem em experiências de aprendizagem de fato, a partir de sua história anterior, do que valoriza e deseja, das relações que estabelece com o outro. (SOLIGO, apud FRAUENDORF e PRADO, 2017, p. 24)

O que nos provoca e estimula hoje é imaginar e criar possibilidades para que um novo tipo de formação continuada se desenhe, se constitua, se fortaleça e se torne abrangente na realidade da Educação de modo que a máxima seja a colaboração entre os pares, a criação e a proposição com a finalidade de garantir a melhoria da qualidade do ensino seja discutida e proposta pontualmente dentro da escola, sendo o formador ‘nosso estrangeiro’ que tem seu papel de importância, mas não de determinância.

Afinal, o efeito mais desejado à um formador externo na perspectiva apresentada é apoiar o fortalecimento de uma escola em que os docentes e demais profissionais da educação, considerem que seu maior desafio é despertar no outro o desejo de aprender a aprender, de se tornar um leitor crítico que duvide, critique, relacione, busque informações, conhecimentos que dialoguem com o que já possuem. (FRAUENDORF e PRADO, 2017, p. 27)

Que sejamos nós, professores angustiados que tivemos a oportunidade de viver uma das maiores crises que a Educação pôde enfrentar no Brasil em decorrência da Pandemia de Covid-19, que colocou diante de nós um cenário de escassez, de privação, de distanciamento, de violência. Que nos fez reinventarmos nossa maneira de comunicar-se com o outro, que nos fez sentir saudades daquilo que basicamente nos queixávamos, que nos fez compreender que a vida deve vir servida de um movimento constante de criação e autoria para que a humanidade continue a existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Editora paz e terra. 2020.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALVES, Aparecida Beltrão, SIQUELLI, Sônia Aparecida. CEFAM PAULISTA: Um estudo a partir de fontes históricas. X Seminário Nacional HISTEDBR. Unicamp. Campinas. 2016. Disponível em < <https://www.fe.unicamp.br>> acesso em 07 de maio de 2022.
- ARENTE, Hanna. **A crise na Educação**. Partisan Review, v. 25, n. 4, p. 493-513, 1957c.
- BACHELARD, GASTON. Poética do Devaneio. <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/> acesso em 07 de maio de 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- _____, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- _____, Walter. « Sobre o conceito da História ». In : BENJAMIN, Walter. O anjo da história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. P. 7-20
- BOCCIA, Margarete Bertolo, TODARO, Mônica de Ávila. Horizontes, v. 31, n.2, p. 67-75, jul./dez.2013. Disponível em: <<http://revistahorizontes.usf.edu.br>>. Acesso em 12/10/2021.
- BONDÍA, Jorge Larossa, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoy; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrância; ZANATTA, Sharimar Calegari. Uma Visão Crítica Sobre A Implantação Da Base Nacional Comum Curricular Em Consonância Com A Reforma Do Ensino Médio. Debates em Educação. Vol. 10. Nº. 21. Maio/Ago. 2018. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/324>> acesso em 03/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em 04 de outubro de 2020.

CAMARGO, Iberê. Gaveta dos guardados. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2009.

CANALTECH. Coronavírus em tempo real: mapa interativo mostra regiões mais afetadas do globo. <<https://canaltech.com.br/saude/coronavirus-em-tempo-real-mapa-interativo-mostra-regioes-mais-afetadas-do-globo-159577/>>. Acesso em 19/07/2020.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COVELLO, Sérgio Carlos. A construção da pedagogia Comenius. Traduções Dora Incontri. São Paulo. Editora Comenius. 1999

CRUZ, Giseli Barreto da. O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais / Giseli Barreto da Cruz ; orientadora: Menga Lüdke. – 2008.

FRAUENDOR, Renata Barroso de Siqueira; PRADO, Guilherme do Val Toledo. FORMADOR EXTERNO: QUAL O SENTIDO DE SUA ATUAÇÃO EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA Teias v. 18 • n. 50 • 2017. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/320055294>

FORTES, Maria Auxiliadora Soares et al. Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. Rev. Int. de Form. Professores, Itapetininga, v. 3, n. 2, p. 315-324, abr./jun., 2018.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 168 p. Educação e Comunicação; v.19.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)1

_____, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 60 edição, 2016.

GIOLO, Jaime. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008 1211 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt>

KÖCHE, José Carlos Fundamentos de metodologia científica : teoria da ciência e iniciação à pesquisa / José Carlos Köche. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

LARROSA, J. EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EM EDUCAÇÃO. Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez, 2011.

_____, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

LISPECTOR, Clarice. Perto do Coração Selvagem. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 15ª ed., 1992. p. 76-82. Disponível em <<http://www.nilc.icmc.usp.br>> acesso em 19 de abril de 2021.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa - CFE E AS HABILITAÇÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA: A DIVISÃO DO TRABALHO NA ESCOLA - PUCPR Grupo de Trabalho – Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação Básica. Educere, Congresso Nacional de Educação. 2015.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, B. B. C. Olhar e narrativa. Leituras Benjaminianas. Vitória: EDUFES, 2006.

OLIVEIRA, Luís Inácio. Do canto e do silêncio das sereias: Um ensaio à luz da teoria da narração de Walter Benjamin. São Paulo, Educ, 2008.

PARECER CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: www.mec.org.br. Acesso em 11 de outubro de 2021.

PAREDES, Giuliana Olivi. Ensino Superior e a Política de Formação de Professores a Partir da LDB/1996 Ano 26 nº 86 Jul./Dez. 2011 disponível em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/270/248>

PASSEGGI, Nascimento & Oliveira: As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. Revista Lusófona de Educação, 33, 2016. Disponível em <<https://revistas.ulusofona.pt>> acesso em 17 de outubro de 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia, SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA: EXPANSÃO OU DEMOCRATIZAÇÃO? **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010 Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/>>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

PESSOA, Fernando. Mensagem. Coleção Clássicos da Literatura Mundial. Editora Principis. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Islânia Lima Da; PINHO, Luana Cavalcante; SANTOS, Bárbara Bento Dos - A inserção do pensamento conservador no Brasil e seus reflexos no enfrentamento às expressões da “questão social” - Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Vitória – ES. 2018 <https://periodicos.ufes.br> acesso em 13 de maio de 2022.

ROSSEAU, Jean-Jaques. Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens. Tradução Laurent de Saes. São Paulo: EDIPRO, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1712-1778. 2. Educação – Pensadores – História. I. Título. Soëtard, Michel. Jean-Jacques Rousseau / Michel Soëtard; tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 100 p.: il. – (Coleção Educadores)

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores...Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016

SAUL, Ana Maria. *A Construção Da Escola Pública, Popular E Democrática, Na Gestão Paulo Freire, No Município De São Paulo* - XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, out. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. acesso em 19 de julho de 2020.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIQUEIRA, José Eduardo de *Irreflexão e a banalidade do mal no pensamento de Hannah Arendt Revista BioETHIKOS- Centro Universitário São Camilo - 2011;5(4):392-400

SOBRAL, A.; SOLIGO, R.; PRADO, G. V. T. A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações. *Nonada: Letras em Revista*, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 174-193.

SOLIGO, Rosaura. A concepção de saber da experiência. Texto adaptado por do original de José Contreras Domingo: El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ElSaberDeLaExperienciaEnLaFormacionInicialDelProfe-4688508%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ElSaberDeLaExperienciaEnLaFormacionInicialDelProfe-4688508%20(1).pdf)

SOLIGO, Rosaura; Prado, Guilherme do Val Toledo. FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E CULTURA EXPERIENCIAL VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), em São João Del Rei, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt>

VALÉRIO, Marcelo; CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 327-332, out./dez. 2017