



Para não desistir da docência

Altair Alberto Fávero
Celso dos S. Vasconcellos
Eliane Pinheiro Fernandes
(organizadores)





PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA

Organizadores:

Altair Alberto Fávero

Celso dos S. Vasconcellos

Eliane Pinheiro Fernandes

UniProsa – Universidade que versa a prosa

São Paulo - SP

Outubro de 2025

Copyright © 2025 UniProsa – Universidade que versa a prosa

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS ORGANIZADORES. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, para uso comercial (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998). É autorizado o uso do livro ou de partes do livro para ações de formação, desde que sejam indicados o título do livro, o nome dos organizadores, a editora e, se for usado um texto particular, o nome do autor e o título desse texto.

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica

Paulo Santos Lima Júnior e Adriana Beatriz Gandin

ISBN: 978-65-01-73106-3

DOI: 10.5281/zenodo.17274184

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Para não desistir da docência [livro eletrônico] /
organização Altair Alberto Fávero, Celso dos S.
Vasconcellos, Eliane Pinheiro Fernandes. – São
Paulo: Ed. dos Autores, 2025.
PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-01-73106-3

1. Educação 2. Educadores 3. Formação docente -
Metodologias ativas 4. Professores - Formação
profissional 5. Professores - Relatos 6. Pedagogia
como profissão I. Fávero, Altair Alberto. II.
Vasconcellos, Celso dos S. III. Fernandes, Eliane
Pinheiro.

25-306863.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

LIVROS JÁ PUBLICADOS PELA UNIPROSA

Por uma Educação Democrática e Humanizadora (2021)

A Pedagogia e a infância que queremos (2023)

Acesse em <http://uniprosa.com.br/ebooks>

AUTORES

Adriana Beatriz Gandin

Altair Alberto Fávero

Ana Lúcia Souza de Freitas

Ariana Cosme

Carlos Henrique Carrilho Cruz

Celia M. R. Costa Pereira Nunes

Celso Vasconcellos

Cláudia Santos

Domingos Fernandes

Elenice de Souza Lodron Zuin

Eliane Pinheiro Fernandes

Fábio Otuzi Brotto

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Geraldo Balduino Horn

Helena Singer

Isabel C. H. Parolin

Itamar Nunes da Silva

Ivone Rodrigues Barossi

Jane Patricia Haddad

Jaqueline Moll

José Carlos Libâneo

José Pacheco

Josililian Alberton

Juares Thiesen

Júlio Furtado

Junior Bufon Centenaro

Laura Monte Serrat Barbosa

Leonardo Palhares

Letícia M. M. Solar de Bustamante

Luca Rischbieter

Manoel Oriosvaldo de Moura

Mara Novello Gerbelli

Maria Agraciada Ka'aîuna

Maria Amélia do R. Santoro Franco

Maria de Lourdes Rangel Tura

Maria do Socorro de Sousa

Marineide de Oliveira Gomes

Paulo Santos Lima Júnior

Pedro Demo

Rui Trindade

Sabrina Fonseca Costa

Samyra de Lourdes Stephan

Susan Regina Raittz Cavallet

Terezinha Azerêdo Rios

Valdo Cavallet

Valentin da Silva

Sumário

APRESENTAÇÃO	6
PARTE 1: PARA NÃO DESISTIR E RE-EXISTIR	12
CARTA AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
José Carlos Libâneo	13
O QUE SERÁ DO OFÍCIO DE PROFESSOR?	
Terezinha Azerêdo Rios	30
PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: UM CONVITE AO AMOR CRÍTICO	
Celso dos S. Vasconcellos	43
QUANDO O ESTUDO DIALÓGICO DA PESQUISA FORTALECE A DOCÊNCIA: DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA	
Altair Alberto Fávero e Junior Bufon Centenaro	65
PARA UM ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
Domingos Fernandes	75
SE EU DESISTIR, NÃO É PROBLEMA MEU!	
Eliane Pinheiro Fernandes	86
A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO COMO PRÁXIS DE RE-EXISTÊNCIA: UMA PROPOSTA CRÍTICA E SOLIDÁRIA PARA A DOCÊNCIA NA REDE PÚBLICA	
Fábio Otuzi Brotto	96
TECENDO OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO: INQUIETAÇÕES E ESPERANÇAS	
Leonardo Machado Palhares, Susan Regina Raittz Cavallet, Valdo José Cavallet e Valentin Silva.....	114
AÇÕES EXTENSIONISTAS QUE RESSIGNIFICAM A PERGUNTA NA PRÁTICA DOCENTE COM AS INFÂNCIAS	
Fátima Lucília Vidal Rodrigues, Sabrina Fonseca Costa e Letícia Mendonça Macedo Solar de Bustamante	120
PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ENFRENTAMENTO	
Celso dos S. Vasconcellos	129
A ESTÉTICA DA MÚSICA NEGRO SPIRITUALS NA ALEGORIA DO SENHOR E ESCRAVO NAS CANÇÕES DA ESPERANÇA: UMA LUZ PARA A PRÁTICA DOCENTE	
Célia Maria Costa e Itamar Silva	147
BONS TEMPOS EM QUE CHAMÁVAMOS AS PROFESSORAS DE “TIAS”?	
OU	
SER PROFESSOR(A) PARA RESGATAR A DIMENSÃO RELACIONAL DA EDUCAÇÃO (E, DE QUEBRA, A VONTADE DE APRENDER)	
Luca Rischbieter	164
BISA PALMA E O MENINO VENTO	
Maria Agraciada Ka’aîuna	170
PARTE 2: SOBRE DOCÊNCIA E DESISTÊNCIA.....	180

PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: ELOGIO CRÍTICO À DOCÊNCIA	
Celso dos S. Vasconcellos	181
A POTÊNCIA DAS JUVENTUDES E A RECRIAÇÃO DA DOCÊNCIA	
Helena Singer	204
REABILITAR E REINVENTAR O ENSINO: UM IMPERATIVO POLÍTICO E CULTURAL	
Rui Trindade e Ariana Cosme	207
DA IMPOTÊNCIA À IMPOSSIBILIDADE: UMA CONVERSA EM ABERTO	
Jane Patrícia Haddad	222
DOCÊNCIA COMO ATO POTENTE DE CRIAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANIZADORA	
Juares da Silva Thiesen	234
OUTRA DOCÊNCIA	
Pedro Demo	241
COMO FOI SE ORGANIZANDO O TRABALHO DOCENTE	
Maria de Lourdes Rangel Tura	248
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM A DOCÊNCIA	
Carlos Henrique Carrilho Cruz	259
ENTRE PADRÕES E PROPÓSITOS: A LUTA PELA ALMA DA DOCÊNCIA	
Júlio Furtado	266
SUBJETIVIDADES E DIVERSIDADES NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: PARA ESPERANÇAR	
Claudia Santos.....	272
PARTE 3: OS QUE RESISTEM - TRAJETÓRIAS	277
FRAGMENTOS DE VIDA, FRAGMENTOS DE LUTA: UMA AUTOFIÇÃO PEDAGÓGICA	
Maria Amélia Santoro Franco	278
PREZADO DOCENTE, DE ONTEM, DE HOJE E DO AMANHÃ	
Maria do Socorro de Souza	291
AOS JOVENS PROFESSORES: ALGUMAS MEMÓRIAS QUE GUARDAM OS CAMINHOS DE FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	
Jaqueline Moll.....	297
DOCÊNCIA COMPARTILHADA	
José Pacheco.....	315
PROFESSORA	
Laura Monte Serrat Barbosa.....	331
PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS, RAZÕES E POSSIBILIDADES	
Marineide de Oliveira Gomes	332
EPISÓDIOS REFLEXIVO SOBRE O FAZER-SE EM UNIDADES DE RELACIONAMENTO	
Manoel Oriosvaldo de Moura.....	347
A VOZ DO SILÊNCIO	
Isabel Parolin	357

EDUCAÇÃO E POIESIS: ESCOLHAS EM “CAMPO MINADO”	
Susan Regina Raittz Cavallet	361
PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: UMA TRAJETÓRIA	
Samyra de Lourdes Stephan	372
CARTA PEDAGÓGICA A QUEM OUSA ENSINAR, COM ALEGRIA	
Ana Lúcia Souza de Freitas	374
MONTANHA-RUSSA DA DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE NOSSOS SENTIMENTOS NA ESCOLA	
Leonardo Machado Palhares e Elenice de Souza Londron Zuin	384
UMA VIVÊNCIA, DENTRE TANTAS OUTRAS, QUE ME FAZ ACREDITAR NA DOCÊNCIA	
Laura Monte Serrat Barbosa.....	393
CARTA DO CORAÇÃO	
Mara Novello Gerbelli	399
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	
Josililian Alberton	402
NÃO NOS SERVE UMA DOCÊNCIA QUALQUER	
Adriana Beatriz Gandin, Danilo Gandin (<i>in memoriam</i>) e Paulo Santos Lima Júnior	419
PROVOCAÇÕES DOCENTES	
Ivone Rodrigues Macena Barossi	424
AUTORIA DO APRENDIZ	
Laura Monte Serrat Barbosa.....	430
O NESEF COMO INTELECTUAL ORGÂNICO-COLETIVO	
Geraldo Balduino Horn	431
PARTE 4: OS QUE FORAM ATÉ O FIM (MEMÓRIAS)	445
ISAAC ROITMAN (1939-2025).....	446
ANA RUTH STAREPRAVO (1973-2025).....	450
UM AGRICULTOR DE SONHOS: O LEGADO DE DANILO GANDIN (1936 - 2025).....	455
OS AUTORES E AUTORAS DO LIVRO	465
APRESENTAÇÃO DA UniProsa.....	480
MEMBROS DA UNIPROSA	485

APRESENTAÇÃO

Uma Homenagem por Escrito à Todas as Professoras e à Todos os Professores que Não Desistem da Docência

Altair Alberto Fávero

Celso dos S. Vasconcellos

Eliane Pinheiro Fernandes

Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente.

Danilo Gandin

Com muita alegria, ao completar seus 10 anos de existência, a UniProsa - um grupo de amigos e amigas¹ intelectuais do campo da educação - apresenta seu terceiro livro. A trilogia trata da educação democrática e humanizadora - tema de uma complexidade que não caberia num único volume. E mesmo agora, passados quatro anos da primeira obra (*Por uma Educação Democrática e Humanizadora*) e dois da segunda (*A Pedagogia e a Infância que Queremos*), chegamos à presente publicação certos de que o tema está longe de ser apreendido em sua totalidade. Todavia, justamente por ser o devir ainda não alcançado em sua plenitude (sonho que alimenta nossa práxis), que seguimos nos movendo pensando coletivamente, discutindo, analisando, propondo caminhos possíveis através da escrita.

A escrita talvez seja uma das atividades mais importantes na formação de professores, pois vai muito além do simples registrar ideias ou produzir relatórios.

¹No final do livro, através do resgate de memórias, prestamos uma pequena homenagem a três amigos muito queridos, membros da UniProsa, que perdemos recentemente: Isaac Roitman, Ana Ruth Starepravo e Danilo Gandin.

Para além do produtivismo acadêmico que tem contaminado os espaços da pós-graduação e impulsionados os setores editoriais lucrativos, a escrita pode tornar-se uma excelente ferramenta de reflexão, expressão do pensamento, autoria, autonomia, construção de utopias, projeção de mundos futuros possíveis, espaços de interlocução entre áreas de conhecimento, exercícios de amizade.

Em seu polêmico escrito *Regras para o parque humano*, o filósofo alemão Peter Sloterdijk (2000, p.7), lembrando o escritor Jean-Paul Sartre, explica que livros “são cartas redigidas a amigos, apenas mais longas”. Com essa afirmação, Sloterdijk explicita precisamente a natureza e a função do que foi o humanismo na sociedade ocidental: “a comunicação propiciadora de amizade realizada à distância por meio da escrita”. Isso significa que quando tomamos contato com os livros e escritos em uma determinada área do saber, estamos efetivamente nos aproximando e apropriando das “cartas de amizade” que os antecessores nos enviaram para que agora pudéssemos ter acesso ao que eles descobriram e sistematizaram. “Faz parte das regras do jogo da cultura escrita que os remanescentes não possam antever seus reais destinatários”, expressa Sloterdijk (2000, p.8), e continua: “não obstante, os autores lançam-se à aventura de pôr suas cartas à caminho de amigos não identificados”.

A leitura das longas cartas, por sua vez, depende da “boa vontade” e do interesse dos destinatários não-identificados que podem ou não se sentir atraídos em ler tais mensagens redigidas em outras circunstâncias e que agora poderão ajudar a discernir certos fatos e problemas que perturbam o contexto atual. Por isso, Nietzsche tem razão quando diz que a escrita é o poder de transformar o amor ao próximo, ou ao que está mais próximo, no amor à vida desconhecida, distante, ainda vindoura. “A escrita não só estabelece uma ponte telecomunicativa entre amigos manifestos vivendo espacialmente distantes um do outro no momento do envio da correspondência”, afirma Sloterdijk (2000, p.10), “mas também põe em marcha uma operação rumo ao que não está manifesto: ela lança uma sedução ao longe, com o objetivo de revelar ao amigo desconhecido enquanto tal e levá-lo a ingressar no círculo de amigos”.

As preciosas reflexões de Sloterdijk sobre essa íntima ligação entre escrita e amizade estão ligadas a tentativa de explicar as razões pelas quais o humanismo se instaurou e se solidificou na tradição ocidental.

De forma análoga, podemos dizer que essa relação se estabelece no momento em que tomamos a decisão de publicar um conjunto de ideias que nos são aprazíveis e desejamos compartilhá-las com outros “amigos não identificados”. Não sabemos ao certo quais serão os destinatários destes escritos. Não sabemos como tais escritos serão recebidos e interpretados, muito menos a repercussão que os mesmos poderão ter em outros meios diferentes dos quais estamos acostumados. No entanto, nossa intenção de fundo é compartilhar com um público mais amplo, com destinatários não-identificados, aquilo que, por um certo tempo, foi objeto de reflexão e investigação restrita por quem tem paixão pelo pensamento filosófico, literário, científico, político, pedagógico, religioso, espiritual, poético.

O ato de escrever um texto é, antes de tudo, um longo processo de organização do pensamento, de intensa leitura, de sensibilidade, investigação, disciplina, método e determinação. Escrever é pôr no papel um pensamento próprio, auxiliado por diversos autores (“amigos” do passado ou do presente) que contribuem com seu pensamento sistematizado, no presente, em forma de escrita, endereçada ao presente e ao futuro. O saudoso Mário Osório Marques (1991, p.91) já dizia que “escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos leva, ou melhor, que depois de algum tempo se saiba não ser mais possível abandonar”; e se ainda não sabemos o que escrever ou porque escrever, então “não estamos ainda escrevendo para valer”. A escrita para valer acontece “quando a curiosidade, o interesse, o estudo, as indagações, as dúvidas, as hipóteses transformam-se em pesquisa” (Fávero *et al*, 2023, p.102).

Conforme o dizer do filósofo alemão Arthur Schopenhauer (2012, p.16), em seu livro *A arte de escrever*, “uma grande quantidade de conhecimentos, quando não foi elaborada por um pensamento próprio, tem muito menos valor do que uma quantidade bem mais limitada, que, no entanto, foi devidamente assimilada”. É por isso que a escrita bem elaborada que constrói amizade requer um rigoroso processo de investigação, sistematização e elaboração que não se restringem ao simples domínio de técnicas artificiais de elaboração textual, mas se projeta na primorosa

comunicação dialógica com a realidade e com a tradição. Escrevemos porque almejamos compartilhar nossas ideias com amigos não identificados do presente e do futuro.

A escrita cuidadosa que constrói laços de amizade se opõe radicalmente as *fakes*, tão comuns em nossos dias. Quem geralmente dissemina e compartilha *fakes* não está preocupado em construir relações de amizade, não quer compartilhar algo construtivo que promove o bem querer, o conhecimento, a verdade, a informação que produz conhecimento; ao contrário, deseja construir a desavença, o ódio, a mentira, a falsidade, a destruição. Existem organizações criminosas que promovem deliberadamente informações falsas, perversamente elaboradas para destilar o veneno do preconceito, do machismo, do racismo, da xenofobia e todas as formas de maldade que tanto mal fizeram à humanidade e continuam produzindo a violência e a destruição dos laços humanos. A circulação de *fakes* nas redes sociais, as distintas formas de fanatismo (religioso, político, ideológico), o negacionismo da ciência e a destruição do bom senso que aproxima e acolhe são atitudes de pessoas e de grupos perversos que adotaram a banalidade do mal como forma de vida e acreditam que suas convicções patológicas são mais importantes que vidas humanas. Nesse sentido é importante dizer que a escrita de bons textos, a socialização de tais escritos pode se tornar um poderoso antídoto para neutralizar a banalidade do mal que tomou conta do cenário atual e que de certa forma pode fragilizar o fazer docente.

Para Não Desistir da Docência nasce num momento histórico do agravamento da crise do capital que, por consequência, agrava a crise na educação básica brasileira. Docentes da educação não formal, formal básica e superior, pesquisadores, profissionais com décadas ou poucos anos de trajetória unidos pelo compromisso ético-político de colaborar, ainda que modestamente e não apenas teoricamente, com a transformação do mundo, produziram o conteúdo do terceiro livro da UniProsa.

Tarefa das mais belas - reproduzir nos seres singulares a humanidade produzida pelo conjunto dos humanos (Saviani, 2003) – a docência tem sido abandonada, ano a ano, por milhares de docentes em todo o mundo.

É preciso dizer que não há perspectiva de futuro sem educação. Não fazemos coro às perspectivas ingênuas que veem na educação a tábua de salvação para os

problemas sociais, políticos e econômicos geradores da pobreza e das desigualdades sociais, de classe, raça e gênero. Tais problemas estruturais e constituídos de determinações múltiplas, não podem ser superados pela escola isoladamente. Porém, como bem afirmou Paulo Freire (2000), sem a educação a sociedade também não muda. Se há desistência da docência, toda a sociedade e sua humanização, podem estar à mercê da barbárie.

É com esse espírito que convidamos você à leitura de *Para Não Desistir da Docência*. A partir de visões diversas, expressas por textos de diferentes gêneros (carta, poema, artigo, ensaio, relato de prática, ilustração, conto, fotografia), por autoras e autores de diferentes regiões do país (e até de Portugal e França), com diferentes formações (Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia, Psicanálise, Sociologia, Geografia, História, Filosofia, Engenharia, Arquitetura, Biologia, Letras, Artes Plásticas, Educação Física, Música, Matemática etc.), que atuam como Professores, Tutores, Orientadores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos, Diretores, Consultores, Conferencistas, em Educação Formal e Não-Formal, da Educação Infantil à Pós-Graduação, Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica, Educação Indígena, Educação Integral, em instituições municipais, estaduais, federais ou privadas, Movimentos Sociais, Organizações da Sociedade Civil etc. (ver Apresentação dos Autores, no final do livro), nosso desejo é que essa leitura te inspire, provoque, e nos aproxime na luta por **Uma Outra Educação e Um Outro Mundo possíveis!**

Referências

- FÁVERO, A.A. *et all*. Interação e diálogo com o campo de estudo: a pesquisa documental em políticas educacionais. In: FÁVERO, A.A.; TONIETO, C. BUKOWSKI, C.; CENTENARO, J.B. (orgs.). **Pesquisa em Política Educacional**: perspectivas metodológicas, 2023, p.99-116.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

SLOTERDIJK, P. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

PARTE 1: PARA NÃO DESISTIR E RE-EXISTIR



Ilustração de Laura Monte Serrat Barbosa

CARTA AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Carlos Libâneo

Prezadas professoras e professores, fui convidado por colegas da UniProsa para escrever uma mensagem aos professores para compor um e-book originalmente com este título: *Para não desistir da docência*. A UniProsa é um grupo informal de Whatsapp formado basicamente por intelectuais, cuja motivação é pensar a educação no perturbante contexto político, social, cultural, em que se encontra imerso nosso país. São profissionais com uma história de combatentes pela educação pública, com suas pesquisas, publicações, atividades de ensino e palestras, cujo mérito tem sido o de não desesperançar face aos inegáveis problemas enfrentados, e que buscam razões para o reencantamento dos professores pela profissão. Há um sentimento coletivo e solidário nesse grupo, já expresso nas publicações anteriores da UniProsa, acerca do poder da educação, principalmente a escolar, e do papel insubstituível dos professores. Para nós, a educação, vista como direito antropológico, é uma prática social inerente ao funcionamento da sociedade visando a formação e o desenvolvimento das capacidades humanas dos indivíduos para que estes se constituam em pessoas humanas emancipadas capazes de dirigir sua vida e seu destino humano e social. A educação possibilita, também, a solidariedade humana, a consideração do outro, implicando o reconhecimento das diferenças e diversidades individuais, sociais e culturais, contrariamente a todas as formas de discriminações, estereótipos e preconceitos. É dever das famílias, das escolas e de outras instituições educativas a viabilização desses propósitos.

Colegas professores, haverá missão humana mais nobre do que essa? Não será justo que o Estado e a sociedade assumam a responsabilidade de assegurar a todos o direito de acesso ao patrimônio humano acumulado na ciência, na arte, na filosofia, na tecnologia, na ética, como fundamento para o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas? Não seríamos nós, professores, no âmbito profissional, os principais promotores da humanização dos seres humanos por meio da educação pública, opondo-nos ao individualismo, à ignorância, ao autoritarismo

sob várias formas, à negação da ciência, às manifestações de ódio e violência, à “maquinização” do ensino? Se isso faz sentido, é a escola pública que pode enfrentar o desafio de levar adiante os ideais de apropriação de conhecimentos e capacidades humanas contra a ignorância, de solidariedade que se opõe ao individualismo, de democratização oposta aos autoritarismos, da construção da cidadania em oposição a todas as formas de desumanização e barbárie.

O apelo aos professores para não desistirem da docência é bem-vindo e aceitei contribuir para ajudá-los a manterem suas mentes e corações mobilizados para se lembrarem das razões que os levaram a abraçar a profissão, das alegrias que lhes foram proporcionadas por seus alunos, do prazer em ajudá-los a se tornarem adultos autônomos, responsáveis e criticamente atuantes na sociedade, das reivindicações da categoria das quais participaram. Mas, também, pensei em trazer uma contribuição, principalmente para os professores mais desanimados, no sentido de buscar explicações a respeito dos fatores da degradação da escola e da depreciação do trabalho dos professores e, a partir daí, propor formas de resistência propositiva.

Digo-lhes com toda sinceridade, dirijo-me a vocês como colegas de profissão, mas não sem um certo constrangimento. É embaraçoso falar ou escrever a professores não estando na linha de frente do sistema escolar como vocês, sofrendo as angústias do cotidiano das escolas e salas de aula. Também são diferentes as condições de salário, de trabalho e de status social de professores da Educação Superior e da Educação Básica. Muitas vezes vocês têm razão ao criticarem a distância imensa entre nossas pesquisas e estudos que projetam um ideal sobre como deveria ser a escola, e as condições reais para fazer valer esse ideal. Vocês têm razão, também, ao se queixarem da estrutura física deteriorada das suas escolas; da falta de materiais didáticos e de acesso à Internet e a outras tecnologias; da ausência de uma efetiva assistência e apoios pedagógicos na sala de aula, tanto para questões didáticas e metodológicas quanto para gerir relações na sala de aula; da falta de condições ou de preparo profissional para atender alunos com dificuldades escolares e/ou psíquicas; do tempo ocupado com preenchimento de formulários e outros documentos, relatórios de controle do seu trabalho. Além disso, não me passa despercebido seu sentimento do pouco reconhecimento do seu

trabalho tanto pela sociedade como pelas famílias e alunos. São razões fortes que atingem vocês lá dentro de sua autoestima.

Além desses aspectos diretamente ligados ao exercício profissional cotidiano, há inúmeros condicionantes de nossa profissão vindos do contexto político, social, cultural que incidem como uma avalanche na nossa profissão, a ponto de frequentemente recair sobre nós um sentimento de incapacidade para enfrentar suas consequências em nosso trabalho. Esses condicionantes dizem respeito a fatores sociais como a pobreza e as decorrentes desigualdades sociais, o desemprego, a diversidade social e cultural, as desigualdades escolares ligadas à origem social e cultural dos alunos, tudo requerendo práticas de inclusão. Falemos dos fatores culturais como as mudanças do comportamento social e moral que afetam a estrutura familiar; as práticas de educação na família; a diversidade social e cultural associada às identidades culturais e a questões de gênero e sexualidade; a pluralidade religiosa e ética; a polarização ideológica e a intolerância religiosa; as mudanças de valores e expectativas da juventude; os impactos das tecnologias digitais e das redes sociais incidindo em mudanças de valores, na relação com o conhecimento e o estudo, nas práticas de ensino. Esses dois fatores se articulam com os econômicos tais como novas exigências do mercado de trabalho, desemprego e precarização do trabalho; a competitividade; interesses em relação à educação decorrentes da globalização do mercado; subordinação das escolas exclusivamente às demandas econômicas. É absolutamente inevitável que esses aspectos rebatam na escola e no trabalho dos professores, requerendo novos cuidados na definição de objetivos, na seleção de conteúdos, na definição de capacidades e habilidades humanas a formar, nas formas de relacionamento com os alunos, nas pautas de formação moral como a cidadania, a solidariedade, o respeito ao outro, a responsabilidade social.

Prezados professores, ao apontar traços do contexto político, social, cultural e econômico que intervêm diretamente no seu exercício profissional e na identidade da profissão, minha intenção é sugerir a vocês que às suas razões pessoais de desânimo e até desencanto pela profissão, precisam ser acrescentadas razões circunstanciais, isto é, do contexto, não só porque elas influenciam fortemente suas razões pessoais, mas também porque, pelo fato de serem circunstanciais, elas podem ser mudadas. É

inevitável lembrar aqui o que dizia o filósofo italiano Antônio Gramsci: pessimismo no diagnóstico e otimismo na vontade.

A primeira ideia que eu queria trazer em relação ao contexto político, social e cultural que envolve a profissão de professor é sobre os embates na sociedade e no campo da educação em torno da definição das finalidades da escola, precisamente porque essa definição está diretamente ligada a esses contextos. Não há como falar em educação, escola, ensino, sem falar das finalidades educativas, das intencionalidades. Elas indicam uma orientação filosófica, concepções e valores que fundamentam a organização de um sistema educativo, indicam aos sistemas escolares direção de sentido do processo educativo. Falar em finalidades é a mesma coisa de responder à pergunta “para que servem as escolas”. As finalidades da escola antecedem decisões sobre políticas educacionais, currículos nacionais, conteúdos escolares, formas de organização da escola, inclusive sobre os projetos pedagógico-curriculares. Mas é importante destacar que as finalidades expressam intenções e interesses ideológicos e políticos de diferentes classes e grupos sociais que compõem a sociedade em nível mundial, regional, local. Por exemplo, o Banco Mundial expressa interesses da economia globalizada, a legislação educacional expressa os embates entre os vários segmentos sociais de um país, de um Estado, de um Município. É nessa condição e desse modo que elas induzem políticas educacionais e curriculares as quais incidem diretamente no funcionamento das escolas e no trabalho dos professores.

Muitos professores sabem que a política educacional brasileira se encontra totalmente entregue a uma orientação curricular baseada na educação de resultados, ou seja, o currículo de cunho economicista representado materializado pela BNCC. Há pelo menos 60 anos, organismos internacionais – como a Unesco, o Banco Mundial, a OCDE - vinculados aos países mais industrializados do mundo (Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, França, Itália, Canadá, Japão) vem ditando suas finalidades educativas para as escolas dos países emergentes da América Latina e África, as quais são incorporadas às políticas educacionais, às diretrizes curriculares e à legislação.

A influência externa na educação brasileira já esteve presente desde o ano de 1961 e ao longo da ditadura militar, por exemplo, por meio de um grande acordo

entre o governo brasileiro e o norte-americano, chamado Acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura e Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional). A partir do fim da ditadura militar, com o advento da Nova República em 1985, são 40 anos de altos e baixos no setor da educação. Apesar da importância para a educação pública da Constituição de 1988, nesses anos foi se constituindo o atual formato da educação escolar brasileira com a adesão às orientações de organismos internacionais. Essas orientações tiveram início em 1990 por ocasião da Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, organizada e dirigida principalmente pelo Banco Mundial e a Unesco. Dessa conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, dentro dos moldes do neoliberalismo, assinada pelos países membros, entre eles o Brasil. Essa Declaração, que introduz a educação de resultados e as avaliações externas é, ainda hoje, o principal documento de referência das políticas educacionais de países emergentes da América Latina e África, tendo sido introduzida oficialmente no Brasil no governo Itamar Franco com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Os demais Planos de Educação dos governos seguintes, incluindo as gestões de Lula e Dilma Rousseff, continuaram adotando boa parte das orientações dos organismos internacionais. Em 2003 foi instituído no MEC o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), exigência do Banco Mundial, reforçando a implantação da Educação de Resultados. Em 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que incorporou os indicadores do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O lançamento do PDE foi simultâneo à adesão do MEC ao documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, produzido por fundações privadas e entidades empresariais. A visão neoliberal foi totalmente consolidada a partir da mudança de governo de 2016 com a implantação da BNCC (aprovada em dezembro de 2017, implementada a partir de 2018), e mantida nas gestões seguintes, estando presente nas orientações curriculares do atual Ministério da Educação, com o apoio financeiro e intelectual de fundações e organizações vinculadas a empresas privadas e bancos, as quais atuaram na elaboração e implementação da BNCC.

É, assim, notória a influência de organismos internacionais e organizações privadas na determinação de finalidades educativas da escola e, por consequência, no trabalho dos professores. Mas é preciso dizer, ainda, que, nos cursos de formação de professores, na pesquisa em ciências humanas e no próprio campo da educação, as finalidades e objetivos das escolas são também objetos de disputa teórica e político-ideológica, do que resultam diferentes percepções acerca das funções das escolas, formas de organização e gestão, formas de concretização do processo de ensino-aprendizagem. Essa disputa se reflete, no Brasil, num grande dissenso entre pesquisadores, formadores de professores e professores acerca das finalidades da escola, influenciando as opções políticas e pedagógicas dos professores.

Qual é o sentido desse relato para os objetivos deste texto, que é trazer elementos de reflexão sobre a difícil situação profissional dos professores? Em minha opinião, são mais de 30 anos de políticas educacionais e curriculares que vêm desvirtuando as verdadeiras finalidades das escolas que deveriam ser a formação humana e o desenvolvimento das capacidades humanas e de todas as dimensões da personalidade. A visão neoliberal, embutida na educação de resultados e sintetizada na BNCC, concebe uma escola voltada unicamente para a formação de capacidades produtivas reduzindo-a à preparação para o trabalho conforme interesses do mercado. Essa escola pragmática, utilitária, com um ensino baseado em testes e na quantificação das aprendizagens, vem trazendo imensos prejuízos para a escola pública, ao trabalho dos professores e à aprendizagem dos alunos. É uma escola de transmissão, de memorização de conteúdos, restrita à aplicação de testes padronizados, banalizando o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, instituiu-se o ensino para competências e habilidades aferidos por avaliações externas em testes padronizados, visando regulação dos sistemas educativos pelos resultados obtidos pelos estudantes, controle do trabalho das escolas e professores. O aluno é destituído do seu papel ativo na aprendizagem, são desconsiderados os contextos sociais, culturais e materiais de vida dos alunos, prejudicando a aprendizagem dos alunos pobres. É um tipo de educação que estimula a competição entre alunos socialmente desiguais, gerando uma qualidade restrita e restritiva, implantando a injustiça social na escola. É o que chamo de escola pobre para os pobres.

São conhecidas as consequências da educação de resultados para a identidade profissional dos professores. Ela desprofissionaliza o professor, tornando-o um executor de tarefas padronizadas, desprovido de autonomia e criatividade. Responsabiliza as escolas e os professores pelo sucesso ou insucesso dos alunos. Faz aumentar a pressão vinda de fora por resultados e controles incessantes do trabalho dos professores. A padronização do ensino impede que o professor faça o planejamento do seu trabalho onde seriam consideradas a diferença, a diversidade e as desigualdades sociais entre os alunos, bem como os contextos específicos da escola. Com isso, acentua-se o impacto das desigualdades sociais e dos problemas sociais na motivação dos alunos para o estudo, nos aspectos emocionais, no aproveitamento escolar, na valorização do estudo. A educação de resultados, também, faz aumentar o trabalho dos professores e são esquecidas políticas efetivas de melhoria da condição salarial, das condições de trabalho, da estruturação da carreira.

Não bastassem a força dos condicionantes políticos e curriculares, outros acontecimentos cruciais se abateram sobre a escola pública, com rebatimentos no exercício de nossa profissão. Em 2016, com o golpe civil-legislativo encetado no governo Temer, após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorreu um ataque direto à escola pública com o recrudescimento de reformas neoliberais. Como se sabe, a atuação desse governo incidiu no congelamento dos investimentos públicos, nas reformas trabalhista e da Previdência, atingindo a educação com o desmonte de suas bases públicas, introduzindo a privatização, a terceirização, a militarização das escolas, sem falar das ameaças de vigilância ideológica ao trabalho dos professores. Esse processo culminou com a aprovação da nova BNCC em dezembro de 2017. Na continuidade desse governo, em 2018 assistimos a ascensão fascista no país, onde se impôs o ódio, o culto à violência, o autoritarismo e o militarismo.

Além disso, não podemos nos esquecer que no período 2020-2021 desceu sobre nós a pandemia como um anjo exterminador. Além de tudo o que assistimos em relação ao contágio pelo Covid 19 e às mortes, todos nós, educadores de todos os níveis de ensino, vivenciamos o caos na educação pública, ampliado pela omissão do governo federal, envolvendo professores, alunos e pais. Decorridos quase quatro

anos do fechamento das escolas por dois anos, o que sabemos sobre o que foi feito para superar o grande volume de problemas acumulados em relação ao processo de ensino-aprendizagem? O que o ensino remoto emergencial nos ensinou sobre a atuação das escolas e dos professores? Qual foi o impacto na autoestima e na autonomia dos professores? O que as escolas fizeram para enfrentar os prejuízos escolares e psíquicos para os alunos pobres decorrentes do escancaramento das desigualdades sociais durante a pandemia?

Face a essas considerações, reitero o que escrevi anteriormente. Primeiro, destaquei a importância do tema das finalidades educativas da educação escolar e a constatação de que também os professores têm, nas suas convicções pessoais, seu próprio sentido de finalidades educativas da escola. Elas não se esgotam nas definições do sistema escolar do país, de um Estado, de um município. Que resposta cada professora e cada professor dá à pergunta “para que servem as escolas?” Dessa resposta depende o grau de envolvimento dos professores com o seu trabalho. Segundo, não há como ignorar que os condicionantes de natureza social, política, econômica, cultural, repercutem no âmbito pessoal dos professores seja como frustrações, desencantos, sensação de incapacidade, desestímulo para continuar na profissão, doenças emocionais, até esgotamento físico e emocional, seja para fortalecerem suas convicções e o gosto pela profissão e, desse modo, resistir às imposições do contexto e às formas de desmonte da escola pública e de desvalorização do trabalho de professor.

Prezadas professoras e professores, passo agora às minhas considerações sobre como vejo as saídas para os impasses e obstáculos da nossa profissão. Muitos estudiosos da pedagogia e da didática podem oferecer teorias e ferramentas para ajudar os professores a planejar mediações pedagógicas e situações didáticas e recuperar o prazer de ensinar. Da minha parte, dentro dos limites deste texto, ofereço algumas pistas a serem experimentadas, principalmente para romper com a educação de resultados e a máquina de ensinar que esse tipo de educação instituiu nas escolas.

Começo por reafirmar meu entendimento sobre as finalidades da escola no atual contexto mundial e da realidade brasileira. Penso que a escola deve cumprir suas finalidades e sua função social fazendo seu papel de promover e ampliar as

capacidades e habilidades humanas por meio dos conteúdos, habilidades e valores, atuando, desse modo, no desenvolvimento integral dos estudantes. Continuo insistindo em que a apropriação de conhecimentos, capacidades e habilidades é condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, portanto, condição de humanização dos indivíduos. Me apoio na tradição da teoria histórico-cultural fundada por Vigotski de que a melhor educação é aquela que promove e amplia a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Esse propósito se realiza no processo de ensino-aprendizagem pelo trabalho profissional dos professores.

É preciso completar esse posicionamento. A apropriação de conteúdos, capacidades e habilidades, valores, se dá por sujeitos concretos, com necessidades próprias, interesses, motivos, inseridos em contextos sociais, culturais e materiais. É aqui que entra a diferença, a diversidade sociocultural e, especialmente, as desigualdades sociais. Isso significa dizer que o domínio dos conhecimentos escolares pelos alunos tem a ver com as características individuais, sociais e culturais dos alunos, quer dizer, com as vivências reais em suas famílias e em suas comunidades, com a relação que os estudantes têm com os conhecimentos escolares, com a existência ou não de motivos para o estudo etc. Essas duas características correspondem ao que tenho chamado de escola socialmente justa.

Esses dois pontos referem-se a dois princípios básicos da concepção de uma escola socialmente justa: o princípio ético-político de assegurar a todos o direito ao desenvolvimento de suas capacidades humanas por meio da educação e do ensino, condição da igualdade entre os seres humanos; o princípio da adequação do ensino à diversidade social, cultural e material dos alunos. Isso significa dizer que a finalidade social e pedagógica das escolas consiste em propiciar a formação cultural e científica para todos, em articulação com as características individuais, sociais, culturais, materiais dos alunos. Significa que devemos oferecer a todas as crianças e jovens sólidos conteúdos associados à formação de capacidades e habilidades, mas em conexão com as diferenças, diversidades e desigualdades sociais. Por isso é preciso sabermos quem é o aluno, qual a origem social de sua família, em que contexto sociocultural vive, suas condições sociais concretas de vida, suas interações com as tecnologias digitais, sua inserção num novo quadro de valores e de comportamentos sociais. É preciso saber em que condição os alunos se apresentam

à escola, qual é o contexto social amplo de suas vivências, captar seus motivos para aprender ou ajudá-los a construir esses motivos, se traz ou não requisitos prévios para aprender determinado conteúdo.

Esse modo de entender a promoção da justiça social na escola põe em destaque a forte repercussão das desigualdades sociais na aprendizagem dos estudantes. A desigualdade se refere a situações em que as diferenças, por ex., de classe social, de raça, de gênero etc. resultam em desvantagens, injustiças, marginalização, distribuição desigual de recursos, de oportunidades e direitos dentro de uma sociedade. Diferentemente da diferença, que é traço estável de todos os seres humanos, as desigualdades são circunstanciais, históricas. Elas surgem quando uma certa condição de indivíduos ou de grupos leva à privação de direitos como a saúde, a educação, o emprego, moradia etc. Há desigualdades econômicas, sociais, jurídicas, culturais, de gênero. Uma característica importante das desigualdades é que elas são reversíveis, podemos atuar na redução delas. No caso das escolas, as desigualdades têm a ver com as condições de vida, com a ocupação e nível de escolaridade dos pais, as características culturais da família, a organização interna da moradia, as expectativas dos pais em relação ao estudo dos filhos, as práticas de criação de filhos, as práticas familiares de leitura e escrita, as condições de acompanhamento de deveres de casa.

Cabe, então, perguntar: como a diversidade e as desigualdades escolares impactam a escola e as salas de aula? A pobreza dos alunos, isto é, as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos, podem ser limites à sua aprendizagem? As condições de vida das famílias e a baixa escolarização dos pais rebatem nas dificuldades de aprendizagem dos alunos? Baixos níveis de escolarização dos alunos durante a vida escolar, podem resultar na manutenção das desigualdades sociais, quer dizer, são fatores de exclusão social desses alunos quando adultos? Uma trajetória de pobreza das professoras interfere no seu trabalho e na sua profissão? A trajetória de formação escolar e acadêmica das professoras tem a ver com desigualdades sociais das quais elas próprias são vítimas? As desigualdades sociais tornam mais difícil o trabalho das professoras e professores? Podem gerar sentimentos de fracasso, incompetência, frustração?

Embora sejam questões muito difíceis de responder e, principalmente, de lidar com elas, a resposta a todas as perguntas é "sim". Isso quer dizer que o destino de um aluno pobre, produto das desigualdades sociais, é fracassar na escola? Penso que não. O pesquisador Bernard Charlot aprofundou esse tipo de questão para compreender por que crianças de meios populares apresentam dificuldades em aprender na escola e como podem superá-las. Ele concorda que o nível socioeconômico dos pais interfere, sim, na relação dos alunos com a escola e com o conhecimento, mas não há um determinismo causal. O itinerário escolar não está determinado exclusivamente pela condição social dos pais. Segundo Charlot, o aluno é um sujeito que pode interpretar seu contexto de vida, pode responder à sua condição social e econômica de forma positiva. Ele insiste que os alunos podem reagir à sua própria condição, podem querer ser diferentes dos pais, podem ser capazes de ir bem na escola mesmo seus pais sendo pobres, ou seja, podem atribuir sentido ao estudo, à escola. Obviamente, para isso, é necessária a ajuda pedagógica dos professores. Charlot, portanto, recusa a ideia de que criança pobre está condenada ao fracasso escolar. Ao contrário, a escola pode ajudar os alunos a terem uma relação positiva com o saber, mas para isso precisam do professor.

Outro sociólogo francês, François Dubet, também empenhado na construção de uma escola justa, propõe que essa escola atue na minimização das desigualdades escolares de modo que estas não aprofundem ainda mais as desigualdades sociais. A escola justa deve evitar que os alunos sejam levados a trajetórias escolares indignas; ao contrário, deve garantir que consigam preservar sua dignidade e igualdade com os outros, sem humilhar ou ferir os vencidos. Para isso, espera que seja garantido aos alunos o acesso a bens escolares fundamentais, e que sejam tratados como sujeitos em desenvolvimento e não apenas como indivíduos engajados em uma competição.

Ao pensarmos numa escola socialmente justa, uma ideia chave é a de que a pobreza dos alunos não pode ser empecilho para a aprendizagem, a pobreza é uma realidade, é o ponto de partida, mas não pode ser uma barreira intransponível. A escola e os professores podem atuar no sentido de um ensino que intervenha nas consequências das desigualdades sociais. Temos um compromisso de ajudar nossos alunos a serem sujeitos autônomos, criativos, cidadãos participativos na sociedade, a

despeito de suas difíceis condições de vida. Nossos alunos podem aprender a ter disciplina de estudo, atitude científica, desenvolver capacidade de pensar, desenvolver gosto pela leitura e escrita, de todas as demais aprendizagens necessárias à formação e desenvolvimento humano. Ou seja, os professores podem planejar o ensino em ligação com as condições sociais, culturais, e materiais concretas de vida dos alunos. A pergunta é: como fazer essa ligação entre a origem social e a vida real dos alunos com os conteúdos e a aprendizagem?

Para responder a essa pergunta, passo à consideração das professoras e professores a ideia de que uma escola socialmente justa é uma alternativa política e pedagógica de contraposição ao modelo hegemônico das políticas educacionais neoliberais e conservadoras que promovem o rebaixamento da qualidade de ensino para os pobres. Defino como socialmente justa aquela escola que propicia a todos, independentemente de classe social ou origem sociocultural ou de diferenças, uma sólida formação cultural e científica articulada com a diversidade sociocultural, entrelaçada com as condições sociais, culturais e materiais das vivências dos alunos. Corresponde à ideia de que a educação escolar mais justa é aquela que, por meio da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, promove e amplia o desenvolvimento das capacidades humanas provendo, assim, os meios cognitivos e afetivos para os alunos alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social. Ao mesmo tempo, entendo que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural, imersos em desigualdades sociais e, por isso, faz-se necessário ligar os conteúdos escolares às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos.

Finalizo este texto apresentando alguns pontos que poderiam ser considerados numa visão de escola que, sem deixar de reconhecer as novas realidades do mundo contemporâneo, promova justiça social para todos. Em minha opinião, a escola socialmente justa:

1) Articula o princípio da formação cultural e científica com o princípio da atenção à diversidade e desigualdades sociais, por meio de um currículo comum, de caráter científico, aberto à pluralidade de sujeitos em suas diferentes origens sociais, e em suas particularidades culturais. São os conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais,

de formar conceitos, de desenvolver a capacidade de pensar, de argumentar, de estabelecer relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos trazidos da sua vida na família, na comunidade, nas mídias.

2) Põe em ação formas de organização do ensino que introduzem no currículo e no trabalho do professor a diversidade cultural e as desigualdades sociais, com base na compreensão dos conceitos científicos e em sua ligação com as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos, onde estão as diversidades e as desigualdades. Para reparar as desigualdades sociais de origem e as desigualdades escolares, são necessárias metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Não basta reconhecer as diferenças, não bastam ações socioeducativas na escola para incluir a diversidade social e cultural. Nem é suficiente trazer experiências da vida cotidiana dos alunos, da cultura dos alunos, só para motivá-los a estudar. Muito menos é suficiente uma escola reduzida a atender às identidades culturais. É preciso o desenvolvimento de compreensão conceitual por parte dos alunos, relacionando os conceitos com sua vida fora da escola. Para isso, as escolas precisam inserir a realidade dos alunos, na sua diversidade e desigualdade, nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional da escola.

3) Assegura atenção aos alunos na área socioafetiva, às relações interpessoais na escola, às relações afetivas, e ao apoio aos alunos em suas dificuldades psíquicas e escolares. A par da necessária atenção às condições socioculturais e materiais dos alunos, será preciso uma sensibilidade mais atenta das professoras e professores às diferenças individuais, sociais, culturais as quais intervêm na aprendizagem. A escola tem responsabilidade de focar nos vínculos afetivos, no conforto emocional de professores e alunos. Um fato que está na lembrança de todos é que a pandemia e o isolamento social afetaram muito as crianças pobres, muitas experimentaram frustrações pela situação de atraso escolar ou mesmo pelo sentimento de exclusão social e de desesperança ao se darem conta da impossibilidade de escaparem da pobreza devido às desigualdades sociais de que são vítimas. Pode estar ocorrendo situação parecida na atualidade?

4) Põe em ação práticas formativas em valores morais e atitudinais referentes à justiça, ao respeito ao outro, à diferença, à solidariedade, à sustentação ambiental, à informação verdadeira e segura. É preciso redobrar nossa preocupação em promover na escola práticas formativas em valores morais e atitudinais. A sociedade se mostra carente de valores de cidadania, solidariedade, de reconhecimento do outro. Nós educadores precisamos nos perguntar se não temos cometido erros ou omissões em relação à formação moral dos alunos, por exemplo, em lidar concretamente com valores, atitudes de solidariedade, da vivência coletiva, reconhecimento do outro, responsabilização e consciência das consequências das próprias ações, autoestima, colaboração em tarefas coletivas, normas de convivência humana, educação para o uso do espaço e objetos da escola etc. Todo professor é um educador, o trabalho do professor com os conteúdos somente se completa quando acompanhado da formação de valores e atitudes.

5) Introduz práticas de ensino diversificadas visando a iniciativa e a autonomia dos alunos no estudo, em diferentes espaços e com diferentes estratégias, incluindo especialmente as metodologias participativas. Mais do que apresentar instruções prontas em relação a um conteúdo, a escola precisa colocar os alunos numa atividade intelectual e encorajá-los a buscar um novo método de resolução de um problema ou tarefa. Ao planejar uma aula, pensar “como vou colocar os alunos numa atividade”, como criar situações didáticas para que os alunos formem seu próprio processo de conhecimento, e não “o que vou dizer a eles”. No entanto, sem abrir mão de aulas para sistematização dos conhecimentos, sempre verificando se esses conhecimentos são significativos, se os alunos estão compreendendo, se estão formando conceitos e tornando os conteúdos disposições internas para regular sua relação com a realidade, com os outros, consigo mesmo.

6) Considera que as tecnologias, enquanto produção humana, integram o conjunto de mediações pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas dos estudantes, numa perspectiva emancipatória. Nenhuma tecnologia substitui o professor, mas precisamos enfrentar o desafio de realizar um ensino presencial conectado. As tecnologias digitais representam um recurso pedagógico valioso para promover a atividade de pensar e a motivação dos alunos para o estudo. As professoras e professores

precisam ser ajudados a dominar estratégias de mediação didática com as tecnologias e aprender a buscar recursos culturais e científicos na internet, por exemplo, museus virtuais, bibliotecas digitais, sites úteis para mobilização dos motivos dos alunos para o estudo. Para isso, os educadores precisam mobilizar-se, também, pelo direito das escolas, dos professores e das famílias à conectividade.

7) Introduz formas de organização e gestão que favorecem um ambiente escolar acolhedor, confortável, seguro, visando a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos. As formas de organização e gestão formam o contexto social e humano que propicia a aprendizagem e o desenvolvimento, tanto de professores como de alunos. Elas podem favorecer, mas também inibir a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social. Propiciam, também, formas de participação tanto de professores como de alunos. Vigotski nos ajuda a compreender esse contexto com a expressão “situação social de desenvolvimento” que constitui o contexto físico, social, ecológico, que forma um clima de acolhimento para a aprendizagem e desenvolvimento, de prática de valores e atitudes, de convivência humana.

8) Incentiva e promove condições para que os professores cuidem do desenvolvimento de sua própria personalidade e de sua relação com o conhecimento, e que cultivem uma atitude crítica e transformadora da realidade. As crianças e jovens observam e assimilam a personalidade dos professores, seu código de ética pessoal, suas convicções, suas práticas. Por isso, precisamos ter autenticidade e credibilidade para podermos orientar os motivos e os caminhos do desenvolvimento humano dos nossos alunos. Precisamos ter autonomia e coerência para podermos influenciar positivamente os motivos individuais e sociais dos alunos para o estudo. Enquanto pessoa e profissional, o professor é um modelo vivo de conduta profissional e moral e da relação com o conhecimento. Além disso, é preciso que os professores formem convicções de que continuamos vivendo numa sociedade desigual e injusta. Precisamos ter muita clareza sobre os problemas cruciais do mundo contemporâneo, como a desigualdade, a pobreza, os riscos à qualidade de vida e ao ambiente, a ignorância, a rudeza, começando pelas realidades sociais, culturais e materiais da comunidade onde está a escola, e articular essas realidades com o trabalho pedagógico.

Prezadas professoras e professores, tenho quase 60 anos de profissão de professor e continuo apostando na grandeza do nosso trabalho. Eu quis mostrar neste texto que nossa profissão está entre as mais humanas, que é cuidar do destino humano das pessoas. Embora reconhecendo que se trata de um trabalho cada vez mais difícil, cercado por condicionantes sociais, econômicos e materiais muito poderosos, tenho convicção de que podemos resistir, recriando nossas crenças no poder da educação e do ensino e acreditando que nossa profissão pode nos dar muitas alegrias. Resistência significa que recusamos que nosso trabalho seja reduzido a funções técnicas sem vínculo com um projeto pessoal, social e político. Essa atitude, no entanto, requer uma mudança interior e uma busca coletiva de novos elementos da identidade do professor para o presente momento da vida em sociedade.

Tenho plena consciência dos problemas que afetam o trabalho dos professores e compreendo muito bem que muitos deles estejam desiludidos da profissão. Reconheço que a situação das escolas públicas é sombria. Só posso lastimar que, tantos professores, que certamente iniciaram sua profissão com gosto, hoje, mesmo estando em exercício, se apresentam desanimados, desmotivados. Com efeito, quantos professores relatam decepção ao assumir uma sala de aula. Havia escolhido essa profissão, fizeram estágio com ótimos formadores, desenvolveram paixão por ensinar, por ajudar os alunos a se introduzirem na ciência, na cultura. Eis que se encontram frente a alunos que mal leem, muito menos interpretam textos. Eis que se veem obrigados a seguir um currículo imposto, sem conexão com a realidade dos alunos. Eis que sua rotina na escola se reduz a preparar os alunos para responder testes, sem chance de planejar situações de ensino a seu gosto, de preparar aulas atrativas. Eis que é obrigado a cumprir demandas da burocracia preenchendo papéis e fazendo relatórios cujo objetivo é controlar seu trabalho. Para muitos professores é motivo de frustração e desilusão constatar, a cada dia, a distância entre as ações pseudo-pedagógicas da educação de resultados e seu desejo reprimido de planejar com liberdade seu trabalho, colocar os alunos numa atividade de estudo que lhes permita estimular sua curiosidade, seu desejo de aprender, fazer interlocuções com colegas, ter a alegria de compreender e formar um conceito, sem a pressa de cumprir a lista das competências e habilidades.

Frente a essa realidade, escrevi esta mensagem não só àqueles que, a despeito das notórias dificuldades e desestímulos, ainda têm uma centelha de desejo de continuar professores, mas também aos que perderam a ilusão de serem bons professores ou que se desencantaram da profissão ou, ainda, aos que se mantêm na profissão por impossibilidade de ter outro emprego. A todos esses professores sugiro que assumam a atitude de resistência como componente de sua identidade profissional, expressa por ações propositivas, recusando a proletarização da profissão, a plataformização do ensino, a transformação do professor como mero executor, desprovido de criatividade e autonomia no seu trabalho. Para mais além dessa atitude, ressalto aos colegas que, na condição de professores, somos responsáveis pelo destino humano dos nossos alunos, por ajudá-los a se constituírem como pessoas humanas dignas e emancipadas, e que fazemos isso assegurando aos alunos, principalmente aos que vivem na pobreza, o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e atitudes por meio dos conteúdos e, para isso, considerando suas características individuais e socioculturais. Finalmente, relembro a importância de uma luta incessante, sempre coletiva, por salários dignos e decentes, condições de trabalho adequadas nas escolas, estabilidade no emprego, formação inicial de qualidade, estruturação da carreira.

O QUE SERÁ DO OFÍCIO DE PROFESSOR?²

Terezinha Azerêdo Rios

Somos o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

Eduardo Galeano

O espaço em que me situo para trazer minha contribuição é o de minha formação e de minha prática - de professora, professora de filosofia, de filosofia da educação. É “à moda da filosofia da educação” que tenho procurado desenvolver meu trabalho. É à reflexão filosófica, portanto, que recorro para abordar, ainda que brevemente, nos limites deste artigo, a questão da identidade do professor³, o *ethos* que a configura, a complexidade de que se reveste.

A filosofia se caracteriza como uma *busca amorosa de um saber inteiro*. Ver com clareza abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude *crítica*, é a tarefa constante do filósofo, que, além do mais, orienta-se num esforço de *compreensão*, isto é, de desvelamento da significação, do sentido, do valor dos objetos sobre os quais se volta.

A filosofia é sempre filosofia *de*, é *re-flexão* sobre os problemas que nos desafiam. Como filosofia *da educação* ela buscará, ao lado de outras perspectivas de conhecimento, compreender o fenômeno educacional em todas as suas dimensões, procurará olhar criticamente a tarefa da escola, enquanto instância educativa, e do educador que, no interior da escola, tem um ofício muito especial: o de *professor*.

² Este trabalho foi desenvolvido a partir de textos já publicados, principalmente “Ofício de professor: títulos e rótulos” (Rios, 2002) e “A escola inclusiva está incluindo o professor?” (Rios, 2006). Aqui, procuro fazer uma articulação de ideias que vão ao encontro da proposta deste livro, centrando a reflexão na perspectiva da valorização do trabalho docente.

³ Ao usar no masculino alguns termos que se referem a pessoas, quero deixar claro que o faço no sentido de maior fluidez na leitura. Estarei sempre considerando as pessoas de todos os gêneros que se incluem nesses termos.

A construção desafiadora da identidade

Quando pergunto pelo “ser de um ser”, estou indagando sobre a sua identidade. A questão sobre *o que é...?* remete a uma busca das características que identificam o objeto de minha indagação, que o definem. Identificar algo ou alguém, apontar *o que ele é*, é sempre mencioná-lo numa *situação*, isto é, existindo em determinadas coordenadas de *tempo e espaço*. Em se tratando de seres humanos, de homens e mulheres, verifica-se que não podemos falar de identidade sem fazer referência aos conceitos de *sociedade, cultura, história*, conceitos-chaves para nossa compreensão, profundamente articulados uns aos outros.

A cultura pode ser definida, em primeira instância, como *mundo transformado pelos seres humanos*, a partir de suas *necessidades e desejos*. “Colados” às necessidades, os desejos manifestam-se como fonte do humano, propulsores da passagem do estabelecido para o inventado (Rios, 1993, p. 32). O conceito de desejo indicará a presença da liberdade associada à necessidade – da cultura como “ultrapassagem” do determinismo da natureza, como “aventura estranhíssima do homem não se conformar com o mundo que está aí e querer criar um mundo diferente” (Di Giorgi, 1990, p. 130).

A cultura é resultado do *trabalho*, intervenção *consciente, livre e intencional* no mundo, na realidade, sendo, assim, elemento distintivo do ser humano de outros animais. Intervenção *coletiva*, que se faz na *relação com outros seres humanos*. É nessa medida que Fernando Savater afirma que nós, os seres humanos, “somos animais sociais, mas não somos sociais no mesmo sentido que o resto dos animais” (Savater, 1996, p. 26). A sociedade humana, porque organizada com base no trabalho humano, na cultura, “ultrapassa” a natureza, rompe com o determinismo, movimenta-se, transforma-se, tem uma dimensão *histórica*.

Cada sociedade possui seu *ethos*, ou se compõe de um conjunto de *ethos*, jeitos de ser, que conferem um caráter específico àquela organização social, àquela *polis*. “O indivíduo trabalha e consome, aprende e cria, reivindica e consente, participa e recebe: a universalidade do *ethos* se desdobra e particulariza em *ethos* econômico, *ethos* político, *ethos* social propriamente dito” (Vaz, 1988, p. 22).

Os papéis sociais têm seu fundamento no *ethos* de uma sociedade. Eles se definem levando em conta os valores, os princípios norteadores das ações. É por isso que variam de sociedade para sociedade e de época para época em uma mesma sociedade.

As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis. Estes são um ingrediente essencial do mundo objetivamente acessível de qualquer sociedade. Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social (Berger & Luckmann, 1973, p. 103).

A identidade, abrigada nos papéis, conjuga, para apontar o que *o sujeito é*, suas características singulares à circunstância em que ele se encontra, a situação em que ele *está*. A identidade nos aparece, assim, como algo *construído* nos limites da existência social dos sujeitos. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos. E a construímos na *relação com os outros*.

Cada sujeito ganha sua identidade no reconhecimento. Na consideração de si mesmo e da *alteridade*. Somos “nós mesmos” exatamente por nos diferenciarmos e sermos reconhecidos pelos “outros”, “outros nós”, assim identificados na relação. A existência do outro - *alter* - é o que me constitui como “eu”. Na medida em que deixo de considerá-lo como outro – aquele que entra na constituição de minha identidade e define – , passo a tratá-lo como *alienus*, o alheio, aquele com quem não tenho a ver. Instala-se, então, a alienação, a desconsideração do alter, do diferente, com quem se estabelece o diálogo, a convivência, a construção partilhada de cada um e de todos, no mundo (Rios, 1995).

A identidade tem, assim, um caráter de complementaridade, não só nos papéis classicamente complementares - pai/filho, esposo/esposa - mas no que é nuclear - *eu/outro*. “São os outros que nos dizem quem somos. (...) Sejam quais forem as vicissitudes que enfrentamos, a primeira identidade social da pessoa lhe é conferida pelos demais. Aprendemos a ser quem nos dizem que somos” (Laing, 1986, p. 90).

“Este ofício me agrada”?

Entre os múltiplos papéis que desempenhamos nas sociedades em que vivemos, ganha destaque o papel *profissional*. A profissão é indicativa do que fazemos no *mundo/mercado do trabalho*, da forma específica de participação na construção da sociedade. Como todos os papéis, o papel profissional é marcado pelos valores da sociedade na qual se encontra o indivíduo - há uma hierarquia na valorização das profissões.

Aqui chegamos ao núcleo de minha preocupação neste trabalho. As perguntas que vão mover minha reflexão são: Que profissional é este – professor? Como falar de sua identidade? Que configurações encontramos quando estamos nos espaços de trabalho dos professores?

A resposta a essas indagações demanda, sem dúvida, um longo trabalho de reflexão e discussão, que, de alguma maneira, já vem sendo feito entre nós. O que me interessa, neste momento, é relevar alguns pontos que mantenham o debate e auxiliem no caminho de busca do que queremos ser, acredito, quando perguntamos por nossa identidade: *professores da melhor qualidade*. E se temos tido efetivamente condições para que sejamos.

A pergunta colocada no título acima aparece num momento de uma brincadeira infantil que fez parte de meu mundo de criança. Ela consistia em compor-se um grupo ao qual se dirigia um indivíduo que cantava:

Eu sou rico, rico, rico
De marré, marré, marré,
Eu sou rico, rico, rico
De marré deci.

O grupo replicava cantando:

Eu sou pobre, pobre, pobre
De marré, marré, marré,
Eu sou pobre, pobre, pobre
De marré deci.

O “rico” fazia, então, uma proposta:

Me daí um de vossos filhos
De marré, marré, marré
Me daí um de vossos filhos
De marré deci.

E o grupo indagava “qual deles” era desejado e, depois, qual profissão seria dada a ele:

Que ofício dará a ele?
De marré, marré, marré
Que ofício dará a ele?
De marré deci.

A brincadeira seguia adiante com a apresentação, pelo “rico”, de uma profissão que era apreciada pelo grupo e pelo “filho” que iria com ele. A resposta, dependendo da apreciação, era: “Esse ofício me agrada” ou, ao contrário,

Este ofício não me agrada
De marré, marré, marré
Este ofício não me agrada
De marré deci.

Essa resposta exigia do “rico” uma reconsideração e a apresentação de uma nova profissão. Para conseguir que “os filhos do pobre” fossem para seu lado, que o grupo respondesse “esse ofício me agrada”, era preciso apresentar profissões valorizadas.

Não me lembro se recusei/recusamos ir quando nos era oferecido “ofício de professor”. Trago a brincadeira (nós a chamávamos de “Marré deci⁴”) como um recurso para refletir sobre qual seria nossa resposta, neste momento, no contexto em que hoje vivemos, se fosse colocada a proposta à nossa sociedade - e a nós, professores. Para afirmar que “esse ofício me agrada” ou “esse ofício não me agrada”, teríamos que responder, antes, à pergunta: *Que ofício é esse?*

Que ofício é este?

⁴ Fiquei sabendo mais tarde que, na verdade, tratava-se de uma brincadeira tradicional francesa em que se dizia: “*Je m’en vais d’ici*”. E que um ouvido brasileiro transformou na nossa “De marré deci”!

"*Hei de vencer, mesmo sendo professor*". No vidro do carro, um adesivo. No volante, uma pessoa, um profissional. Quem é essa pessoa, esse profissional, que espera vencer, *apesar de* ser professor? Quem são os vencedores, na sociedade em que essa pessoa desenvolve seu trabalho? Que profissão é essa, que não abriga em si a perspectiva de "vitória"?

Em outra rua, outro carro. No vidro, outro adesivo: "*Sem professor, este país não anda*". E no outro lado: "*Acredite no futuro - valorize o professor*". No volante, outro profissional, outra concepção. Qual a força do professor para "fazer o país andar"? O que confere a seu ofício o abrigo da crença no futuro?

Vimos que a identidade se dá no reconhecimento. As concepções sobre o papel do professor marcam seu desempenho e a reação a esse desempenho. O modo como o professor se vê está em grande parte marcado pela imagem que lhe é apontada pelo olhar dos outros. Muitas vezes, ainda que acreditando em si mesmo, o professor esbarra no discurso que parece prestigiá-lo ou na ação que o desvaloriza. E há ainda o risco de uma atitude romântica, de desconsideração dos limites que traz ou que lhe impõem as circunstâncias. Na verdade, o que existe é um sujeito que procura desenvolver sua prática tendo como referência uma "formação" que nem sempre corresponde ao diploma/título recebido, orientando-se pelo "modo de fazer" designado por políticas questionáveis e desafiado pelos problemas que lhe apresentam as situações concretas de seu cotidiano.

Professor formado, professor *pronto*? A experiência nos mostra que não se pode falar numa formação que *termina quando o curso termina*. Formação permanente, formação em serviço, *formação continuada* é o que se requer, uma vez que o exercício do ofício é um processo que, como a própria existência, requer revisão e aprimoramento a todo momento.

A formação continuada se define, então, como o *processo de desenvolvimento da competência* dos educadores (Fusari e Rios, 1996, p. 38). O importante a ressaltar é que a competência de que se fala não é algo que diz respeito apenas ao profissional, mas também ao contexto em que ele desenvolve sua prática e aos outros com quem ele se relaciona. Portanto, nas escolas em que trabalha, nos

dirigentes e colegas, em última instância, na comunidade próxima e na sociedade ampla em que vive.

A escola inclusiva inclui o professor?

É aqui que se apresentam algumas questões cruciais no que diz respeito à maneira como se considera em nossos dias e em nossa sociedade o papel do professor, seu ofício, seu lugar no contexto social e no espaço específico de seu trabalho, que é a instituição escolar. Dela, o que se espera é que proporcione condições para o desenvolvimento das pessoas, para a construção da humanidade, que é o objetivo do processo educativo. Que seja um espaço democrático, de exercício dos direitos de todos, portanto, de reconhecimento e inclusão.

Pode parecer estranho falar na necessidade de uma escola inclusiva. Qual é o sentido da existência da instituição escolar senão o de ser um espaço para socializar a cultura, partilhando saberes e valores que constituem o patrimônio de uma sociedade, para construir e reconstruir coletivamente o conhecimento, na pluralidade de sujeitos e desejos? E ao realizar essa tarefa, promover a inclusão em seu interior e na sociedade de que é constituinte?

Ao defender a construção de uma educação inclusiva, em geral a referência é feita à maneira como são acolhidos os alunos nas escolas. Mas vale perguntar, também, se a escola está incluindo o professor, embora se reconheça estranheza na pergunta. Não por acaso aprendemos que o professor é peça-chave da organização escolar, sem a qual as outras deixam de cumprir a missão institucional. Na verdade, a situação mais estranha com que nos deparamos é a existência de uma escola que exclui, que se fecha à presença e participação daqueles a quem cabe a tarefa de dar a ela a configuração com que ela aparece e atua na sociedade. E também o descompasso entre um discurso que chama atenção para a importância do papel do professor e uma prática que parece subestimar, quando não desprezar, esse profissional.

A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é

uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (Sawaia, 2002, p. 7). Assim, fazer referência a esse processo é remeter nosso olhar para o contexto no qual ele se desenvolve – no nosso caso, a instituição escolar como constitutiva da sociedade.

O que se visa, ao organizar o currículo, a vida da escola, é criar condições para a construção da cidadania. O conceito de *cidadania* traz a ideia de *relação social*. Entende-se a cidadania como *possibilidade concreta de participação eficiente e criativa na construção da cultura e da história*. Essa participação não se faz de maneira solitária – ao contrário, resulta de uma ação conjunta dos homens e mulheres num contexto determinado, num tempo determinado, marcado pelos valores criados por esses mesmos homens e mulheres.

A cidadania implica uma consciência de pertença a uma comunidade e se estende a todos os indivíduos na sociedade, sem discriminação de raça, gênero, credo religioso etc. Isso nos leva a reconhecer a verdadeira significação da cidadania: não se trata de considerá-la uma questão geográfica, como se pretende, às vezes. Nascer num país não significa ser cidadão desse país. A cidadania se caracteriza pelo acesso aos bens aí produzidos, pela possibilidade de livremente participar da configuração que cotidianamente se dá a esse país, pelo reconhecimento do direito de dizer sua voz e ser ouvido pelos outros. Logo, ela só tem condições de se efetivar num espaço de *democracia*.

Falamos em *pertença* a uma comunidade. É aqui que a luz incide sobre a noção de inclusão. Fazer parte de uma sociedade implica, sem dúvida, uma ligação estreita entre seus membros, estar incluído implica responsabilizar-se, partilhar de uma responsabilidade que não tem um caráter apenas individual, mas coletivo. Cidadania é sinônimo de *liberdade em companhia*.

É preciso fazer referência, então, não apenas à cidadania dos alunos, mas dos professores, uma vez que a relação pedagógica implica o crescimento de todos os envolvidos. Falamos aqui, então, da necessidade de uma participação efetiva do professor na construção da escola e da sociedade. E temos encontrado na palavra dos professores a referência constante aos entraves que impedem essa participação.

Salários baixos, impossibilidade de acesso a perspectivas de ampliação da formação, desprezo de sua criatividade, imposição de utilização de metodologias pré-fabricadas. E, somada a isso, a atribuição de culpa por todos os problemas que se identificam nos alunos, principalmente nas avaliações externas a que são submetidos.

Outro elemento que tem sido considerado uma ameaça ao trabalho do professor é o avanço das tecnologias digitais, o uso frequente da inteligência artificial e a hipótese de que as atividades desempenhadas pelos docentes possam ser substituídas pelas máquinas. Sem dúvida, se pensamos que o recurso acrítico a esses meios tende a menosprezar a criatividade e a capacidade reflexiva das pessoas, estamos diante de um quadro perigoso. Entretanto, se levarmos em conta que a tecnologia representa um meio de construção de um mundo humano e que ela não constitui um fim em si mesmo, estaremos, de algum modo, resguardados contra o perigo. Bernard Charlot afirma que

(...) como destaca Heidegger, a técnica não tem nada de diabólica, ela revela, ao contrário, o mundo como produção.

Eis o ponto-chave: não a tecnologia em si, mas a relação do homem com a tecnologia. Hoje, é frequente uma relação inculta ou mágica. Vivemos em um mundo humano tecnológico, é nesse tipo de mundo que a educação convida o jovem a entrar e me parece, portanto, importante que ele possa compreender os princípios básicos dos objetos tecnológicos que utiliza cotidianamente: smartphone, computador, televisão etc. Não para acrescentar mais um capítulo ao ensino bancário, nem preparar para um mundo pós-humano, mas para ocupar com humanidade um mundo tecnológico. (Charlot, 2020, p. 304)

Isso vale não apenas para os jovens, mas para todas as pessoas, especialmente para o professor. Já estamos ocupando com humanidade o mundo tecnológico. A questão é: com qual humanidade? Se a educação é construção da humanidade e se o professor é um dos construtores, o que se exige da sociedade é o reconhecimento efetivo de seu trabalho. E dele se requer a consciência da responsabilidade de suas ações e o empenho no sentido de que elas caminhem no sentido da criação do conhecimento valioso e da vida plena.

Formação e competência

Para participar efetivamente da construção da escola, o professor deverá estar preparado. Sua atuação terá que ser competente. Entra aqui uma noção que tem estado na berlinda das discussões dos educadores. O que se quer dizer quando se demanda a competência na atuação profissional do professor?

Tenho explorado essa noção, procurando afastar tanto a marca tecnicista, de que ela se revestiu quando foi importada do âmbito das empresas para o da educação, quanto o caráter ideológico que a marca quando ela é apropriada acriticamente pelo discurso de muitos educadores. Quando me refiro a um trabalho competente do professor, aponto as dimensões presentes nesse trabalho: *técnica, política, ética e estética* (Rios, 2001). É na articulação dessas dimensões e na articulação de seu trabalho com o dos demais sujeitos que constituem a instituição escolar que ganha sentido a atuação do professor. O trabalho competente é um trabalho *que faz bem*, isto é, que é bem-feito pelo professor e que faz bem a ele e àqueles que estão envolvidos em sua atuação.

O papel de professor traz para o indivíduo a necessidade de uma *formação*, um preparo para o desempenho adequado. Ao domínio de conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo do ensino, junta-se a exigência de domínio de recursos teóricos e metodológicos para a transmissão – partilha, socialização – dos conteúdos. Mais ainda – é preciso ter uma visão crítica dos princípios que fundamentam sua prática, dos fins por ela visados, dos compromissos por ela requeridos. Perrenoud (1996, p. 12) fala de um saber *a ensinar* e de saberes *para ensinar*. Não significa que temos que dominar todos os saberes, mas que aqueles que escolhem o ofício de professor necessitam, além do saber sobre a sua “matéria”, buscar os recursos que lhe oferecem os saberes sobre a constituição e a dinâmica das sociedades, sobre os processos cognoscitivos, sobre as relações entre os seres humanos, sobre as crenças e os valores que norteiam essas relações, sobre... Os cursos de formação de professores, se pretendem ir ao encontro das necessidades sociais, terão que levar em conta essas exigências. Entretanto, o que temos encontrado com frequência são cursos em que se realiza

uma formação aligeirada, sem levar em consideração as exigências de rigor e profundidade. Com a argumentação de que é preciso centrar a aprendizagem na prática, desconsidera-se o valor de uma formação teórica consistente, ela, sim, sustentadora de uma prática de boa qualidade. Sem refletir sobre o significado de seu fazer, de seu pensar, sem buscar um significado para o processo que se desenrola na sua relação com os alunos, com os colegas, com a sociedade, sem dispor-se a ampliar seu conhecimento do mundo para transformá-lo, o professor deixa de *ser* professor.

A escola em que atua é um espaço de formação continuada do professor. A formação continuada se define como o *processo de desenvolvimento da competência* dos educadores (Fusari e Rios, 1996). O que é importante ressaltar é que a competência de que se fala não é algo que diz respeito apenas ao profissional, mas também ao contexto em que ele desenvolve sua prática e aos outros com quem ele se relaciona. Portanto, as *condições* para o desempenho desejável do professor devem existir não apenas nele, mas em seus alunos, nas escolas em que trabalha, nos dirigentes e colegas, em última instância, na sociedade em que vive. Assim, sem ter seu trabalho reconhecido e respeitado, é impossível o professor, ainda que bem preparado e atualizado, ser qualificado de competente.

Penso que esse é o núcleo da questão que nos é apresentada – para que a escola que tem sido chamada de inclusiva inclua o professor, é necessário que nela – e na sociedade de que ela é parte – existam concretamente condições para a inclusão: que ela seja território democrático, espaço de trabalho coletivo, diverso e plural, que esteja atenta para os limites enfrentados por todos que a constituem e para a criação de elementos de superação daqueles limites, que instale e desenvolva a reflexão crítica, realizada com rigor e alegria.

Deve-se assinalar, ainda, que, sendo um processo, tendo um caráter histórico, a competência não é algo pronto, aquele modelo estático que mencionei. O papel do professor na sociedade contemporânea não só é construído por esse professor em seu cotidiano de trabalho, como resulta ou tem a ver com *o que foi* o papel do professor, e, principalmente com o que se coloca como *projeto* para o futuro.

Nossa identidade se constrói a partir da intersecção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos. Ora, nossas circunstâncias podem ou não ser transformadas, dependendo de nossas ações. Não basta desejarmos e transbordarmos nossos desejos, submetidos passivamente a circunstâncias que tornamos intocadas e, às vezes, intocáveis. É preciso agirmos, individual e coletivamente (Fischmann, 1994, p. 62)

Ainda não somos os professores que queremos e necessitamos ser. A competência se coloca para nós como um *ideal*. Esse ideal - utopia- não é, entretanto, uma quimera, uma vez que descobrimos *no real*, no presente, em nós e nas circunstâncias, as possibilidades de concretizá-lo. O professor: nem vítima, nem salvador da pátria. Nem derrotado, nem vitorioso. No quadro das contradições que constituem sua vida e seu trabalho na sociedade é que se vai configurando/concretizando o ofício de professor. Nesse ofício – meu ofício, que me agrada! – há que haver espaço para se caminhar na direção da felicidade, que é o outro nome do *bem comum*. O *corpo docente* ganhará sua identidade – marca peculiar – no exercício competente de seu ofício, com o espírito atento da crítica para a superação das situações problemáticas e a construção conjunta da sociedade *de/para todos*.

Referências

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1973.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

DI GIORGI, F. Os caminhos do desejo. In NOVAES, Adauto (org.) **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FISCHMANN, R. Redefinição do público e do privado: contribuição para a reflexão educacional, in ALVES, M. L. **Escola: espaço de construção da cidadania**. Ideias 24. S. Paulo: FDE, 1994.

FUSARI, J. C. & RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino, in **Cadernos CEDES** n. 36. Campinas: CEDES, 1996.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

LAING, R. **O eu e os outros**: o relacionamento interpessoal. Petrópolis: Vozes, 1986.

PERRENOUD, P. Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris: ESF, 1996.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. S. Paulo: Cortez, 1993.

_____. **De qualidade e subjetividade em educação**: um diálogo com Sonia Kramer e Marli André. S.Paulo, mimeo, 1995.

_____. **Compreender e ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ofício de professor: títulos e rótulos ou A desafiadora construção da identidade. In ALMEIDA, A. M. B., LIMA, M. S. L. e SILVA, S. P. (org.) **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 110/121.

_____. A escola inclusiva está incluindo o professor? Inclusão requer condições - do professor e do contexto. **Rev. Presente!** Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, v. 52, 2006, p. 36-38.

SAVATER, F. **Política para meu filho**. S. Paulo, Martins Fontes, 1996.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In _____. (org.) **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 4ª. ed., 2002.

VAZ, H.; C. L. **Escritos de filosofia** - ética e cultura. S. Paulo, Loyola, 1988.

PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: UM CONVITE AO AMOR CRÍTICO

Celso dos S. Vasconcellos

I-Docência e o Amor

Analisando⁵ o âmago da Docência, aquilo que lhe é muito peculiar, intrínseco, encontramos a preocupação, a busca, o empenho, enfim, o cuidado para que o outro aprenda, se desenvolva e seja feliz. Existem dois elementos da condição humana que, de tão óbvios, comumente não refletimos com mais atenção sobre eles: não nascemos prontos, nem programados⁶. O ser humano, ao contrário de outros animais, nasce absolutamente incompetente. Estaríamos condenados à extinção? Não, porque somos acolhidos no ambiente humano, nossa “segunda placenta”, a cultura, à qual somos imersos e na qual nos desenvolveremos num longo processo de Educação⁷. Outros humanos, antes de nós, fizeram percursos, produziram arte/mente/sócio-fatos (objetos, símbolos, instituições) com os quais nos acolhem. Tudo isto, porém, tem de ser aprendido, qual seja, a aprendizagem, muito longe de ser um *detalhe*, é essencial para a sobrevivência (e desenvolvimento) do *Homo sapiens* (Vasconcellos, 2017).

Desde muito cedo na história da humanidade se percebeu que a mera transmissão daquilo que se deseja que o outro efetivamente aprenda não era suficiente. Muitos elementos devem ser levados em consideração. Na instituição social que se especializou nesta tarefa, a Escola, quantas e quantas perguntas, por exemplo, o bom professor, para dar conta dessa complexidade, tem de se fazer antes, durante e depois da aula para que atinja suas finalidades!

⁵.Este texto é uma versão adaptada e revista de Vasconcellos, Celso dos S. *O Lugar do Amor Crítico na Didática: elementos para uma Docência Crítico-Transformadora* (notas para conferência no XXII ENDIPE). São Paulo, 2024 (mimeo.).

⁶.A programação genética, embora decisiva para nossa constituição e mesmo sobrevivência, é relativamente pequena em relação à complexidade do todo de nossa existência.

⁷.Possível, entre outras coisas, diga-se de passagem, em função, de um lado, do ímpeto educativo da espécie, impulso quase que irrefreável de querer ensinar algo a alguém, especialmente se for um bebê ou uma criança; de outro, da incrível plasticidade cerebral do *Homo sapiens* (“programados para aprender” – François Jacob).

Ora, o Cuidado nos remete ao campo do Amor! Esta afirmação, logo de partida, pode parecer estranha, uma vez que há muito preconceito⁸, não sem fundamento, entre os educadores. A fim de ajudar a evitar resistências à temática, alertamos que, no âmbito pedagógico, no qual nos situamos, não estamos nos pautando nas negações ou distorções do Amor que cobrem um amplo espectro de situações, como:

■Desafeto (o educador que não suporta mais os alunos, que não vê a hora de mudar de profissão ou se aposentar)

■Indiferença (aquele que desenvolve seu trabalho com os alunos ou apesar dos alunos)

■Amor Manipulador (aquele que faz chantagem com os alunos em função do “amor” a eles dedicado)⁹

■Amor Narcísico (aquele que, quando exercido, visa mais o próprio bem do que o do outro; professor que se satisfaz com sua performance, não se envolvendo com a aprendizagem do aluno)¹⁰

■Amor Blablablante (aquele que vive dizendo que “tudo é o amor”; fala, fala de amor, mas nada faz)

■Amor Superficial (aquele que ama, porém só um pouco, sem convicção, abandonando o outro diante de uma objeção ou dificuldade maior)

■Amor Barganha (aquele que funciona na base da troca, de uma obrigação implícita: “se você me amar, eu também amarei você; se você fizer algo bom para mim, eu farei algo bom para você”)¹¹

⁸.Coisa de apaixonados, de poetas, coisa piegas (moralista, religiosa, de padres, pastores), de autoajuda, de manipuladores, populistas, coisa feminina, da Educação Infantil, sem rigor, frágil, pacote de “competências socioemocionais”, frouxidão (permissividade, perda de autoridade, *laissez-faire*, “vale tudo”, falta de limites, “passar a mão na cabeça do aluno”), sacerdócio (trabalhar sem ser remunerado, “professor sofre aqui, mas por ter *amor* terá recompensa na eternidade”) etc.

⁹.Perigo da manipulação da emoção, da afetividade: “Vocês não prestam atenção ao que estou falando, eu que venho de tão longe, ganho tão pouco...” É preciso estar atento para, na luta pela sobrevivência em sala, não cair na tentação de buscar tecnologias de manipulação de emoções e sentimentos dos alunos. O sentimento posterior do sujeito, quando sente que foi manipulado, é de revolta. É o perigo do desmedido e falsamente inflado sentimentalismo (VIGOTSKI, 2003: 122).

¹⁰.Descompasso, descontinuidade: dá uma “aula legal”, mas não dá atenção aos alunos depois, como se sentisse que “minha parte eu já fiz”.

¹¹.É claramente um tipo de amor condicional (que impõe condições), que espera, ou melhor, como que impõe uma retribuição. É um amor como negócio: se propõe a dar algo, e exige algo em troca, sendo, portanto, utilitarista, querendo instrumentalizar o outro. Tem um caráter de constrangimento (ao contrário da liberdade, da gratuidade, que devem ser características básicas do Amor Crítico), podendo gerar “culpa e má-consciência”

■Amor Enquadrador (aquele do tipo “eu te amo se você entrar no meu esquema”, que é a tentativa de padronização, de negação das diferenças; amor seletivo)¹²

■Amor Permissivo (aquele que, opondo-se ao Amor Enquadrador ou Autoritário, não coloca limites, tudo permite, numa postura *laissez-faire*, espontaneísta, seja para ser “amigo” dos alunos, seja por estar perdido pedagogicamente)

■Amor Ingênuo (aquele que quer o bem do outro, no entanto, não compreende toda rede de relações envolvidas)!¹³

A assertiva do Amor como fundamento da Docência se sustenta, nos parece, quando explicitamos o conceito de Amor que temos assumido em nossa produção nesta área (Vasconcellos, 2025). Como uma primeira e bem abrangente aproximação nos pautamos num conceito que consideramos universal, ou mesmo cósmico, dado por Teilhard de Chardin, no livro *O Fenômeno Humano*: “O Amor é a afinidade do ser com o ser” (Chardin, 1970, p. 290). Este conceito nos permite falar do amor entre pessoas, entre pessoas e coisas, entre pessoas e o transcendente, e até mesmo do amor entre coisas e coisas (ex.: atração entre prótons e elétrons).

Temos utilizado estrategicamente a denominação “Amor Crítico” para estabelecer uma distinção em relação a simplesmente “Amor”, em função das enormes distorções que existem no uso (e abuso) desta palavra, inclusive entre educadores, em particular pelo uso ideológico feito por dirigentes dos sistemas de educação como forma de camuflar a exploração do trabalho do professor em nome do “amor pelas crianças e pela profissão”. Na sequência, desenvolveremos esta perspectiva do Amor Crítico.

II- Por que tratar do Amor na Docência?

(frente a uma eventual recusa diante de um gesto “tão nobre”), querendo impor ao outro um ato de amor, de reciprocidade, a partir de uma oferta aparentemente generosa.

¹²“Por amor, quero vocês quietinhos, com as boquinhas fechadas, sentadinhos...” Fala de uma professora de 5º ano. Outra situação: “A professora só respondia para quem estava na frente. Eu lembro um tempo que eu era atrás; a professora não dá a mínima perguntinha para quem está atrás. Ela pergunta só para os bons, para ver se está bom”. Bruno, aluno de uma 2ª série de uma Escola Municipal na cidade de São Paulo.

¹³Ex.: aluno está com dificuldade na aprendizagem; professor vai e dá nota para ele, ao invés de investir na sua aprendizagem, com novas abordagens, novos materiais, monitoria, interação etc.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem (Freire, 1983, p. 97)

A Docência admite muitas, e complementares, abordagens: pedagógica, epistemológica, psicológica, histórica, cultural, ética, política etc. Queremos trazer uma abordagem, de fundo ontológico (constituente), a partir de uma visada que não é tão usual: o Amor.

Diferentes Contribuições Teóricas

Diferentes pensadores, de diferentes épocas, nos dão um grande leque de acepções, que podem abarcar múltiplas facetas interagindo com a compreensão do Amor na Educação Escolar e na Docência:

- *Eros* (Platão)
- *Philia* (Aristóteles)
- *Ágape* (Novo Testamento)
- *Affectus/Conatus* (Baruch Espinosa)
- Afinidade do Ser com o Ser (Teilhard de Chardin)
- Base Afetivo-Volitiva (Lev Vygotsky)
- Emoção/Afetividade (Henri Wallon)
- Energética da Ação (Jean Piaget)
- Desejo (Sigmund Freud, Françoise Dolto, Christian Dunker)
- Atenção (Simone Weil)
- Amorosidade (Paulo Freire)
- Aceitação do Outro como Legítimo Outro (Humberto Maturana)
- Amor como Revolução/Potência/Ação (bell hooks)
- Mobilização (Bernard Charlot, Celso Vasconcellos)
- Alteridade/Relação Ética (Emmanuel Lévinas)
- Relação Ético-Política (Bader Sawaia)
- Amorevolezza (D. Bosco)
- Educação dos Corações (Johann Heinrich Pestalozzi)
- Amar uma Criança (Janus Korczak)
- Amorização (Teilhard de Chardin, Lauro de Oliveira Lima)
- Amizade Intelectual (Julio Groppa Aquino).

Ainda no campo mais especificamente educacional, elencamos os seguintes educadores: Irmãos da Vida Comum, Comenius, João Batista de La Salle, Friedrich Froebel, Liev Tolstói, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Alexander Neill, Anton Makarenko, Célestin Freinet, Claudio Naranjo, Carlos Rodrigues Brandão, e muitos, muitos outros!

Podemos citar também a contribuição para a educação de outras interessantes abordagens do amor como:

- Amor de Si (Jean-Jacques Rousseau)
- Emancipação Humana/Revolução (Karl Marx)
- Motivo (Alexei Leontiev)
- Sensibilidade (Rubem Alves)
- Força (Erich Fromm)
- Eu e Tu (Martin Buber)
- *Amor Mundi* (Hannah Arendt)
- *Eros*, Religar (Edgar Morin)
- Erótica, Pulsão Vital (Enrique Dussel)
- *Storge* (C. S. Lewis)
- Cuidado (Nel Noddings, Boris Groys, Leonardo Boff)
- Simpatia Antropológica (Bernard Charlot)
- Cooperação (Terry Orlick, Fábio Otuzi Brotto)
- Reconhecimento (Hegel, Axel Honneth, Paul Ricoeur)
- Ressonância (Hartmut Rosa)
- Sentir e Saber (António Damásio)
- Multitude (Antonio Negri, Michael Hardt)
- Padrão que Liga (Gregory Bateson)
- Ubuntu (Povos Bantu)
- Terra Sem Males (Povos Originários, Mito Guarani)
- Bem Viver/*Buen Vivir*/*Sumak Kawsay* (Povos Indígenas da América Latina, Alberto Aco)
- Civilização do Amor (Paulo VI, Teologia da Libertação)
- Não-Violência Ativa (Henry D. Thoreau, Gandhi, Martin Luther King Jr.)
- Altruísmo Eficaz (Peter Singer)

- Felicidade Nacional Bruta-FNB¹⁴ (Jigme Singye Wangchuck)
- Amor Agápico (Gennaro Iorio)
- Teoria do Dom/Dádiva (Marcel Mauss; Alain Caillé, Paulo Henrique Martins, André Magnelli) etc.

Este breve levantamento demonstra, ao longo de séculos, milênios, a enorme busca da humanidade pela vivência e compreensão do Amor!

Estas diferentes aproximações conceituais e existenciais podem ajudar como chave heurística, possibilitar novas descobertas, assim como criar novas metáforas para que possamos avançar na compreensão e, sobretudo, na vivência do Amar Mais e Melhor! (Vasconcellos, 2025)

O Amor na Docência

É possível fazer a defesa do estudo sobre o Amor a partir de muitas perspectivas, como por exemplo, o seu papel essencial na Ontogênese, no processo histórico-cultural de constituição da pessoa; o Amor como o grande sentido da vida, a busca fulcral do Ser Humano; e ainda, numa angular muito mais ampla, o papel do Amor na Filogênese (na constituição da espécie *Homo sapiens*)¹⁵, na Biogênese (o papel essencial da cooperação na gênese da vida), ou ainda na Cosmogênese (se considerarmos as forças de atração da matéria, como a lei da gravitação universal – “matéria atrai matéria na razão direta do produto de suas massas e inversa ao quadrado da distância”, ou a força eletromagnética de atração entre prótons e elétrons).

Todavia, diante de uma demanda mais pragmática, poderia se argumentar: tudo bem, isto vale ou pode valer para a existência em geral, no entanto, o que o Professor tem a ver com isto? Se assumimos a premissa de que a Docência importa, ela também poderia ser estudada em diferentes vertentes como apontamos acima. Por que focar o Amor na Docência?

¹⁴.Em alguns países, usado como índice, é chamado de Felicidade Interna Bruta.

¹⁵.No processo de hominização, pela mediação da base orgânica (postura ereta, tamanho do cérebro, aparelho fonador, polegar opositor etc.), do uso de instrumentos extracorpóreos e, sobretudo, da linguagem, uma parte deste princípio conserva sua base pulsional na libido, e parte significativa do impulso vital transforma-se num amplo espectro de afetos (emoção, necessidade —física e espiritual—, desejo, paixão, amor, valor).

1.O Amor Importa na Docência! E muito!

Temos como objetivos desta reflexão pautar, com rigor e criticidade, a temática do Amor na Docência no âmbito da Educação Escolar: (re)afirmar a relevância do Amor Crítico, contribuir para que se possa Amar Mais e Melhor na Escola (e na Sociedade), e que, através de uma Concepção, Dialética-Libertadora, que não se restringe ao “como fazer” (formas de mediação), mas se articula dialeticamente com o “para que fazer” (projeção de finalidade) e com o “por que fazer” (análise da realidade), a Escola, com a especial mediação dos Professores, possa cumprir sua função social de Aprendizagem Efetiva, Desenvolvimento Humano Pleno e Alegria Crítica de todos.

Inicialmente, cabe lembrar que não se trata de “introduzir” o Amor na Docência e na Educação Escolar, uma vez que independentemente do nível de consciência dos sujeitos envolvidos, o Amor está presente na Escola e na prática do Professor, assim como em qualquer campo humano. A questão nuclear, como veremos, é: **com que qualidade?**

Na Escola, tomando como referência especialmente os Educandos e os Educadores, podemos nos referir a diversas esferas de manifestação do Amor:

- ☐ Amor pelo Outro (Educando/Educador)
- ☐ Amor pelo Conhecimento/Saber
- ☐ Amor de Si/Amor Próprio
- ☐ Amor pela Atividade (Ensino¹⁶/Aprendizagem)
- ☐ Amor pela Humanidade
- ☐ Amor pela Natureza/Mundo
- ☐ Amor pela Vida
- ☐ Amor pelo Transcendente (para quem por aí transita).

Mas, por que tratar do Amor Crítico? Porque o Amor importa e muito! Num sentido bem concreto, em primeiro lugar, porque as coisas mais importantes na Educação Escolar, de modo geral, e na Docência, em particular, passam,

¹⁶.Em função das graves distorções históricas, do currículo instrucionista, cabe destacar que amor pelo ensino não é, não deve ser, amor por “dar aula”, e sim amor pela aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica/*docta gaudium* de cada um e de todos os educandos!

inevitavelmente, pelo Amor, compreendido aqui num amplo espectro que abrange emoções, sentimentos, afetividade e elementos da ética! Em segundo lugar, porque a Educação Escolar (e a Docência) tem sido profundamente marcada pelo Desamor (indiferença, abandono, autoritarismo, preconceito, humilhação, violência, competição, seleção, exclusão, inculcação ideológica, alienação etc.)! Há problemas demais na Educação Escolar em função, por exemplo, e para ficar entre os mais significativos, do desamor da Sociedade pela Escola e pelos Professores, do desamor do Professor pela Profissão Docente e do desamor dos Alunos pelos Saberes Escolares¹⁷, fortemente interrelacionados!

Alguém poderia dizer: “Professor, desculpe, mas com tantos problemas e desafios que temos no cotidiano da escola, o senhor vem falar de Amor? Perdão, mas o Amor não diminui o número de alunos em sala, nem paga os boletos!”. De fato, o cotidiano escolar está perpassado por enormes e intrincados desafios, não temos a menor dúvida. Mas, justamente por isto é que afirmamos que o Amor importa, que pode fazer muita diferença, se for assumido em sua radicalidade! É verdade também que o Amor, de imediato, não diminui o número de aulas que o professor tem de dar para sobreviver, nem o desrespeito, a excessiva burocracia ou a cobrança dos órgãos gestores. Todavia, o autêntico Amor (não o seu arremedo), o Amor Crítico, além de toda essencial repercussão no processo educativo, dá sentido à Atividade Docente e, assim, dá energia para lutar por melhores condições de trabalho! Sabemos que o que nos mata não é só a (sobre)carga de trabalho, mas também –e em algumas situações, sobretudo– a falta de sentido do trabalho! É como nos diz o Prof. Oswaldo Giacóia Junior (2007), *o insuportável não é a dor, mas a falta de sentido da dor, mais ainda, a dor da falta de sentido*! Se o Professor não encontrar sentido em sua atividade, não há condições objetivas favoráveis de trabalho que possam realizá-lo!

Além disto, o Amor Crítico nos impulsiona a realizar nossa atividade não porque somos cobrados, ou para não sermos punidos, ou ainda para recebermos alguma recompensa exterior, mas por um autêntico apelo interior! O Amor Crítico

¹⁷.Sem contar os problemas estruturais derivados da lógica societária capitalista na sua fase neoliberal, há, certamente, outros desamores no âmbito escolar como o desamor entre alunos e professores, entre alunos e alunos, professores e professores, gestores e professores, dirigentes do sistema de ensino e professores etc. Todavia, estes apontados acima nos parecem os mais graves atualmente.

nos leva a fazer bem (o melhor possível), a fazer até o fim, a não abandonar a ação no meio do caminho, e a cuidar de todos, a não deixar ninguém para trás (*nenhum a menos*)! O Amor Crítico, querendo o Bem do Outro, pergunta o que é melhor para o Outro, e se qualifica para tal!¹⁸

Se, por um lado, simplesmente falar do Amor de muito pouco adianta, por outro, é preciso reconhecer que por detrás de toda prática consciente sempre há uma ideia, uma representação mental, uma justificativa. Nesta medida, se conseguirmos pautar o Amor na Docência de maneira significativa no cotidiano da Escola, podemos contribuir para sua vivência não mais de maneira inconsciente, acidental, espontaneísta, e sim intencional, consciente e crítica, como um princípio político-pedagógico, tanto no plano pessoal quanto no coletivo.

2.O Amor Crítico como Fundamento da Docência

Adentrando um pouco mais no campo pedagógico, podemos pensar numa acepção bastante difundida do Amor como **Querer Bem** algo ou alguém. Uma segunda aproximação, já mais rigorosa e de cunho ético, embora ainda bastante ampla, é “Amor é **Querer o Bem** do Outro”. Vale enfatizar o enorme salto qualitativo entre “Querer Bem”, que se dá no campo dos sentimentos, da afinidade do sujeito, e “Querer o Bem”, que visa o desenvolvimento integral do educando na perspectiva da emancipação, se dá num outro patamar que envolve uma postura consciente, reflexiva, responsável, ativa, e em relação àqueles a quem naquele momento, e por uma complexa série de motivos (até mesmo inconscientes), não consegue Querer Bem; pode haver aqui aquela típica situação de antipatia: o professor acabou de conhecer o aluno, nada tem “contra” ele, contudo, o aluno lembra seu tio, do qual tem grande raiva porque foi o tio quem enganou a avó, vendeu seus imóveis e sumiu com o dinheiro etc. Fica difícil querer bem este aluno (não que isto seja uma exigência imprescindível para realizar sua tarefa); todavia, eticamente, cabe se esforçar para querer **o bem** dele (assim como de todos os outros); é um sentido de responsabilidade profissional. Amar, querer o bem dos

¹⁸.Por mais que professor goste do aluno, não pode aprender por ele, visto que, para aprender, é preciso atividade do sujeito; não basta desejar que o outro aprenda. É preciso aliar a qualidade política (compromisso) à qualidade formal (saber fazer) (Demo). Podemos querer o bem do outro e acabar fazendo grandes estragos.

educandos no âmbito escolar implica fazer tudo aquilo que for necessário para garantir as condições para a Aprendizagem Efetiva, o Desenvolvimento Humano Pleno e a Alegria Crítica de cada um e de todos. Todavia, não se trata de qualquer tipo de Amor, e sim do Amor Crítico!

Conceituando Amor Crítico

Amor Crítico é a busca contínua do amor intencional e transformador de tudo aquilo nega o ser mais, como a opressão e a alienação. É a afinidade (impulso de aproximação, força de atração) com o ser —seja pessoa, objeto, ideia ou transcendência— em que há o **querer bem** e/ou o **querer o bem** do ser. Implica a potência da ação, o compromisso ético-político de agir para que este fruir e/ou este bem se concretize, na perspectiva da emancipação humana e ecológica.

Para avançar na sua compreensão, podemos explicitar algumas de suas características¹⁹. O Amor Crítico é:

■ **Agápico** (do grego Ágape): autêntico querer **O Bem** do Outro e do Mundo. Sentido Ético-Político: interação entre afeto e consciência crítica, não naturalizando o Desamor; Amor como sensibilidade, como dever ético e como compreensão das relações sociopolíticas, econômicas e culturais implicadas no contexto, buscando superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade; Amor universal, pela humanidade como um todo. Amor na perspectiva incondicional ou desinteressada, que não depende de reciprocidade ou mérito, para além das afinidades ou dos interesses pessoais, um ato de vontade e não um sentimento (Lewis, 2017). O Amor como projeto político, que se traduz numa práxis que enfrenta também as estruturas opressoras, desumanizadoras;

■ **Crítico** (olhar para fora): não se detém na aparência, busca superar a ingenuidade com um olhar rigoroso, pautado na totalidade e na historicidade, a fim de:

- Compreender o contexto: ter clareza das contradições da realidade, de que “não está no meio de anjos”, de que há muitas forças -até antagônicas- em jogo; para não entrar na lógica do sistema, ou do desamor praticado pelo

¹⁹.Destacando que esta compreensão só faz sentido dentro de um quadro de valores assumido pelo sujeito e pela coletividade. Logo no início deste texto, explicitamos, em grandes linhas, a Sociedade, a Pessoa e a Educação que desejamos. No caso da instituição de ensino, isto deverá ser explicitado no respectivo Projeto Político-Pedagógico que, por sua vez, estará ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Constituição Federal, na Declaração Universal dos Direitos Humanos etc.

outro (para que não se torne cúmplice do que oprime); identificar as necessidades postas na realidade (a partir do confronto com a intencionalidade);

▪Situarmos-nos pessoalmente: compreender como as circunstâncias em que está inserido podem interferir em suas ações, e assim evitar tanto o conformismo quanto a autocrítica paralisante; não perder a potência, não “afundar”, não se abater, perder o ânimo, perder a alegria por se cobrar demais na autocrítica (importância do Amor-Próprio). Parafraseando uma afirmação atribuída a Einstein, “devemos nos cobrar o máximo possível, mas não mais que o possível”;

■**Autocrítico** (olhar para dentro): o caráter Autocrítico do Amor Crítico é da maior importância, uma vez que, será através desta verdadeira Dialética do Desenvolvimento Humano que poderemos avançar, pessoal, coletiva e socialmente, na direção do Amar Mais e Melhor, nosso grande desafio. A Autocrítica implica três grandes distintas, inseparáveis e articuladas tarefas: identificar as Positividades, as Negatividades e as Potencialidades.

▪Positividade (Sou): tenho dignidade; tenho valor; tenho uma história, uma trajetória, memórias, narrativas, imaginação, criatividade, realizações, produções, obras, relacionamentos construídos. Convicção, confiança de que tem algo potencialmente significativo para o outro, para aquele grupo. A consciência da dignidade, do seu valor possibilita, além da capacidade de acolhimento do outro, a coragem e ousadia de colocar limites, de dizer Não, quando necessário, não se deixando invadir ou ser negado/anulado;

▪Negatividade (Ainda-Não Sou)²⁰: tenho limites e contradições e, a partir da tomada de consciência deles, tenho desejo/necessidade de crescer, pessoal e profissionalmente, na direção de tudo aquilo que quero ou entendo que devo ser. No senso comum, é muito forte a ideia de Negatividade como algo pejorativo, algo do qual deveríamos nos afastar. Na perspectiva Dialética, a

²⁰.O Negativo (ausência, diferença, contradição) não como anulação, mas como um momento no movimento de “negação da negação”, sendo força gerativa, energética, motor dialético: a tomada de consciência daquilo que falta será o impulso, o móbil, o motivo, a mobilização para a busca, para ir atrás, para a práxis, para suprir a falta. Aqui entra aqui toda a questão da consciência da incompletude, do inacabamento, da ontologia freireana: ser inacabado não é um defeito, mas uma condição que nos torna seres de transformação, em processo, em devir (somos, ainda-não somos, podemos vir a ser mais).

Negatividade tem um papel muito importante, pois é compreendida (e assumida) como um momento transitório no processo de constituição do sujeito e da realidade, qual seja, não vamos (não devemos) parar aí, mas avançar para a Negação da Negação que é a superação. O Amor Crítico, ao assumir a necessidade da Autocrítica e dentro dela o momento da Negatividade, não é maniqueísta, binário, dicotômico; ao contrário, entende a contradição como elemento constituinte da realidade. Por isto, está atento à sua gênese, constituição, abrangência, intencionalidade, e necessária articulação com outros elementos da realidade (o Amor é fundamental, porém não é tudo), aos seus condicionamentos (enraizamentos históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos, e também subjetivos), limites e contradições. Questiona sua compreensão do que é, de fato, **o Bem** do outro, e busca se qualificar para tal;

•Potencialidade (Posso Vir a Ser Mais): tenho capacidade de me superar – todo ser humano, se forem dadas as condições essenciais, é capaz de aprender, de se desenvolver, de ser feliz; resgate ou desenvolvimento da potência vital;

■**Radical**: no sentido que vai à raiz (e *a raiz do homem é o próprio homem*), não fica na superfície, nas manifestações primeiras, não se perde nos detalhes; está atento às estratégias de distração programada dos algoritmos digitais; busca o “padrão que liga” (Bateson, 1987), as conexões profundas, tendo como horizonte maior o Ser Humano Genérico (todo Ser Humano) e o Cosmos (todo o Universo);

■**Persistente**: o Amor Crítico, diferentemente de uma emoção passageira, tem um compromisso contínuo, que não se abala ou desiste facilmente; insiste, persiste, não desiste diante da indiferença, da falta de sensibilidade, de resposta aos gestos de amor praticados, ou mesmo diante das contradições e manifestações de resistência ou desamor do outro. Acredita na possibilidade de mudança, de transformação do outro (“crer para ver”) e da realidade, não de forma mágica ou passiva, mas a partir da interação ou, mais do que isso, da mediação (esperança crítica - *docta spes*, Ernst Bloch), não abandonando o outro pelo caminho. Não espera, nem se ilude com “atos heroicos”, ao contrário, valoriza os pequenos sinais (“a chama que ainda fumega”), os avanços diminutos, os pequenos passos na direção do Amor autêntico (seja

enquanto Bem do Outro e/ou como Bem Comum), tendo, portanto, uma perspectiva de processo. Esta é uma característica poderosa, que sustenta o vínculo mesmo em contextos desafiadores, mantendo o foco no longo prazo e nos sinais sutis de avanço. Em função dos desgastes advindos dos contextos de desamor, cabe destacar a Persistência também em relação ao Amor-Próprio no que se refere ao autocuidado (inclusive com o discernimento para a necessidade de redirecionamento da abordagem, da intensidade) e à sustentação coletiva (apoio mútuo, reunião pedagógica semanal, Projeto Político-Pedagógico etc.);

■**Práxico Transformador:** o Amor Crítico não se restringe ao plano dos slogans, dos discursos, das ideias ou dos sentimentos, mas se traduz em práticas, ou melhor, rigorosamente falando, se traduz em Práxis, qual seja, uma ação consciente marcada pela dialética entre teoria e prática. Não se trata de justaposição entre teoria e prática, mas numa articulação viva, reflexão-ação-reflexão-ação, em que o sujeito que transforma a realidade, tendo em mente uma ideia-guia, é também por esta atividade transformado. Isto significa que não se restringe ao fazer, à mera prática, porém remete simultaneamente à intencionalidade, àquilo que “vai no coração” do sujeito, à motivação mais profunda; portanto, são práticas atravessadas pelas respectivas intencionalidades, e pautadas em critérios ou exigências, entre si articulados, como Cuidado, (Re)Conhecimento, Respeito, Confiança, Interação, Afinidade, Justiça e Transcendência!²¹

3. Presença do Amor na Docência

Retomando, então, a questão, entendemos que é fundamental refletirmos criticamente sobre o Amor na Docência no âmbito da Educação Escolar pelo fato, de um lado, de o Amor desempenhar um papel fundamental naquilo que é mais próprio, característico da função social da Escola, e de outro, de a Escola, historicamente, ter

²¹.São vetores, princípios critérios e valores para orientar as decisões no turbilhão da prática cotidiana, considerando que por detrás de toda ação humana consciente sempre existe uma justificativa, uma ideia, um pensamento etc. Não significa que em cada prática do sujeito todas as características estejam presentes, o tempo todo e de forma plena. Como seres histórico-culturais, limitados e contraditórios, todavia também seres de desejo e projetos, sabemos que ter ideais não significa necessariamente vivenciá-los plenamente, mas tê-los como horizonte, para o qual sinceramente nos esforçamos para alcançar, faz uma enorme diferença!

se constituído num espaço em que, com muita frequência, este Amor é distorcido ou negado!

No âmbito escolar, o Amor pode ter muitos nomes, diferentes denominações, dependendo do contexto de aplicação. Assim, por exemplo, no que concerne ao

■ Amor ao Saber/Conteúdo: querer, desejo, necessidade, disposição epistemofílica, curiosidade, interesse, motivo, motivação, mobilização;

■ Amor ao Outro: afeto, amorosidade, afeição, respeito, alteridade, reconhecimento, valorização, empatia, cuidado, carinho, ternura, acolhimento, escuta, atenção, querer bem, querer o bem.

Em termos mais específicos, podemos afirmar que o Amor importa e muito na Docência porque:

a) O Amor, enquanto energética da ação (o Querer, seja como Desejo ou Necessidade), é a base da Atividade Humana em Geral e, portanto, a base da Atividade de Ensino (atividade principal do professor) e da Atividade de Estudo (atividade principal do aluno). Agimos porque amamos ou odiamos; a indiferença não nos leva à ação.

b) O Amor, enquanto Afeto, é a base da Relação Educativa: sem afeto/aceitação não se estabelece a dialética do reconhecimento educando-educador, qual seja, Professor reconhecer que aluno pode aprender e querer ensiná-lo, e Aluno reconhecer que professor pode ajudá-lo a aprender e querer aprender. Além disto, em termos da Organização da Coletividade de Sala de Aula, sabemos que a Disciplina tem como base a afetividade: o educando vai incorporar (ou não) os limites estabelecidos e as possibilidades ofertadas a partir do vínculo afetivo que estabelece (ou não) com o educador, o que dará (ou não) a ele o sentido aos objetivos propostos na atividade.

c) O Amor, enquanto Motivação/Mobilização, é a base da Aprendizagem uma vez que sem motivação não há conexão do sujeito com o objeto de conhecimento e, em decorrência disto, não há aprendizagem significativa, porque parte importantíssima da "matéria-prima", as representações mentais prévias relativas ao objeto, necessárias para a interação com as novas informações e a consequente construção do conhecimento pelo sujeito, não são liberadas sem uma afinidade, sem

uma carga afetiva favorável²². A Mobilização, portanto, não é um detalhe; pelo contrário, é fundamental no Trabalho com o Conhecimento pelo fato de, através dela o sujeito estabelecer o vínculo cognitivo com o objeto de conhecimento (a “eleição” do objeto, colocar a atenção, foco – de tantas coisas que poderia conhecer, por que este objeto?); liberar representações mentais prévias relativas ao objeto de conhecimento; colocar sujeito em ação de conhecimento (Síncrise-Análise-Síntese), e manter²³ o vínculo com objeto até atingir o conhecimento satisfatório.²⁴

III-Um Desdobramento²⁵ Pedagógico: Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula

Como as Professoras e os Professores podem viver o Amor Crítico na Educação Escolar? Eis um campo vastíssimo!²⁶ Aqui, só como ilustração concreta do que estamos falando, trazemos a questão da metodologia de trabalho em sala de aula.

A prática que favorece a aprendizagem por parte do aluno não acontecerá espontaneamente; será necessária uma intencionalidade, uma orientação, enfim, uma didática que se concretiza numa metodologia de trabalho em sala de aula. Temos trabalhado com a Metodologia Dialética, da qual trazemos, muito sinteticamente, alguns elementos básicos. Ninguém pode determinar ao professor como atuar em sala. Do ponto de vista pedagógico e epistemológico, a prática educativa é complexa demais para isto (não havendo lugar para “receitas”). Da perspectiva ética, a formação humana exige o espaço de liberdade tanto para o

²².Sem afeto, sem acolhimento, sem um clima favorável, aluno se fecha, bloqueando a aprendizagem, como acabamos de ver no item anterior.

²³.Durante o processo de ensino-aprendizagem, e depois (autonomização do querer aprender; sujeito pode continuar aprendendo por conta do seu interesse, já não mais relacionado à situação pedagógica).

²⁴.O evento nuclear do processo de conhecimento é exatamente o estabelecimento de relações, conexões, vínculos. Então, se o vínculo básico, no processo de aprendizagem, é o do sujeito com o objeto com intenção de conhecê-lo e, a partir disto, o vínculo entre as representações mentais prévias do sujeito com as novas informações, e considerando a inseparabilidade entre cognição e afetividade, podemos afirmar que tudo que se fizer na escola em termos de se estabelecer vínculos com os alunos estará também, em alguma medida, contribuindo para sua aprendizagem.

²⁵.O Amor Crítico deve se manifestar de forma coerente e integrada na Escola como um todo, ou seja, nas suas dimensões Pedagógica, Comunitária, Administrativa e de Relações (com o Território, Sistema de Ensino, Outras Escolas, Rede de Apoio, Universidade, Mídia etc.). Trazemos aqui apenas um dos possíveis desdobramentos no campo da Didática.

²⁶.Sobre o qual, inclusive, estamos terminando de escrever o livro “O Amor Crítico como Princípio e Fundamento da Educação Escolar”.

ensino quanto para a aprendizagem. O que trazemos é um princípio teórico-metodológico que pode ajudar a organizar a prática pedagógica, na perspectiva de formação emancipatória do sujeito (ser humano, profissional-cidadão). Cada professor elaborará sua intervenção como autêntica Atividade Humana (articulação entre Sensibilidade, Motivo, Projeção de Finalidade, Análise da Realidade, Plano de Ação, Ação e Avaliação). A teoria pedagógica contribui ao indicar como funciona a realidade (em termos de aprendizagem e desenvolvimento) ou ao socializar possibilidades de organização do ensino; porém, não há uma “aplicação imediata”. Como nos aponta a *Teoria Dialética da Atividade Humana*, a teoria é uma, apenas uma, das muitas mediações implicadas na produção da prática docente²⁷.

Como superação tanto da didática instrucionista quanto da espontaneísta, a Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula (Vasconcellos, 1992, 2016, 2018) se estrutura em três grandes dimensões metodológicas: Mobilização para o Conhecimento, Construção do Conhecimento propriamente e Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento que, por sua vez, são decorrentes das três **necessidades** nucleares do sujeito no processo de aprendizagem:

Necessidade do Sujeito no Processo de Aprendizagem	Dimensão Metodológica da Prática Pedagógica
Querer Aprender aquele determinado Objeto	Mobilização para o Conhecimento
Agir sobre o Objeto [Ação Motora, Perceptiva e/ou Reflexiva em termos predominantes. e de caráter Sincrético-Analítico-Sintético]	Construção do Conhecimento
Expressar-se sobre o Objeto	Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento

—Quadro: Necessidade do Sujeito x Dimensão Metodológica—

²⁷.Em grandes linhas, devemos considerar ainda a influência das Condições Físicas e Psicológicas, Condições Materiais e as Condições Políticas do contexto da atividade, além dos Afetos envolvidos.

Estas **três grandes dimensões, eixos** ou **preocupações** do educador (e dos educandos) no decorrer do trabalho pedagógico, não podem ser separadas de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada uma.

1. Mobilização para o Conhecimento

A primeira dimensão da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula é a Mobilização para o Conhecimento. A Mobilização²⁸ se apresenta como uma dimensão propriamente pedagógica, em relação à Teoria Dialética do Conhecimento, uma vez que essa não se coloca o problema do interesse do sujeito em conhecer (este é suposto). De modo geral, na situação pedagógica este interesse tem de ser provocado (ou reforçado). A Mobilização visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre o sujeito e o objeto, **despertar a necessidade, provocar o desejo**, criar uma atitude favorável à aprendizagem, acordar, desequilibrar, fazer a "corte" (ritual respeitoso de aproximação), "preparar a terra", "aquecer" a relação para que possa ocorrer mais interação: disposição de energias físicas e psíquicas para o ato de conhecer. Trata-se de uma espécie de *catarse intelectual e afetiva*, colocando a cultura (no caso aqui, do sujeito) *em estado de mobilização* (Bachelard, 1996). O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. Aqui é necessário todo um esforço a fim de dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a resgatar e/ou elaborar as primeiras representações mentais sobre o objeto a ser conhecido (se aqui a mobilização é a meta, a significação inicial é o caminho). Para conhecer é necessário *este impulso de simpatia direta que prepara na pessoa a compreensão das coisas* (Wallon, 1979, p. 353).

O que se busca é ajudar a estabelecer a relação entre o objeto de conhecimento e as Necessidades do educando (física/corporal, afetiva, sexual, lúdica, cognitiva/intelectual, linguística, estética, espiritual, ética, social, política, econômica, cultural, ecológica), e/ou Desejos, de forma que ao se estabelecer o vínculo entre

²⁸.Preferimos utilizar o termo Mobilização ao invés de Motivação, pois o primeiro é mais abrangente e o segundo, frequentemente, está marcado por visões estereotipadas, distorcidas.

sujeito e objeto, ele possa dispor as representações mentais que já possui relativamente ao objeto (concepções anteriores, conhecimentos prévios) para que sejam reelaboradas num patamar superior de abrangência e complexidade. Trata-se, pois, de ajudar a "armar", levantar a rede de relações de representações mentais do sujeito, para poder interagir com o objeto; abrir o leque de relações, sair do "esconderijo". A rigor, há um duplo movimento: abertura interna (liberação das representações mentais prévias) e abertura para fora (estabelecer vínculo com objeto, abrir a sensibilidade, a percepção para os elementos postos pelo objeto, as novas informações disponibilizadas).

Outro fator a ser cuidado é a representação que o sujeito tem sobre seu poder, sobre sua possibilidade de conhecer. A representação do Poder funciona como fator modulador do Querer!

2.Construção do Conhecimento

A segunda dimensão da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula é, propriamente, a Construção do Conhecimento. Ora, conhecer é estabelecer relações; estabelecem-se relações basicamente através do processo mental de [(síntese-) análise-síntese]. O conhecimento se dá pela ação do sujeito; o desafio pedagógico básico aqui é, pois, **colocar o aluno para pensar sobre o objeto** de conhecimento, em termos de análise-síntese. Analisar é desmontar física e/ou mentalmente. Cabe ao aluno uma ação de desmontar e remontar para si o objeto.

O que se visa é o aluno se debruçando sobre o objeto de estudo proposto, tentando decifrá-lo, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência. Trata-se de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir, por sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes (quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo).

O educador colaborará com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo. O trabalho pedagógico, pela mediação

do educador e dos materiais didáticos, visará favorecer no educando a "reconstrução" das relações essenciais constituintes do objeto de conhecimento.

Se a Necessidade Ontológica tem por função a aproximação do sujeito ao objeto, para avançar no conhecimento, no entanto, é preciso a Necessidade Epistemológica, que é a necessidade de estabelecer (novas) relações para explicar o objeto. Ora, o que alimenta esta necessidade de novas relações é a percepção da falta (ou da diferença), o estado de contradição do sujeito. A **contradição** é o que (re)estabelece o movimento do pensamento (cf. Hegel: unidade *negativa* da ideia, *Enciclopédia*, § 215). Por isto, desencadear a contradição (confronto pedagógico, conflito sociocognitivo) no aluno é fundamental; daí a problematização como postura pedagógica básica.

A contradição pode se dar entre duas presenças (distintas formas de ver o objeto) ou entre uma presença e uma ausência (falta de representação sobre determinado aspecto da realidade - lacuna).

3.Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento

A terceira dimensão da Metodologia Dialética é a Elaboração e a Expressão da Síntese do Conhecimento: na dinâmica do processo, cabe ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão e aplicação. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu turno, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para, de um lado, possibilitar a incorporação paulatina dos novos conceitos na linguagem do aprendiz e, de outro, permitir a interação do educador (ou dos colegas) com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo.

É importante lembrar que a expressão está presente desde o início do processo de conhecimento: no levantamento das representações prévias, na problematização, no estabelecimento das contradições etc.

O professor precisa compreender que a fala não é apenas um meio de comunicação do aluno, é também um **instrumento de pensamento**; esta é a

função mais sofisticada da linguagem (enquanto generalização do pensamento, categorização, instrumento de mediação na relação do sujeito com o mundo).

Entendemos que o aluno só aprende efetivamente se fizer uma reconstrução pessoal, se elaborar seu conhecimento, enfim, se for capaz de dizer com as suas palavras.

Mobilização, Construção e Elaboração e Expressão não são “etapas”, iniciativas isoladas, e sim dimensões da Atividade de Ensino. Embora, para efeito didático de organização do trabalho em sala de aula, se privilegie, ao longo do tempo, uma das dimensões, isto não deve significar uma ruptura, uma fragmentação entre elas.

Com a compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem, de seus fundamentos epistemológicos e ontológicos, pautados numa perspectiva crítica, estamos mais bem preparados para reinventar a Atividade de Ensino na direção de uma Educação Democrática, Humanizadora e Ecológica, confirmando o papel imprescindível da Docência!

Referências

- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**, 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BACHELARD, G. **A Formação do espírito científico** - contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BATESON, G. **Natureza e espírito: uma unidade necessária**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.
- BLOCH, E. **O Princípio Esperança**, v. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.
- CANDAU, V. M., CRUZ, G. B., FERNANDES, C. (orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- CHARDIN, P. T. **O Fenômeno humano**. Porto: Tavares Martins, 1970.
- COMÊNIO, J. A. (1638). **Didáctica magna** - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, 3ª ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

D'ÁVILA, C. **Didática sensível**: Contribuição para a Didática na Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2022.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

FRANCO, M. A. S., PIMENTA, S. G. (orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**, 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIACIOIA JÚNIOR, O. **O Direito de Julgar**. Folha de São Paulo, 1º de março de 2007, p. A3.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**, vol. I, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

hooks, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

KUHN, T. S. **La tensión esencial**. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**, 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEWIS, C. S. **Os quatro amores**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LONGAREZI, A. M., PIMENTA, S. G., PUENTES, R. V. (orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

MARX, K. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORIN, E. **A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599). Regime escolar e curriculum de estudos. Edição bilingue latim-português. Introdução, versão e notas por Margarida Miranda. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

RATKE, W. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)**: textos escolhidos (apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff). Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação e Vínculo Pedagógico**. In: Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora, 12ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2018.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar, 20ª ed. São Paulo: Libertad, 2015.
- VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**, 19ª ed. São Paulo: Libertad, 2016.
- VASCONCELLOS, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo, 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2017.
- VASCONCELLOS, C. S. **Formação didática do educador contemporâneo**: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 33-58.
- VASCONCELLOS, C. S. **Metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: 1992. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- VASCONCELLOS, C. S. **O Amor crítico como princípio e fundamento da educação escolar**. São Paulo, Libertad, 2025 (no prelo).
- VASCONCELLOS, C. S. **O Lugar do Amor Crítico na Didática**: elementos para uma Docência Crítico-Transformadora (notas para conferência no XXII ENDIPE). São Paulo, 2024 (mimeo.).
- VASCONCELLOS, C. S. **Reflexões sobre o planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto político-pedagógico e a avaliação**. In: MARIN, Alda Junqueira [et al.], orgs. **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019.
- VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica** – *edição comentada*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.

QUANDO O ESTUDO DIALÓGICO DA PESQUISA FORTALECE A DOCÊNCIA: DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

Altair Alberto Fávero
Junior Bufon Centenaro

Ser professor não é tarefa fácil, pois implica defrontar-se com a complexidade do processo educativo. Os que dizem que ser educador é tarefa simples ou que qualquer um é capaz de dedicar-se à docência, ou não sabem o que estão dizendo ou simplesmente banalizam aquilo que há de mais importante no ser humano: sua formação num processo formativo cuidadoso. Em seus escritos *Sobre Pedagogia*, o filósofo Immanuel Kant (1724-1804) dizia que a Educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações anteriores, tem a possibilidade de estar melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva melhor as aptidões de cada um, e assim poder melhorar a própria espécie.

Nós não nascemos prontos, nascemos com potencialidades que podem ou não ser desenvolvidas. Por isso que a educação talvez seja o maior e o mais árduo problema que a humanidade precisa enfrentar. Em seus escritos, Kant (1999, p. 22) sabiamente diz que “não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo uma ideia de humanidade e de sua inteira destinação”. Por tais razões acreditamos que a educação pode fazer a diferença não só para a vida individual das pessoas, mas para a sociedade como um todo. Não é possível construir uma grande nação ou um lugar mais digno para se viver sem a educação. E não há educação humanizadora sem bons professores, com qualificada formação, comprometidos com a construção do bem comum e reconhecidos socialmente pela comunidade em que vivem e trabalham. No entanto, isso está completamente longe ou até esquecido na realidade brasileira. Na lógica do mercado, nos discursos e práticas de muitos governantes e no entendimento de um grupo expressivo de pessoas influentes, a

educação é reduzida a um negócio, a uma instrumentalização preparatória para o mercado de trabalho, ao adestramento de pessoas eficientes e eficazes que possam produzir lucros para uma minoria que domina e se apropria da produção do trabalho de muitos.

Na lógica do mercado, a educação é para produzir capital humano, robotizar empreendedores, estimular a competição, formatar seres egoístas, estimular indivíduos mesquinhos centrados em si mesmos que reduzem suas vidas a estratégias para ganhar dinheiro e com isto terem a ilusão de serem vencedores. Quando a educação é reduzida à lógica do mercado, mercantiliza-se os processos formativos, desconsidera-se a realidade difícil dos alunos pobres do nosso país, os quais passam a mentalizar a ideia que são os únicos responsáveis pelo seu próprio fracasso.

Pensar uma outra lógica formativa, que seja capaz de identificar e denunciar as perversidades da lógica do mercado constitui uma das ações do Gepes. O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UPF) vem desenvolvendo diversos estudos sobre a mercantilização dos processos formativos e sobre a forma como o empresariamento da educação contamina as políticas educacionais e produz uma ilusão de que o enfrentamento dos problemas sociais e econômicos se dão por meio da produção de uma escola que segue a lógica empresarial. Os escritos de Dardot e Laval (2016), amplamente estudados no Gepes, nos ajudam a compreender porque a racionalidade neoliberal tem ingressado na educação e tem comandado as agendas da educação pública. Nos termos de Laval (2004, p. 322), a escola não é uma empresa porque a educação pública não pode ser reduzida aos ditames do mercado que mutila as existências dos educandos em razão da imposição de “uma concepção redutora da cultura e da educação concebidas como uma formação de competências com finalidades profissionais”.

Laval e Vergne (2023), Freitas (2018) nos ajudaram compreender que a educação está sendo orientada por ideias neoliberais que estão pautando as reformas educacionais baseadas na ideia do livre mercado e que a qualidade da educação depende da inserção das escolas, professores e estudantes na lógica de um mercado concorrencial; de que a escola pública estatal não possui qualidade, de que é necessário privatizar a educação, instalar processos de padronização dos

currículos por meio de bases comuns nacionais, instaurar sistemas de avaliação em larga escala baseados em testes censitários e responsabilização meritocrática como forma de induzir a inserção da educação no mercado. Nas palavras de Freitas (2018, p. 31), “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. Os espaços e tempos formativos escolares, ao invés de serem oportunidades de experiências de solidariedade e construção coletiva do conhecimento ou de experiências democráticas para a vida em comum, na lógica neoliberal de educação, são lugares estratégicos para instrumentalizar os sujeitos competitivos para serem empreendedores de si mesmos. O sucesso depende do seu esforço (meritocracia) que definirá sua posição social na sociedade, desconsiderando as condições sociais, culturais e econômicas da maioria dos estudantes provenientes das classes menos favorecidas.

Nos associamos a Laval e Vergne (2023, p. 9) os quais dizem que “estamos diante da obrigação de romper com a velha ordem do mundo” das desigualdades produzidas por um sistema capitalista que se reatualiza na racionalidade neoliberal. Em seus termos, precisamos ser confrontados novamente com “a questão da revolução”, que embora tenha sido uma palavra “deturpada” e distorcida, “continua sendo necessária”, a qual “deve ser ao mesmo tempo democrática, social e ecológica e que deve conduzir a uma democracia social e ecológica sem precedente” (Laval; Vergne, 2023, p. 9). Se a educação é um projeto social e uma aposta de futuro, então não podemos negligenciar a centralidade de uma educação revolucionária que seja capaz de romper com a velha ordem. Para isso é necessário e urgente enfrentar alguns desafios.

Nos atrevemos a elencar alguns: a) tornar a educação o centro das atenções de governantes e da sociedade de modo geral; b) fortalecer e qualificar a escola pública; c) aproximar a universidade da educação básica; d) qualificar e vitalizar a profissão docente; e) combater o pensamento autoritário/fascista que tem tomado conta do cenário político e nas redes sociais; f) reabilitar certos valores fundamentais para a educação dentre os quais destacam-se a solidariedade, o diálogo e a justiça social; g) defender a ciência como ferramenta imprescindível para exercer a

educação e combater o obscurantismo; h) aproximar a escola da comunidade onde está inserida; i) formar novas lideranças políticas que possam colocar de volta a sociedade nos eixos republicanos e democráticos; j) qualificar o debate sobre educação nos meios de comunicação e nas redes sociais; l) tornar a profissão docente tão interessante e valorizada que as crianças e os jovens queiram ser professores; m) criar espaços de pesquisa e estudo dialógico que mobilizem os educadores da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Todos estes desafios renderiam um longo escrito, acompanhado de diversas estratégias de ação que envolveriam os sujeitos educacionais para sua concretização. Nos limites deste escrito nos deteremos no último desafio relatando um pouco da experiência realizada junto a um grupo de pesquisa.

O grupo de pesquisa do qual fazemos parte – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade de Passo Fundo (Gepes/UPF) possui uma trajetória de 15 anos de estudos, interlocuções, produção acadêmica e inserção de novos pesquisadores. O Gepes está vinculado ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação (PPGEdu/UPF). Trata-se de um grupo que desde sua origem acolhe mestrandos, doutorandos, bolsistas de iniciação científica, professores da educação básica, voluntários, egressos do PPGEdu e interessados nas pautas propostas pelo grupo. Nos 15 anos de existência o Gepes produziu 15 coletâneas (uma por ano) que sistematizam os principais eixos de discussão e investigação do grupo, bem como uma vasta produção de artigos acadêmicos publicados em periódicos qualificados. Os encontros de estudos do Gepes são abertos para todos os interessados e acontecem quinzenalmente nas sextas-feiras à tarde. Há uma participação intensa, qualificada e perene, variando entre 25 a 35 participantes.

Uma pergunta recorrente que nos é feita é *o que se faz num grupo de pesquisa?* Uma resposta aligeirada a essa questão pode, obviamente ser: “no grupo de pesquisa, nós estudamos!”. Ora, mas alguém poderia perguntar-se: só isso? Pois bem, diríamos nós, já é o bastante. Quando refletimos sobre o nosso grupo de pesquisa, consideramos muito inspiradora a abordagem de Paulo Freire, sobretudo, em *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (2002) e *Pedagogia da Autonomia* (2015) sobre a complexidade dialética do **ato de estudar**.

Paulo Freire nos lembra que há “um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade” e, na medida em que for bem assumido, “resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de *conhecer*, de *ensinar*, de *aprender*, de *ler*, de *escrever*, de *estudar* (Freire, 2002, p. 7, grifos nossos). O ato de estudar, no fundo, relaciona solidariamente todas estas operações.

O grupo de pesquisa do qual somos membros tem como base o investigar e o conhecer em conjunto. A cada ano uma temática de investigação é escolhida para que todos possam ampliar e produzir conhecimentos sobre ela. A *leitura* de textos sobre a temática, cuidadosamente selecionados pela equipe de coordenação do Gepes, a leitura atenta, sistemática e metódica, a discussão qualificada no grupo, o desafio de sistematizar e socializar os apontamentos realizados por cada um, torna os encontros do grupo tempo e espaço de experiências pessoais, vivências, posições e pensamentos dos sujeitos pesquisadores. Há uma relação dialógica entre sujeitos e, destes, com os textos. A leitura e a discussão são fundamentais para o processo da *escrita*, pois o Gepes oferece todos os anos, conforme já mencionado, uma coletânea com as produções dos artigos e ensaios elaborados, geralmente em duplas ou trios, que são fruto das leituras, discussões e produções geradas no decorrer de ano.

Sobre o *ler*, Freire destaca que o leitor é um “re-criador” do texto que lê, pois a “compreensão do texto não se acha depositada, estática, imobilizada nas suas páginas à espera de que o leitor a desoculte” (Freire, 2002, p. 29). Dessa forma, ler criticamente é “reescrever” o lido. A leitura, por sua vez, também é uma experiência dialógica “em que a discussão do texto realizada por sujeitos leitores esclarece, ilumina e cria a compreensão grupal do lido” (Freire, 2002, p. 29). A leitura em grupo “faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros enriquecem a produção da inteligência do texto” (Freire, 2002, p. 29).

O *escrever*, um desafio feito constantemente aos participantes do grupo de pesquisa, também é um ato exigente. Assim o é, pois como nos ensina Freire (2002, p. 7) se escreve antes mesmo de chegar à mesa, “nos momentos em que atuo ou prático ou em que sou pura reflexão em torno de objetos” e continua quando, pondo no papel ou na tela do computador, “da melhor maneira que me parece os

resultados provisórios, sempre provisórios, de minhas reflexões, continuo a refletir, ao escrever, aprofundando um ponto ou outro que me passara despercebido quando antes refletia sobre o objeto, no fundo, sobre a prática”.

A relação solidária entre as operações relacionadas ao ato de estudar são desafios constantes no Gepes. Buscamos aprender com os textos lidos, conhecer melhor os saberes já construídos sobre uma determinada temática, que chegam até nós por meio de artigos acadêmicos publicados em periódicos da área da educação, capítulos e livros disponíveis nos formatos impresso ou digital, escritos por pesquisadores com amplo reconhecimento acadêmico. Trata-se de fazer o exercício indicado por Freire (2015, p.28) de ajudar cada integrante realizar “a rigorosidade metódica” para haver uma aproximação dos “objetos cognoscíveis”, não para serem absorvidos acriticamente, como acontece numa “educação bancária”, mas para serem postos à prova, discutidos, compreendidos, avaliados, investigados.

O saber que surge dessa aproximação dos objetos de estudo necessita ser colocado em diálogo com os saberes de cada um, com as dúvidas e questões, e com as experiências, sejam profissionais ou acadêmicas. Dessa relação entre sujeitos e entre saberes, surgem novas recriações em forma de escrita, com características diversas, com autorias diferentes, que também precisam ser postas à prova no grupo, dentro de um horizonte crítico e de problematização do social. Os textos produzidos são apresentados dentro de um cronograma de trabalho no próprio grupo e dessa forma ocorre a ampliação, o olhar cuidadoso, os ajustes, as correções, a ampliação dos horizontes. Todos os textos que são publicados nas coletâneas são sistematicamente apresentados, discutidos e apreciados no grupo para socializar com os parecer os pensamentos e ideias.

Em nosso modo de ver e vivenciar o grupo de pesquisa, existe nele, uma relação de deslocamento da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica*. Entre as exigências que Paulo Freire apresenta ao exercício do ser professor em *Pedagogia da Autonomia* (2015) estão a pesquisa e a criticidade. Para Freire, pensar em termos críticos é tornar a curiosidade ingênua do senso comum em um processo metódico e rigoroso de uma curiosidade epistemológica. Esse deslocamento não é uma ruptura, mas uma superação. Ou seja, na transição da curiosidade ingênua para a epistemológica há uma mudança de qualidade, mas não de essência, pois a

curiosidade permanece. É essa curiosidade que precisa ser aguçada e estimulada para que se transforme em força criadora do aprender e que de certa forma “imuniza” os pesquisadores contra o poder apassivador do “bancarismo”. Para Freire (2015, p. 33) “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Concordamos com Freire (2015, p. 33-34) que “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes *do* ou produzidos por certo excesso de racionalidade de nosso tempo altamente tecnologizado”. Os espaços e tempos do grupo são a oportunidade dos seus integrantes desenvolverem a curiosidade crítica e vencerem os medos que paralisam as iniciativas para enfrentar o mundo cada vez mais injusto e desigual, no qual impera o neoliberalismo.

Em suas cartas a quem ousa ensinar, Freire (2002, p. 39) ressalta que “há sempre uma relação entre medo e dificuldade, medo e *difícil*”. É essa relação de medo que promove o sentimento de insegurança do sujeito que se sente psicologicamente incapaz de enfrentar os obstáculos que encontra pela frente. O medo pode ser decorrente da “falta de força física, falta de equilíbrio emocional, falta de competência científica, real ou imaginária, do sujeito”. É esse medo real que precisa ser enfrentado para evitar que nos paralise e é nesse sentido que o grupo se torna espaço de resistência, de coragem para enfrentar os medos que todo o processo de investigação pode suscitar. Ao se envolverem no grupo, os integrantes vão “experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever percebiam as tramas sociais que se constitui e se reconstitui na linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento” (Freire, 2002, p. 46), vão adquirindo confiança e constituindo-se pesquisadores engajados ética e politicamente na transformação do mundo. Paulo Freire é presença viva em experiências dialógicas e vivências emancipadoras!

Todas as considerações e reflexões apresentadas sobre o estudo dialógico na pesquisa, inspirados em Freire no que diz respeito ao deslocamento da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, nos credencia a dizer que este movimento alimenta a docência e, possivelmente, poderia ser um dos ingredientes que nos ajudaria a enfrentar com mais serenidade os desafios de ser professor na contemporaneidade. Estar no grupo, fazer parte do estudo dialógico que se transforma em pesquisa e em escrita publicizada potencializa o professor e promove alegria. Sobre este aspectos nos associamos as reflexões do amigo Celso Vasconcellos (2022) quando defende a necessidade de resgatar a atividade da profissão docente a partir de um dos seus elementos básicos que são as grandes alegrias da docência. O que isso significa? Por que a participação e o envolvimento do estudo dialógico se transformam em alegria da docência? Quais são as grandes alegrias da docência e que podem ser potencializadas com as experiências de estudo dialógico compartilhado?

Dentre as grandes alegrias da docência indicadas por Vasconcellos (2022, p. 3) e que se faz presente no grupo de estudo dialógico, se trata de uma “atividade extremamente relevante”, pois aprimora a formação humana, mobiliza a humanização, possibilita a produção e reprodução cultural da espécie humana. Além disso, a docência contribui para “o desenvolvimento de diversos campos”: econômico, social, ambiental, cultural, político e o próprio desenvolvimento humano. Nas palavras de Vasconcellos (2022, p. 4) “não nascemos prontos, nem programados. A rigor, não nascemos humanos; a filogênese não nos coloca na condição de homínídeos ao nascer. Tornamo-nos humanos a partir do acesso à cultura, pelo diálogo, pela conversa, pela conversa, pela interação”. Aqui reside um dos ingredientes mais importantes dos desafios da pedagogia contemporânea que consistem em resgatar “a questão antropológica em educação” (Charlot, 2020, p.13).

Outra alegria indicada por Vasconcellos (2022, p. 5) e que também se faz presente no grupo dialógico de estudo é que a docência constitui um “encontro humano”, ou seja, “o magistério nos permite trabalhar com gente, permite-nos o relacionamento, com crianças, jovens e adultos, com suas dificuldades e dramas”; “com seus sonhos, fantasias e trajetórias”; “com suas riquezas e mistérios”. Enquanto tempo e espaço de “encontro humano”, tanto a docência quando o grupo

dialógico de estudo assegura a singularidade, a socialização e a humanização (Charlot, 2020), imprescindíveis para um projeto de emancipação do ser humano e para criar vínculos, projetar sonhos, promover a esperança, construir futuros possíveis.

A “aprendizagem” é outra alegria indicada por Vasconcellos (2022, p. 9) e também compartilhada pelo grupo dialógico de estudo. O ser humano é por definição um ser aprendente e nada mais oportuno do que um espaço formal, demarcado no tempo e no espaço para que esta aprendizagem se realize com qualidade, com sentido, com curiosidade, e, principalmente, com alegria e amor. Em tempos de *fake news*, de discursos de ódio, da “fábrica de cretinos digitais” (Desmurget, 2023; Fochesatto, Fávero e Tussi, 2024), de “esquecimento da verdade” (Fávero; Bombassaro, 2020), compartilhar espaços entre amigos para a aprendizagem crítica, criativa, solidária constitui certamente uma grande alegria de quem ensina e de quem aprende.

Por fim, a alegria de ensinar que acontece na docência e no grupo dialógico de estudo. Nas palavras de Vasconcellos (2022, p.10), “o magistério propicia o prazer de ensinar, de ver o outro aprender com nossa mediação”. No grupo dialógico de estudo, o prazer de socializar saberes, compreensões, vivências, argumentos, ideias, posicionamentos, perspectivas que se materializam na dialética do ensinar e do aprender, se traduz na alegria de formação de pesquisadores, de amigos do saber. Como bem ressalta Vasconcellos (2022, p. 11) “esta alegria só pode ser experimentada por quem se dedica, se entrega efetivamente ao ensino”.

Referências

- CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais:** Os perigos das telas para nossas crianças. 1. Ed. São Paulo: Vestígio, 2023.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2026.
- FÁVERO, A. A.; BOMBASSARO, L. C. O desafio da educação como conversação no tempo de esquecimento da verdade. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n.2, p.1-15,

maio/ago., 2020. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/35863>

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 11 ed. São Paulo: Olho d'água, 2002

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2028.

FOCHESATTO, A. L.; FÁVERO, A. A.; TUSSI, G. B. A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 31, p. e15723, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.15723. Disponível em:

<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15723>. Acesso em: 24 ago. 2025.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática:** a revolução escolar eminente. Petrópolis/RJ: Petrópolis, 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** 2 ed. Trad. de Franscisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. Potência do professor: atividade de ensino e as grandes alegrias da docência. **REUNINA** – Revista de educação da Faculdade Unina, v.3, n.1, p.1-14, 2020. Disponível em:

<https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/73/66>

PARA UM ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Domingos Fernandes

Introdução

Este texto²⁹ tem o propósito de contribuir para o enquadramento da formação de professores em curso no âmbito do projeto. Neste sentido, pareceu oportuno apresentar e discutir fundamentos e princípios da *Teoria de Atividade* e da *Formação Ativa* de professores. Há, obviamente, muitos e bons referentes no domínio da formação de professores e, assim, esta opção deve ser entendida como mais um contributo para uma discussão e reflexão que não podem deixar de ser realizadas quando temos responsabilidades no relevante domínio da formação de professores.

A formação de professores constitui, a muitos níveis, um domínio central e muito sensível do *Projeto MAIA*. Na verdade, o sucesso de um projeto desta natureza está fortemente dependente da forma como a formação de professores é pensada, planeada e posta em prática. Por isso, a questão da formação de professores tem sido objeto de discussão desde a realização dos chamados *Seminários do Vimeiro*, através de uma intervenção do Professor Eusébio André Machado, e prosseguindo em documentos do projeto. Deste modo, pensou-se que seria oportuno voltar a contribuir para que a formação de professores continue a ser pensada, refletida e desenvolvida no contexto do projeto. Apresenta-se seguidamente uma breve discussão que pode ser útil para consolidar os processos de formação em curso.

Da Teoria da Atividade

A *Teoria da Atividade* (Engeström, 1999) pode ajudar a fundamentar a formação de professores num contexto em que, por exemplo, temos vindo a sublinhar a relevância das comunidades de prática, do trabalho colaborativo, do envolvimento ativo dos formandos nos processos de formação e da autonomia na construção do conhecimento pedagógico. Na Figura 1 está representado um sistema

²⁹ Publicado anteriormente como Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação de Portugal/Direção-Geral da Educação, 2021. Ver enquadramento do texto no final.

de atividade que, como se pode observar, integra os seguintes elementos: a) o *objeto* - avaliação pedagógica - para o qual a atividade de formadores e formandos é dirigida para se transformar num dado resultado (*Projeto de Intervenção*) através de ações práticas pensadas, externas e internas; b) o *sujeito*, neste caso os formandos que integram a oficina de formação e cujas ações sobre o objeto e a propósito dele, constituem elementos fundamentais para efeitos do acompanhamento e análise da formação; c) os *artefactos mediadores*, que são os recursos culturais, os conhecimentos, os instrumentos e as ferramentas conceituais considerados relevantes para agir sobre o objeto no sentido de o transformar, dando-lhe real sentido. As *Folhas* e os *Textos de Apoio*, assim como todas as referências consultadas em cada grupo, são exemplos de *artefactos mediadores*; d) as *regras*, que incluem todas as normas, mais ou menos explícitas e, em geral, todos os acordos sobre os modos de funcionamento que condicionam, limitam e regulam todas as ações e interações que se desenvolvem no sistema de atividade para que a avaliação pedagógica (objeto) possa ser integrada no *Projeto de Intervenção* (resultado); e) a *comunidade* que integra um número alargado de pessoas que também estão interessados na avaliação pedagógica (objeto) tais como os formadores, os diretores dos agrupamentos/escolas, os responsáveis de departamento, os pais e encarregados de educação, os alunos e os professores em geral; e f) a *divisão do trabalho*, em que são distribuídas as ações que é necessário empreender e são definidas as responsabilidades e papéis dos membros da comunidade, nomeadamente no que se refere às suas relações com os outros membros, com os artefactos e com o objeto.

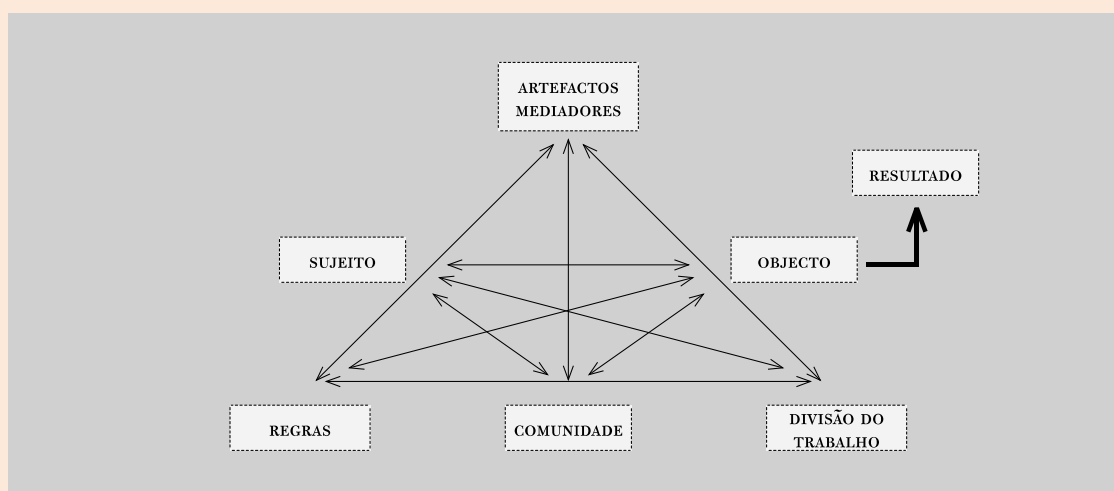


Figura 1. Representação de um sistema de atividade (adaptado de Engeström, 1999, p. 31)

A análise da Figura 1 permite perceber que, na teoria da atividade, o objeto (avaliação pedagógica) ocupa um lugar de destaque sendo através dele que as ações individuais de cada um dos sujeitos (formandos) se relacionam com a atividade coletiva. Assim, o resultado (*Projeto de Intervenção*) suscita novas aprendizagens e dá origem a novas, quiçá inovadoras, consolidadas e permanentes, formas de agir sobre a realidade social. Assim, toda a atividade é exercida sobre o objeto para que este se projete no resultado. Por isso se tem vindo a sublinhar a importância de se estudar, de se refletir e de se fundamentarem as ações sobre os objetos (conceitos no domínio da avaliação pedagógica) para que possamos projetá-los nos resultados (projetos, planificações, ações pedagógicas nas salas de aula).

O que talvez seja interessante sublinhar nesta altura é que a *Teoria da Atividade* propõe uma racionalidade alternativa às racionalidades que têm prevalecido no chamado mundo ocidental desde o século XVIII.³⁰ Na verdade e de forma muito sucinta, para as visões dominantes, os fenómenos naturais e sociais são, em geral, controlados de acordo com as necessidades humanas. As estruturas sociais são consideradas estáveis, autossuficientes e robustas enquanto que as pessoas, apesar de agirem, de aprenderem e de se desenvolverem, parecem não ter qualquer influência sobre elas. Esta visão dualista não facilita a compreensão da complexidade que caracteriza as transformações sociais que hoje são

³⁰ Os próximos cinco períodos deste texto são adaptados diretamente de um texto de Fernandes (2009) intitulado *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade*. Pode ser consultado em https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teorias_da_actividade

reconhecidamente rápidas, profundas e, em boa medida, imprevisíveis. Nestas condições, não se estabelece qualquer relação dialética entre cada pessoa e a estrutura social, que é uma tarefa central da teoria da atividade.

Esta nova racionalidade surge como alternativa ao relativismo e ao construtivismo, pois não refuta a existência de uma realidade suscetível de ser estudada, apreendida e compreendida e considera ser necessário ajuizarmos acerca dos fenómenos que nos rodeiam. Engeström (1999) considera que as diferenças entre culturas, grupos sociais ou domínios de prática não são explicadas pelos relativistas com base nos desenvolvimentos históricos que as poderão justificar. A conceção que está subjacente à perspetiva dos relativistas é a de considerar que, por exemplo, todos os tipos de práticas ou de pensamentos são igualmente válidos, evitando-se deste modo formular qualquer apreciação acerca do real valor de cada um. No entanto, é óbvio que todos os dias, em todos os domínios de prática social, se tomam decisões baseadas em juízos que se fazem sobre as pessoas, os grupos ou as instituições. É uma questão que as Ciências Sociais têm de enfrentar para que se encontrem os meios que permitam tomar as decisões práticas relevantes nos mais variados domínios.

Do ponto de vista da teoria da atividade, reconhece-se que o construtivismo veio questionar o determinismo e a representação objetiva dos factos que *existem lá fora*, mas a transformação das realidades, nomeadamente o conhecimento, os artefactos e as instituições, parece ser mais fruto da retórica utilizada pelos seus autores do que da ação e atividade concreta. Assim, o construtivismo é encarado de uma forma mais ampla porque se considera que são as pessoas, através de ações discursivas e materiais orientadas por um dado objeto, que constroem e/ ou transformam as instituições (Engeström & Miettinen, 1999). Neste sentido, parece ser necessário que haja mais interações sociais, dentro dos sistemas de atividade e entre sistemas de atividade, e menos construção retórica de textos. Ou seja, mais investigação *concreta*.

Os teóricos da teoria da atividade propõem assim uma racionalidade alternativa à racionalidade do controlo e da generalização e à racionalidade relativista, embora pareça que, do ponto de vista epistemológico, esteja bem mais próxima desta do que daquela. Na verdade, os processos naturais e sociais não são

considerados como coisas estritamente previsíveis que se podem manipular e controlar experimentalmente; eles têm a sua própria atividade e as formas de se transformarem podem ser únicas e imprevisíveis. Isto significa que muitos fenómenos ou processos sociais ou mesmo naturais são particularmente instáveis (ao que parece estamos neste momento a viver um fenómeno biológico dessa natureza...) e não são suscetíveis de ser descritos e compreendidos através de leis universais. Assim, as noções de individualidade e de particularidade, tradicionalmente associadas aos seres humanos, deverão também ser consideradas no domínio das ciências naturais.

Nesta linha de pensamento, a atividade humana, ou seja, determinados aspetos da esfera do subjetivo, não pode deixar de ser considerada mesmo quando estamos a falar de investigação e de considerações acerca de processos naturais objetivos. As pessoas são, assim, consideradas como parceiras dos processos objetivos e não como seres especiais que se afastam dos objetos da sua ação e da sua cognição. Isto pode significar que, em muitos casos, as relações entre os processos subjetivos e objetivos poderão ser consideradas como formas de comunicação.

Não cabendo aqui aprofundar a *Teoria da Atividade*, refira-se que há uma vasta diversidade de recursos bibliográficos que permitem elaborar mais sobre os fundamentos teóricos e sobre as práticas nos domínios da formação e do ensino, inclusive em ambientes virtuais, baseadas nesta teoria (e.g., Barbosa, Ursi & Mattos, 2011; Engeström, 1999; Engeström & Miettinen, 1999; Fernandes, 2009).

Tal como se vem referindo no âmbito do *Projeto MAIA*, desde o seu início, os seus propósitos são eminentemente transdisciplinares e, nessa perspetiva, faz todo o sentido desenvolver processos de formação em que a visão disciplinar e/ou os problemas específicos de cada um dão lugar a visões mais transversais e a problemas que são comuns a todos os docentes de um agrupamento/escola tais como a conceção de uma *política de avaliação* ou a definição de critérios de avaliação.

De acordo com Rodrigues (2017), na *Formação Ativa* de professores presume-se precisamente que a transdisciplinaridade gere métodos e formas de trabalho colaborativo que decorram da diversidade de experiências de cada um dos professores envolvidos na formação. Assim, para esta autora, a *Formação Ativa* de professores baseia-se nos princípios e nos conceitos indicados na Tabela 1, conferindo-lhe uma natureza alternativa e ativa de formação que aposta na autonomia, na autoformação, no trabalho colaborativo e na construção de comunidades de prática e de aprendizagem.

Vem agora a propósito a possibilidade de se poder encarar uma nova e inovadora forma de se utilizarem e mobilizarem as tecnologias de informação e comunicação (TIC) tendo como óbvia a ideia de que não basta inundar as escolas de computadores e de plataformas online para que, por si só, se produzam estratégias significativas no domínio da formação de professores.

Quer no domínio da formação de professores, quer no domínio dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, torna-se necessário encontrar relações entre tecnologia e pedagogia capazes de gerar novas e inovadoras formas de nos relacionarmos com o conhecimento.

Isto é, que sejam capazes de contribuir para que os formandos participem ativamente nos processos de formação, desenvolvam a sua autonomia, resolvam uma grande diversidade de problemas, mobilizem, integrem e utilizem conhecimento (Castells, 2006).

Prossigamos então com a análise do trabalho de Rodrigues (2017) acerca da *Formação Ativa de Professores* que, de algum modo, está sintetizado na Tabela 1. A densidade do conceito e a sua polissemia não permitem que se faça aqui uma discussão aprofundada desta perspetiva de formação de professores. (Para tal, podem ser consultados os trabalhos daquela investigadora (Rodrigues, 2017a, 2017b, 2019) dois dos quais estão disponíveis online.)

Princípios	Conceitos Mobilizados
Princípio 1 Formação transversal às áreas curriculares dos formandos, integrando as tecnologias digitais, no contexto das escolas.	Transdisciplinaridade Social Construtivismo Formação em Contexto
Princípio 2 Formação centrada nas necessidades e interesses dos formandos tendo em conta uma gestão flexível dos conteúdos da respetiva formação.	Avaliação de necessidades Diferenciação dos processos de formação Flexibilidade das estratégias de formação
Princípio 3 Formação baseada na construção de um clima democrático e humano dando particular relevância à relação pedagógica e tendo em conta que os formandos deverão pôr em prática, com os seus alunos, os processos utilizados na formação (isomorfismo).	Relação pedagógica Gestão democrática da formação Formação de adultos Isomorfismo
Princípio 4 Formação teórica e prática realizada em contextos de comunidades de prática e de aprendizagem em que o trabalho dos formandos é de natureza colaborativa e cooperativa, utilizando estratégias novas e inovadoras de formação e de autoformação que incorporam recursos relevantes como, por exemplo, as tecnologias digitais.	Perspetivas culturais e socioculturais da aprendizagem Trabalho colaborativo Trabalho de projeto Formação baseada em problemas Autoformação
Princípio 5 Formação focada na relevância da criação de hábitos de reflexão, de autonomia e de comunicação em rede, fundamentais para a construção de comunidades de prática e de aprendizagem.	Professor reflexivo Autonomia Comunidade de prática e de aprendizagem

Tabela 1: *Princípios da formação ativa de professores (adaptado de Rodrigues, 2017, p. 206)*

Assim, limitar-me-ei a sublinhar aspetos que me parecem mais relevantes no contexto da formação que se desenvolve no contexto das *Oficinas de Formação* concebidas no âmbito do Projeto Maia.

Em primeiro lugar, a ideia já referida da transdisciplinaridade do conceito de avaliação pedagógica é consistente com um dos princípios constantes na Tabela 1 e

que nos pode remeter para a perspetiva do trabalho colaborativo e cooperativo entre os participantes na formação. Além do mais, pressupõe um trabalho de natureza transversal e vertical entre docentes do mesmo ou de diferentes níveis de ensino suscitando assim uma visão simultaneamente mais integrada e abrangente do currículo.

Outra ideia mais ou menos comum mas que, na verdade, é de real importância, prende-se com a necessidade da formação estar intimamente relacionada com as reais necessidades e interesses dos formandos. No caso particular do Projeto MAIA, esse desígnio estará, em princípio, assegurado uma vez que os formandos são essencialmente voluntários e partilharão um interesse comum pela avaliação pedagógica. Dito de outra forma, todos os formandos, à partida, parecem partilhar um genuíno interesse em melhorar as suas práticas de avaliação pedagógica o que, em princípio, é concomitante com o seu interesse em melhorar as suas práticas de ensino.

O conceito de isomorfismo associado a uma perspetiva em que se sublinha a importância da relação pedagógica e da gestão democrática da formação, devem constituir importantes princípios a ter em conta no desenvolvimento do projeto. Na verdade, só num clima de aceitação e respeito pelas ideias, experiências, fragilidades e potencialidades de todos e de cada um dos participantes nos processos de formação, se poderão criar as melhores condições para que estes possam desenvolver práticas consistentes com as que se discutiram e analisaram no contexto das *Oficinas de Formação* (princípio do isomorfismo).

A ideia da autonomia dos professores em formação é igualmente relevante, remetendo para perspetivas de estudo autónomo (e.g., leitura e estudo das *Folhas* e *Textos de Apoio* do projeto e de outros recursos) que pode e deve ser partilhado entre os membros do grupo assim como todo o tipo de experiências, dúvidas, ideias e perspetivas práticas que se entenda deverem/poderem ser partilhadas e quiçá postas em prática nas salas de aula. Esta perspetiva do trabalho autónomo articula-se com a perspetiva do desenvolvimento de práticas sistemáticas de análise e de reflexão acerca do trabalho que se desenvolve no âmbito da formação.

Conclusão

Para Rodrigues (2017a, 2017b) a *Formação Ativa* de professores é entendida como um *modelo* e como um *método*, entre tantos outros, que privilegia precisamente alguns dos aspetos que, desde a conceção do Projeto MAIA temos vindo a sublinhar tais como: a) o desenvolvimento de hábitos de reflexão; b) a comunicação e o trabalho em rede; c) a análise e a avaliação dos processos de formação e de trabalho como forma de regulação e de auto regulação continuadas; e d) a mobilização, integração e utilização ativa e partilhada de conhecimentos.

No tempo que vivemos, talvez mais do que nunca, fará sentido pensar-se com a desejável profundidade acerca das relações entre *Conhecimento*, *Tecnologia* e *Pedagogia*. Na verdade, é um desafio que aquela investigadora equacionou em 2017 e que talvez agora constitua uma prioridade a considerar seriamente nos processos de formação que estamos a utilizar. Se pensarmos e articularmos os *Princípios da Formação Ativa* com os pressupostos e princípios da *Teoria da Atividade*, talvez possamos encontrar meios teóricos que contribuam para o desenvolvimento de práticas mais informadas e sustentadas e, acima de tudo, mais ajustadas aos tempos que vivemos. É, na verdade, um desafio que pode ser bastante estimulante.

Referências

Barbosa, P., Ursi, S. & Mattos (2011). Teoria da atividade e a formação de professores na educação a distância. *ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/266009363_TEORIA_DA_ATIVIDADE_E_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NA_EDUCACAO_A_DISTANCIA>.

Castells, M. (2006). A Sociedade em rede: Do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (Orgs.). *A Sociedade em rede. Do conhecimento à ação política* (pp. 17-30). Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström; R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.

Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström; R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 1-18). Cambridge University Press.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teor%C3%ADa_da_actividade>.

Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem ativa: como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.

Rodrigues, A. (2017a). *A formação ativa de professores com integração pedagógica de tecnologias digitais*. Tese de Doutoramento em Educação (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Rodrigues, A. (2017b). A formação ativa de professores. Um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais. *Investigar em Educação*, Série II, 6, 199-223. Disponível em:

<<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/126/127>>.

Enquadramento do Texto

Entre setembro de 2019 e março de 2022, tive a oportunidade de conceber e coordenar um projeto nacional de formação de professores de todos os graus da educação não superior para responder a uma solicitação do Ministério da Educação de Portugal. De modo geral, o propósito fundamental do projeto, intitulado *Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* — Projeto MAIA, era melhorar os conhecimentos, as competências e as práticas dos docentes no domínio da avaliação pedagógica. A formação foi desenvolvida, monitorizada e acompanhada de forma continuada, utilizando uma diversidade de recursos partilhados pela rede de formandos e de formadores. Foi neste contexto que se produziram uma diversidade textos de apoio para que os participantes, no âmbito das oficinas de formação e das escolas, pudessem discutir questões de natureza teórica e prática nos domínios da avaliação pedagógica e da formação de professores. Desta forma, todos os intervenientes puderam participar de forma ativa nas diferentes fases de desenvolvimento do projeto e, em particular, na dimensão da formação dos professores. O texto que aqui se

apresenta foi um dos recursos utilizados no debate, na reflexão e na concretização dos processos de formação que então foi possível desenvolver.

Citação do texto original

Fernandes, D. (2021). *Para um enquadramento da formação de professores*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Para saber mais sobre o Projeto MAIA

Fernandes, Domingos. (2021). Formação contínua de professores em tempos pandémicos: o caso do Projeto MAIA. *Linhas Críticas*, 27, e39025. Epub 26 de outubro de 2021. <https://doi.org/10.26512/lc27202139025>

Fernandes, D. (2021). Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto/textos-de-apoio-formacao>

Texto do autor sobre Avaliação e Teoria da Atividade em Portugal

Fernandes (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teor_da_actividade

SE EU DESISTIR, NÃO É PROBLEMA MEU!

Eliane Pinheiro Fernandes

*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, **com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.***

Paulo Freire

Durante o 8º Fórum dos países da América Latina e Caribe sobre Desenvolvimento Sustentável promovido pela UNESCO em março de 2025, debateu-se um problema que acende o alerta sobre o futuro da educação: em todo o mundo, em cinco anos, haverá um déficit de cerca de 44 milhões de professores da educação básica. Debateu-se que isso se deve tanto à falta de novos profissionais quanto à evasão dos atuais. No Brasil, a estimativa é de que a defasagem será de cerca de 235 mil profissionais até 2040 (SEMESP, 2022).

Antes de nos movermos pela não desistência da docência, há que se perguntar, por que docentes estão deixando as escolas de educação básica em busca de outra profissão?

Não seria novidade, absolutamente, se elencasse aqui as razões que levam professores e professoras à exoneração de seus cargos públicos, ou às repetidas greves, ou (o que considero o quadro mais grave) à submissão, adequação, ao cinismo indiferente. Não bastassem o esquecimento do Estado às escolas em territórios com alta vulnerabilidade social, com estudantes vítimas das mais diversas violências, os baixos salários dos profissionais e o fato de exercerem uma função que sempre é alvo de críticas e de variados e antagônicos “deve” realizados sobretudo por quem analisa o fazer cotidiano docente apartado de suas múltiplas determinações objetivas e subjetivas... *há uma nova configuração no mundo do trabalho da educação básica.* E somente a força de muitos, coletiva e criticamente em ação, poderá mudar a situação que está levando professoras e professores a

abdicarem da importante função de ensinar para as aprendizagens que levam ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e moral.

Sabemos desde Marx (1867/2013) que o Capital é um sistema de acumulação que depende, simultaneamente, dos meios de produção econômica e da reprodução social para sua efetivação — em outras palavras, da sociabilidade capitalista, cuja essência se fundamenta na exploração do ser humano pelo ser humano. Esse sistema carrega em sua constituição contradições estruturais. Entre as múltiplas contradições, destacamos a existente entre acúmulo e consumo, isto é, entre produção e distribuição.

De forma sintética, o processo pode assim ser descrito: por meio do controle dos meios de produção, os detentores do capital compram a força de trabalho humana para intensificar a produção de mercadorias, vendê-las e, assim, ampliar continuamente suas riquezas. Esse movimento resulta em dois tipos de acúmulo: de capital, que será reinvestido na própria produção, e de mercadorias. A desigualdade entre produção e distribuição é a contradição geradora da crise financeira do capital, ou seja, quando a quantidade de mercadoria é inferior ao consumo; o capitalista não retirará de seu capital acumulado o dinheiro para pagar a produção excedente — incluindo os salários —, mas os retira exclusivamente do lucro obtido em cada ciclo produtivo, recusando qualquer possibilidade de prejuízo.

Em termos práticos, diante da escolha entre comprometer parte de seu capital acumulado ou reduzir os custos pela flexibilização das relações de trabalho e da produção, os capitalistas tendem a recorrer invariavelmente à segunda alternativa. Essa estratégia se manifesta por meio da compressão salarial, da supressão de direitos trabalhistas e benefícios, da precarização das condições laborais, do desemprego e até da redução da qualidade ou da quantidade de mercadorias, visando ao barateamento da produção.

Nesse contexto, o capital não “se mantém apesar das crises”, mas justamente pelo modo como estas são constantemente administradas. Socorrido tanto pela força de trabalho quanto pelo Estado, o sistema não se esgota com as crises; ao contrário, estas funcionam como mecanismos de sua restauração. Assim, enquanto o trabalho é cada vez mais submetido a processos de desumanização, os detentores do capital seguem acumulando fortunas inimagináveis (Netto, 2012).

Dentre os mecanismos de restauro do capital, destaca-se o neoliberalismo, consolidado a partir da década de 1970. Suas estratégias de manutenção incluem a flexibilização das relações de trabalho e de produção, a desregulamentação das relações comerciais e, sobretudo, a *privatização* dos patrimônios estatais como forma de se apropriar dos recursos públicos (Netto, 2012). As crises do capitalismo são apenas contidas de forma momentânea — até que outra crise se instale — pela criação de novas demandas de consumo. Necessidades humanas fundamentais, como moradia, alimentação, segurança, cultura, saúde e educação, que originalmente se expressam em bens com valor de uso (casa, escola, alimento, áreas de lazer e de convívio etc.), passam a ser transformadas em mercadorias, convertendo-se em objetos com valor de troca. Em cada etapa de seu funcionamento, o Capital reafirma sua lógica voltada à propriedade privada e à acumulação de lucros, revelando, assim, sua essência desumanizadora e antiética.

Na educação escolar, a apropriação capitalista dos recursos públicos tem se dado por meio da terceirização da atividade-meio ou “serviços”: a alimentação, a segurança, a limpeza, a administração contábil passam a ser geridas por empresas. Todavia, chegaram à escola inúmeras mercadorias para a atividade-fim, isto é, a atividade essencial da escola que é o ensino e não se trata do livro didático custeado pelo Estado e esta é *a nova configuração do trabalho docente* sobre a qual falei no início do presente texto.

A formação docente, o planejamento de aula, o material didático: tudo tem se tornado mercadoria. Empresas têm vendido cursos virtuais para o horário de estudo coletivo docente; plataformas digitais para registro de aulas pelos professores ou com pacotes de “aulas” para uso dos estudantes; apostilas com foco nas avaliações externas, cartilhas contra o racismo, o bullying, o capacitismo; câmeras e programas digitais para monitoramento de alunos, professores e gestores; testes padronizados impressos e digitais.

O planejamento de aulas e a aula em si (o trabalho criativo docente), que são as atividades que dão sentido à docência - alegria de ensinar e de aprender-, estão sendo substituídos pelo fazer alienado com excesso de cobranças e hipervigilância. A autonomia - essa qualidade que alimenta a resistência interna da escola contra os

limites externos - está sendo destruída tanto por calendários oficiais externos como pela obrigatoriedade do uso das novas mercadorias.

Como referido anteriormente, o Capital se reorganiza em suas crises não apenas criando novas necessidades e novas mercadorias (no caso da educação escolar, o bom desempenho nas avaliações externas é a “nova necessidade” criada), mas também pela precarização do trabalho. O ingresso ao cargo por concurso público e as carreiras do magistério têm sido substituídos pelas contratações temporárias com salários muito inferiores aos dos profissionais titulares. As legislações sobre os direitos trabalhistas como a aposentadoria ou os tratamentos de saúde estão sendo revistas: se há décadas é sabido que há um número alto de adoecimento de professores e professoras, no cenário atual há o novo - a negação de licenças médicas (prescritas por médicos) pelas secretarias de educação para profissionais adoecidos e a morte de docentes em local de serviço.

A crise do Capital não gera apenas crises financeiras, mas também sociais, comprovando seu caráter objetivo-subjetivo na sociabilidade capitalista. Não à toa, o fascismo italiano, o nacionalismo alemão e o salazarismo português surgem no contexto da longa crise financeira que se iniciou em 1920. Nos três movimentos houve em comum a redução de direitos de trabalhadores e grupos minoritários, o forte apelo à religiosidade judaico-cristã, repressões violentas às manifestações de movimentos sociais e perseguição política. Como afirma Vigotski (1924/2001, p. 296), “é por isso que sempre existiram a moral do senhor e a moral dos escravos; e é por isso, também, que as épocas das maiores crises foram épocas das maiores crises morais”. Quando se vê ameaçada, a classe dominante revela sua verdadeira face:

[...] quando estão sendo abalados os próprios alicerces da moral burguesa, talvez em nenhum campo encontremos concepções tão vagas e precárias quanto no campo das normas morais. Toda uma série de regulamentos da moral burguesa entra em decadência. (Vigotski, 1924/2001, p. 297).

Desde o golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, são cada vez mais expressivos os grupos fundamentalistas que perseguem professores e professoras, incutindo na população que esses são inimigos a serem combatidos. Deputados e vereadores de extrema direita disseminam que nas escolas públicas e nas universidades são incentivadas a promiscuidade, a sexualização da infância, o

desrespeito aos valores judaico-cristão como expressões do comunismo, criando um pânico moral que subjetivamente autoriza a perseguição e a violência de alguns familiares e membros da comunidade escolar contra docentes e contra os projetos políticos pedagógicos que sejam abertamente posicionados a favor da equidade e da justiça social.

Não se trata, portanto, de dizer a quem está nas trincheiras da educação básica que seguir lutando é extremamente bonito, importante, valioso. Que devem seguir amando e não desistir. Apesar de historicamente as esquerdas estarem atentas às questões objetivas de desumanização em suas diversas expressões, raramente tratamos das subjetividades (e quem o faz, é tido como ingênuo, subjetivista), do desenvolvimento da moralidade crítica (Fernandes, 2017) voltada à solidariedade, justiça, à coletividade.

Meszáros (2016), ao discutir a teoria da alienação em Marx, desconstrói o marxismo vulgar que vê como determinações da sociabilidade capitalista apenas a economia e a ideologia. Ora, a complexidade dessa forma de sociabilidade é constituída de múltiplas determinações, de forma que a alienação do trabalho estende-se como alienação do tempo de vida, alienação da natureza, alienação dos humanos entre si e de suas comunidades, alienação das artes (os bancos e grandes empresas se apropriaram das mostras artísticas e dos espetáculos), alienação da própria consciência. O fato de compreender criticamente a exclusão social que é parte inerente do capitalismo (e não um defeito a ser consertado) não necessariamente mobiliza os sujeitos que se consideram “progressistas” na ação contra a exclusão. Se racionalmente sabe citar textos clássicos e fazer análises, emocionalmente não é afetado a ponto de sair de si mesmo. Subjetivamente cindido entre “o desejo de um mundo melhor” e a ação concreta de só agir para si, não se compromete com nada que possa ameaçar sua boa rotina pequeno-burguesa. Fala contra o capitalismo e tem extremo zelo por sua “liberdade individual”.

O apelo capitalista à liberdade individual não nasce da necessidade natural humana pela constituição de sua própria singularidade na coletividade, mas da necessidade do Capital de alienar a existência humana e reificar as relações sociais para o desenvolvimento de suas forças produtivas. “Ao defrontar-se com as forças e os instrumentos incontrolláveis da atividade produtiva capitalisticamente alienada, o

indivíduo busca refúgio em seu mundo privado *autônomo*”, explica Mészáros (1970/2016, p. 239, grifo do autor). A construção de seu mundo privado inclui seu papel como consumidor das mercadorias para a perpetuação do sistema capitalista:

Nesse domínio da privacidade – no qual o indivíduo afirma sua “soberania” ilusória (sob pesada hipoteca, mas grotescamente glorificada por fantasias ingênuas, expressas em slogans do tipo “o lar do inglês é o seu castelo”)-, a liberdade pode parecer completa, porque os objetivos e os limites da ação parecem coincidir, parecem estar em perfeita harmonia com os meios e as forças para sua execução. Todavia, a contradição subjacente é assombrosa. A libertação relativa do ser humano em relação à sua dependência direta da natureza é alcançada por meio de uma ação social. Não obstante, por causa da reificação das relações sociais de produção, essa realização aparece em uma forma alienada: não como independência relativa em relação à necessidade natural, mas como liberdade em relação às restrições impostas pelos laços e relações sociais, como um culto cada vez mais intenso à “autonomia individual”. Esse tipo de alienação e reificação, ao produzir a aparência enganosa da independência, autossuficiência e autonomia do indivíduo, confere ao mundo do indivíduo um valor per se, abstraído de suas relações com a sociedade, com o “mundo lá fora”. A autonomia individual fictícia passa a representar o polo positivo da moralidade, e as relações sociais contam apenas como “interferência”, como mera negatividade. A realização egoísta interesseira é a camisa de força imposta pelo desenvolvimento capitalista ao ser humano, e os valores da “autonomia individual” representam sua glorificação ética. (Mészáros, 1970/2016, p. 239).

Essa alienação subjetiva - o eu em primeiro lugar e a separação “do mundo lá fora” ou “ainda bem que não é comigo”, “eu sinto muito, mas não é problema meu” é expressão do poder da sociabilidade capitalista de moldar os indivíduos segundo sua ética. É preciso dizer que o individualismo burguês é a negação da ética socialista.

A postura de quem torce pelos docentes sem com eles lutar, ancorado hegelianamente na concepção de que o mundo muda a partir do movimento do espírito, da consciência, das ideias... e não da ação crítica coletiva, é a expressão da reprodução do valor moral da classe dominante segundo a qual cabe aos indivíduos

salvarem a si mesmos do pântano onde caíram. Bock (2004) recorre à figura do Barão de Munchausen que, ao cair montado em seu cavalo em um brejo e afundando até o pescoço, puxa a si mesmo pelo cabelo, salvando a si e ao cavalo, preso entre suas pernas:

É esta a melhor imagem que encontramos para designar esta ideologia do esforço próprio de cada um para desenvolver-se, para desenvolver o potencial contido em sua natureza. A psicologia tem assim, há anos, contribuído para responsabilizar os sujeitos por seus sucessos e fracassos; temos pensado e defendido condições de vida como canteiro apropriado ou não para o desabrochar de potencialidades; temos acreditado e contribuído para classificar e diferenciar pessoas pelas suas características e dinâmicas psicológicas; temos criado ou contribuído para reforçar padrões de conduta, que interessam à sociedade manter, como conduta necessária ao “bom desenvolvimento das pessoas”. A psicologia tem reforçado formas de vida e de desenvolvimento das elites como padrão de normalidade e de saúde, contribuindo para a construção de programas de recuperação e assistência àqueles que não “conseguem (ao puxarem pelos seus próprios cabelos)” se desenvolver nesta direção. Tem transformado o diferente, o “fora do padrão dominante” em anormal. (Bock, 2004, p. 7).

No caso dos profissionais da educação básica que desistem da docência, se não são considerados “anormais”, são considerados fracos, não vocacionados, fracassados. Como assertivamente escreveu Charlot (2018, p. 31): “Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição”.

Há duas formas de desumanização: a que intenciona inferiorizar as pessoas (semi-humanos) e a que as divinizam (semi-deuses). Enquanto escrevo esse texto, ressoa em meu corpo a fala de Shylock, de O mercador de Veneza (Shakespeare, 1597/2023) sobre a questão judaica, adaptada para o filme Ó Paí ó (2007) e interpretada brilhantemente pelo ator Lázaro Ramos no diálogo de sua personagem Roque com Boca, interpretada por Wagner Moura:

Eu sou negro sim. Mas por acaso negro não tem olhos? Negro não tem mão, não tem pau, não tem sentimento, não come da mesma comida? Não sofre das mesmas doenças, não precisa dos mesmos remédios? Quando vocês dão porrada na gente, a gente não sangra igual? Quando vocês fazem

graça, a gente não ri? Quando vocês dão tiro na gente, a gente não morre também? Então, se em tudo a gente é igual, nisso vamos ser iguais.

Por acaso a/o docente que escolheu essa profissão não sofre por ter que substituir a atividade criativa pela apostila? Não se ira com a imposição de conteúdos seriados, com treinamentos mecanicistas para as avaliações externas? Não adocece com a hipervigilância e as punições? Não quer gritar de desespero quando suas provocações críticas em sala de aula são tidas como doutrinação comunista? Não se frustra por querer ser mais e ter que caber em menos? Por acaso o(a) professor (a) não tem medo das facadas, machadadas, tiros que se espalham nas escolas pelo mundo? Docentes não sangram igual, não morrem também?

E se a professora, exaurida, desiste, talvez seja o caso de pensarmos que toda a sociedade colaborou, por ação ou omissão, para sua desistência. Não é um problema individual. É um problema político porque carece de transformações estruturais para sua superação e é um problema ético porque diz respeito à noção de coletividade, de nos voltarmos ao ser genérico para além de nós mesmos - sem educação não há futuro. Somente na ação comum o individualismo que pouco se move concretamente (ou, no limite, move-se idealmente) pode ser suplantado.

A história não é um tempo de determinismo, mas de fazer histórico. Homens e mulheres superaram a invenção humana do feudalismo com a ação humana das revoluções burguesas. Homens e mulheres viveram o nazismo e o superaram pela sua ação politicamente comprometida com a dignidade humana. Superaram a escravização de pessoas negras. Há pouquíssimo tempo, superaram o fim da proibição de casamento entre pessoas LGBTQ+ e adoção de crianças por essas famílias. De igual modo, será a ação de homens e mulheres que impedirá a imposição da barbárie sobre a educação em seu sentido amplo - de plena formação em diferentes instâncias que não apenas a escola. E este não é um problema a ser enfrentado por docentes da educação básica. É problema seu. É nosso, de *nosotros*. É da nação. É de todo mundo. Que faremos?

Se a saída necessariamente se dá pela coletividade, movidos e movidas pela esperança de quem nutre o sonho de outra realidade possível, urge: organizamos organicamente grupos autogestionários de estudo e práxis em microcosmos (para fortalecer a participação nos conselhos de escola, APM, conselhos municipais, fóruns

etc.); retomarmos as comunidades de formação de base; reestruturarmos os sindicatos como espaços de luta horizontal (e não por representatividade); demover os partidos políticos de esquerda do reformismo e das ideologias liberais; participar ativamente de coletivos militantes em defesa da educação; tomar as ruas com as gentes sempre que uma nova imoralidade, uma nova aberração for imposta como política reestruturante para educação que signifique maior precarização e piora na qualidade do ensino. É precisamente porque amamos a educação e a atividade imprescindível da formação humana plena que defenderemos o objeto do nosso amor. Trata-se de amor armado, como escreveu o poeta Thiago de Mello (1979):

*cada qual tenha sua arma
para quando a vez chegar
de defender, mais que a vida,
a canção dentro da vida,
para defender a chama
de liberdade acendida
no fundo do coração.
Cada qual que tenha a sua,
qualquer arma, nem que seja
algo assim leve e inocente
como este poema em que canta
voz de povo — um simples canto
de amor.
Mas de amor armado.*

Referências

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicologia para a América Latina, Cidade de Puebla**, n. 1, p. 3-13, fev. 2004. Disponível em:
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002. Acesso em 07 set. 2025.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17 - 31, jul.-dez. 2008.

FERNANDES, E. P. **A moralidade crítica**: contribuições sobre a formação da moralidade na perspectiva da psicologia sócio-histórica. 222 p. Tese (Doutorado em Educação: psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, jul. 2021.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, T. **Canção do amor armado**. In: Faz escuro mas eu canto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n111/a02.pdf> . Acesso em 6 set. 2021.

Ó PAÍ, Ó. Direção de Monique Gandenberg. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2007.

SEMESP. **Risco de apagão de Professores no Brasil**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf> . Acesso em 3 set. 2025.

SHAKESPEARE, W. **O mercador de Veneza**. Trad. de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2023.

A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO COMO PRÁXIS DE RE-EXISTÊNCIA: UMA PROPOSTA CRÍTICA E SOLIDÁRIA PARA A DOCÊNCIA NA REDE PÚBLICA

Fábio Otuzi Brotto

1. Introdução: Entre o possível e o necessário

A *Pedagogia da Cooperação* foi desenhada para criar ambientes de aprendizagem e relacionamentos colaborativos em escolas, empresas, governos, ongs e comunidades. Esse *Design de Relações Colaborativas* potencializa a inteligência coletiva e a autonomia pessoal para aprender, solucionar problemas, transformar conflitos e realizar objetivos comuns.

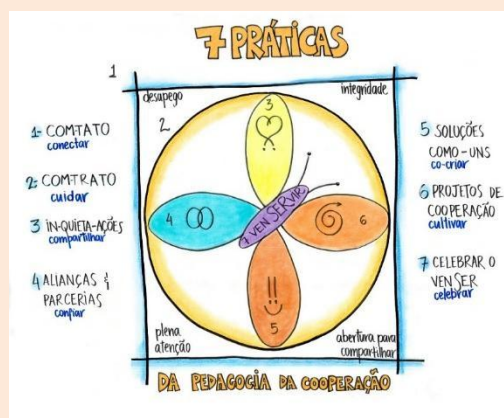
Focando no exercício de *habilidades de rendimento-relacionamento colaborativo*,

especialmente em uma sociedade ainda tão marcada pela lógica da escassez e que insiste em naturalizar a competição, a *Pedagogia da Cooperação*, propõe o desenvolvimento de um conjunto de 7 Práticas: *Fazer Com-Tato*;

Estabelecer Com-Trato; *Compartilhar In-Quieta-Ações*; *Fortalecer Alianças e Parcerias*; *Reunir Soluções Como-Uns*; *Cultivar Projetos de Cooperação*; *Celebrar o VenSer*.

Os efeitos e impactos do exercício desses saberes colaborativos promove pequenas, potentes e sistêmicas mudanças nas relações entre pessoas, equipes, organizações, comunidades e nações, resultando na:

- Ampliação da visão de mundo sob a perspectiva transdisciplinar, sistêmica e complexa, inspirando a construção de pontes ao invés de muros.
- Restauração da dimensão do humano nas relações sociais e profissionais.
- Compreensão mais profunda do conceito e dinâmica da competição e cooperação como processos de interação social e fenômenos culturais, portanto, passíveis de transformação.



- Manifestação do que é mais genuíno nas pessoas, grupos, comunidades e organizações. Em outras palavras, inspira o desenvolvimento do “melhor” em cada um, ao invés do “ser melhor” que todo mundo.
- Elevação dos níveis de confiança em si e nas outras pessoas, regenerando nossas atuações solidárias e colaborativas no dia a dia.

Neste momento de grandes desafios, aceleradas transformações, imprevisibilidades aumentadas e incertezas intensificadas, a *Pedagogia da Cooperação* é uma contribuição para a necessária alfabetização colaborativa para que possamos nos relacionar como se fôssemos integrantes de um mesmo time chamado *HumaUnidade*, onde podemos passar a realizar mais jogadas solidárias e menos solitárias; conviver mais lances de cumplicidade, ao invés de relances de egoísmo e separatividade.

Sabemos demasiado bem. Sabemos das salas superlotadas, da violência estrutural, da precarização do trabalho docente, da falta de recursos básicos, da sobrecarga burocrática que consome nosso tempo de planejamento e descanso. Conhecemos a distância entre as belas teorias acadêmicas e a realidade complexa do chão da escola pública brasileira.

É precisamente por conhecer estas realidades que nos recusamos a oferecer mais uma teoria educacional romantizada. Este artigo nasce de um duplo movimento: de um lado, a recusa do conformismo que aceita a deterioração da educação pública como destino inevitável; de outro, a rejeição do idealismo ingênuo que ignora as condições materiais concretas em que trabalhamos.

2. Diálogos sobre a prática: A Pedagogia da Cooperação como projeto político

A Pedagogia da Cooperação (Brotto, 2020) nos interessa aqui não como panaceia, mas como ferramenta concreta de resistência e reexistência cocriativa. Propomos examiná-la crítica e criativamente, tencionando-a com as contribuições de Freire, Vasconcellos, Moll, Krenak, Bispo e Singer, sempre perguntando: como estas ideias podem realmente nos ajudar, aqui e agora, a enfrentar os complexos desafios docentes no cotidiano da escola? Como podem preservar nossa sanidade mental e nosso amor radical pela educação em meio ao caos?

Nosso objetivo é ambicioso e modesto ao mesmo tempo: não transformar o sistema educacional de uma vez, mas identificar brechas, criar pequenos fluxos de cooperação e ajudar cada docente a recuperar seu entusiasmo e relevância em seu espaço de atuação.

2.1. Paulo Freire: diálogo, autonomia e esperança

A obra de Paulo Freire (1921-1997) é fundamental para qualquer proposta educativa que vise à transformação social. Seus conceitos de diálogo, conscientização e educação como prática da liberdade ecoam profundamente na Pedagogia da Cooperação.

Para Freire (1996), o diálogo é essencial para a construção de uma educação democrática. Não se trata de uma técnica, mas de uma postura ética e epistemológica que reconhece o outro como sujeito de conhecimento. Essa ideia ressoa na prática de Fazer Com-Tato, que valoriza a conexão autêntica e a escuta ativa.

Além disso, a pedagogia da pergunta, proposta por Freire, assemelha-se à terceira prática de "Compartilhar In-Quieta-Ações", que cria espaço para dúvidas, sonhos e inquietações. Como escreve Freire (1996, p. 39): "Ensinar exige reconhecer que a educação é uma forma de intervenção no mundo."

A Pedagogia da Cooperação compartilha com Freire a crença na capacidade humana de transformar a realidade por meio da ação reflexiva e coletiva.

2.2. Celso Vasconcellos: formação humana e construção do conhecimento

A implementação de qualquer proposta pedagógica inovadora esbarra na complexa organização do trabalho pedagógico. É aqui que o diálogo com Celso Vasconcellos (2006), um dos principais pensadores da educação brasileira, se torna crucial. Sua reflexão sobre a "construção do conhecimento" em condições adversas nos oferece um antídoto contra o voluntarismo. Vasconcellos adverte sobre o risco de propostas que, bem-intencionadas, desconsideram a "física da sala de aula" - o cansaço de estudantes, a falta de recursos, a pressão por conteúdo. Para ele, a construção do conhecimento é um processo intencional, mediado e que exige planejamento realista.

A Pedagogia da Cooperação encontra em Vasconcellos não um opositor, mas um crítico construtivo que a convida a se ancorar na realidade. A resposta talvez esteja em entender as Sete Práticas não como um substituto do planejamento, mas como sua alma relacional, uma forma de operacionalizar a "articulação entre disciplina e criatividade" que Vasconcellos defende.

Para Vasconcellos (2006), a formação docente não pode reduzir-se à técnica; deve incluir uma dimensão existencial e ética. Essa visão dialoga com a sétima prática de "Celebrar o VenSer", que valoriza os processos vividos, os aprendizados coletivos e o reconhecimento de um constante, genuíno e singular processo de vir a ser quem se é.

Vasconcellos também defende a organização do trabalho pedagógico de modo cooperativo, superando a fragmentação e o isolamento de docentes. Essa proposta alinha-se à quarta prática de "Fortalecer Alianças e Parcerias", que busca construir redes de confiança e apoio mútuo dentro e fora da escola e nos força a perguntar ali na quinta prática: Como "Reunir Soluções Como-Uns" sem cair no caos ou na perda de foco? Como garantir que a cocriação não signifique renunciar à responsabilidade do docente em mediar o acesso ao conhecimento sistematizado?

2.3. Jaqueline Moll: educação integral e territórios educativos

Jaqueline Moll é referência central no diálogo sobre educação integral e territórios educativos no Brasil. Para Moll (2015), a educação deve transcender os muros da escola e articular-se com os saberes, os espaços e os agentes do território.

Sua defesa de uma educação vinculada à vida e às realidades locais dialoga profundamente com a quarta prática de "Fortalecer Alianças e Parcerias", que propõe a construção de redes de colaboração intra e extraescolares. Além disso, a ideia de que a cidade pode ser um território educativo (MOLL, 2015) ressoa com a proposta da sexta prática de "Realizar Projetos de Cooperação" que envolvam a comunidade e transformem o entorno.

2.4. Ailton Krenak: ecologia, ancestralidade e cuidado

Ailton Krenak, líder indígena e pensador, oferece uma crítica contundente ao modelo de desenvolvimento moderno e propõe uma ecologia baseada no cuidado e na reciprocidade. Sua ideia de que “a humanidade é uma invenção” (Krenak, 2019) desafia a noção ocidental de ser humano como centro do universo.

Para Krenak, a educação deve recuperar a conexão com a terra, com a ancestralidade e com o cosmos. Essa perspectiva ecoa na ontologia relacional da Pedagogia da Cooperação, que vê os seres humanos como parte de uma rede mais ampla de vida.

A quinta prática de “Reunir Soluções Como-Uns”, que integra saberes diversos para enfrentar desafios comuns, pode ser enriquecida pela visão krenakiana de que é preciso “adiar o fim do mundo” através de ações coletivas e regenerativas.

2.5. Nego Bispo: comunidade, território e resistência

Nego Bispo, poeta, agricultor e militante quilombola, traz uma reflexão profunda sobre comunidade, território e resistência. Para ele, o saber tradicional e a organização comunitária são fontes de poder e autonomia.

Sua noção de que “o comum não é o mesmo” (Bispo, 2020) ressalta a importância da diversidade dentro da unidade. Essa ideia dialoga com a segunda prática de “Estabelecer Com-Trato”, que busca criar acordos coletivos que respeitem as diferenças.

Além disso, a defesa de Bispo pela soberania dos territórios e pela autodeterminação dos povos alinha-se com a sexta prática de “Realizar Projetos de Cooperação”, que busca implementar soluções cocriadas a partir das necessidades e dos saberes locais.

2.6. Helena Singer: educação democrática e inovação pedagógica

Helena Singer é uma das principais vozes na defesa da educação democrática e da inovação pedagógica no Brasil. Em sua obra, destaca a importância da participação estudantil, da gestão democrática e da cocriação do projeto educativo (Singer, 2015).

Seu pensamento alinha-se com várias práticas da Pedagogia da Cooperação, especialmente com segunda “Estabelecer Com-Trato” (cocriação de acordos coletivos) e a quinta “Reunir Soluções Como-Uns” (tomada de decisão participativa), mostrando como assembleias escolares, comissões mistas e processos de decisão por consenso podem ser implementados. Ela evidencia que a colaboração não é um empecilho à eficiência, mas a sua condição de possibilidade em um mundo complexo, pois gera comprometimento real e corresponsabilidade. E ainda, Singer (2015) defende que a escola deve ser um espaço de protagonismo e autonomia, ideia que ecoa o propósito essencial da Pedagogia da Cooperação: *VenSer para SerVir*.

O tensionamento entre realismo pedagógico, ousadia democrática e cosmovisão originária é produtivo e inspirador. Ele nos impede de ficarmos presos num meio-termo acomodado, mostrando que é possível, sim, avançar na democratização radical das relações escolares, mas que esse avanço deve ser estrategicamente planejado e sustentável, jamais improvisado ou ingênuo. Daí, uma Pedagogia da Cooperação!

Este diálogo nos impede de cair em um cooperativismo ingênuo, mostrando que a Pedagogia da Cooperação é um projeto político complexo, desafiador e, não só necessário, mas urgente.

3. As condições reais: Um mapa das adversidades

Antes de propor soluções, é crucial nomear nítida e objetivamente os desafios:

Condições materiais: Salas com cerca de 40 estudantes, falta de materiais básicos, infraestrutura precária (sem biblioteca, laboratórios, espaços de convivência), remuneração inadequada que força múltiplos empregos.

Temporalidades em conflito: A lógica burocrática do sistema (prazos, conteúdos obrigatórios, avaliações padronizadas) versus o tempo necessário para o diálogo, a escuta, a construção coletiva.

Cultura escolar estabelecida: Individualismo docente competitivo, resistência à inovação, gestão autoritária, desconfiança comunitária.

Exaustão emocional: Síndrome de Burnout generalizada, descrença na capacidade de transformação, sobrecarga de trabalho invisível (emocional, de planejamento).

Reconhecer estas condições não é paralisar-se, mas partir de onde efetivamente estamos. Qualquer proposta que ignore este ponto de partida está fadada ao fracasso ou à frustração.

4. As sete práticas: A Pedagogia da Cooperação na atuação docente

A proposta da Pedagogia da Cooperação é extremamente potente e aplicável à realidade das escolas públicas, justamente por valorizar os recursos mais abundantes que temos: as pessoas e suas relações.

O conjunto de práticas proposto por Brotto (2020) como um processo de *ensinagem* (ensino-aprendizagem) integrado, articulado e sistêmico pode contribuir para a resistência, reexistência e reencantamento da atuação docente. Aqui estão sugestões de inserção para cada uma das *Sete Práticas*, pensadas especificamente para o contexto da sala de aula da rede pública:

4.1. Fazer Com-Tato

- Objetivo: Promover acolhimento, escuta ativa e presença.
- Mudança docente: De transmissor para facilitação de conexões e vínculos.
- Exemplos para a sala de aula:
 - Check-in emocional inicial: Criar um "mural de humores" na entrada da sala, onde estudantes e docentes possam colocar seu nome em uma faixa de emojis ou cores que representem como estão se sentindo. Isso permite identificar quem pode precisar de mais atenção naquele dia.
 - Roda de acolhimento: Iniciar a semana ou a aula com uma roda rápida onde cada estudante e docente responde a uma pergunta leve (ex: "Qual sua fruta preferida?", "O que você fez de legal no final de semana?"). Isso humaniza as relações e quebra a barreira estudante-docente.
 - Escuta ativa em conflitos: Ao mediar uma situação conflituosa, ao invés de dar sermão, usar frases como "Me conta o que aconteceu?" e

"Como você acha que a outra pessoa se sentiu?", validando os sentimentos de todas as pessoas envolvidas antes de buscar uma solução.

4.2. Estabelecer Com-Trato

- Objetivo: Cocriar regras e combinados com estudantes.
- Mudança docente: De autoridade unilateral para facilitação de pactos.
- Exemplos para a sala de aula:
 - Assembleia de classe: Realizar uma assembleia no início do ano letivo para, em conjunto, criar os "combinados" da sala. Perguntar: "O que precisamos para aprender bem?" e "O que você precisa para se sentir bem presente durante as aulas?". Escrever as regras em um cartaz e todos assinam como um pacto.
 - Combinados para uso de tecnologia: Se a escola tiver acesso a celulares ou tablets, criar combinados específicos com a turma sobre quando e como usar, transformando-os de uma fonte de conflito em uma ferramenta de trabalho acordada.
 - Revisão dos combinados: Periodicamente, retomar os combinados em roda e perguntar: "Estamos conseguindo cumprir? O que precisamos ajustar?". Isso dá voz a cada estudante e responsabiliza a toda a classe.

4.3. Compartilhar In-Quieta-Ações

- Objetivo: Espaços para dúvidas, sonhos e angústias.
- Mudança docente: De detentor do saber para facilitação provocativa de reflexões.
- Exemplos para a sala de aula:
 - Caixa de dúvidas e sonhos: Ter uma caixa física ou virtual (usando ferramentas gratuitas como Google Forms) onde estudantes e docentes possam depositar dúvidas sobre o conteúdo, mas também anseios e perguntas sobre a vida. Reservar um momento da semana para dialogar a respeito de algumas.

- Aula a partir dos interesses: Ao iniciar um novo conteúdo (ex: Meio Ambiente), convidar a turma para compartilhar perguntas quentes a respeito do tema/conteúdo da aula (ver a terceira Prática da Pedagogia da Cooperação). Planejar as aulas a partir dessas inquietações.
- Temas geradores: Usar notícias locais, músicas do momento ou problemas da comunidade (exemplo: falta de água, violência) como ponto de partida para abordar conteúdos de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física etc. de forma crítica e criativa.

4.4. Fortalecer Alianças e Parcerias

- Objetivo: Aprendizagem colaborativa e trabalho em rede.
- Mudança docente: De isolado para tecedor de redes.
- Exemplos para a sala de aula:
 - Grupos de apoio entre pares: Criar uma estrutura de "tutoriais": estudantes com mais facilidade em um conteúdo ajudam quem tem mais dificuldade, em um sistema de rodízio. Isso fortalece a ideia de que "aqui ninguém fica para trás".
 - Projetos interdisciplinares: Combinar com o professor de Artes para criar maquetes sobre um conteúdo de Geografia, ou com a professora de Matemática para criar uma "Olimpíada Cooperativa de Matemática".
 - Envolvimento da comunidade: Convidar familiares que tenham profissões ou hobbies relacionados ao conteúdo (um pedreiro para falar de geometria, uma avó para contar uma história local, um pai cozinheiro para falar de medidas e frações). Isso valoriza o saber popular e aproxima a família da escola.

4.5. Reunir Soluções Como-Uns

- Objetivos: Metodologias colaborativas.
- Mudança docente: De planejador solitário para cocriador de soluções.
- Exemplos para a sala de aula:

- Técnica do Quebra-Cabeça (Jigsaw): Dividir um tema complexo em partes. Cada grupo estuda uma parte profundamente e se torna "especialista". Depois, os grupos são remontados com um "especialista" de cada parte, e eles devem compartilhar seus conhecimentos e experiências como especialista com estudantes do novo grupo.
- World Café para diálogos: Organizar a sala em mesas com temas diferentes de um mesmo assunto. Cada grupo dialoga sobre um tema e anota ideias em uma folha. Após um tempo, os grupos trocam de mesa, leem as ideias anteriores e acrescentam novas. Até que em uma última rodada, cada grupo produz e compartilha uma síntese de aprendizagem sobre os respectivos temas.
- Times de reportagem: Usar a metáfora jornalística para resolver um problema da escola (exemplo: "Como reduzir o lixo no pátio?"). Grupos de estudantes entrevistam outros, colhem brainstorm de ideias, criam protótipos de soluções (cartazes, maquetes) e apresentam para a turma e gestão da escola em um tipo de telejornal criativo.

4.6. Realizar Projetos de Cooperação

- Objetivo: Aprendizagem baseada em projetos com responsabilidade compartilhada.
- Mudança docente: De executor para orientador de processos.
- Exemplos na sala de aula:
 - Projeto de Intervenção na Comunidade: Identificar um problema no entorno da escola (exemplo: praça suja, falta de conscientização sobre dengue) e criar um projeto para agir. Estudantes se dividem em equipes de pesquisa, comunicação, ação e documentação.
 - Feira Cultural Cooperativa: Ao invés de cada estudante fazer seu trabalho, a turma se organiza em grupos para criar uma grande exposição sobre um tema (exemplo: Cultura Africana). Um grupo cuida da comida típica, outro da música, outro das maquetes etc., tudo construído colaborativamente.

- Podcast da Turma: Criar um veículo de comunicação da classe. Repórteres, editores, entrevistadoras, técnicos de som etc. O conteúdo pode ser sobre projetos da escola ou temas estudados.

4.7. Celebrar o VenSer

- Objetivo: Rituais de reconhecimento e autoavaliação transformativa.
- Mudança docente: De avaliador para celebrador de trajetórias.
- Exemplos para a sala de aula:
 - Roda de Agradecimento: Finalizar a semana com uma roda onde estudantes agradecem a um colega que prestou ajuda ou elogiam um esforço que presenciaram. ("Eu agradeço ao João por me explicar a matéria.")
 - Mural das Conquistas: Ter um mural para celebrar não só as aprendizagens, mas também a superação ("Eu consegui fazer a atividade!"), a solidariedade ("Eu ajudei a colega!") e a criatividade ("Eu tive uma ideia incrível!"), entre outras realizações pessoais e coletivas.
 - Autoavaliação em 4 Tempos: Propor que estudantes preencham periodicamente uma ficha simples:
 - O que aprendi? (Conteúdo)
 - Como me senti? (Emocional)
 - Como posso melhorar? (Autonomia)
 - Como posso ajudar mais? (Meta coletiva)
 - "Loveback" nas Correções: Ao invés de apenas marcar erros, usar caneta verde para destacar acertos e escrever comentários afetivos e encorajadores nas atividades ("Que evolução!", "Sua argumentação aqui foi muito clara!", "Vamos revisar isso juntos?").

Estas são algumas das sugestões concretas para ajudar a visualizar como a Pedagogia da Cooperação pode contribuir para nossa atuação docente mesmo em contextos desafiadores, transformando a sala de aula em um espaço mais humano, significativo, potente e colaborativo para estudantes, docentes e toda comunidade escolar.

5. Estratégias de Implementação: Pequenos fluxos de transformação

A partir dessas práticas sugeridas e diante do cenário de desafios atuais, como barreiras à resistência e reexistência docente, reconhecemos a importância e sabedoria dos “mínimos passos elegantes”, proposto como um dos *Procedimentos* da Pedagogia da Cooperação.

Assim, temos mapeado não um modelo grandioso, mas micro estratégias realizáveis em diferentes escolas e comunidades educativas que podem servir como inspiração para abrir brechas na estrutura e soprar, por elas, os bons ventos da transformação:

5.1. Protocolos leves para início imediato

- **"Cinco Minutos de Com-Tato":** Início das aulas com uma rodada rápida de check-in de presença.
- **"Com-Trato da Turma":** Um único acordo de convivência combinado por bimestre, focado no respeito mútuo e bem-estar pessoal e coletivo.
- **"Caixa de In-Quieta-Ações":** Espaço físico ou digital para estudantes compartilharem angústias, dúvidas, sonhos... anonimamente.

5.2. Táticas de negociação micropolítica

- **Usar a linguagem do sistema:** Apresentar a cooperação como estratégia para "melhorar indicadores de clima escolar", "elevar índices de aprendizagem" ou "reduzir conflitos".
- **Ocupar brechas institucionais:** Usar as horas de ATPC para práticas cooperativas; incluir objetivos relacionais no PPP.
- **Construir alianças táticas:** Identificar colegas, pessoal do serviço ou alguém da gestão que tenham abertura à inovação; começar com pequenos grupos.
- **Planejamento com flexibilidade tática:** Incorporando o alerta de Vasconcellos, planejar as atividades cooperativas com clareza de objetivos e previsão de obstáculos. Ter sempre um "Plano B" enxuto para quando a logística ou o tempo falharem, garantindo que a intencionalidade pedagógica se mantenha mesmo que a forma mude.

- **Protagonismo estudantil estruturado:** Seguindo Singer, criar estruturas leves, mas formais de participação, como comissões de sala eleitas pelos alunos para cocriar regras específicas de convivência (Com-Trato) ou para ajudar na mediação de micro conflitos, distribuindo a carga de trabalho de gestão de classe e estimulando a corresponsabilidade.

5.3. Avaliação realista dos processos

- **Registro de pequenas vitórias:** Diário de bordo focando micro transformações (ex.: "hoje estudantes que não se falavam colaboraram").
- **Indicadores relacionais simples:** Frequência de conflitos, participação em atividades, depoimentos espontâneos.
- **Autoavaliação colaborativa de docente:** Focar na preservação do sentido e significado do trabalho, na qualidade das relações de troca colaborativa, não apenas nos resultados.
- **Avaliação da eficácia das estruturas colaborativas:** Criar mecanismos simples, como rodas de conversa rápidas ou formulários anônimos, para avaliar periodicamente se as novas estruturas de participação colaborativa (inspiradas por Singer) estão funcionando para todas as pessoas ou se estão gerando novas exclusões. Isso evita que a democracia se torne retórica.

6. Contribuições em quatro dimensões: uma visão integrada

A articulação da Pedagogia da Cooperação com as autorias referenciadas permite delinear contribuições específicas para quatro dimensões essenciais da educação pública:

6.1. Para a atuação docente: Preservação do Sentido

A Pedagogia da Cooperação, em diálogo com Vasconcellos, oferece um modelo de planejamento que é, ele mesmo, um ato cooperativo, integrando a necessidade de estrutura com a flexibilidade necessária para acolher o inesperado. Com Singer, aponta que a saída para o esgotamento não é fazer tudo isolada e solitariamente, mas construir uma comunidade de aprendizagem onde a gestão é compartilhada.

A Pedagogia da Cooperação oferece ao corpo docente ferramentas para:

- **Superar o isolamento** através da construção de redes de apoio e troca entre pares (Fortalecer Alianças e Parcerias);
- **Cocriar processos avaliativos** formativos e não punitivos (Celebrar o VenSer);
- **Trabalhar de forma transdisciplinar**, integrando saberes de diferentes culturas, como nos inspiram Krenak e Bispo, e diminuindo a fragmentação do conhecimento e da experiência (Reunir Soluções Como-Uns);
- **Desenvolver uma postura dialógica e investigativa**, como propunha Freire, valorizando os saberes de estudantes e comunidade escolar (Compartilhar In-Quieta-Ações).

Como afirma Vasconcellos (2006, p. 89), “o professor precisa ser um mediador de processos de construção de conhecimento, e não um mero transmissor de informações”.

6.2. Para a Gestão Escolar: Democratização possível

A contribuição de Singer é direta: ela fornece um repertório vasto de práticas de gestão democrática testadas em contextos reais, desde a educação básica até comunidades. Vasconcellos, por sua vez, adiciona a crucial pergunta sobre a viabilidade: como implementar tais práticas sem sobrecarregar ainda mais o sistema? A resposta está na adoção de protocolos graduais, sustentáveis e colaborativos de participação.

Para a gestão escolar, a Pedagogia da Cooperação propõe:

- **Modelos de governança colaborativa**, com decisões tomadas por consenso, consentimento (Sociocracia) e corresponsabilidade (Estabelecer Com-Trato);
- **Planejamento coletivo** do projeto político-pedagógico, envolvendo todos os atores da comunidade escolar (Reunir Soluções Como-Uns);
- **Criação de espaços de escuta** e acolhimento para estudantes, professores e funcionários (Compartilhar In-Quieta-Ações);
- **Valorização dos processos** e não apenas dos produtos, com celebrações dos avanços pessoais e coletivos (Celebrar o VenSer).

Essa perspectiva alinha-se com a visão de Helena Singer (2015) sobre a escola como uma comunidade de aprendizagem democrática.

6.3. Para as relações comunitárias: Territórios Educativos Reais - T.E.R.

Inspirados por Moll (2015), propomos mapeamentos colaborativos do território, diagnóstico compartilhado de necessidades e projetos de intervenção concretos, por exemplo: horta comunitária, rádio escolar, eventos escolares colaborativos – *Gincana Cooperativa para um Mundo Melhor* (Brotto, 1995); *Jogos Escolares Cooperativos* (Brotto, 2005).

A Pedagogia da Cooperação fortalece a relação entre escola e comunidade ao:

- **Revitalizar o relacionamento** com famílias, associações e instituições locais (Fortalecer Alianças e Parcerias);
- **Cocriar projetos** que respondam às necessidades e aos sonhos do território (Realizar Projetos de Cooperação);
- **Integrar saberes populares e acadêmicos** no currículo, como defendem Krenak e Moll (Reunir Soluções Como-Uns);
- **Promover a corresponsabilidade** pela educação das crianças e jovens (Estabelecer Com-Trato).

Como escreve Jaqueline Moll (2015, p. 67), “a escola sozinha não dá conta do recado; é preciso uma aldeia para educar uma criança”.

6.4. Para a Cidadania Regenerativa: Local e global

A partir de Krenak (2019), trabalha-se a conscientização ecológica desde problemas locais (lixo no bairro, poluição do rio) para questões globais, sempre ligando ética do cuidado e ação concreta.

Por fim, a Pedagogia da Cooperação contribui para a formação da cidadania regenerativa ao:

- **Desenvolver a consciência da interdependência** entre os seres humanos e a natureza (Fazer Com-Tato);
- **Fomentar a responsabilidade ética** com o bem comum e com as futuras gerações (Realizar Projetos de Cooperação);

- **Valorizar a diversidade cultural e biológica**, como propõem Krenak e Nego Bispo (Celebrar o VenSer);
- **Promover a participação democrática** em múltiplos níveis, do local ao global (Reunir Soluções Como-Uns).

Essa dimensão alinha-se com o conceito de **cidadania regenerativa** proposta pela Pedagogia da Cooperação que propõe uma educação capaz de apoiar a (trans)formação de pessoas críticas, criativas, solidárias, colaborativas e regenerativas.

7. Conclusão: Cooperar é resistir para re-existir em *Comum-Unidade*

A Pedagogia da Cooperação, neste olhar crítico, criativo e solidário, não se oferece como solução milagrosa, mas como caixa de ferramentas para nossa resistência e reexistência cotidiana. Seu valor está precisamente em não esperar condições ideais para começar a agir, especialmente, porque reconhecemos francamente suas limitações:

- A Pedagogia da Cooperação não substitui a busca por melhores condições de trabalho, salários dignos e investimento público.
- Pode gerar sobrecarga adicional se implementada de forma acrítica e impositiva.
- A existência de riscos de atitudes coercitivas ou apropriação pelo discurso neoliberal ("trabalho em equipe" para mascarar precarização).

A síntese do diálogo com Freire, Vasconcellos, Moll, Krenak, Bispo e Singer nos alerta para uma tensão fundamental: entre a eficiência necessária em contextos de escassez e o tempo lento da democracia colaborativa profunda. Não há solução fácil para este dilema. A implementação da Pedagogia da Cooperação deve, portanto, navegar constantemente esta tensão, buscando eficiência através da participação colaborativa, mas sem romantizá-la, reconhecendo que ela exige um investimento inicial de tempo e energia que, como sabemos, é um recurso escasso para a docência. A honestidade está em admitir este custo e buscar distribuir essa carga de forma justa e solidária.

Estas limitações não invalidam a proposta, mas exigem implementação reflexiva, crítica e criativa.

Dizemos aqui para que nós mesmos possamos escutar: não precisamos, nem temos que, transformar toda a escola de uma vez. Podemos começar com uma única prática, em uma única turma, uma vez por semana. Cada círculo de diálogo, cada projeto colaborativo, cada momento de celebração é uma pequena vitória no campo de jogo a favor da humanização do nosso trabalho.

As contribuições aqui reunidas, em seu tensionamento produtivo e criativo, fortalecem sobremaneira a proposta. Elas nos fornecem, respectivamente, o pé no chão da realidade concreta da sala de aula e o horizonte ousado de uma escola verdadeiramente democrática. Juntas, elas nos guiam no difícil, mas necessário caminho de revigorar nossa atuação docente, tendo como um de seus auxílios a Pedagogia da Cooperação como uma práxis viável e transformadora para a educação pública que temos e pela qual dedicamos nossa vocação.

Como dizia Paulo Freire, "ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre". A cooperação é este aprender junto, mesmo - e especialmente - quando as condições são adversas e os sonhos são auspiciosos.

Este artigo é um convite não à adesão acrítica, mas à experimentação reflexiva e divertida, sim porque podemos ensinar-aprender com alegria e prazer. Que possamos, em conjunto, encontrar nas brechas no sistema espaços para recriar o sentido e a dignidade de nossa re-existência docente.

Referências

BISPO, N. **A Terra é a Mãe do Nosso Corpo**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

BROTTO, F. O. e comunidade de coautorias. **Pedagogia da Cooperação: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer**. São Paulo: Bambual Editora, 2020.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Editora Projeto Cooperação, 1995.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. São Paulo: Editora Palas Athena, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, A. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SINGER, H. **Repensando a Educação Brasileira: inovação, democracia e transformação**. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2006.

TECENDO OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO: INQUIETAÇÕES E ESPERANÇAS

Caminhos da escrita coletiva do texto Tecendo os futuros da educação

Leonardo Machado Palhares

Susan Regina Raittz Cavallet

Valdo José Cavallet

Valentim Silva

Tecemos o fio da esperança na educação.

Em meio aos desafios e transformações do mundo contemporâneo, a educação se coloca no centro de um debate essencial. É com espírito aberto e coragem coletiva, de reflexão e ação, que o texto **"Tecendo os futuros da educação: inquietações e esperanças"** nos convida a uma profunda jornada.

Este material, produzido coletivamente por educadoras(es) da Equipe ANE-5, vai além de uma simples análise. Ele é um manifesto que reconhece as limitações de modelos pedagógicos que insistem em fragmentar o saber e afastar a escola da complexidade da vida. Ao mesmo tempo, é um convite inspirador para que, a partir da inquietação, possamos construir uma educação mais humana, integral e, acima de tudo, libertadora.

Aqui, a esperança não é um sentimento passivo. Ela se manifesta na **ação-reflexão**, no reconhecimento da força do diálogo, da colaboração e da interconexão entre saberes, culturas e gerações. O texto nos lembra que o futuro da educação não está pronto; ele está sendo tecido, fio a fio, por cada um de nós que ousa questionar, inovar e atuar em busca de uma prática verdadeiramente emancipatória.

Fizemos do texto um exercício, uma metáfora, uma vivência desta tessitura, construindo a partir de recortes de escritas e falas uma mensagem que nos representasse na quinta temporada da Especialização Alternativas para uma nova Educação - ANE5, como marco de nosso vínculo e compromisso com nossos fazeres e vivências neste movimento, que transcende à instituição que o abriga.

Que esta leitura seja o ponto de partida para um diálogo fértil, que nos impulse a transformar o desassossego das educadoras e dos educadores em uma prática educativa que faça a diferença.

Tecendo os futuros da educação: inquietações e esperanças

Texto produzido coletivamente por educadoras(es) da Equipe ANE-5 entre maio e junho de 2025.³¹³²

Entendemos a educação como um processo que nos acompanha no vir-a-ser humano ao longo da existência, com este pressuposto e para além das instâncias formais instituídas e legitimadas socialmente. A educação perpassa por espaços e tempos de relações das quais não se pode prescindir. Existem anseios coletivos por um futuro educacional mais justo, pulsante e, acima de tudo, profundamente humano. Temos a premissa de um futuro que só pode ser tecido no encontro fértil entre o olhar crítico que desvela e a mão que, corajosamente, ousa fazer diferente.

Nas últimas décadas, a educação, tantas vezes idealizada, tem sido colocada sob necessário **exame**. É como se, após um longo período de aceitação quase tácita de seus ritos e métodos, tivéssemos despertado para uma busca por trilhas que nos levassem para além dos velhos mapas.

É preciso sermos justos, porém, e não nos esquecermos de que mesmo quando, na maior parte do tempo, a educação hegemônica serve aos sistemas

³¹ São membros desse coletivo: Airton Leitzke (UFPR Litoral); Alaor de Carvalho (UFPR Litoral); Alex Cardoso (MNCR); Aline Nascimento de Moura (CMEI Baba do Passarinho - PR); Ane Bárbara Voidelo (UFPR Litoral); Bruno Emilio Moraes (Escola da Floresta - RS); Carla Agulham (CMEI Cantiga de Roda - PR); Claudia Garcia Cavalcante (UFPR Litoral); Douglas Ortiz Hamermuller (UFPR Litoral); Durval Libaneo Netto Mello (IFBA); Franceli Brizolla (UNIPAMPA); Gabriela Schenato Bica (UFPR Litoral); Gisele Fernanda Mouro (IFPR); Gisele Milani (Escola Viva - SP); Ivone R. Macena Barossi (Colégio Estadual Pe. Silvestre Kandora - PR); Jose Storniolo Brasil (UNIPAMPA); Josi Maria Bervian (AMVN - Matinhos-PR); Josililian Aberton (ISEP - PR); Karla Pinheiro Rosa (CMEI Flor de Liz - PR); Leila Rocha Sarmento Coelho (Escola dos Sonhos, PB); Leonardo Machado Palhares (MoANE; PUCMinas; IFMG); Luiz Fernando da Costa Jr. (UFPR Litoral); Marcia Freire Pinto (UNILAB - CE); Maria Goretti Aguiar Alencar (Escola da Penhinha - SP); Maria Zitamar Pedro (Projeto Agrofloresta Pedagógica); Marislei Maria Bellaver (CMAE Rubem Alves); Mila Zeiger Pedroso (Escola Municipal Antônio Ramalho Coelho - SP); Monique Bezerra Paz Leitão (IFRN); Ringo Bez de Jesus (UFPR Litoral); Rodrigo Rosi Mengarelli (UFPR Litoral); Rosangela Valachinski Gandin (UFPR Litoral); Samyra de Lourdes Stephan (Colégio Estadual do Paraná); Silma Cortes da Costa Battezzati (UFPR Litoral); Solange Triunfo Kehel (Escola Municipal Governador Moises Lupion - PR); Susan Regina Raittz Cavallet (MoANE); Valdo José Cavallet (MoANE; UFPR Litoral); Valentim da Silva (MoANE; UFPR Litoral); Valéria Aparecida Bressianini (CMEI Carolina Fernandes Dias); Vania Costa Pimentel (IFB); Wilson Loureiro (UFPR).

³² Revisão, com adequação à linguagem inclusiva: Claudia Garcia Cavalcante (UFPR Litoral)

dominantes, vozes dissonantes se fazem ouvir e abrem janelas, às vezes, portas ou pontes para que ali, sob seus fazeres e construções, também acolham e possibilitem germinar realidades emancipadoras, decolonizadoras, criativas...

Podemos nos lembrar com facilidade, e muitos que trilham essa jornada conosco certamente partilham dessa sensação, do peso de certos paradigmas que parecem imutáveis. Aquela "visão única" do conhecimento, que tantas vezes nos soa como um decreto, executada e reforçada pela fragmentação de saberes dispostos em gavetas disciplinares que raramente se comunicam; pela passividade quase protocolar esperada de quem se submete ao ensino e uma desconcertante distância entre os muros da escola e o burburinho da vida lá fora. É comum sentir que a educação, em sua estrutura mais formal, teimasse em manter os contornos de um tempo que já, há muito, não nos servia. E, diante da ineficácia de um sistema que muitas vezes mais exclui que acolhe, brotou uma urgência, quase um imperativo ético, de romper os limites do conformismo e buscar novos horizontes.

É nesse terreno de questionamentos que a beleza da transformação começa a despontar. A busca por alternativas, por uma "nova educação" não surge como um capricho, mas como a materialização de um desejo profundo de ruptura com o que já não faz sentido. É a tentativa de ir além do diagnóstico, de fomentar movimentos que integrem pessoas, projetos e instituições, convertendo a inquietação, essa velha companheira dos que sonham, em construção ativa de outras realidades possíveis. Inspiramo-nos, aqui e ali, em educadores visionários que nos lembraram e lembram que a educação é, em sua essência, um processo de mudança, um convite à autoria da própria jornada.

Nessa caminhada, fomos descobrindo certos princípios que orientam o percurso. A **Integralidade**, essa ideia de que somos seres múltiplos e que a educação precisa contemplar todas as nossas dimensões – a que sente, que pensa, que cria se relaciona e integra as dimensões biopsicossocial e energética, espiritual. A **Solidariedade**, não como um discurso vazio, mas como união das relações, a essência para comunidades de aprendizagem onde todas, todes e todos ensinam e aprendem. O respeito à **Diversidade**, que nos convida a celebrar as singularidades, a tecer currículos que dialoguem com as muitas vozes e a construir práticas que acolham cada pessoa em seu jeito único de ser e aprender. A conexão vital com a

Realidade, tornando a vida, com seus desafios e encantos, o ponto de partida e de chegada de toda aventura educativa. A vivência da **Democracia**, como o próprio ar que se respira na escola, com a construção da participação e dos diversos sujeitos. E a **Dignidade**, esse reconhecimento mútuo que fundamenta qualquer relação verdadeiramente pedagógica, onde o respeito e a escuta abrem caminhos para a cocriação do conhecimento.

Construindo caminhos no caminhar, também fomos apurando olhares, escutas, construindo pontes e tecendo redes entre comunidades, saberes, abrangências, nuances, buscando outras e novas formas de ação e mediação. Novas e potentes marcas e motivações. A **corresponsabilização** na construção e na gestão de práticas político-pedagógicas para constituição e estruturação de equipes e organização de espaços e tempos dos percursos de aprendizagem, visando à colaboração na criação de sentidos compartilhados de educação e tomada de decisão. O **reconhecimento** da multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual, e de que as estratégias educativas precisam ancorar-se nas identidades territoriais que conectam os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos, cuja conexão tem um imenso potencial transformativo, além de considerar o amplo compromisso com a **sustentabilidade**, em todas as suas dimensões. O cuidado efetivo com o ambiente e os espaços de práticas educativas onde se expressa claramente a intencionalidade da educação humanizadora e potencializadora da convivência que se enriquece nas diferenças. Estratégias pedagógicas que reconhecem os atores no processo educacional (estudantes, educadores e comunidade) em suas singularidades e oferecem a possibilidade de que todas, todes e todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos. Projetos que impactam as comunidades e contemplam os interesses das e dos estudantes. Estratégias de construção de conhecimentos e práticas em rede envolvendo a comunidade com as instâncias de garantia de direitos, reconhecendo que o direito à educação é indissociável dos demais; que as/os sujeitos da criação são as/os educadores, educandos e suas organizações, que a educação não se restringe à escola, e, daí, a importância de considerarmos pressupostos múltiplos, sobredeterminados e, portanto, complexos.

Realinhar nossos propósitos em processos INTERs nos coloca no território do possível, do necessário, do hoje. As "Inters" (intersaberes, interculturas, intergerações, interterritórios, interorganizações e interexperiências) são cruciais para superarmos as limitações do ensino tradicional fragmentado.

- **Intersaberes** para conectar saberes e aproximar-se de uma visão mais ampla, profunda e integral da realidade.
- **Interculturas** para valorizar a diversidade cultural e promover trocas respeitadas.
- **Intergerações** para estimular a aprendizagem e quebra de estereótipos entre gerações.
- **Interterritórios** para ampliar a análise crítica ao conectar diferentes territórios e suas dinâmicas.
- **Interorganizações** para fortalecer a colaboração entre diversas organizações.
- **Interexperiências** para enriquecer o aprendizado pela troca de vivências, fomentando valores e fortalecendo comunidades.

Integrar essas abordagens na formação em Alternativas para uma Nova Educação é essencial para formar educadoras/es transformadores, capazes de construir uma educação mais justa e humana.

Percebemos que ações isoladas, por mais bem-intencionadas que pareçam ser, raramente fincam raízes profundas e duradouras. A educação em sua complexidade clama por redes, por pontes entre diferentes saberes, culturas, gerações, experiências, territórios e organizações. É preciso tecer conexões, promover encontros que nos permitam abordar a reconfiguração dos saberes e a superação das clássicas dualidades e hierarquias que tanto nos limitaram. É um convite a abraçar a complexidade do mundo, não para nos paralisarmos diante dela, mas para aprendermos a navegar em suas águas com mais sabedoria e colaboração.

Essa jornada de reinvenção não é um passeio tranquilo. Há obstáculos, resistências e a tentação de voltarmos aos velhos e conhecidos portos. Muitas vezes, as leis e os discursos apontam para um horizonte de liberdade e transformação inédita, mas a mudança real custa a permear os espaços educativos. É nesse cenário, porém, que a energia emancipatória de que falávamos pode e deve

florescer. São iniciativas que, partindo da realidade concreta, da inquietação de quem está na linha de frente, transformam o desassossego em projetos vivos, em ações que, mesmo pequenas, carregam a semente de um futuro diferente.

Assim, o que se desenha não é um manual de instruções, mas um convite contínuo à ação integrada. Um chamado para que o pensamento crítico, aquele que nos impede de adormecer diante das injustiças e inadequações, caminhe de mãos dadas com a prática inovadora e colaborativa. É no diálogo constante entre os "porquês" e os "para quês" que nos movem e os "comos" experienciados que reside a força para catalisar as transformações de que tanto necessitamos. A **educação**, esse grande tear de esperanças, se constrói ponto a ponto, fio a fio, nessa dinâmica viva, onde cada reflexão inspira uma nova ação, e cada ação enriquece o olhar, num ciclo virtuoso que nos impulsiona em direção a uma prática educativa verdadeiramente emancipatória. E é nessa tessitura, paciente e persistente, que reside o nosso esperar, para além das reflexões.

E agora, para onde vamos?

E você, que escolheu estar nesse coletivo educacional, o que tem a dizer?

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (Paulo Freire)

AÇÕES EXTENSIONISTAS QUE RESSIGNIFICAM A PERGUNTA NA PRÁTICA DOCENTE COM AS INFÂNCIAS³³

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Sabrina Fonseca Costa

Letícia Mendonça Macedo Solar de Bustamante

*Em primeiro lugar, maravilhar-nos e, em
segundo lugar, fazer-nos a pergunta*

Jorge Ossa Londoño

1.Introdução

O objetivo deste trabalho é compartilhar com os colegas professores e professoras a experiência de uma prática investigativa reflexiva, crítica e solidária, com crianças, a qual pode dar ainda mais sentido à docência que tem como propósito promover a curiosidade epistêmica. Uma prática extensionista que articula a interação entre estudantes, professoras, co-investigadores e crianças por meio da metodologia Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias (TIPI). O centro do trabalho movimenta-se em conformidade com os projetos de extensão da Universidade de Brasília "Semeadores de Investigação" (Semillero Brasil) e "Rede Brasileira de Semilleros de Investigación" (RedBraSI) e com o compromisso transformador de proporcionar outros caminhos de descobertas e travessias, por meio da pergunta, a todas as pessoas vinculadas às ações desenvolvidas. Metodologicamente, os projetos se desenvolvem em círculos de prática e acionam uma metodologia específica de trabalho com as infâncias. Os resultados pedagógicos dessa ação podem ser vistos na formação crítica de estudantes e professores, no acompanhamento de centenas de crianças e na expansão dos

³³ Este texto foi originalmente apresentado no *II Congreso Internacional en y con Infancias*, no México, em 09 de junho de 2025.

projetos para quatro das cinco regiões brasileiras, onde temos em funcionamento os Núcleos de Semilleros de Investigación. Nossa ação tem confirmado que uma pedagogia da pergunta, caracterizada por ações de travessia nos territórios, pode transformar os processos docentes e discentes de aprender e investigar na escola e fora dela.

O projeto Semeadores de Investigación (Semillero Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente, surgiu em 2015, como uma ação extensionista na Universidade de Brasília. Ao longo de uma década, as atividades do Semillero Brasil alternam sua centralidade entre estudos, intercâmbios e formação docente. No entanto, com o trabalho desenvolvido junto às crianças e às co-investigadoras ligadas ao projeto, compreendemos que a investigação “é descobrir e redescobrir o mundo natural e social em suas diversas manifestações” (Liebel, 2007, p.10). Dessa experiência extensionista estendemos nossa ação para outras regiões do Brasil com a Rede Brasileira de Semilleros de Investigación (RedBraSI), que trabalha em parceria cotidiana com o Semillero Brasil.

Os objetivos dessas ações extensionistas estão intrinsecamente ligados. Por um lado, vinculado ao Semillero Brasil, objetivamos possibilitar à comunidade universitária, especialmente aos e às estudantes de graduação, a experiência de criação de uma prática docente reflexiva, crítica e solidária, alicerçada em debates, execução de projetos, cursos, participação e organização de encontros e trabalhos docentes marcados pela presença das comunidades e das infâncias. Por outro, vinculado à RedBraSI, objetivamos promover uma experiência investigativa às crianças e uma formação docente que articule a interação entre estudantes e professoras por meio da metodologia Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias (TIPI) desenvolvida no âmbito do círculo de prática Semillas Encantadas, vinculado aos dois projetos de extensão. De forma resumida, apresentamos o caminho metodológico percorrido por esses projetos, ações e seus desdobramentos com a intenção de partilhar nosso trabalho com colegas da educação básica.

2.METODOLOGIA

O trabalho metodológico dos projetos segue uma abordagem qualitativa, dialógica nas decisões coletivas e nos estudos teóricos. As diferentes ações se configuram como círculos interligados de prática, que só coexistem pela importância e sustentabilidade do trabalho, encontrados em cada um e na combinação de todos eles. Os projetos de extensão Semillero Brasil e RedBraSI promovem encontros semanais, com toda a equipe; encontros quinzenais, com professores, coordenadores e co-investigadores dos núcleos de Semilleros de Investigación da RedBraSI e círculos de partilha com as crianças. Os círculos de prática se desdobram em ações nos diferentes territórios coordenados pelo Semillero Brasil e na atuação direta com professores e crianças da RedBraSI.

2.1 O caminho metodológico do Semillero Brasil

Os cinco círculos de prática do Semillero Brasil se organizam por atuações, são elas: **Formação Docente**, que se constitui em um percurso formativo baseado em autores que tratam de investigação, antirracismo, inclusão, decolonialidade e outras temáticas; **Práticas Interculturais**, as quais envolvem ações em nível nacional e internacional, a partir de diálogos, intercâmbios e encontros interculturais; **Semeando Cuidado**, a partir do qual desenvolvemos práticas de cuidado solidárias a diferentes segmentos sociais; **Práticas de re-existências**, cuja ação busca fortalecer uma educação transformadora e emancipadora por meio de cursos e eventos de extensão; e por fim, o círculo **Semillas Encantadas**, ação medular do projeto com que “propomos uma construção pedagógica da descoberta, pautada por uma prática ética decolonial” (Rodrigues, 2022, p. 190). É nesse movimento que as crianças se tornam protagonistas de seus processos de aprendizagem e os adultos ocupam lugar de co-investigadores, acompanhando, provocando e potencializando essa caminhada de perguntar. O quinto círculo do Semillero Brasil, desdobra-se e se reedita em ações nos Núcleos da Rede Brasileira de Semilleros de Investigación.

2.2 O caminho metodológico da Rede Brasileira de Semilleros de Investigación

A Rede Brasileira de Semilleros de Investigación surge em 2023, vinculada ao Semillero Brasil e à *Red Latinoamericana de Investigación en Infancias (RedLaIn)*. A RedBraSI também se organiza por círculos de prática. Na Rede partimos de três movimentos: **Acompanhamento das Investigações**, com a realização de encontros semanais, quinzenais e mensais, que possibilitam assistir cada núcleo de Semillero e o processo de investigação das crianças; **Jornadas de Conhecimento**, com promoção de eventos, ações e conferências vinculadas ao projeto e aos Ciclos de estudos, e por último, a **Vivência da TIPI**, que trata da experiência prática com a metodologia, na qual parte da equipe atua como educadores-ponte e também como co-investigadores, possibilitando que as crianças vinculadas investiguem/pesquisem e assumam o protagonismo intelectual e político em suas investigações.

Na RedBraSI, propomos uma trilha investigativa às crianças, que é construída por caminhos de a) planejamento, b) conhecimento e estudo, c) entrega e avaliação, em um processo dialógico, reflexivo, interdisciplinar e participativo. O desenvolvimento das trilhas se organiza em processos: **primeiro**, as crianças são incentivadas a sentir, observar e perguntar; **em seguida**, exploram questões como "onde?", "como?" e "com quem?"; **depois**, dedicam-se à investigação e à descoberta; **por fim**, compartilham suas aprendizagens e celebram suas travessias. Por meio dessa prática pedagógica, sintetizada no Semillas Encantadas, intencionamos possibilitar às crianças um sentimento de pertencimento ao seu próprio processo de aprendizagem e ao seu território, enquanto agentes de suas escolhas e como a valorização dos saberes locais.

2.3 O caminho metodológico da ação Semillas Encantadas

Na prática do Semillas Encantadas buscamos promover um projeto de transformação social, epistêmico e político, baseado em saberes, lógicas e práticas vividas pelas crianças e pelos povos historicamente marginalizados. Ou seja, uma ação inseparável das pautas antirracistas, anticapacitistas e anticolonialistas, focada

na defesa da valorização dos saberes locais e pluriversais em contraponto ao universalismo eurocêntrico. Para isso, acionamos um conjunto de eventos, encontros, projetos e ciclos de estudos dirigidos às professoras e co-investigadoras e co-investigadores, bem como diferentes edições do Semillas Encantadas dirigidas às crianças, desde 2021, com periodicidade anual. Esses espaços, em conjunto, promovem diferentes trocas e aprendizagens coletivas.

A abordagem metodológica do Semillas Encantadas é inspirada na pesquisa-ação participativa, na pedagogia da pergunta (Freire, 1996, 1997, 2013) e na interculturalidade crítica (Walsh, 2017), fundamentada na escuta sensível e horizontal das infâncias e na articulação entre saberes acadêmicos e comunitários. Ela também se desdobra na formação da equipe extensionista, construção de vínculos com os territórios, círculos de escuta e mapeamento afetivo, pesquisa coletiva e individual, práticas de co-ensino, ações transformadoras em seus núcleos, sistematização e entrega social.

A atividade Semillas Encantadas conta com pelo menos três elos os quais constituem parte importante da prática investigativa própria das crianças, são eles:

- I. As crianças, as investigadoras, protagonizam o processo investigativo, cujos interesses, paixões e criações são o ponto de partida da TIPI;
- II. Os educadores, co-investigadores, apoiam e auxiliam as crianças em suas investigações, valorizando seus processos e suas descobertas;
- III. Os interlocutores externos, que podem ser as próprias crianças, mães, pais, avós, griôs, sábios populares, mestres do saber, acadêmicos, especialistas ou alguém da comunidade, qualquer pessoa que seja conhecedora de um tema de interesse à investigação das crianças.

Para que a vivência da atividade seja potente, dialógica e transformadora, tanto para as crianças quanto para a comunidade, os educadores continuamente são atravessados por autorreflexões inspiradas na interculturalidade. Ao longo de nossas ações, as perguntas orientadoras que nos colocamos, enquanto co-investigadores, são:

- Garantimos uma escuta ativa?
- Os saberes locais são valorizados?
- As transformações são percebidas pelas crianças?

- Há produção de sentido e pertencimento?

Sistematicamente, a prática com as crianças no Semillas Encantadas é planejada a partir da metodologia Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias (Liebel, 2007), que se organiza em um caminho de travessia, criado a passos que não seguem uma ordem rígida, mas que podem se movimentar entre um e outro, voltando a revisitar os momentos quantas vezes forem necessárias.

1. **Primeiro passo:** O que quero descobrir?
2. **Segundo passo:** Como saber? Como fazer? Quem pode me ajudar? Que caminhos percorrer?
3. **Terceiro passo:** Conectar-se com pessoas, investigar, descobrir;
4. **Quarto passo:** Compartilhar as descobertas e novas perguntas com o mundo!

Antes de percorrermos o caminho metodológico da investigação, as crianças e os co-investigadores se reúnem, com frequência, aproximando-se com uma dinâmica de apresentação. Os primeiros dias de atividades concentram-se em brincadeiras sugeridas pelas crianças, como forma de possibilitar colaboração e aprendizado, umas para com as outras, ao mesmo tempo que se conectam com o território. Reconhecemos, desta forma, o brincar como processo espontâneo, prazeroso e significativo na construção do conhecimento e na integração das crianças.

Os elos do processo, também chamados de passos da caminhada³⁴, vão acontecendo no rompimento com a lógica unidirecional de "alcançar um conhecimento" e na vivência de práticas dialógicas e colaborativas. No primeiro passo, 'o que quero descobrir?', 'o que mais me fascina?', 'quais são os meus interesses?' são as principais questões de introdução para que as crianças pensem em suas próprias perguntas. Às vezes, em volta de uma grande folha de papel e com canetinhas na mão, elas formam uma 'chuva de perguntas' que possibilita uma percepção geral dos interesses mais recorrentes no grupo. A partir disso, as crianças escolhem trabalhar em suas próprias perguntas ou se interessam pelas perguntas de outras crianças, escolhendo trabalhar sozinhas, em pares ou grupos divididos por temas. O segundo passo, acontece logo em seguida, quando pensamos e sugerimos juntos, pessoas, lugares e recursos que podem ajudar no processo investigativo das

³⁴ O ebook ilustrado está disponível no Instagram do Projeto Semillero Brasil: @semilleroBrasil

crianças. A pergunta demanda interlocução com os mestres dos territórios, parentes, especialistas, entre outros, abrindo espaço para o terceiro e quarto movimento.

Perguntar junto e promover o caminho do "como". O terceiro passo é o de maior enfoque e o mais duradouro de toda a ação, pois trata-se do processo de investigação propriamente dito. Nele, há a conexão com espaços e pessoas com as quais as crianças potencializam, dialogicamente, seus caminhos investigativos. É importante destacar que o foco não está na resposta, mas em possibilidades de respostas que podem ou não surgirem como consequências da pergunta construída. Importa, para nós, valorizar o caminho percorrido na investigação, na descoberta, no encontro, nas conexões. O como caminho, como construo metodologias que decolonizam processos, práticas e caminhos? como semeio a r-existência, a esperança e a vida (Walsh, 2017) são perguntas de um fazer que se estabelece no encontro com o caminho. No quarto passo, as crianças compartilham suas descobertas umas com as outras, com os educadores e famílias, sintetizando-as em uma entrega que pode ter infinitos formatos: cartazes, desenhos, vídeos, catálogos, filmes, história em quadrinhos ou o que elas escolherem. Neste momento de partilha, celebramos o trajeto que cada uma percorreu, fazendo novas perguntas, ouvindo seu relato, o que mais gostou e o que menos gostou.

O trabalho de propor uma ação como o desenvolvimento das TIPIs enfrenta o desafio de se refazer a cada ano, assim como se configurar como uma alternativa de construção de conhecimento em espaços escolares e não escolares nas regiões onde se desenvolve. O movimento, em 2025, é manter o propósito inicial de a) uma escuta ativa das crianças em seus territórios, b) co-investigação no território dos núcleos de semilleros e c) ações construídas de forma a transformar e emancipar quem participa da ação.

3. CONSIDERAÇÕES

Atualmente, contamos com oito núcleos de Semilleros de Investigación que se estendem do cerrado brasileiro até o sul do país (estados de Santa Catarina, São Paulo, Distrito Federal e Bahia). A ação Semillas Encantadas origina-se em cada um desses semilleros e se constrói de forma distinta em cada território. Essa distribuição

de Semilleros de Investigación permite que cada processo se conceba sob o impacto da cultura, da experiência e da realidade de cada coletivo que se forma pelo simples desejo de quererem estar investigando juntos. Desde o início da RedBraSI, em 2023, conseguimos alcançar 494 pessoas com nossas ações de investigação e 1186 pessoas com os eventos de extensão organizados pelos projetos. Nesse momento, um total de 27 co-investigadores, 209 crianças e 21 participantes, entre bolsistas de extensão e voluntários, atuam no desenvolvimento das TIPIs e ações vinculadas aos projetos.

Nossas práticas têm valorizado os saberes das crianças e seus territórios. Produzimos escuta e diálogo intercultural, reconhecendo diferentes formas de conhecer e viver como legítimas, desestabilizando as relações hierárquicas entre universidade e comunidade, entre adultos e crianças, professores e alunos e conectando a educação com a transformação do território, estimulando o protagonismo e a consciência crítica de todos os participantes.

O Semillero Brasil e a RedBraSI, por meio da ação Semillas Encantadas, têm promovido a combinação de experiências produtoras de autonomia e protagonismo de estudantes universitários em suas práticas docentes, assim como uma formação pedagógica crítica, pluriversal e decolonial com professores e crianças que participam dos projetos nos diferentes núcleos. Seguimos, construindo um mundo onde caibam muitas perguntas e assim transformando espaços de aprendizagem de forma a infancializá-los.

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- LIEBEL, M. Niños investigadores. **Encuentro**, [S. l.], v. 39, n. 78, p. 6–18, 2007.
- LONDOÑO, J. O.; SIERRA, Z. Los semilleros de investigación como alternativa pedagógica y didáctica para la construcción de un espíritu investigativo. **Unipluriversidad**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 57–60, 2012.

RODRIGUES, F. L. V. ***Crianças investigadoras: perguntas que semeiam outras travessias pedagógicas possíveis.*** In: VOZES do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 173-194.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales.** In: ACHITE, A. A.; MARTÍNEZ, H. G.; CRUZ, A. N.; RESTREPO, E.; WALSH, C.; ALARCÓN, T. G. Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos 'otros'. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto; Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017. p. 55-77.

PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ENFRENTAMENTO³⁵

Celso dos S. Vasconcellos

I-Algumas Questões Teórico-Metodológicas

Professor: Lá vem vocês, com mais um texto...

Mediador: De fato! Persistimos, insistimos, não desistimos! (rs)

P: Vem cá, numa boa, vocês acham que adianta refletir?

M: Só refletir, não!

P: É preciso a prática!

M: Sem dúvida, pois o que transforma a realidade (o que pode transformar) não são as ideias, os afetos ou os recursos, mas a prática!

P: Aqui, estamos de acordo!

M: Só que... **não qualquer prática!!!**

P: Como assim?

M: Não pode ser uma prática qualquer porque não partimos de uma realidade qualquer (e sim de uma realidade determinada), nem temos uma intencionalidade qualquer (mas uma determinada intencionalidade)! Portanto, tem de ser uma prática qualificada!

P: É, faz sentido!

M: Nesta medida, adianta sim refletir; aliás, refletir é essencial se quisermos, efetivamente, mudar alguma coisa na realidade, uma vez que por detrás de toda ação consciente, além de uma carga efetiva, sempre há uma

³⁵.Para citar este texto: VASCONCELLOS, Celso dos S. O Planejamento como Atividade Humana, Produção de Sentido e Instrumento de Luta da Docência. In: *Planejamento Escolar: Rigorosidade e Amorosidade para uma Práxis Transformadora*. São Paulo: Libertad, 2025 (no prelo). Esta é uma versão revista e ampliada dos textos “Planejamento Escolar: Rigorosidade e Amorosidade para uma Práxis Transformadora – Introdução”, disponibilizado em janeiro de 2024 no site da UniProsa (www.uniprosa.com.br), e “O Planejamento como Produção de Sentido e Instrumento de Luta da Docência”, in: HORN, Geraldo Balduino (org.). *Racionalidade Antidemocrática e Privação da Escola Pública: vieses de resistência*.

representação mental, uma ideia, um projeto, uma explicação, uma justificativa, uma *teoria*!

Sabemos do enorme conjunto de problemas que os docentes enfrentam no chão da escola (e da sociedade), E, apertem os cintos!, não vemos perspectiva de uma mudança geral substancial a curto prazo! É preciso um posicionamento: assumir a docência em sua concretude, o que implica assumir que esta é a realidade! Ou, mais precisamente, que esta *vem sendo* a realidade. Afirmar que “esta é” a realidade remete a uma espécie de “essência metafísica”³⁶, algo que não pode ser mudado. Dizer “vem sendo” remete à ideia de plasticidade, de mudança, de processo. Assim, afirmar que “esta é/vem sendo a realidade” não deve ser entendido como um convite ao conformismo, ao imobilismo, ao fatalismo. Pelo contrário, é uma provocação: este é o ponto de partida para a transformação! Objetivamente, não é possível qualquer transformação se não partimos da realidade concreta; a ação transformadora se dá sobre um objeto concreto e não sobre uma elucubração fantasiosa.

O *núcleo duro* da Atividade Humana do ponto de vista metodológico é constituído pelo tripé básico: Realidade, Finalidade e Plano de Ação. Portanto, querer desconsiderar a realidade que vivemos é uma contradição que desconfigura a Atividade enquanto mediação para a transformação! Devemos, pois, compreender a realidade para negá-la dialeticamente, para transformá-la: *...no conhecimento e explicação do que existe abriga(-se) paralelamente o conhecimento de sua negação...* (Marx, 1980: 17). Pois bem, diante desta realidade, se não pedirmos demissão, temos todo o trabalho docente a ser realizado! Alguns professores chegam a se referir ao cotidiano escolar, da sala de aula, como “inferno”. Ocorre que o “inferno” pode ficar maior ou menor de acordo com a postura, com a atitude que, pessoal e coletivamente, assumimos!

Em grandes linhas, para transformar a realidade, é preciso Condições Objetivas e Condições Subjetivas, o que implica transformar as Estruturas e as Pessoas, as Pessoas e as Estruturas, num movimento dialético de aproximações

³⁶.Metafísica aqui utilizada em seu sentido negativo, pejorativo, além da física, além das possibilidades humanas.

sucessivas! Colocarmo-nos como *super-heróis* não vai resultar em mudanças porque, *na real*, não temos superpoderes... Colocarmo-nos como *vítimas* não vai resultar em mudança porque ninguém *virá nos salvar*... É preciso assumirmos nossa condição de Seres Humanos Contraditórios, ocupar nossa Zona de Autonomia Relativa e, solidariamente, colocarmo-nos na luta contra as Estruturas Desumanas (ou com aquilo de desumano que as estruturas contém), e contra Nossa Desumanidade (aquilo que dentro de mim nega a humanidade do outro e a minha). (Não tão) Simples assim!

O Professor, ou melhor, as Professoras e os Professores não vivem no etéreo, num mundo idílico, ideal. Muito pelo contrário: devemos considerar, parafraseando Ortega y Gasset, que *O Professor é o Professor e suas circunstâncias*, isto é, o Professor, como parte da Sociedade, sofre grande influência desta, é fortemente condicionado.

Quando analisamos a Atividade Humana como um todo, constatamos que o sujeito se implica em determinada atividade se considera que ela é Necessária/Desejável e Possível. A representação que o sujeito tem para si do seu Poder (possibilidade de realizar, crença na viabilidade em termos de Saber e Ter Condições-Físicas e Psicológicas, Materiais e Estruturais/Políticas) de concretizar determinada atividade acaba funcionando como uma espécie de fator modulador do Querer (Desejo e/ou Necessidade), qual seja, sua mobilização para a ação vai tendendo a zero na medida em que vai incorporando a ideia de que não é capaz de realizá-la; e, ao contrário, se fortalece quando acredita que é capaz. Diante disto, uma questão fundamental de ordem metodológica se coloca: pode o Professor fazer alguma coisa para mudar a realidade? Se entende que não pode, se acredita que as mudanças só ocorrerão quando a Sociedade, o Sistema, a Estrutura, mudar, então não tem sentido refletir sobre a mudança!

Numa concepção dialética de mundo, entende-se que o Professor é sim condicionado por fatores objetivos, todavia, não determinado mecanicamente, não se caindo, desta forma, na armadilha reprodutivista.

Todo Professor, toda Escola, tem sua Zona de Autonomia Relativa-ZAR!

Zona de Autonomia Relativa

Muitas vezes, quando o professor toma consciência da realidade e se dispõe a fazer algo para mudar, sente-se impotente face ao descompasso entre o tamanho enorme do problema e os limites daquilo que enxerga como sendo suas possibilidades.

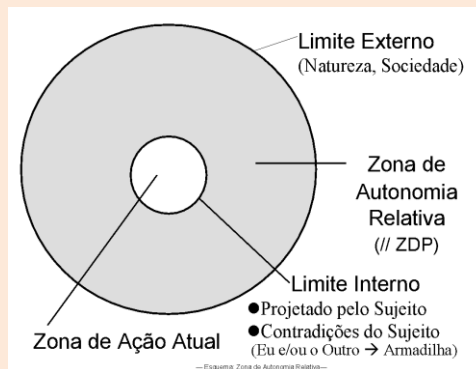
O conceito de Zona de Autonomia Relativa-ZAR nos ajuda no processo de fortalecimento da esperança crítica (*docta spes*-Ernst Bloch). Denomino Zona de Autonomia Relativa o espaço compreendido entre o limite externo (dado pela Natureza e/ou pelos Condicionamentos Sócio-Históricos) e o limite interno (dado pela efetiva contradição e/ou pela projeção imaginária do limite por parte do sujeito/grupo) da ação do sujeito e/ou de uma determinada instituição, num determinado momento (Vasconcellos, 2016). Um indicador disto é que escolas dentro de uma mesma comunidade, portanto, com praticamente os mesmos condicionamentos externos, têm práticas e resultados bastante diferenciados.

Qualquer semelhança com Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP (Vygotsky)³⁷ não é mera coincidência; pelo contrário, é intencional, tendo demarcadas, contudo, suas diferenças ou peculiaridades. Ambas indicam o potencial de desenvolvimento, algo que está no campo de possibilidade do sujeito, mas ainda não desenvolvido, explorado. Por outro lado, enquanto a ZDP se refere ao campo psíquico, gnosiológico, do desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo/conceitual, a ZAR diz respeito à questão metodológica, ao processo de mudança da prática educativa, social, política ou cultural. Para ser ocupada (e ultrapassada) a ZDP depende de um parceiro qualificado, ao passo que a ZAR pode ser ocupada (e ultrapassada), de forma mais ou menos imediata, pelo próprio sujeito (individual ou coletivo). Cabe destacar ainda a interação entre a ZAR e a ZDP: a percepção (ou não) por parte do sujeito de sua ZAR tem a ver com seu Nível de Desenvolvimento, implicando, pois, sua ZDP. Assim, numa determinada situação, o professor pode não estar percebendo que pode agir, que pode fazer diferente, e vir a descobrir isto com

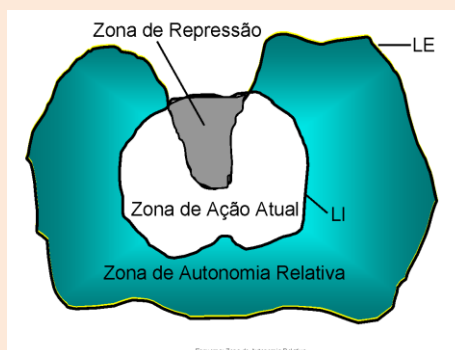
³⁷.Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984: 97).

a ajuda, com a provocação, com a mediação de outros sujeitos, como colegas professores, equipe gestora ou mesmo alunos.

A ZAR mostra que a mudança não é fruto de condições ou pessoas “excepcionais”, mas de explorar possibilidades, o *ainda-não* (Bloch), o *inédito viável* (Freire, 1981c: 110)³⁸.



No esquema acima, representamos, didaticamente, os limites internos e externos por círculos. No concreto da escola, não é assim que acontece, uma vez que para cada campo de atuação teremos diferentes níveis de limites. O esquema a seguir traz uma representação mais condizente com a prática.



A zona de ação atual do sujeito/grupo, normalmente, é definida em boa parte mais pelos limites internos do que pelos externos. A zona de repressão representa aqueles aspectos em que claramente o sujeito/grupo já avançou, mas é barrado, naquele momento, pelo limite externo. (Vasconcellos, 2016: 222)

A Zona de Autonomia Relativa revela que temos o que fazer já, coisas que não só estão ao nosso alcance como também que, caso não as desenvolvamos, muito provavelmente ninguém poderá fazê-las em nosso lugar (por exemplo, no momento da dificuldade do aluno em sala), tendo, portanto, uma repercussão ética (atuar

³⁸.O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 1992a: 206-207).

sobre um campo que é de nossa responsabilidade). Ao mesmo tempo, revela-nos que, ainda que diminutos num primeiro momento, temos espaços concretos para lutar contra a lógica maior que dificulta nossa prática.

Analisando as instituições que fazem diferença, os docentes que fazem diferença, percebemos que não são aqueles que ficam esperando o mundo mudar para daí tentar fazer algo melhor, mas sim aqueles que, ao mesmo tempo em que estão comprometidos com a mudança do mundo, das grandes estruturas, engajam-se criticamente na mudança daquilo que é possível na escola (e que até então parecia impossível, nem tanto por uma análise rigorosa, porém muito mais pelo peso da tradição, do costume, da normose, do “sempre foi assim”, da crença no “uma pessoa não vai mudar a realidade”, “você é muito jovem, vai ver que não adianta” etc.). Se, por exemplo, posso participar da construção do Projeto Político-Pedagógico de minha instituição, se posso levar em conta o conhecimento prévio do meu aluno, se posso respeitar sua cultura, sua história de vida, se posso construir o contrato didático em sala de aula etc., não vou fazê-lo porque a sociedade, os meios de comunicação, os governantes, os políticos, os pais, ainda não fizeram suas respectivas partes? Seria esta uma postura adulta, digna, ética? Produziria sentido, avanços, transformações?

II-Algumas Perspectivas de Enfrentamento

Diante do extremamente complexo quadro da realidade de muitos docentes, elencamos algumas possibilidades de ação para ajudar a resgatar a potência docente, a alegria crítica, em meio a todos os limites e contradições que vivemos:

1.Perspectiva mais Geral

- Crítica radical (pela raiz) do desumano modelo social capitalista na sua fase neoliberal.
- Projeto de Sociedade pautado na Liberdade, na Justiça Social, na Amorosidade Crítica, na Responsabilidade e na Cultura de Paz
- Luta por Políticas Públicas para a Educação que garantam a dignidade e o respeito à profissão, que se traduz, basicamente, na formação inicial e continuada,

na remuneração, na carreira profissional, na gestão democrática, nas condições de trabalho para uma Educação Democrática, Ecológica e Humanizadora. Também é urgente uma política de reconstrução da imagem social do professor

- Articulação com Sindicatos: participar e, se necessário, fazer oposição ou mesmo criar novas alternativas de organização

- Buscar apoio do Setor Jurídico da Mantenedora, do Sindicato, de Empresa Júnior de Faculdades de Direito, OAB-Ordem dos Advogados do Brasil

- Acionar o Ministério Público

- Recorrer à Lei de Acesso à Informação

- Participação no Conselho Municipal de Educação

- Participação em Associações Profissionais (associação de Professores, Supervisores, Orientadores Educacionais, Diretores)

- Articulação com associações científicas (ex.: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-Anped)

- Articulação com Movimentos Sociais, Organizações da Sociedade Civil (ex.: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, Centro de Referências em Educação Integral, REDHUMANI, Observatório Nacional da Educação Integral, Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia-RePPed), ONGs etc.

- Partidos políticos; políticos afinados com a Educação Democrática, Ecológica e Humanizadora; não “esquecer” em quem votou!

- Igrejas, terreiros, centros afinados com a Educação Democrática, Ecológica e Humanizadora

- Trabalhar pela tomada de consciência da população sobre a situação dos contratos temporários que atingem, em média, no Brasil, cerca de 50% da categoria dos professores que atuam em escolas públicas na Educação Básica (a população não sabe! Quem tem alguma informação, geralmente imagina que fica na casa dos 10%...)

- Ajudar a desmontar o mito da excelência de qualidade da escola particular (tida como modelo pelas famílias e grande argumento utilizado nas propostas de privatização na lógica neoliberal); a rigor, os resultados melhores nas avaliações externas têm muito mais a ver com o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes do que com a qualidade do ensino ministrado

- Ir para a rua, manifestações, passeatas
- Voto Consciente.

2. Perspectiva mais Institucional

● Parceria com Funcionários, Colegas Docentes, Direção Escolar, Coordenação Pedagógica/Supervisão, Orientação Educacional, Inspeção/Supervisão de Ensino que tenham humanidade preservada

● Parceria com os Estudantes: alunos em sala de aula³⁹, representantes de classe, grêmio, grupos de interesse (teatro, música, produção de mídia digital, cinema, literatura, matemática, iniciação científica). Muitas vezes, no calor da luta mais geral, deixamos de lado este poderoso fator de pressão e mudança!⁴⁰

● Parceria com família e comunidade/território; parar, imediatamente, qualquer tipo de “guerra”, de “ajuste de contas” com as famílias (ex.: “Família educa; escola ensina”; placa na entrada da escola: “Desacatar funcionário público é crime”⁴¹; reunião de pais só para falar mal dos filhos)

● Usar, de pronto, a própria Escola como base de luta de valorização da docência, de divulgação das ideias e de interação “corpo a corpo”! Somos cerca de 180 mil escolas de Educação Básica! Temos uma capilaridade invejável (estamos em todos os recantos deste enorme país)! Somos mais de 2 milhões de Professores na Educação Básica!

● Repensar e ter coragem e ousadia para uma mudança de prática em sala de aula; superação do currículo disciplinar instrucionista (professor falando, falando, falando)⁴² e da avaliação classificatória e excludente (preocupação em reprovar ou aprovar, ao invés de focar na Aprendizagem Efetiva, no Desenvolvimento Humano

³⁹.Em alguns contextos, parece que a luta de classes na sociedade se traduz numa verdadeira luta em classe entre alunos e professores...

⁴⁰.Será que as Políticas Públicas de Formação de muitos Estados e Municípios não têm focado, adequadamente, os Professores, mas deixado de lado, equivocadamente, a Formação Político-Pedagógica dos Estudantes (direitos sociais, participação, organização, liderança, representação, busca do comum, democracia, comunicação Não-Violenta etc.)? Soma-se a isto o grave problema da falta de Formação Política da população: há avanços na conquista de direitos sociais, mas não se provoca a compreensão crítica do funcionamento da sociedade!

⁴¹.A secretaria escolar, por exemplo, pode ter esta placa, todavia só mostrá-la no caso em que os familiares se exaltarem.

⁴².Para isso, apontamos a Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula (VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*, 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2017b.

Pleno e na Alegria Crítica/*Docta Gaudium*). Aluno não vai para a escola para ser aprovado ou reprovado, e sim qualificado na perspectiva Democrática, Ecológica e Humanizadora! (Vasconcellos, 2017a)

- Participação efetiva nas Reuniões Pedagógicas Semanais (HTPC, ATPC, JEIF, Hora-Atividade). Para avançarmos em nossos objetivos, para criarmos as condições de concretizar o que foi planejado, o trabalho coletivo constante é imprescindível, uma vez que possibilita a troca de saberes/experiências e sugestões; a participação do grupo nas decisões e elaborações de atividades; a abertura para o diálogo, a consciência de que podemos aprender com outras pessoas; a socialização de atividades ou propostas de trabalho; o trabalho de estudo de casos; a responsabilização coletiva (visto que o educando é da escola, e não apenas de determinado professor); o saber contextualizado; professores planejarem, executarem e avaliarem de forma interativa (e não justaposta); a participação efetiva dos educadores na gestão da escola; o planejamento do dia a dia (reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem); a ecologia das ações (para que a iniciativa de um não acabe por anular a de outro, por falta de conhecimento e interação). O trabalho coletivo constante na escola, sobretudo nos dias atuais, é um verdadeiro espaço de saúde mental para os professores

- Participação na Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola; ter o PPP como elemento de referência ajuda muito também no enfrentamento de conflitos na escola, não se tomando as questões como “pessoais”: Não! Fomos nós que decidimos coletivamente!

- Participação no Conselho de Escola

- Articulação com Rede de Apoio à Escola (Conselho Tutelar, CRAS-Centro de Referência de Assistência Social, UBS/SUS, Secretarias de Educação, Saúde, Cultura, Direitos Humanos, outras Escolas da região, Associação de Moradores, Associação de Pais e Mestres etc.)

- Enfim, valorizar toda forma de luta alinhada com a intencionalidade de uma Educação Democrática, Ecológica e Humanizadora: rodas de conversa, diálogo com alunos, família e comunidade, meios de comunicação, redes digitais, estudos, pesquisas, produção de documentários, publicação de manifestos, artigos, livros, coleções, lives, podcast, jornal escolar, caminhadas com a comunidade pelo

território, panfleto em banca de jornal, na padaria ou farmácia, pressão sobre os parlamentares etc. etc.

3.Perspectiva mais Pessoal

●Amizade: num primeiro momento, pode até parecer estranho para alguns, todavia, nos dias que correm, com níveis de esgarçamento das relações, de dispersão, de degradação social e ético-política tão grandes, a amizade é um Ato Revolucionário! Num mundo em que tudo virou mercadoria, em que tudo é mediado pelo interesse, pelo “metal sonante”, pelo dinheiro, a amizade é gratuita. Amigos são poucos, colegas são muitos. Amigos são aqueles com quem podemos abrir nosso coração. Chega um momento na vida da pessoa que, se não tiver o engendramento, o reconhecimento verdadeiro de alguém, vai à doença, à loucura, à desistência, como afirma a psicanalista francesa Françoise Dolto: *Qualquer homem, se não tiver seres humanos que respondam por ele, ou pelo menos um único amigo para justificá-lo, pode abandonar-se ao desespero. Pode então duvidar de sua própria validade, da de seu desejo e de seus atos* (1981: 64). Não ficar sozinho, buscar outros companheiros (*cum + panis*: aquele que partilha o pão pelo caminho) que caminham também para aquela direção. Em tempos de *amor líquido* (Bauman), de pós-pandemia, de fragmentação e fragilidade dos vínculos, na verdadeira amizade podemos experimentar o Afeto Radical, que é aquele que nos aceita do jeito que somos, que critica nossos erros, mas a partir de um respeito e de uma aceitação profunda da nossa pessoa.

●Grupo de Vida/Estudo: uma importante alternativa é a formação de grupos de educadores para partilha, estudo, reflexão e, depois de algum tempo, se for o caso, ação. O grupo é formado por colegas que estão vivos, que ainda não entregaram os pontos, que ainda acreditam na educação como prática da liberdade. Geralmente, são grupos não muito grandes, com educadores de diversas escolas mais ou menos da mesma região, sem que o grupo esteja vinculado à instituição escolar, para não perder a autonomia. O importante, num primeiro momento, é procurar identificar quem podem ser estes nossos companheiros, e começar a refletir junto.

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (Calvino, 2002: 150)

Cremos que, no momento, esta é uma prática muito significativa, tal o estado de desmonte, de alienação a que chegamos. Pode parecer pouco, porém não é, pois uma das piores coisas para o professor, especialmente com o avanço dos ataques neoliberais, neofascistas, é a solidão, o sentimento de isolamento, de abandono. *O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva* (Brum, 2006: 22). No grupo, se pode partilhar as conquistas assim como as dores, as angústias, produzir, inventar micro eventos que levem a pequenos afetos alegres (Espinosa), e a sonhar juntos, visto que a dominação precisa de corpos tristes (Espinosa, 1979; Deleuze, 1992)⁴³. Temos de ser mais humildes, valorizar estes pequenos passos possíveis de serem dados na nova direção, lembrando que não estamos sozinhos nesta luta. O grupo de estudo, composto espontaneamente, com pessoas com as quais temos afinidades, possibilita a conversa, a prosa, o diálogo, a livre associação, além do aprofundamento do estudo individual, da troca intelectual e da comunhão de vida.

- Grupo de Acolhimento, formado por professores, para colegas vítimas de ataques pessoais, violência, *cyberbullying*, perseguidos e/ou fragilizados, enquanto se busca apoios institucionais na escola e na sociedade.⁴⁴

- Terapia (embora precarizado, há atendimento psicológico gratuito disponibilizado em UBSs), não perdendo de vista que, de um modo geral, o sofrimento dos professores é de cunho ético-político (Sawaia), qual seja, a dor é pessoal, mas a causa é estrutural.

⁴³. *O poder requer corpos tristes. O poder necessita de tristeza porque consegue dominá-la. A alegria, portanto, é resistência, porque ela não se rende. Alegria como potência de vida, nos leva a lugares onde a tristeza nunca nos levaria* (Deleuze, 1992: 23).

⁴⁴. Proposta do Prof. Sebastião Donizete Santarosa (SEEPR).

●Estudo Pessoal, Pesquisa: através do estudo individual, a pessoa pode vivenciar a dialética Cognição-Afetividade: se é certo que o afeto interfere na cognição (como a Neurociência deixa tão evidente hoje), a recíproca também é verdadeira: há uma influência da cognição na afetividade.⁴⁵ Na medida em que o sujeito vai conhecendo, adquirindo certos saberes, isto fortalece seu ânimo, o desejo, a esperança, a alegria, amplia sua potência. Espinosa, retomado por Nietzsche (2007), é bastante provocativo ao nos remeter ao conhecimento como *o mais potente dos afetos* (1979). Valorizar as indagações, indignações, intuições pessoais (e coletivas). Além disso, pelo estudo pode usufruir do prazer de aprender, de conhecer, que Freud, por exemplo, compara ao prazer sexual.⁴⁶

●Observação da Natureza: sua beleza, sua gratuidade, seu ritmo, suas conexões.

●Silêncio, reflexão, meditação.

●Espiritualidade, enquanto Produção de Sentido: procurar sair do “piloto automático”; refletir sobre o sentido da vida.

●Procurar vivenciar a Dialética do Desenvolvimento Humano⁴⁷:

▪Sou (Autoestima): tenho valor; tenho uma história, uma trajetória, dignidade, realizações, obras, relacionamentos; quantos alunos já passaram por minhas mãos (e quantos ainda irão passar);

▪Ainda-Não Sou (Autocrítica): tenho limites e contradições e, a partir da tomada de consciência deles, tenho desejo/necessidade de crescer, pessoal e profissionalmente, na direção de tudo aquilo que quero ou entendo que devo ser;

⁴⁵.Daí um questionamento muito importante: de que palavras tenho me alimentado?

⁴⁶.É inequívoco que a concentração da atenção numa tarefa intelectual, bem como o esforço intelectual em geral, têm por consequência produzir em muitas pessoas, tanto jovens quanto adultas, uma excitação sexual concomitante (...) (Freud. 1994: 193). Só para citar mais um pensador: Platão, no *Fedro* (s/d), sem deixar de reconhecer como é árduo o caminho, se refere ao delírio erótico do conhecimento!

⁴⁷.Cabe destacar que a Dialética do Desenvolvimento Humano deve ser acompanhada da Dialética do Desenvolvimento das Circunstâncias: São, Ainda-Não São e Podem Vir a Ser Mais. Ortega y Gasset nos alerta que “o homem é o homem e suas circunstâncias” (a frase original é *Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo*). Especialmente quando o sujeito faz a Autocrítica, se desconsiderar seu contexto concreto de vida, pode haver um efeito psíquico devastador em que se culpa por sua difícil situação, como se fosse apenas uma questão de cunho pessoal, desconsiderando os condicionamentos histórico-culturais. Isto não significa, como apontamos anteriormente, negar sua Zona de Autonomia Relativa-ZAR, considerar-se uma “vítima do sistema”, mas ter elementos suficientes para compreender criticamente sua situação, bem como caminhos de superação em bases reais, tanto em termos de limites quanto de possibilidades.

•Posso Vir a Ser Mais (Autossuperação): tenho capacidade de me superar – todo ser humano, se forem dadas as condições essenciais, é capaz de aprender, de se desenvolver, de ser feliz; resgate ou desenvolvimento da potência vital e docente.⁴⁸

•Devir-Criança: observar ou, sobretudo, conviver com crianças que ainda são crianças (que são minimamente cuidadas, amadas, desejadas, estimuladas, respeitadas), que mantém a alma infantil: alegria, imaginação/criatividade, ingenuidade/crença/pureza, curiosidade/encantamento, atividade/presença/brilho/potência vital/pulsão de vida, espontaneidade, sinceridade, capacidade de perdão, ludicidade, esperança, transcendência/persistência e amorosidade! Professor resgatar a própria criança interior. Um caminho privilegiado para isto é o brincar, que é, por sua vez, a atividade principal da criança, a base do desenvolvimento infantil: *É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self) (...) É no brincar e na criatividade que ele reconhece que a vida vale a pena de ser vivida* (Winnicott, 1975: 80; 95). Entendemos que uma das grandes aprendizagens que nós, professores, podemos fazer com as novas gerações, em especial pelo seu olhar, é a permanente e insistente **capacidade de perguntar pelo sentido das coisas!**

4. Tentativa de Síntese

Em grandes linhas, sempre de maneira não-dogmática, aproximativa e provisória, apenas para fins didáticos de compreensão da complexa realidade docente, identificamos as seguintes situações dos professores em relação ao exercício da docência, e apontamos alguns respectivos posicionamentos possíveis:

1.Firme na opção: professor, com humildade e curiosidade epistemológica, procurar se fortalecer e ajudar os demais colegas em dificuldade;

2.Dúvida em relação à continuidade na docência: procurar resgatar a memória do sentido da profissão (a motivação inicial ou aquela que descobriu

⁴⁸.Lembrando que isto vale tanto em termos pessoal quanto institucional: Somos, Ainda-Não Somos, Podemos Vir a Ser Mais (daí a importância do Projeto Político-Pedagógico).

exercendo a docência), as alegrias, os prazeres, as realizações como professor; buscar ajuda para a ressignificação da profissão docente;

3.Certeza de que realmente não quer ser professor: pedir demissão, liberar a vaga para quem tem desejo de ser professor; buscar um trabalho em que tenha afinidade;

4.Não deseja mais ser professor em função das condições da docência atualmente: procurar resgatar a memória do sentido da profissão (a motivação inicial ou aquela que descobriu exercendo a docência) e engajar-se com os demais na luta pela mudança;

5.Não deseja mesmo ser professor (tem certeza de que não tem afinidade com a atividade docente), todavia, em função da necessidade de sobrevivência, no momento, não tem como pedir demissão:

a)Fique, porém com ética profissional (como se exige de todos os profissionais da educação), lembrando que seu direito ao trabalho não deve se sobrepor ao direito constitucional dos alunos a uma educação de qualidade;

b)Dê uma chance a você mesmo de descobrir as Grandes Alegrias da Docência: a Alegria de exercer uma Atividade Extremamente Relevante (ainda que muitos não reconheçam isto), a Alegria do Encontro Humano (muito difícil, mas muito realizador trabalhar com gente!), a Alegria da Aprendizagem (estudar, aprender, conhecer dá prazer) e a Alegria do Ensino (ver o outro aprender, crescer com a sua mediação; perceber que aquilo para o qual se dedicou a vida toda, agora faz sentido também para o outro); abrir-se às Crianças/Jovens, no seu Devir de alegria, curiosidade, espontaneidade, sinceridade, amorosidade, atividade, capacidade de aprendizagem, criatividade, enfim, de toda a Potência Vital dos educandos!

6.Quer ser professor, precisa continuar trabalhando, mas está exaurido, dizimado, não aguenta mais entrar na sala de aula⁴⁹:

●Buscar ajuda na camaradagem dos colegas, de especialistas em saúde física e mental, do jurídico etc.!

⁴⁹.Aqui encontramos muitos professores que foram submetidos à Reforma da Previdência e, ao invés de alcançarem a aposentadoria que estava bem próxima, estão tendo que trabalhar vários anos a mais.

●Procurar identificar se há, no meio do caos que está vivendo, algum ponto, algum aspecto que provoca uma ansiedade ou sofrimento maior (ex.: cobrança no cumprimento dos conteúdos e/ou das metas, sobrecarga na correção de trabalhos e avaliações; indisciplina dos alunos; falta de colaboração dos colegas professores; determinado pai ou mãe de aluno; determinado gestor; alimentação inadequada, inadequação salarial etc.);

●Nos momentos de menor angústia, procurar amigos que têm capacidade de escuta desenvolvida, de tal forma que possa falar sem sofrer julgamento e sem “pressa”, deixando claro que não quer “conselhos”, mas escuta profunda; procurar também se ouvir, entender melhor o conflito interno entre o querer e o não ver possibilidade de exercer a docência;

●Buscar ganhar clareza sobre as respectivas responsabilidades, para não ter desgaste emocional por “carregar o mundo nas costas”; estabelecer limites. No caso de assumir alguma responsabilidade que não é sua, ter clareza de que está fazendo algo a mais, que é uma escolha sua, que não é da sua obrigação, mas que naquele momento, por deliberação pessoal, está assumindo, valorizando, fortalecendo sua autoestima, por ser um ato de generosidade, de compromisso ético-político, ao invés de se sentir culpado por não conseguir fazer mais;

●Procurar compreender também que seu drama pessoal, embora singular, faz parte de um drama muito maior que a própria humanidade está enfrentando.

Para encontrar um fio de esperança ou para não “deixar apagar a chama que ainda fuma”:

a)Procurar se alimentar de boas notícias (que, frequentemente, não são mostradas pela grande mídia), tomar consciência dos movimentos de resistência, de organização, das iniciativas que estão sendo tomadas na sociedade (seja entre colegas, entre escolas, nas associações profissionais, na universidade, no sindicato, nos partidos políticos, nas redes digitais, no Congresso Nacional etc.) em defesa dos professores, para perceber que não está sozinho nesta situação e que há luta acontecendo;

b)Permitir-se receber o afeto dos colegas, dos amigos e, em especial, dos alunos e antigos alunos;

c)Conviver com crianças, ter contato com a vida borbulhando nas crianças;

d)Desfrutar as pequenas alegrias e prazeres do cotidiano (que cada um sabe ou seria bom tomar consciência): fazer uma caminhada, passear num parque, tomar um banho um pouquinho mais demorado, comer uma maçã ou laranja, regar as plantas, conversar com um amigo, olhar fotos dos filhos ou dos netos, ouvir Bethânia ou Beatles⁵⁰, se encantar com a transparência da água ou do vidro (como é possível a luz passar pela matéria?), ou com a colher “quebrada” quando observada de determinado ângulo dentro de um copo com água, ou ainda com a clássica e maravilhosa bolha de sabão (que pode ser feita com o detergente de qualquer cozinha), colocar o despertador 15min antes, acordar e colocar mais 15 minutos de sono “extra” (só para contornar a ditadura dos horários), visitar um Museu, ler um bom livro, acompanhar uma série na televisão etc.

e)Resgatar memórias das alegrias que teve ao longo da trajetória como docente.

E o tempo para isto? Tempo, como sabemos, em certa medida, é uma questão de preferência. Uma dica: estar muito atento aos mecanismos de distração programada (decorrente dos algoritmos); assumir o controle do tempo utilizado nas redes digitais. Focar!

Mais do que nunca é preciso relembrar e reafirmar existencialmente:

*Há homens [e mulheres] que lutam um dia e são bons
Há outros que lutam um ano e são melhores
Há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons
Mas há aqueles que lutam a vida toda
Estes são os imprescindíveis.*

Bertolt Brecht

Referências

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**, v. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.

⁵⁰.Por exemplo, pela London Symphony Orchestra, Orquestra Ouro Preto ou Gregorian Chants.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DEMO, P. Planejamento participativo. In: Ministério da Educação e Cultura – MEC (Org.). **Subsídio ao Planejamento Participativo**. Brasília: MEC/DDD, 1980. p. 27-38 .

FREIRE, P. O Ato de Estudar. In: **A Importância do Ato de Ler**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (orgs.). **Autonomia da Educação: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, D. e GANDIN, L. A. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GANDIN, D. e GEMERASCA, M. P. **Planejamento Participativo na Escola**. O que é e como se faz. Paulo: Loyola, 2002.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo na Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAEGER, W. **Paideia** – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

ROSSA, L. Armadilhas que Boicotam Projetos Político-Pedagógicos: processos pedagógicos para além da sala de aula. In **Revista de Educação AEC** (131). Brasília: AEC, 2004.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Agir com a escola** : visitar, resignificar, avaliar, replanejar. – São Paulo : SME / DOT, 2016.

VASCONCELLOS, C. S. 4ª Parte: Projeto Político-Pedagógico. In: **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**, 24ª ed. São Paulo: Libertad, 2016a.

_____. Anexo: Oficina: Construção coletiva do projeto disciplinar da instituição. In: **Indisciplina e Disciplina Escolar: fundamentos para o trabalho docente**, 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. In **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2017a.

_____. Reflexões sobre o planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto político-pedagógico e a avaliação. In: MARIN, Alda Junqueira [et al.], orgs. **Didática:** saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019.

_____. Sobre a Possibilidade de Mudança: Zona de Autonomia Relativa. In: **Currículo:** A Atividade Humana como Princípio Educativo, 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2016b.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VIANNA, I. O.A. **Planejamento Participativo na Escola.** São Paulo: EPU, 1986.

A ESTÉTICA DA MÚSICA NEGRO SPIRITUALS NA ALEGORIA DO SENHOR E ESCRAVO NAS CANÇÕES DA ESPERANÇA: UMA LUZ PARA A PRÁTICA DOCENTE

Célia Maria Costa⁵¹

Itamar Silva⁵²

O texto que apresentamos para esse terceiro E-book, **para não desistir da docência**, nos convida a refletir sobre o fortalecimento da docência em tempos de grande crise porque passam os professores em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa crise se apresenta em muitos aspectos tais como, formação profissional, as condições de trabalho, salários aviltantes, falta de reconhecimento social e de respeito humano de alunos e comunidade em geral.

A falta de aprimoramento da formação docente é um dos principais elementos a serem considerados. As novas tecnologias – as Big Techs – que incluem a chamada geração Z e que se encontram, na sua maioria no âmbito escolar, impactam diretamente na formação do educador exigindo seu domínio no cotidiano de sua prática pedagógica.

Essas limitações associadas às acima citadas, vêm contribuindo para que muitos docentes deixem o magistério e procurem outras profissões de maior prestígio, reconhecimento social e de retorno financeiro.

Em que pesem constataremos tais limitações, não podemos deixar ressaltar que existem esforços por parte de movimentos na sociedade (as entidades e sindicatos docentes) e governos progressistas, produções acadêmicas e principalmente, o nascimento dos mestrados profissionais que têm como alvo aprimorar a formação docente e a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Os mestrados profissionais nas diversas áreas do conhecimento constituindo modalidades de Pós-Graduação *stricto sensu* é voltada para a capacitação de

⁵¹ Professora Associada do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PROF-FILO da UFPE.

⁵² Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais – CCHLA da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PROF-FILO – da UFPE.

profissionais, vem contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente visando atender as limitações da graduação e melhorar a prática educativa escolar.

Esses mestrados focam no processo da intervenção pedagógica tendo em vista a teoria e prática pedagógica a partir de problemáticas apresentadas pelas escolas. Essas problemáticas criam projetos de investigação de limites da prática docente buscando aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem.

Aspecto que não podemos deixar de considerar é a limitação de maior conhecimento de escolas e educadores, de modo geral, de temáticas que pouco são abordadas no âmbito escolar, dentre elas, a música. Isso se deve à falta de aprofundamento teórico-conceitual e de práticas no campo da música, ressaltando, em nossa abordagem, abaixo explicitada, aquelas músicas que explorem e nos contem a história dos negros nos EUA e no Brasil, os chamados cantos de Negro Spirit.

Essas músicas contam as dores dos escravos e, ao mesmo tempo, apontam para sua libertação. Esse nosso texto tem como objetivo mostrar a estética da música negro spiritual na dialética do senhor e do escravo nas canções da esperança: uma luz para a emancipação. Com esse texto, procuramos contribuir para que os educadores, sobretudo aqueles que trabalham com música, se apropriem de conteúdos que além de produzir conhecimentos o façam de forma prazerosa.

Esperamos que o enfoque que demos à música Negro Spirit, ao ser lida por educadores, tenha contribuído para incentivar a importância da música e suas letras na prática educativa como instrumento da formação da consciência crítica e da cidadania e de emancipação social. Aos educadores queremos estimular dizendo: PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA.

Introdução ao tema

Os Estados Unidos da América, considerados a primeira nação do mundo em riquezas, belicismos e oportunidades, se desenvolveram sob as esteiras do extermínio de índios e da escravatura de negros africanos que lá chegaram através do tráfico negreiro. Como sabemos, a escravidão constituiu um sistema de dominação de classes que encontrou na raça um elemento proeminente nas relações de poder entre Senhor e Escravo, ou seja, o regime escravocrata nas Américas teve

a raça como uma de suas bases, não se caracterizando, por conseguinte, como modelo apenas de classe, mas como um modelo classista com forte teor racista. Ou seja, a dominação exercida pelo Senhor não se restringia ao mundo produtivo, ia além dele, incluindo as relações que mantinha com a classe dominada, no caso, com o Escravo. O regime escravocrata encontrou, pois, na raça uma expressão de dominação, a sua forma de exercício do poder.

Os oprimidos americanos colonizados pelos ingleses, a mais poderosa nação durante quase toda modernidade, após a sua independência, em 1776, passou ao processo de exploração interna através do extermínio dos povos indígenas e expropriação de suas terras, bem como da criação de um sistema escravocrata de negros e migrantes, notadamente, no sul dos EUA. Reafirma Genovese (1959) que “o sul não foi capitalista, uma vez que este conceito significa especificamente a separação do trabalhador dos meios de produção e a generalização do salário”.

A relação conflituosa entre brancos proprietários de escravos do sul dos EUA e brancos pobres, tendo apenas sua força de trabalho como propriedade, também foi um fator que, provavelmente, gerou disputas pela hegemonia num país possuidor de uma nítida linha divisória entre o norte industrializado e abolicionista e os estados do sul latifundiários, aristocratas e escravagistas. Esse regime de produção que usava a força de trabalho escravocrata dificultava o emprego de brancos e desestimulava a imigração de europeus para o sul aristocrático, tal como havia acontecido no Brasil pós-abolicionista.

Assim, à semelhança do Brasil e de jovens nações latino-americanas, a escravatura e a produção da cana-de-açúcar constituíram a mola mestra do processo de desenvolvimento econômico dos EUA, notadamente no sul daquele país.

Sob o escopo teórico dos pensadores Adams Smith e Ricardo que inspiraram o modelo econômico americano da livre concorrência que constituiu uma forma de produção de mercadorias se contrapôs à escravatura, regime de produção que fora reintroduzido no chamado admirável mundo novo, as Américas do Norte e Latina, após alguns séculos de superação do regime Feudal que se caracterizava, a semelhança do modelo escravocrata, pela força de trabalho servil.

A própria condição da escravidão impunha aos negros o imperativo da resistência, expressão da busca por liberdade e pela afirmação da dignidade da pessoa humana.

A sua resistência se manifestava de diversas maneiras. Desobediência civil busca constante de fugas, instalação e formação de quilombos, aliança tática com os americanos nas guerras por independência e o sacrifício de suas próprias vidas constituíram mecanismos de luta dos negros por sua emancipação.

Dentre as armas de defesa dos escravos, a religião se apresentava com grande potência, à medida que lhes ensinava o amor mútuo, a valorização de uns para com os outros e a aprendizagem de uma postura crítica em relação aos senhores. Não foi em vão que encontraram na música Negro Spirituals, que apresenta expressivo teor religioso, uma forma de manifestação de seus sentimentos e de seus anseios de emancipação.

Assim, não obstante a relação de dominação entre Senhor e Escravo, os negros, além das diferentes formas de lutas, encontraram na música um expressivo campo de resistência, proporcionando-lhes a evasão de seus sentimentos libertários.

Como sabemos, a música pode ser definida como a arte de manifestar sentimentos, emoções, pensamentos e ideias por meio de sons harmoniosos que se associam às diferentes formas de expressão estética, a exemplo da dança, do teatro, da escultura, da pintura etc.

Especificamente, a música dos negros escravos americanos, com algumas semelhanças com o gospel brasileiro, passa a ser denominada de "Negro Spirituals", ou música do cativo que ocupou sempre espaço de explicitação dos medos, anseios e esperanças do povo africano de superação de sua condição de desterrados nas Américas.

Assim, as canções do cativo integraram a estruturação das sociedades escravistas nas Américas, na medida em que manifestavam seus desafetos contra a política de opressão e de controle por parte dos senhores sobre os escravos, ao mesmo tempo em que serviram de elemento relevante na apreensão de conflitos sociais e políticos existentes.

Esse gênero musical que representa a resistência dos negros escravos afro-americanos em luta pela liberdade, expressando, em verso e prosa, a sua dor, seu

banzo, suas agruras traduziu, sobretudo, a esperança de viverem livres, sem as amarras dos grilhões e dos chicotes dos feitores. Esse estilo musical próprio representou um relevante e forte mecanismo utilizado pelos escravos para externar sua visão de mundo com vistas à busca incessante de sua libertação do sistema perverso a que se achavam submetidos.

O depoimento de Du Bois, um dos mais expressivos líderes do ideário político negro da América do Norte e do pan-africanismo, acerca de uma de suas experiências com a comunidade negra nos Estados Unidos, se nos apresenta bastante elucidativo da grande relevância que teve a música Negro Spirituals no processo de resistência e esperança dos escravos.

Depois de passar por trigais e milharais, afirmou que podia “escutar vagamente... a cadência rítmica de uma canção – suave, emocionante, potente, que invadia os nossos ouvidos e depois cessava, plena de dor. (1999; p. 240).

Para esse pensador, “a música da religião negra” ainda continuava sendo “a expressão mais bela e original da vida e da nostalgia humanas jamais nascida em solo americano”, ratificando o caráter libertário nela contido, em contraposição à dominação existente na relação senhor e escravo.

De igual relevância, encontramos as contribuições de Coelho Netto na defesa intransigente do pensamento negro no Brasil, ao anunciar como o som do cativo constituiu um forte alimento à sobrevivência da população escrava, à sua luta pela defesa de sua cultura e, sobretudo pela sua proteção e libertação.

A música Negro Spirituals, na condição de uma arte que exprime sentimentos de alegria, de tristeza, de dor, de esperança de resistência, de protesto etc., mexe com a emoção. Cria nas almas dos negros a armadura da resistência para a luta, ao mesmo tempo, em que traz esperança de uma vida liberta aqui na terra ou no paraíso, ao lado do Criador numa vida futura.

É interessante lembrar que na Grécia Antiga a música tinha importância fundamental na formação integral do espírito como afirma Recco.

Os gregos estabeleceram as bases para a cultura musical do Ocidente. A própria palavra música nasceu na Grécia, onde “Mousikê” significava “A Arte das Musas”. Percebemos a formação da arte grega na civilização cretense, a partir das ruínas de

cidades como Tirinto, Micenas e Cnossos. Essa arte abrangia, ao mesmo tempo, a poesia e a dança, e todas essas expressões eram praticadas de modo integrado. Os poemas eram recitados ao som de acompanhamento musical da Lira, daí o nome "Lírica" para denominar esse gênero poético. Os instrumentos principais eram a cítara, a lira e o aulos (instrumento de sopro). Como os demais povos antigos, os gregos atribuíam aos deuses sua música, definindo-a como uma criação integral do espírito, um meio de alcançar a perfeição. O desenvolvimento da música paralelamente ao próprio desenvolvimento das cidades gregas, fez com que surgissem teorias filosóficas que procuravam compreender seu significado e importância. Platão considerava que a música tinha grande poder de influência sobre o homem, por isso deveria estar sob controle do Estado, (cidade), considerado como responsável por garantir o bem social⁵³.

O gênero Spirituals inclui músicas de compositores anônimos, escritas em sua língua nativa que, na certa, não eram entendidas pelos proprietários e feitores dos escravos e que expressavam seus sofrimentos em terras alheias, despojados de sua cultura, família, costumes e tradições.

O canto Negro Spiritual dos Afro-americanos surgiu ao longo dos anos da escravidão, que vão desde antes da Revolução da Independência Americana, de 1776, e que somente por volta de 1860 começou a ser publicado e divulgado. Nesses anos, vários estados da federação americana já haviam emancipado a sua escravidão. A libertação dos escravos e o desenvolvimento econômico entre norte e sul desigual e contraditório foram um dos motivos que gerou a guerra civil americana - 1860/1863, que teve como uma de suas graves consequências o assassinato do Presidente Americano Abraão Lincoln.

Apesar da conotação religiosa, o Spirituals dos afro-americanos teve principalmente, objetivos políticos na medida em que expressava a luta pelo fim da escravidão e, portanto, da relação de dominação entre Senhor e Escravo. Nessas canções os abolicionistas e/ou escravos já libertos (a quem, normalmente, é atribuída a autoria de tais canções) inseriam códigos/expressões que mostravam aos escravos caminhos para sua fuga e, conseqüentemente, meios de localizá-los. Portanto, o Spirituals traduz um belo "Oratório da Redenção".

⁵³ Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=545>. Acesso em 01 mai. 2019.

Hegel, na célebre alegoria da Dialética Senhor e Escravo, faz uma leitura, em seu tempo, percebendo com muita clareza a relação de dominação que vem se dando ao longo da construção da humanidade. Nesse entendimento, Hegel toma uma posição diferente da visão acerca dos conflitos sociais preconizada por Hobbes (a luta de todos contra todos, sendo o homem o lobo de próprio homem), pois, influenciado pela filosofia política de Aristóteles e de Platão, confere grande relevância à intersubjetividade nas relações sociais, quando confrontado com a prática política de seu tempo. É, portanto, um mérito de Hegel, segundo afirma o historiador David Brion, dotar a

Relação entre domínio e escravidão de tal ressonância rica de significados que o modelo poderia ser aplicado a toda forma de dominação física e psicológica... Acima de tudo, Hegel legou uma mensagem que teria um impacto profundo no pensamento futuro... Não podemos esperar nada da misericórdia divina ou da misericórdia daqueles que exercem domínio mundano em seu nome ou em outros nomes; pois a verdadeira emancipação do homem, seja física ou espiritual, deve sempre depender daqueles que suportam e superam alguma forma de escravidão (1975, p. 22).

Conforme Hegel, é na experiência do medo da morte, da disciplina imposta pelo senhor e pela exacerbação de sua força de trabalho que o escravo vai construindo sua independência, passando a ser livre na dialética do reconhecimento. "O Senhor, em contrapartida, terá sua independência, a partir de então, condicionada pelo Escravo, a sua mediação com o mundo". Ou seja, "o vencedor da luta por reconhecimento, o Senhor, paradoxalmente não é livre, pois depende do Escravo para existir enquanto tal". (Lima Vaz, p. 8, 1980).

É, portanto, na dialética da intersubjetividade, da luta existente entre Senhor e Escravo, que Hegel afirma a certeza da consciência-de-si, sinalizando a passagem da natureza para o espírito.

Assim, Hegel apreende que a Dialética Senhor e Escravo traduz a luta pelo reconhecimento da alteridade e pela emancipação política, questão que se torna visível no conflito entre negros escravos e senhores brancos proprietários, sobretudo no sul dos EUA, fato que também pode ser observado no nordeste do Brasil.

Por isso encontramos na música Oh Happy Day (oh que dia feliz) a expressão de esperança na redenção da opressão e da miséria política e social a que estava submetida a população negra. Canção de fundo religioso, mas que também apresenta forte dimensão política através da luta pela libertação, como expressa a letra de “Oh Happy Day”⁵⁴.

Oh happy day (oh happy day)
Oh happy day (oh happy day)
When Jesus washed (when Jesus washed)
When Jesus washed (when Jesus washed)
Jesus washed (when Jesus washed)
Washed my sins away (oh happy day)
Oh happy day (oh happy day)
La, la, la, la, la, la, la, la, la....

Oh happy day (oh happy day)
Oh happy day (oh happy day)
When Jesus washed (when Jesus washed)
When Jesus washed (when Jesus washed)
When my Jesus washed (when Jesus washed)
He washed my sins away
La, la, la, la, la, la, la.....
He taught me how (oh, He taught me how)
To wash (to wash, to wash)
Fight and pray (to fight and pray)
Fight and...

⁵⁴ Oh Happy Day (tradução) Que dia feliz, Que dia feliz (oh dia feliz). Quando Jesus lavou (quando Jesus lavou); Jesus lavou (quando Jesus lavou); Lavou meus pecados (oh dia feliz). Que dia feliz (oh dia feliz), La, la, la, la, la, la, la, la, la. Ele me ensinou como (ele me ensinou como). lavar (lavar, lavar); Lutar e orar (lutar e orar). Lutar e orar. E me ensinou a viver regozijando, ele ensinou (a viver regozijando). Oh sim, todo, todo dia (todo, todo dia). Todo dia! Estou falando daquele dia feliz (oh dia feliz). Ele me ensinou a andar. Lutar e orar (cantem, cantem, vamos, cantem) Lutar e orar. E a viver, sim, sim, vamos, todo mundo, (e viver regozijando todo, todo dia). Cantem com vontade. Que dia feliz (oh dia feliz). Estou falando sobre os dias felizes (oh dia feliz). Vamos e falemos sobre os dias felizes (oh dia feliz). Dias felizes (oh dia feliz) day. Estou falando sobre o dia feliz (oh dia feliz). Sim, eu sei que estou falando dos dias felizes (oh dia feliz). Sim, cantem, cantem, cantem, sim, sim (oh dia feliz), Oh, oh, oh, Oh dia feliz.

Como vemos a letra da música mostra um misto de luta e de religião. Sempre enfatizando o dia feliz que será aquele encontro com o Salvador, seja na terra ou no paraíso. Três ideias são chaves na letra desta música – FELICIDADE, LUTA E ORAÇÃO. Uma música que traduz, portanto, apelo e esperança.

Podemos observar que a música Negro Spirituals traz como marca o ritmo lento e, de certa forma, uma simplicidade na estrutura musical que pode ser relegada, pois o objetivo principal desse gênero musical era transmitir mensagens e códigos de forma subliminares que fossem apreendidos, de fácil memorização ao ser cantados e que contribuíssem em suas lutas reivindicatórias. Os escravos entoavam a capella sendo sempre acompanhada de palmas. Muitas das músicas Spirituals atravessaram séculos e se tornaram conhecidas em outros formatos rítmicos, a exemplo do Spirituals *Roll Jordan, Roll*:

Roll Jordan
Roll, roll Jordan, roll
I want to go to heaven when I die
To hear Jordan roll
Now brother, you ought t'ave been there
Yes, my Lord
A sitting in the kingdom
Tohear Jordan roll⁵⁵

Cabe lembrar as palavras de Genovese (1988, p. 383), com base no livro *Roll, Jordan, Roll*, de que “os escravos teriam antes criado uma “nação negra”, mais do que uma classe”. Para ele, os escravos foram capazes de manter a África viva, fato que muito contribuiu para a criação de uma nova essência, como também para cultura americana, sem perderem sua identidade autônoma.

Ainda de acordo Genovese (p. 347), os escravos souberam preservar a sua privacidade religiosa, fato que pode ser observado nas reuniões que realizavam. Conforme afirma, “As reuniões contribuía principalmente para criar nos escravos um sentimento de autonomia, a noção não apenas de que formavam eles mesmos

⁵⁵ Flua Jordão/ flua, flua Jordão, flua/ Eu quero ir para o Paraíso quando morrer/ para ouvir o Jordão fluir/ Ah irmãos, vocês deveriam estar lá/ Sim, meu Deus/ sentados dentro do reino/ para ouvir o Jordão fluir.

uma comunidade, mas também de que os líderes dessa comunidade eram de sua própria escolha”.

Uma outra música símbolo do movimento de luta pela libertação, *Amazing Grace* (Graça Maravilhosa ou Sublime Graça) de John Newton⁵⁶ e, portanto letra e música não composta/escrita por escravos ou ex-escravos emancipados, mas por este inglês que fora traficante e que teve experiência marcante de morte num mar revolto quando quase foi tragado, concluindo que somente a graça de Deus poderia tê-lo salvo. Esse belo hino de louvor da tradicional da Igreja Anglicana começa assim:

Amazing Grace⁵⁷

Amazing Grace! how sweet the sound
That saved a wretch like me
I once was lost, but now am found
Was blind but now I see
'Twas grace that taught my heart to fear
And grace my fears relieved
How precious did that grace appear
The hour I first believed
Through many dangers, toils, and snares
I have already come
'Tis grace that brought me safe thus far
And grace will lead me home
The Lord has promised good to me
His word my hope secures
He will my shield and portion be
As long as life endures
And when this flesh
and heart shall fail
and mortal life shall cease

⁵⁶ Vale a pena pesquisar/ler sobre a biografia de **John Newton**, inglês e pastor da Igreja Anglicana, ex-traficante de escravos que se tornou um verdadeiro cristão e árduo abolicionista. Ele narrou sua história de vida em uma pregação, no ano novo de 1773, cantando *Amazing Grace*.

⁵⁷ Maravilhosa Graça, Oh quão doce é o som. Que salvou um miserável como eu, Eu estava perdido, mas agora eu me encontrei. Eu estava cego, mas agora eu vejo. Quando estivermos lá há 10 mil anos, Brilhantes como a luz do sol, Não teremos menos dias para cantar louvores a Deus. Do que quando, quando começamos no princípio. Por muitos perigos, labutas e armadilhas, Eu já passei. A graça de Jesus me trouxe seguro, tão distante. E a graça me levará para casa. Maravilhosa Graça, Oh quão doce é o som. Que salvou um miserável como eu. Eu estava perdido, mas agora eu me encontrei. Eu estava cego, mas agora eu vejo.

I shall possess
within the vale
a life of joy and peace
When we've been there ten thousand years
Bright, shining as the sun
We've no less days to sing God's praise
Than when we first begun

Essa obra prima de bela música e de inspiradora letra tem sido trilha sonora de grandes produções cinematográficas a exemplo de **12 anos de escravidão** e **Jornadas nas estrelas**⁵⁸ sendo também gravada por estrelas da música a exemplo de Elvis Presley.

Com sua estrutura simples, clara e repetitiva a música Negro Spirituals possibilita a realização de improvisos, abrindo espaço para que os escravos externassem seus sentimentos e engendrassem variações musicais capazes de gerar canções diferenciadas, mostrando a capacidade que os escravos tinham de exprimir, em seu senso comum, uma mensagem para o mundo.

Nesse aspecto, é valioso o depoimento de Du Bois (1999) quando diz: “pouco entendo de música, nada posso dizer de termos técnicos, mas conheço alguma coisa sobre os homens e, conhecendo-os, sei que essas canções são as mensagens que o Escravo articulou para o mundo.”. Essa afirmativa nos faz perceber que o mais relevante no Spirituals seja o entendimento dos homens e não de música.

Tecendo um breve olhar sobre a modernidade, encontramos em Hegel, um dos primeiros filósofos a questionar esse período histórico. Em sua teoria social, “a constelação entre modernidade, consciência do tempo e racionalidade fica visível pela primeira vez”. Ele explode esta constelação ao afirmar que a racionalidade inflada em espírito absoluto neutraliza as condições sob as quais a modernidade atingiu uma consciência de si mesma, se contrapondo, dessa forma, a Kant.

Nesse sentido, Hegel refuta a ideia de se encontrar a verdade do mundo a partir da relação sujeito-objeto, remontando ao reino do espírito, ou seja, a

⁵⁸ Agradecemos aos Professores **Elias Oliveira** e **Armindo Ferreira**, da Escola Técnica Estadual do Centro de Criatividade Musical de Pernambuco e da Faculdade do Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil, respectivamente, que gentilmente fizeram leitura e importantes sugestões relativas ao gênero musical Negro Spirituals.

consciência-de-si vai encontrar no humano o seu objeto, a consciência capaz de garantir a verdade.

Tomando por base as ideias desse pensador da modernidade é possível inferir que as letras, ritmos e tessitura da estrutura musical do Negro Spirituals traz ao nível da consciência a relação da dominação do Senhor sobre o Escravo deflagrando formas de resistência e de lutas pela superação das diferentes formas de opressão. Ou seja, o desejo do dominado se traduzirá em verdade na medida em que vai superando o nível da consciência-em-si impulsionando-a na direção de sua emancipação mesmo que resulte em seu próprio sacrifício.

Observamos, assim, que sociedade, política, cultura com suas diversas tradições, sujeitos coletivos e individuais, todos estão presentes neste embate que se materializa através das canções do cativo. Esses encontros proporcionam momentos de integração entre povos de numerosas nações e de culturas diferentes, contribuindo para novas formações interculturais na medida em que tal mestiçagem resulta, de forma criativa, na estruturação de novas culturas que se entrelaçam a partir de objetivos comuns, neste caso, a luta pela sobrevivência no cativeiro e sua emancipação política.

Nesse contexto apreendemos que a esperança dá sentido à vida. Ela é um importante ingrediente para a vida dos seres humanos. Ninguém vive sem esperanças, pois ela fornece a substância da vida. A arte criadora contribui para o preenchimento desse espaço que, em caso contrário, pode se transformar num sério problema existencial. Uma vida sem criação é como estar na escuridão. Arte é vida, é o espírito em ação, é a essência manifestando-se na existência do ser humano.

Talvez seja possível afirmar que a existência expressa a essência somente na criação. Sem essa relação essência/existência a vida pode se tornar num mar de tristeza sem o brilho das ondas da preamar ou a luminosidade de uma estrela que desaparece. É como se a essência estivesse adormecida. Os seres humanos são assim, avançam no sentido de sua plenitude na medida em que criam, embora jamais alcancem tal perfeição. A criação é o alimento do espírito e ninguém vive sem manifestar alguma forma de arte,

Daí podermos afirmar que a música é uma arte criadora, pois a harmonia de seus sons fascina e mexe com o espírito humano. Por isso, a música Negro Spirituals,

além do encantamento que produz pela sua beleza estética, penetra na essência humana, haja vista que seus ritmos, melodias e acordes despertam sentimentos de alegria ou tristeza, felicidade ou consternação, contentamento ou desânimo possibilitando abertura de espaços para mobilizações e tomada de consciência que impulsionam os desterrados para luta.

A história dos Quilombolas mostra que mesmo em situações de desânimo, de nostalgia, de saudade, de penúria, de banzo ao invés de deixá-los cabisbaixos, fortaleciam sua resistência ao mexer com seus brios impulsionando-os para a luta contra os opressores. É a Dialética Senhor e Escravo que o Spirituals mostra escancarando a contradição dessa relação.

Tecendo um olhar na vida pregressa dos africanos, constatamos que a música integrou o seu cotidiano. Ela esteve presente nos trabalhos, nas caçadas, nas ruas e nas festas. Todas as atividades são pontuadas por alguma forma de música. Tais fatos fizeram parte de sua cultura. Essas tradições e costumes chegaram até nós, sobretudo, através de narrativas, o que implica afirmar que, com a Diáspora, parte significativa desse acervo musical se perdeu ou foi modificada, embora tenha mantido a sua essência. Por isso, muitos compositores se inspiraram neste gênero musical, a exemplo de Lorenzo Fernandez, Villa Lobos, Brasília Itiberê II, Ernani Braga, Hekel Tavares, Stephen Foster, Louis Moreau Gottschalk, Harry Burleigh, Samuel Coloridge Taylor, George Gershwin, Scot Joplin, Rosamond Johnson Jerome Kern, Hall Johnson e muitos outros, compondo belas peças musicais que possibilitam termos contatos com esta rica herança musical.

Essa cultura musical que, no cativeiro, transmuta-se em sacra e de resistência, é um produto da interculturalidade das etnias que se misturaram na diáspora.

Nessa direção, conforme analisa Lima Vaz a articulação da dialética entre Senhor e Escravo abre “o caminho para o reconhecimento efetivo e recíproco que se mostra inviável a partir da consciência ociosa do Senhor” (Ibid., p. 22).

Nesse sentido, a triádica mediação que se opera entre Senhor, Escravo e mundo, através do trabalho, traduz a “ação de formar-se”, a formação cultural. Significa considerar que a consciência do Escravo, enquanto trabalhador, constitui a base da formação de consciência-de-si e a sua consequente luta por reconhecimento.

Assim, podemos inferir que a atividade cultural teve uma importante contribuição na humanização e libertação do Escravo, possibilitando-lhe a formação de uma consciência-de-si independente⁵⁹.

Considerações finais

Temos a clareza de que a música ou quaisquer formas de expressão artístico-cultural de protesto ou de reivindicação, por si sós, não fazem mudanças políticas significativas. Mobiliza, conscientiza e contribui para organização da sociedade para a luta. A emancipação dos escravos nos Estados Unidos da América mostrou esse potencial.

Lá, a escravidão que começa no século XVII e termina em 1863, com a proclamação de emancipação de Abraham Lincoln, realizada durante a Guerra Civil Americana evidenciou que um conjunto de acontecimentos naquele contexto contribuiu para o fim da escravidão. Dentre tais acontecimentos podemos explicitar a conjuntura Internacional de combate ao regime servil; a interdição pela Inglaterra do tráfico negreiro para qualquer país; a consolidação da sociedade burguesa que tem como um de seus pilares proclamados a liberdade, a igualdade e a garantia dos direitos individuais; como se sabe o florescimento da economia burguesa a partir da separação entre proprietários dos meios de produção e de força de trabalho; os custos elevados para manter grande contingente de escravos com a garantia da segurança contra as constantes revoltas e fugas; manutenção com alimentação e doenças do corpo e da alma; a baixa produtividade da mão-de-obra escravista, sobretudo quando comparado com os estados do norte, industrializado e de alta produtividade.

Como vemos, são inúmeros os fatores que alavancaram o processo de emancipação dos escravos nos estados do norte dos EUA. Em meio a tais fatores não podemos desmerecer a importância da música como instrumentos de luta dos

⁵⁹Situações semelhantes acontecem na também América Latina com as fugas e formações de inúmeros quilombos no período colonial da História do Brasil. O mais importante deles, o Quilombo de Palmares surgiu e se desenvolveu na antiga capitania de Pernambuco. Esse Quilombo compunha-se de vários mocambos, núcleos de povoamento cujos principais foram: Subupira, Macaco e Zumbi. O contingente populacional era significativo, talvez equivalente a uma cidade de porte médio. De acordo com historiadores, no Quilombo de Palmares contava-se entre 15 e 20 mil quilombolas, isto na segunda metade do século XVII.

escravos como mostramos ao longo dessa breve discussão. Por isso as músicas Negro Spirituals são denominadas de **Canções da Esperança**. Esse oratório conclamava os escravos para a resistência e luta contra a dominação e opressão dos senhores proprietários de terra e de homens e mulheres escravizados.

A música Spirituals, certamente, contribuiu para aguçar o autorrespeito, a autoconfiança e, sobretudo, a autoestima e para a busca incessante de reconhecimento como pessoa humana dos povos escravizados. A sua dignidade devia ser lavada com sangue ou sacrifício da sua própria vida. Os negros escravizados acreditavam que o sacrifício os conduzia diretamente para os braços do Salvador e, portanto, para um lugar de descanso, paz e felicidade.

A emancipação, através da luta política, cria esperança de uma vida melhor aqui na terra sem os grilhões e chicotes dos feitores, embora com a clareza de que os embates continuariam, agora, em outro nível no sentido da sua integração à sociedade americana sem, contudo, perderem a sua identidade cultural. Como sabemos, o preconceito e a discriminação dos negros persistiram, de forma proeminente até o século XX, mais precisamente na década de 1960, quando algumas luzes começaram a aparecer na era J. Kennedy⁶⁰, igualmente assassinado, a exemplo de Abraham Lincoln e Martin Luther King, também assassinado.

A alegoria de Hegel acerca da relação Senhor e Escravo permanece no mundo de hoje em outros patamares e sob outros formatos. Parece que faz parte da natureza da espécie humana dominar o seu semelhante e levando-os, muitas vezes, à humilhação e degradação, haja vista a imensa população excluída do acesso aos bens materiais e simbólicos, em todos os quadrantes do mundo, sobretudo no continente africano. Temos dúvidas se algum dia a dominação pura ou velada irá acabar. Ela parece fazer parte da natureza humana, assim mostra a história da humanidade.

Por isso, ainda em nossos dias, a luta pela integração do negro à sociedade americana e, quiçá no mundo moderno persiste, gerando movimentos de luta e reivindicações por direitos humanos e pela sua integração social.

⁶⁰ Na noite de 2 de julho de 1964, o presidente Johnson assinou a Lei dos Direitos Civis de 1964 em uma cerimônia televisionada na Casa Branca. Em seu discurso, ele destacou a natureza histórica da legislação e delineou seu plano para implementá-la.

O processo político de democratização fez reverberar políticas de inclusão de diferentes segmentos sociais, inclusive dos negros, a exemplo das três últimas décadas, na realidade brasileira, hoje vilipendiada pela hegemonia política neoconservadora e excludente, de recorte ultraliberal, tentando promover o desmonte de políticas governamentais de inclusão social. Esse processo de dominação e exclusão, provavelmente, ainda se prolongará por longos e longos anos, em escala mundial, até que um dia, quem sabe, a humanidade tome consciência de que todos nós somos iguais em direitos e dignidade.

A contribuição de Hegel ainda se faz notória em nossos tempos, com sua alegoria da Dialética Senhor e Escravo, hoje travestida de diferentes roupagens, nos diferentes regimes político-sociais existentes.

Gostaríamos de terminar essa breve reflexão com as palavras de Lima Vaz: “A dialética do Senhorio e da Servidão faz, surgir a figura da liberdade da consciência-de-si como verdade da certeza que ela tem de si mesma: uma verdade que passa do sujeito ao mundo pela atividade da cultura” (1980, p. 18). E isso nos foi evidenciado.

Por fim, esperamos que essa breve reflexão sobre a música NEGRO SPIRITUALS em apreço ratifique a possibilidade de docentes buscarem incorporar em sua prática pedagógica modos operandi que estimulem a curiosidade, a criticidade e o espírito investigativo dos alunos. E que, ao mesmo tempo, contribua para a efetivação de uma experiência profissional prazerosa no exercício de sua tarefa como educador e que não o desencante de sua DOCÊNCIA.

Referências

ABREU, M. **O legado das canções escravas nos Estados Unidos e no Brasil:** diálogos musicais no pós-abolição. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882015000100177&script=sci_abstract&tlng=pt

COLLETO, F. S.; H. Dal. **Duas interpretações acerca do ritmo musical**

“Spirituals Negro||” do Sul dos Estados Unidos da América, de 1790 a 1830.

Disponível em: <https://vdocuments.us/duas-interpretacoes-acerca-do-ritmo-musical-spirituals-negro-do-.html>, acessado em 01 de maio de 2019.

BRION DAVIS, D. **The problem of slavery in the Age of Revolution, 1770-1823**. Londres: Cornell University Press, 1975.

GENOVESE, E. D. **A terra prometida**. O mundo que os escravos criaram. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**: a modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, Rio de Janeiro, 2001.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. 2ª Ed. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1988.

LIMA VAZ, H. C. Senhor e Escravo: uma parábola da filosofia ocidental.

Departamento de Filosofia da FAFICH-UFMG. 1980. Disponível em:

<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/2175/2468>.

MARQUES, L. O tráfico interestadual de escravos nos Estados Unidos em suas dimensões globais, 1808 – 1960. In **Revista Tempo**. Vol. 23, n. 2. P. 340-359, maio-ago. 2017.

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->

[77042017000200339&script=sci_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042017000200339&script=sci_abstract&tlng=pt)

BONS TEMPOS EM QUE CHAMÁVAMOS AS PROFESSORAS DE “TIAS”?

OU

SER PROFESSOR(A) PARA RESGATAR A DIMENSÃO RELACIONAL DA EDUCAÇÃO (E, DE QUEBRA, A VONTADE DE APRENDER)

Luca Rischbieter

Dizem que uma forma de chamar a atenção é apresentando pontos de vista polêmicos. É o que eu faço aqui – retomando um argumento formulado pela primeira vez em 2002 -, ao propor a discussão de uma idéia que pode parecer chocante para quem conhece um pouco da história de nossa Educação. Qual ideia? Essa:

1 - Não há nada de tão grave assim no fato de crianças chamarem suas professoras de “tias”.

Essa é uma afirmação que pode arrepiar os cabelos de mais de um/a pedagogo/a, mas que se justifica pela percepção de um problema muito maior:

2 - Infinitamente mais grave é quando crianças e adolescentes não desenvolvem nenhuma espécie de familiaridade com seus professores e suas professoras.

Em 2025, qual é, na sua opinião, o problema maior: a excessiva proximidade ou a grande distância entre, de um lado, crianças e jovens e, do outro, as pessoas adultas que trabalham em nossas escolas?

Primeiro, vejamos os argumentos que embasam o combate ao uso do termo “tias”, nas redes escolares. Esse movimento tinha, e continua tendo, sua razão de ser: é uma luta contra uma visão excessivamente amadora da profissão de professora.

Paulo Freire (1994), em um livro chamado *Professora sim, tia não*, publicado em 1992, expõe de forma clara as principais razões para as professoras deixarem de ser chamadas de tias: essa visão cria expectativas de que não é preciso uma boa

qualificação para fazer o trabalho de ensinar, além de uma visão política passiva e alienada, já que identificar “professoras” com “tias” “é quase como proclamar que ‘professoras’, como boas ‘tias’ não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve” (Freire, 1994, p.12).

É um argumento sensato, e foi encampado por boa parte das escolas do país. Em muitas delas, criou-se o hábito de chamar as professoras pelo seu nome. Aliás, um bom hábito que, em boas escolas, favorece a criação de relacionamentos pessoais de boa qualidade entre alunos(as) e professores(as). Uma evolução em relação ao costume tradicional de sempre preceder os nomes por um “tia” ou “tio”.

Mas, francamente, será que essa diferença é decisiva? Tendo conhecido pessoalmente muitas escolas públicas e privadas em que ainda existe ou existia o hábito de dizer “tia”, não acho que essa seja uma diferença decisiva na determinação da qualidade do ensino de uma escola. Se em vez de Lúcia ou Maria, as crianças chamarem suas professoras de Tia Lúcia, Tia Maria, alguém acha mesmo que esse detalhe pode ser considerado decisivo para definir diferenças entre duas escolas? Será que não podemos encontrar, por exemplo, boas escolas em que as crianças chamam as professoras de tias e péssimas escolas em que há o hábito de chamá-las por seus nomes?

Meu argumento: a situação mais preocupante acontece em escolas em que, com ou sem o “tia”, as crianças mal sabem os nomes das/os professoras/es, essas pessoas que tornam-se tão presentes em suas vidas.

E, pensando bem, não seria exatamente esse um dos grandes dramas da educação, especialmente do 6º ano em diante? E isso se torna ainda mais grave em tempos em que, em várias redes escolares públicas, vive-se uma surreal experiência de “plataformização” das aulas e de diminuição da margem de liberdade de cada professor/a.

Levando em conta os fatos, constatamos que o grande risco para a educação não é o das escolas tornarem-se como famílias, povoadas de “tias”, mas que aconteça o oposto: que elas sejam lugares em que as crianças mal conhecem as pessoas adultas, não tenham familiaridade com elas e não se sintam “em casa”. Isso é terrível e abre espaço para relações moldadas pelas redes sociais e marcadas pela ausência de figuras mediadoras adultas.

Na visão do educador francês Raymond Fonvieille (1923 - 2000), que foi um discípulo dissidente do grande Célestin Freinet (1898-1966), a principal causa da violência e do fracasso escolar era a falta de relacionamento informal entre professores e estudantes nas grandes escolas, onde havia professores demais e relacionamentos pessoais de menos. Para ele, e não vejo como podemos discordar de sua tese, décadas mais tarde:

É nessa dispersão, que engendra a irresponsabilidade, o anonimato e a indiferença, que reside o fracasso do colégio atual. Um garoto de dez ou onze anos, bem como os alunos em situação de fracasso escolar que eu atendia, antes de ter necessidade de conhecer a anatomia da rã, tem necessidade de segurança (Fonvieille, 1999, p.11).⁶¹

Aí está uma ideia simples e sensata: crianças e adolescentes que sentem-se seguros(as) irão se concentrar, pensar e aprender melhor. A insegurança e a ansiedade são as grandes inimigas da inteligência, da curiosidade, da atividade organizada e da aprendizagem. Qualquer professora de Educação Infantil sabe disso, e é por isso que nesse nível de educação deve sempre existir uma grande preocupação com a adaptação de cada criança, um processo complexo para procurar fazer com que cada uma “se sinta em casa”, em um tipo novo e diferente de lar .

Deborah Meier, educadora e diretora de uma rede de pequenas escolas que, nos anos 1970 e 1980, alcançou resultados educativos excelentes em um bairro carente de Nova Iorque, acredita que esse caráter “familiar” da Educação Infantil não deve jamais ser esquecido e que até mesmo ao concebermos no trabalho com adolescentes, é necessário, como ela diz, “manter vivas as ideias e o espírito da boa educação infantil” (Meier, 1995, p.30).⁶²

Mas o que caracteriza o espírito da boa Educação Infantil? Para ela, os princípios mais importantes são **a proximidade entre adultos e crianças, a abertura de espaço para o desenvolvimento de laços entre as crianças e o uso intenso da imaginação criativa e do jogo.** Deborah Meier sugere com veemência que, **ao pensarmos a educação de adolescentes, os mesmos princípios devem ser aplicados.**

⁶¹ Traduzido pelo autor.

⁶² Traduzido pelo autor.

Nessa visão, o papel do/a professor/a passa a ser visto de forma diferente, e a escola deixa de ser um lugar em que, na maior parte do tempo, estudantes imóveis e passivos assistem a aulas. Não há espaço para aprofundar essa conversa no escopo desse artigo. Mas algo de imensa importância precisa ser destacado: para os dois educadores citados nos parágrafos acima, fenômenos como a criação de gangues de adolescentes estão se acentuando porque não estamos oferecendo aos jovens a possibilidade de contatos ricos com adultos que possam servir como modelos e parceiros de diálogo, em ambientes onde haja espaço para a expressão criativa e para a formação de laços de amizade saudáveis.

A tentativa de “apenas dar aulas” gera o distanciamento entre adultos e jovens e, nesse distanciamento, fenômenos terríveis ganham espaço, especialmente envolvendo bullying e, cada vez mais, *cyberbullying*.

A posição de Deborah Meier é clara e é inspiradora: embasada em sua experiência, ela afirma que, ao contrário do que se possa pensar, os adolescentes não tendem “naturalmente” a isolar-se em grupos fechados e agressivos. Pelo contrário, afirma, ao falar sobre as virtudes das escolas pequenas, em que todos se conhecem:

As evidências sugerem que **a maioria dos jovens possui uma fome tão profunda pelas relações que essas escolas oferecem a eles – entre crianças e entre adultos e crianças – que eles escolhem a escola em vez das culturas alternativas** na Net, na televisão e nas ruas.(...) Percebemos que **a fome por conexões com os adultos é forte o suficiente para fazer uma diferença, se dermos a ela uma chance** (Meier, 2000, p.23).⁶³

Se essa posição, inspirada em um sem fim de experiências pessoais, já era instigante nos anos 1990, o que dizer sobre sua importância hoje, quando a portabilidade e as redes sociais ganharam uma importância enorme e preocupante na vida de jovens e, cada vez mais, das crianças?

Dentro dessa concepção, fenômenos como as gangues só acontecem quando não conseguimos inserir adolescentes em nenhuma rede de relações ricas em que pessoas adultas participam.

⁶³ Traduzido pelo autor.

A solução para D. Meier é clara e passa pela criação de escolas pequenas. Aliás, ao assumir a direção de uma enorme escola pública americana, em '974, seu primeiro passo foi dividi-la em várias escolas pequenas pois "o que as grandes escolas fazem é recordar à maioria de nós que não temos muita importância" (Meier, 1995, p.30).⁶⁴

O seu alerta é válido para todos(as) nós, em qualquer tipo de escola: um dos maiores riscos que a educação escolar corre é o de acontecer em ambientes nos quais há um isolamento quase total entre crianças e adolescentes, de um lado, e pessoas adultas de outro. Nessas escolas, a falta de relacionamento empobrece todo o ambiente, e acaba afetando inclusive as aprendizagens.

Não fica claro o imenso espaço que existe para renovarmos, via políticas públicas e escolhas curriculares e didáticas, as formas de atuação dessa incrível categoria de pessoas que se devotam ao contato cotidiano com crianças e adolescentes?

Para concluir, eu ousaria afirmar que, em escolas em que as crianças e adolescentes sentem-se "em casa", os resultados educativos serão excelentes – e os riscos de violência menores -, independentemente dos métodos pedagógicos e que, nesses casos, tanto faz os/as alunos/as chamarem ou não as professoras de "tias", os professores de "tios". Eu, é claro, até prefiro quando não chamam, se bem que eu continuarei a me referir à professora – de Matemática, de Artes, de Religião (e de Primeira Comunhão) - mais importante em minha trajetória como "Tia" Vera⁶⁵...

Referências

FONVIEILLE, Raymond. **Face à la violence: participation et créativité**. Paris: P.U.F., 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 4 ed. São Paulo: Editora Olho d'água, 1994.

⁶⁴ Traduzido pelo autor.

⁶⁵ A primeira de diversas versões desse artigo foi escrita em 2002, e ele foi dedicado a Vera Miraglia, na comemoração dos 40 anos do seu Colégio Anjo da Guarda, de Curitiba, aonde fiz o Ensino Fundamental. A "tia" Vera nos deixou em 28 de outubro de 2023, e ela segue sendo um lindo exemplo de uma Professora espetacularmente humana, que respeitava e buscava cultivar cada individualidade, com respeito às diferenças e ao diálogo, com humor e amor. Obrigado, Tia Vera.

MEIER, Deborah. **The power of their ideas**. Boston: Beacon Press, 1995.

MEIER, Deborah. **Will standards save public education?**. Boston: Beacon Press, 2000.

BISA PALMA E O MENINO VENTO

Maria Agraciada Ka'aîuna

Foi-se um tempo em que seres humanos, os animais e as árvores eram um só. Cada animal e cada planta, irmanados, parte de uma mesma família. Se nascia sumaúma, tinha filhos onça, neto humano, e bisneto, quem sabe, besouro. Todos parte de uma família chamada Natureza. Nesse tempo, viveu um menino, chamado Vento.

Vento era bisneto de uma Palmeira Paxiubeira, também conhecida como Palmeira Andante. Ele a chamava carinhosamente de Bisa Palma. Vento adorava passar tempo com Bisa Palma, escutando suas histórias, conversando sobre o mundo, e sobre as ideias que passavam por sua cabeça sempre aérea, cheia de perguntas, curiosidades e muitos sonhos. Bisa Palma era a confidente de Vento. Ele confiava muito nela e tinha ela como sua mestra. Naquela época, cada integrante da família Natureza escolhia seus próprios mestres e mestras, de acordo com o que queriam aprender para voar na vida.

Bisa Palma tinha percorrido florestas de todo o mundo, uma verdadeira viajante, com suas longas raízes passando por rios, montanhas, calor, frio, litorais e mata adentro. Ela encontrou muitos parentes pelo caminho, de tantas origens e realidades. Hoje, depois de tantos anos pelo mundo, Bisa Palma fixara suas raízes, e se tornara uma anciã conselheira de todos.

Um dia, Bisa Palma convidou Vento a ficar em silêncio, para ouvir o seu próprio som. Vento, que ainda era um menino, teve naquele momento seu primeiro sopro. Um sopro que entrou nele causando arrepios, passou por todo seu corpo e preencheu seu coração de uma alegria que ele nunca tinha sentido. Naquele dia, Bisa Palma ensinava Vento a sentir seus ancestrais e ir em direção a sua missão na Terra. Ele já estava pronto.

Não se sabe bem nem onde, nem como ou quando, ou se sabe demais e todo mundo compete por ter razão, um dia uma parte dos humanos se afastou do resto da família e se perdeu, esquecendo ao longo dos tempos de sua origem Natureza. Sentindo mais uma vez aquele mesmo sopro do dia da conversa com Bisa Palma, Vento se decidiu, ele ia percorrer os caminhos do mundo como sua bisa, para ajudar a relembrar seus irmãos e irmãs o caminho de volta a casa.

Ele havia encontrado sua missão, seria professor itinerante, dessa grande esfera, a Terra!

- Meu filho, aprendemos com tudo, o tempo todo, em todo lugar. Todos somos mestres de alguma coisa. Escolher ser professor é uma grande e honrosa tarefa. Você estará guiando quem encontrar pelo caminho a seus verdadeiros mestres, para se conectarem então com seus corações. Ali estará o mapa do caminho de volta a casa. Numa estrada tão longínqua percorrida, seus irmãos e irmãs precisam de cuidado, pois já há muito andam esquecidos.

Vento sentou com ouvidos atentos para ouvir Bisa Palma, encontrando um lugar seguro em suas raízes e olhando para o céu que passava por cima de sua copa enquanto ela falava. Ele sabia que um mundo novo estava a sua frente e que seus irmãos e irmãs perdidos tinham criado uma realidade cheia de desafios e obstáculos.

- A paixão pela docência, tem a ver com a vida. A paixão por estar radicalmente vivo. Uma criança quando nasce, ela busca o ar. Uma criança quando nasce, busca o peito, alimento. Ali acontece o mistério do aprendizado. A docência é ancestral. A docência é natural. A docência é a vida. Quem aprende? Quem ensina? Um docente, para estar feliz com a sua docência, precisa estar vivo radicalmente. Em tempos que parecem escuros, mas que, a bem da verdade, são tempos de total claridade, a tal ponto que tudo aparece, aparecem as mazelas, aparecem as divisões, aparecem as guerras. Então a vida humana vai ficando sem sentido, vai ficando frágil, mas existem aqueles que têm estrelas nos olhos, que brilham o fogo ardente

do coração da paixão, da criança que não morreu, da criança que está viva, radicalmente. Como você, Vento.

- Como eu faço para não me perder também no caminho, Bisa Palma?

- Estamos vivendo em tempos em que a inteligência natural, que é o que unifica o ser humano com todas as outras espécies, está sendo substituída por uma inteligência artificial. Um detalhe muito importante de se observar, que diferencia uma da outra, é o instinto. O instinto é comum a todas as espécies na superfície da Terra, e isso é que está sendo roubado ou convidado a ser esquecido pelos *sapiens*. Então é como uma planta. Tem planta que é de sol, tem planta que é de sombra. Se planta-se propositalmente uma planta de sol na sombra ela morre. Se planta propositalmente, interferindo na natureza, uma planta de sombra no sol, ela seca. Assim são nossos tempos.

Existem homens e mulheres que sonham com um mundo fraterno, que vivem as suas realidades pequenas. A fraternidade é o afeto radical, porque o micro está no macro. E o macro está no micro. A sociedade midiática impõe uma pasteurização da vida, e a vida não é pasteurizada. A vida é a vida, radical, livre, absoluta. Então, se faz necessário, nesses momentos, que a brincância, que a beleza, não se perca. Como se fosse um voto renovado a cada acordar. Diante do sol que nasce no horizonte, diante do pássaro que canta, anunciando a chegada do sol.

- Onde está a beleza da nossa espécie, sapiens? Como eu faço para mantê-la por onde eu estiver?

- A beleza está nas interações, a beleza está na comunidade, a beleza está na diferença. Imagine só um grande quebra-cabeça, composto por pequenas peças de desenhos únicos. A paisagem total só consegue ser formada se se respeita cada desenho único, e quando olha de longe, mal se vê os desenhos, uma única paisagem. Essa é uma metáfora da vida, da vida na Terra. Estamos interligados, não somos seres encapsulados em nossas bolhas pessoais. Cada vida importa, cada

micro vida importa, cada macro vida também. A desesperança vem da solidão, de imaginar que transmitir e receber está cada dia mais distante, porque os olhos e os ouvidos estão tampados, tampados uns para os outros, tampados para si mesmo.

- Então como manter a esperança nos dias de hoje?

- Só tem um caminho, deixar o corpo participar integralmente da busca, pois a curiosidade e a aprendizagem andam juntas. Que a aprendizagem não seja uma caixa lacrada com letras mortas, mas que seja um arco-íris que faça ponte entre mundos. O arco-íris não tem materialidade pesada, concreta, mas ele emana, emite cores que dizem sobre a ligação entre espécies, a amizade entre espécies, o amor entre os elementos da natureza. Temos que ir atrás dos mestres.

Antigamente, na tradição oral, o conhecimento era transmitido pelos que eram mais antigos, pelos que sabiam ler a natureza, pelos que entendiam o canto dos pássaros, que recebiam as mensagens. Antigamente, se alguém quisesse entender mais sobre cerâmica, ia conviver com o ceramista, ia humildemente ficar ao seu lado aprendendo por oralidade.

Um dos povos de nossa família são os Tupinambás, um povo que no mundo de hoje vem de um apagamento histórico, que se iniciou na chegada dos jesuítas nas terras de Pindorama, no início do século XVI. Os jesuítas chegaram desconsiderando a sabedoria de um povo, suas cosmopercepções, seus credos, sua língua. Chegaram para tornar as peças únicas em peças iguais. Se nós temos um quebra-cabeça de peças iguais, a paisagem não se forma e se perde a beleza da paisagem única. Proibidos de falar a língua originária, que dava a cosmopercepção da realidade, esse povo começou a desaparecer. Porém, as raízes estavam muito fincadas na terra. Com um pouco de chuva, com um pouco de sol, os troncos voltaram a crescer. Do tronco vieram os galhos, dos galhos as flores, e as folhas, e das flores os frutos. Assim é a docência. Pode ser que em alguns lugares ela esteja como as raízes, profundas, invisíveis, mas se regarmos com afeto, se regarmos com

a comunidade, se regarmos com esperança, vamos ver os troncos crescendo de novo e vamos ver essas árvores dando fruto.

- E se eles não quiserem me escutar? Fiquei sabendo que hoje eles vivem em grandes quadrados retos, e passam a vida ali dentro. E que quando saem, levam o quadrado com eles na mão. E se eles não quiserem sair? Vou ter que entrar no que eles chamam de escola e salas de aula? Ou num daqueles quadradinhos pequenos que eles carregam? Como apoiá-los a encontrar seus mestres e o mapa que a senhora me disse?

- Queria falar dos mestres do saber. Para mim, a essência é ancestral. O futuro é ancestral. Temos que beber da fonte daqueles que não se renderam à inteligência artificial, que vivem seu cotidiano na simplicidade, trazendo em si as memórias dos que vieram antes, os Guardiões da Terra.

Quero falar de exemplos de esperança para dizer que a docência não se restringe a uma sala de aula, não se restringe a um prédio escolar. O conhecimento vem sendo transmitido milenarmente, ancestralmente, de forma natural e simples. Em Pindorama, a primeira escola nasceu em 1549 no território de Kirimurê, onde tinha sido implantada a cidade de Salvador da Bahia. Era uma escola jesuíta, que tinha por finalidade catequizar os indígenas que ali viviam, para que eles dominassem o português, o espanhol e a religião deles. Estrategicamente, foram dizimando culturalmente um povo, dizimando sua esperança, dizendo que o que eles acreditavam não era real, imprimindo o medo onde só tinha a existência. Mas, mesmo diante da devastação da floresta cultural e espiritual, não imaginavam que suas raízes estariam tão profundas, e ressurgiram hoje com a força dos nossos que viram antes.

Assim é a docência. Nunca aquele que nasceu para ensinar, que é como um arco-íris, vai deixar de ensinar. A docência é livre. Ela vai para além dos muros da escola. A verdadeira docência se dá na comunidade, ou em comum unidade.

Quero falar um pouco das minhas andanças por aí. Nas minhas andanças, como também sou de um povo de apagamento, sempre quis conversar com os mais velhos para tecer a colcha de retalhos da minha existência, para que quando outras gerações nascessem, como você, tivessem já uma cobertinha para se cobrir de pertencimento, de significado.

Encontrei então em minhas andanças alguns mestres e mestras do saber, homens e mulheres de esperança, em condições nem sempre agradáveis ou favoráveis para que eles pudessem estar ali. Comecei a perceber, num certo momento da minha vida, que a Terra era esférica, sem divisão. Desde criança, eu tive dificuldade com a geografia, porque quando eu estava na mata, não via a linha que separava um rio do outro, não via a linha na floresta, no meio da floresta. Eu tinha dificuldade de entender as linhas que separam, porque elas não separam só os territórios, separam as pessoas também, dividem, criam julgamento, criam ódio, criam guerra.

Resolvi andar pelo mundo para dizer que a mesma visão, o mesmo pulso no coração dos mestres de saberes daqui é o mesmo pulso do coração de qualquer outro lugar do planeta. Tenho conversado com alguns mestres, tenho me afetado com alguns mestres. Criei uma lista de mestres, com quem eu fui me envolver. No território litorâneo do sul da Bahia, por exemplo, existe a pesca, a pesca ancestral. Segundo os mais velhos, o povo Tupinambá pescava nessas praias e a pesca veio passando de geração em geração.

Os povos que foram habitar esse território, o povo preto, levado para trabalhar nas fazendas de cacau, foram abandonados à própria sorte quando o cacau declinou. Porém, unidas em comunidade, foram para o mar, foram pescar, foram garantir o sustento de sua família. Essas mestras de saber estão vivas até hoje, esperando entrar no mar, no silêncio do mar, e conseguir um peixe, interagir com as espécies, sentir o vento batendo no corpo. Porque não é só sobre peixes, é sobre relacionamento. Relacionamento com as estrelas, com as marés, com a lua. É

ensinagem. A vida delas é uma ensinagem. Ouvi-las falar é uma inspiração, e se aprende a pescar numa conversa.

Conheci mestres indígenas que falam sobre a floresta, a oralidade do corpo integral. Andam pela floresta como se a floresta fosse sua mãe, a Grande Mãe que nós sabemos que ela é. A Grande Mãe que guarda em seu ventre pássaros, mamíferos, bactérias, fungos, árvores, plantas, o ar, a interação molecular, tanta sabedoria. Tanta sabedoria disponível para quem sabe ouvir, para quem sabe ver, para quem sabe perceber. Esses mestres guardam em si, em seus corpos, os códigos secretos da vida.

Para o Papa Francisco não existia divisão entre nós. Ele sabia que estamos todos numa casa comum, vivendo juntos, nossa humanidade. A nossa humanidade interdepende de outras espécies e não há nenhum problema sermos diferentes uns dos outros, contanto que nos reconheçamos individualmente como seres amorosos e afetivos. Papa Francisco ensinava sobre olhar para a economia de um outro olhar, de um outro ângulo, deslocar o corpo para ver de um outro ângulo e assim criar uma comunidade, uma sociedade mais justa, igualitária, em que a fome não seja mais uma realidade.

Aprendi com o meu amigo Braz que quando existe mesmo uma força comunitária entre os *sapiens*, quando existe mesmo um interesse do docente pela comunidade ao seu redor, tudo é possível. Os muros podem ser quebrados, as paredes, e a escola pode se expandir pelo bairro, para uma cidade, para o país. A escola não é fechada. A escola é aberta, contanto que as mentes também sejam.

Creio que o que precisamos agora para manter o esperar da docência é irmos para além dos conceitos que nos foram passados. É conectar com as raízes dos lugares, assim como você está aí conectado com a minha. É se interessar pela vida dos anciões, das anciãs. É formar comunidades intencionais, é ir à casa dos alunos, entender suas realidades, criar vínculo, é ter a coragem de quebrar as

paredes, não só as físicas. É ter a coragem de reflorestar as mentes, de os seres humanos voltarem a ser mais uma espécie animal dentre todas as outras.

- Não sei se os alunos vão gostar de voltarem a serem espécies animais e partes da grande Natureza, se o mundo natural do planeta está tão devastado. Fico confuso em como passar a esperança que eu tenho e gostaria de plantar no coração dos alunos em meio a um mundo tão incerto. Que grande responsabilidade essa, ser professor!

- Não estamos em crise do meio ambiente. Não existe isso. Estamos em crise do ambiente inteiro, porque nos deslocamos da Natureza. Isso reflete na docência. Qual conteúdo a passar para os alunos? Por que conteúdo? Para quê conteúdo? Será que todos os alunos são iguais? Será que todas as pessoas de sete anos querem aprender a mesma coisa, independente da sua cultura, da sua raça, da sua crença, do seu território? Será que a aprendizagem não é algo natural, que vai sendo, pouco a pouco, encaixada em umas caixinhas, numa cápsula de saber, que, assim como um remédio de uso contínuo, pode causar problema em outros órgãos? Cura o órgão doente e causa problemas em outros como sequela.

Precisamos fazer nossas tinturas de novo. Precisamos andar pela floresta sabendo qual planta que nos ajuda em certas situações. Trazê-la para as suas casas mentais e fazer a tintura. Assim vão tendo, pouco a pouco, elementos que os tornam livres. Isso é possível dentro de cada uma e cada um. É possível nós percebermos as nossas ferramentas. É possível sacarmos nossas ferramentas. Nós temos ferramentas. E acredito que o docente precisa de si. E aí, eu falo do tempo.

- O tempo deles é o mesmo que o nosso aqui?

- Se prepare, querido Vento. Existe um projeto em curso chamado projeto do Homem Máquina. Na vida do Homem Máquina, não tem tempo, para nada. O tempo é encurtado. Não porque necessariamente o tempo cronológico está alterado, mas porque no projeto do Homem Máquina se é proposto que se fique bastante tempo na

frente da máquina, se relacione com a máquina, que tenha intimidade com a máquina. Então só se protege o que se tem intimidade, e só tem intimidade com aquilo que se ama.

Voltando à sua pergunta sobre os quadradinhos que eles carregam, o celular virou um grande amor, um grande afeto, como se através dele pudesse se acessar a vida real. Ele se tornou um sorvedor de tempo. A vida humana integral se reduziu a uma tela e o tempo se escasseou. Não tem mais tempo para um abraço, para uma conversa larga, não dá mais tempo de deitar na rede, ver o passarinho no galho. Não dá mais tempo de plantar e ver a plantinha crescer. Não dá mais tempo de abraçar o neto. Não dá mais tempo de dizer “Eu te amo” e ficar bem pertinho do lado. Não dá mais tempo de passar um tempo largo consigo mesma. Não dá mais tempo de escrever palavras em vão, para que elas voem pelo universo. Aí o Homem Máquina tem que produzir. Tem que produzir para um sistema vazio, e de repente, todas as pessoas andando na mesma direção, vivendo do mesmo jeito, comendo do mesmo jeito, vestindo do mesmo jeito, ambicionando uma vida igual.

Um longo suspiro passou nesse momento pelas folhagens do alto de Bisa Palma e desceram até encontrar Vento. Um silêncio se fez antes que ele soprasse para sua mestra:

- Acho que entendi, Bisa Palma, o que vai salvar tudo isso, e onde está essa esperança de que a senhora tanto me ensina. A esperança está na base, está nos mestres do saber, os docentes naturais. Os docentes que não estão acreditando nas mentiras artificiais. É com eles que a esperança está, é com as crianças que estão nascendo com outra visão. É nas pontas. O círculo pode se formar a partir de uma reta. Contanto que as pontas se juntem. Então, para não perdermos as esperanças, temos que andar pela floresta e encontrar as raízes, e regar as raízes com nossas vidas, e sentar do lado delas e ouvir o que elas têm pra dizer. Assim como eu fiz com você. Ter tempo para ver aquele brotinho saindo delas. Ter entrega o suficiente para acreditar no profundo nos frutos que ela vai dar.

- Você está pronto, meu filho. Vá!

Desde esse dia, o Vento anda por aí, professor para quem sabe escutar e sentir seu sopro, sempre disponível. Na contramão das notícias do tempo, ele vem para lembrar aos *sapiens* das notícias do Vento.

O Vento ensina que o mesmo ar que respiramos hoje é o ar que sempre esteve na atmosfera. Nesse ar, tem notícias do ontem, tem notícias do amanhã, tudo isso presente no agora. O Vento nos traz a notícia de que a luz nunca esteve tão intensa no planeta. Aprendendo com as águias, ele nos diz que é necessário subir no alto da montanha e olhar longe, porque às vezes o que parece o fim pode ser o começo, e o que parece sombra, pode ser a luz projetada num grande corpo.

PARTE 2: SOBRE DOCÊNCIA E DESISTÊNCIA



Ilustração de Laura Monte Serrat Barbosa

PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: ELOGIO CRÍTICO À DOCÊNCIA

Celso dos S. Vasconcellos

Nada substituiu um bom professor.

António Nóvoa

O Professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

■ Quem, pessoal e coletivamente, vai propiciar à criança/jovem/adulto, de forma historicizada, totalizada, crítica e criativa, a descoberta de que um outro mundo é possível?

■ Quem vai ajudar a criança a se “desgrudar” do aqui e do agora, a navegar no tempo e no espaço, a sair da ditadura do presente, do concreto, a transitar pelo abstrato, pelo categorial, e a voltar ao concreto com instrumentos para sua transformação?

■ Quem vai ajudar a garantir o direito inalienável de acesso às diversas formas de cultura e de conhecimento que toda criança/todo ser humano tem, cuidando para que cada um e todos aprendam, se desenvolvam e sejam felizes?

■ Quem vai ajudar a criança, o jovem e o adulto a experimentar que o conhecimento liberta?

Viva a Professora, Viva o Professor!!!

I-Desistência Docente em Questão

Há professores⁶⁶ desistindo da docência⁶⁷! Este fato, como se sabe, não é novo. A novidade é o aumento expressivo da desistência, sobretudo quando

⁶⁶.Este trabalho tem como base o texto VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para Não Desistir da Docência: subsídios para sensibilidade, reflexão e ação*. São Paulo: Libertad, 2020 (mimeo.). Aqui, foi revisto, reestruturado e ampliado.

⁶⁷.Vamos insistir no “Não Desistir da Docência”, todavia é importante explicitar que estamos nos referindo a não desistir da **Humana Docência**, visto que há, sim, uma concepção de docência da qual é preciso desistir com

consideramos não apenas aqueles que efetivamente pedem demissão, mas os que se demitem da função docente e continuam a atuar nas escolas. Temos também um agravante extremamente grave: professores militantes desistindo em função de adoecimento, decorrente das péssimas condições de trabalho. Isto nos preocupa muito, muito mesmo, dada a altíssima relevância da profissão docente.

Nosso desejo de fundo é contribuir com o trabalho das Professoras e dos Professores, para que a escola possa cumprir sua função social, na perspectiva de um projeto emancipador:

- Aprendizagem Efetiva
- Desenvolvimento Humano Pleno, na perspectiva do Bem Comum
- Alegria Crítica/*Docta Gaudium*

por parte de cada um e de todos os educandos, através da apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura dos saberes necessários (conceituais, procedimentais e atitudinais) visando a potencialização da consciência, do caráter, da cidadania e da formação para o trabalho, pautada na solidariedade, na autonomia, na justiça, na paz e na responsabilidade.

- Só que não através de palavras fáceis, de discursos demagógicos de “elevação de autoestima”, de “massagear o ego”, falar o que o professor quer ouvir (na linha da chamada “autoajuda”). Mas de elementos teóricos, metodológicos e práticos rigorosos, que ajudem a superar o senso comum tão presente na educação escolar. Desejamos sensibilizar o professor, pois, parafraseando Cora Coralina, podemos dizer que “Nada do que *escrevemos* tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas”.⁶⁸

urgência: trata-se daquela que reduz o professor a um dador de aula, tomador de conta de aluno, piloto de livro didática, apostila ou plataforma digital!

⁶⁸.Recuperamos (sem nenhuma conotação religiosa, mas sim didática) a belíssima passagem dos discípulos de Emaús, descrita por Lucas, no final de seu Evangelho: os discípulos, ao recordarem o que tinha acontecido enquanto caminham com Jesus sem, no entanto, reconhecê-lo, afirmam: “Não é verdade que ardia o nosso coração quando ele nos falava pelo caminho, quando nos explicava as Escrituras?” (Lc 24,32). Notem que, pelo que afirmam os discípulos, Jesus não fazia um discurso fácil, apelando para elogios aos interlocutores ou malabarismos retóricos, mas, digamos assim, dava uma aula de história. Este, nos parece, é o ideal de todo professor: conseguir tocar o coração dos alunos a partir do trabalho rigoroso com seus conteúdos, sem apelos outros.

- Queremos transmitir muita esperança, fortalecer o ânimo, a potência do educador, a crença de que as coisas na escola podem mudar, apesar dos limites e contradições (tanto no campo social quanto educacional).
- Desejamos que os professores se sintam acolhidos em sua dura realidade de trabalho, porém ao mesmo tempo desafiados a darem o melhor de si, em função do seu compromisso com as crianças, os jovens e os adultos com quem trabalham.
- Enfim, que os professores, que realmente querem ser professores, não desistam!

1.Complexidade do Contexto

Devemos reconhecer a enorme diversidade de situações dos professores: estão em diferentes momentos da carreira do magistério, atuam em contextos diversos, em vários níveis de ensino, têm diferentes trajetórias pessoais e profissionais e, portanto, diferentes posturas diante da vida, da realidade educacional e da profissão. Estar atento à dialética do Universal-Particular-Singular é muito importante. Parafraseando Kluckhohn & Murray (1965: 89), podemos afirmar que todo professor, em certos aspectos, é: 1) Igual a todos os outros professores; 2) Igual a alguns dos outros professores; 3) Diferente de todos os outros professores.

a) Diferentes Posturas Docentes

Em grandes linhas, e correndo o risco de simplificar demais, podemos identificar alguns grandes grupos de posturas de Professores (denominação aqui assumida em sentido geral: professores, orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, gestores escolares etc.) na sua relação com o desejo de serem/continuarem sendo professores. Lembremos que estas posturas não são “inatas”, mas construções histórico-culturais; além disto, não são “puras” (um mesmo sujeito pode ter, em alguma medida, marcas de diferentes posturas): Professores que estão fortes e firmes na profissão, apesar das dificuldades; Professores que estão com os alicerces de sua opção profissional um tanto abalados; Professores que estão com sérias dúvidas sobre a continuidade no magistério;

Professores que estão “em compasso de espera”, que buscam bodes expiatórios e ficam esperando que as coisas mudem para daí exercer a docência “para valer”; Professores carreiristas, que têm um discurso “afiado”, atualizado, frequentam a academia, mas que não mudam a prática em sala de aula; Professores que estão indiferentes em relação ao trabalho e à sua opção pelo magistério, “vão tocando”; Professores que já têm clareza de que o magistério não é o seu lugar; Acadêmicos que estão se preparando para serem Professores. A todos, nosso convite para refletirem com carinho sobre esta que é uma das Atividades Humanas mais bonitas e complexas (e, muitas vezes, mais banalizadas e desvalorizadas): a Docência!

b) Armadilha Histórica para o Professor

As diferentes situações em que se encontram os professores têm, como pano de fundo, uma verdadeira armadilha, historicamente montada, para eles.

- ① Desmonte Social (desde a profunda desigualdade social, passando a Família e a terrível visão reducionista, dicotômica, que não consegue ver o todo, nem as contradições)
- ② Desvalorização da Educação Escolar e dos Educadores (desmonte material e simbólico da escola e do professor, o que provoca, entre outras coisas, precárias condições de trabalho)
- ③ Longuíssima tradição do Currículo Disciplinar Instrucionista (fragmentação do saber, passividade) e da Avaliação Classificatória e Excludente (avaliar tendo em vista classificar para excluir, e não para qualificar)
- ④ Formação Frágil do Professor (fragilidade da formação oferecida e da assimilada – reflexo do *Imprinting* Escolar Instrucionista: todo mundo que passou pela escola acha que sabe o que é ser professor e que, portanto, não precisa de formação para tal)
- ⑤ Justificativas Ideológicas para Fracasso Escolar (lógica da responsabilização da vítima: o problema está, “evidentemente”, no aluno e/ou na sua família).

Notem que não se trata de cinco armadilhas, mas uma armadilha com cinco elementos. É um verdadeiro círculo vicioso!

De imediato também, gostaríamos de dizer que tudo deve ser feito por todos para que o professor, que realmente quer ser professor, não desista! Este “todos” inclui, entre outros, os governantes, os dirigentes do sistema de ensino, os gestores escolares, os pais, os alunos, os agentes dos meios de comunicação, os membros do judiciário, os parlamentares, os sindicalistas, os líderes religiosos e comunitários, os colegas professores e o próprio professor!

2.Desistência Docente em Questão

Talvez, para muitos, a atividade do professor possa parecer algo tranquilo ou mesmo idílico, pelo fato de o nosso trabalho ser altamente significativo, tanto do ponto de vista social quanto pessoal, ter um grande potencial realizador pelos encontros humanos que propicia. Todo autêntico educador já experimentou aquela incrível satisfação de ser cumprimentado com carinho por um antigo aluno (uma das grandes alegrias da docência, como veremos). Todavia, não devemos esquecer que no espaço formativo da sala de aula emerge o mundo, através das pessoas. E, se o mundo anda tão complicado, é previsível que o trabalho docente esteja perpassado por fortes desafios.

Vivemos um momento em que, talvez como nunca, a cobrança esteja em cima de resultados. E os controles ficaram muito mais rápidos e sofisticados com os poderosos computadores a serviço de uma racionalidade instrumental. Se formos nos pautar exclusivamente por “resultados” talvez desistamos, pois, sem negar os avanços parciais, estamos, em termos de escala global, muito longe ainda de um mundo mais justo, mais humano. É isto que nos esfregam na cara, tentando nos vender a ideia de que devemos desistir de sonhar com um mundo melhor, de que esta história de “um outro mundo é possível” é “colóquio flácido para acalentar bovinos” (conversa mole para boi dormir). O que o Sistema quer com isto é justamente fazer com que nos “integremos”, nos conformemos e busquemos a felicidade não nesta busca maior, mas nos milhares de produtos de última geração que pode nos “oferecer” (financiados em 17, 36, 180 ou 240 meses...).

A vida é bela, mas não é fácil. Um dos grandes desafios é mantermos a esperança, o esperar dentro do turbilhão. A alegria, segundo Espinosa (1632-

1677), vem da percepção do crescimento da potência, da capacidade de transformar a realidade de acordo com nossos sonhos e projetos. No entanto, como ser feliz quando há muita coisa organizada no sentido contrário aos nossos sonhos (a começar de nossa divisão interna: queremos uma coisa, mas queremos outra também que se contrapõe à primeira, e normalmente nem nos damos conta desta fissura interna...)?

Sem querer poupar as contradições e responsabilidades pessoais, o que pode um grande líder de uma nação quando um grupo de 20 grandes aplicadores do mercado financeiro, conectados a bolsas do mundo todo, pode quebrar a economia do país?⁶⁹ Se um grande dirigente não pode fazer muito pela transformação social, quem poderia então? Como ir todo dia para a escola, com que ânimo ir para a sala de aula? Com que esperança?

Estamos adentrando um terreno muito delicado: a situação de desistência de alguns colegas. São indivíduos que desistem da atividade docente, mas não desistem do emprego, qual seja, continuam indo para a sala de aula, só que sem ânimo, sem esperança. E não estamos falando de uma situação esporádica, de um desânimo ou frustração profissional passageira que, de resto e em alguma medida, atinge cada um de nós. Trata-se de uma situação crônica e persistente de não ver sentido naquilo que está fazendo. Evidentemente, tal fenômeno não se dá apenas com professores. Viktor Frankl (1905-1997) (criador da Logoterapia, a terapia através do sentido) já identificou uma forte patologia contemporânea, a neurose noogênica (do *nous*, do espírito), que é a neurose decorrente da falta de sentido para a vida. Ocorre que no caso dos docentes é ainda mais patente o problema, já que uma das funções básicas do professor é o trabalho com o conhecimento que, por sua vez, na sua essência, é produção de sentido. Como sabemos, foi criada uma categoria própria para caracterizar a situação do professor nos últimos tempos: *mal-estar docente* (Esteve, 1992). Aplica-se também ao professor a categoria *burnout*, que pode ser traduzida como *síndrome de desistência* (Codo, 1999). Está em jogo aqui o próprio processo de humanização, que deve ajudar a superar a neurose, a depressão e, no limite, a psicopatía (que sempre existiu, mas agora, com os meios de comunicação —às vezes até em busca de sensacionalismo, ganham grande

⁶⁹.Retomamos esta questão mais à frente.

visibilidade), que corresponde a um comprometimento à humanização, já que é uma fragmentação entre a razão e a emoção, e tem base tanto psíquica quanto orgânica. Como dizem os especialistas, num certo grau todos nós podemos ter traços de neurose, depressão ou mesmo de psicopatia. Como costuma dizer Caetano Veloso, *de perto, ninguém é normal!*

Pulsões em Conflito

Algumas vezes, há uma espécie de guerra não percebida, não assumida, não declarada, mascarada por mitos e discursos como “somos um time só”, “quem está no magistério é porque ama o que faz”. É claro que existem coletivos que avançaram bastante, conseguindo criar um ambiente de trabalho marcado pelo compromisso, pela camaradagem, pela parceria. Mas, se isto se deu foi porque o grupo soube lidar com suas contradições.

Quando analisamos com rigor a condição humana (Hegel, Marx, Arendt), damos-nos conta de sua constituição contraditória. Somos sim seres de Vida (*Eros*), mas somos também seres de Morte (*Thânatos*), como apontou Freud (1978). Morin (2000) explicita o fato de que somos *Homo sapiens*, mas também *Homo demens*, sábios e dementes. Boff (1998) traz a questão da nossa dimensão Sim-bólica (capacidade de agregar, de produzir sentido, de construir) convivendo com a dimensão Dia-bólica (capacidade de separar, espalhar, desagregar, destruir).

No caso específico da docência, podemos identificar dentro de cada um de nós a presença de duas pulsões antagônicas:

Pulsão para o Magistério (do latim *magister*, mestre): aquele desejo profundo de sermos professores, aquela alegria e realização que encontramos na aprendizagem do outro pela nossa mediação: nunca tínhamos visto antes aquelas pessoas e agora, aquelas coisas, às quais nos dedicamos a vida aprofundando, estudando, fazem sentido também para elas. Isto faz com que demos o melhor de nós, dediquemo-nos de corpo e alma ao trabalho, apesar dos limites e restrições para sua concretização a contento. Através do nosso trabalho ajudamos a que cada pessoa revele e desenvolva o melhor de si, criando um ciclo virtuoso de interações, onde vamos nos alimentando também do desejo do outro. Parafraseando Hannah Arendt, podemos dizer que *o*

magistério *é o ponto em que decidimos se amamos o aluno o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele* (1997: 247).

Pulsão para o Desistério (neologismo a partir do latim *desistere*, afastar-se, deixar de): corresponde àqueles afetos e ideias dentro de nós que induzem à desistência, que ficam *dizendo* “Não vale a pena”, “Os alunos não merecem”, “Não temos condições”, “Não adianta”, “Sempre foi assim”, “Você acha que uma pessoa pode mudar alguma coisa?”, “Você ainda é novo na profissão”, “Eu não ganho para isto”, “Não é minha função”, “É o sistema”, “Você está querendo aparecer?”, “Deixa de ser bobo; no final do mês, seu salário vai ser igual ao de todo mundo”, “Posso ser sincero? Liga o dane-se”, “Eu ainda saio desta. Vou mudar de escola, vou mudar de profissão”.

Cada um de nós é um campo de batalha, ou melhor, de tensões entre os impulsos de vida e os impulsos de morte. Os impulsos de morte podem se manifestar na tendência em “desligar”, em descansar, em não querer saber nada dos outros, nem de nós, nem da nossa vida, em adormecer para não mais sentir as tensões que nos dilaceram, entregando-nos ao esquecimento de nós mesmos (Dolto, 1981b, p. 123).

Hannah Arendt também nos ajuda entender esta complexa situação, trazendo a questão do dilema moral: *Ninguém deseja ser mau, e aqueles que ainda assim cometem malvadezas caem num absurdum morale – num absurdo moral. Quem assim age está realmente em contradição consigo mesmo, com sua própria razão* (2004: 126). Trata-se de uma energia negativa, imobilizadora ou indutora de comportamentos destrutivos: não suporta a manifestação da vida, do novo e ataca furiosamente qualquer iniciativa nesta direção.

Um problema adicional é que, com frequência, além dos comportamentos típicos como faltas injustificadas, atrasos, dispersão (uso de celular em sala de aula, conversa paralela em reuniões pedagógicas), apontar problema em tudo e em todos (menos em si), esperar que os outros façam para ele ou por ele etc., os colegas que desenvolvem mais a Pulsão para o Desistério ao invés de agirem de maneira clara, direta, com argumentos (o que até poderia ajudar o grupo a amadurecer o

significado e a pertinência das novas propostas), usam também o subterfúgio de jogar por debaixo do pano, recorrendo a fofoca, intriga, diz-que-diz-que, formação de grupelhos, alheios ao movimento do coletivo escolar. Eles parecem fortes, com grande poder de resistência às inovações, porém o que muitos não percebem é que a força deles vem da lógica maior reprodutora do sistema: se nada fizermos, a tendência da realidade não será a de gerar inovações na direção da democratização, da humanização, da justiça, da solidariedade, mas, em função dos artefatos e mentefatos constituídos historicamente, simplesmente reproduzir a lógica maior desumana que está dada. No grupo, costuma manifestar-se numa minoria, mas muito atuante, conta com a força de inércia do sistema e conta ainda com a omissão dos demais. Às vezes, numa escola, de vinte professores, dois estão nesta situação, mas conseguem “dar o clima”. Como diz a música *Divino Maravilhoso*, “é preciso estar atento e forte”!

II-Grandes Alegrias da Docência

O cotidiano do professor é muito desafiador. Sua atividade didática exige um trabalho antes e outro depois, além propriamente do durante a atividade de ensino. A sociedade, que não garante condições dignas de trabalho, pede do professor que, além das suas tarefas básicas, esteja também atento às questões da sexualidade, gravidez na adolescência, drogas, consumo, trânsito, conservação do meio ambiente, educação alimentar, financeira, empreendedora, educação para a paz, educação para as mídias, sem contar os casos em que tem que dar educação básica como hábitos de higiene e civilidade.

Diante disto, poderíamos indagar: por que ainda há quem quer ser professor? É que no exercício do magistério existem também recompensas, satisfações, realizações, prazeres, alegrias.

Tem-se falado muito das agruras da docência, das dificuldades para o exercício do magistério. E temos de falar porque faz parte de uma duríssima realidade que precisa ser transformada. Por outro lado, quando se discute a necessidade de resgatar a atratividade da atividade docente, tem nos intrigado o fato de as estratégias de resgate ficarem restritas a questões de salário, condições de

trabalho, formação e reconhecimento social. Tudo isto é fundamental, sem a menor dúvida! Só que isso vale para qualquer profissão e não apenas para a docência! Percebemos que se, ao mesmo tempo (superar viés dicotômico do isto ou -exclusivo-aquilo!) que se luta por estas questões básicas, também não resgatarmos o sentido da atividade de ensino, as alegrias da docência, os professores vão desanimando, entregando os pontos. Segundo Espinosa, na *Ética*, como apontamos, “alegria é o crescimento da potência”. Precisamos resgatar as grandes alegrias da docência!

Dentre as pequenas alegrias⁷⁰ podemos citar: facilidade para se formar professor (muitos cursos com baixas exigências); flexibilidade do horário de trabalho, maior tempo de férias, oportunidade constante de trabalho (emprego quase sempre tem, e ainda em todo lugar, possibilitando a mudança de cidade); o salário, muitas vezes, não é grande coisa, mas chega todo mês; possibilidade de ter mais de um emprego, estabilidade ou muita dificuldade para ser demitido; sempre há “um público cativo” (até por força de lei) em sala de aula; aposentadoria com menos tempo de serviço, aposentadoria com salário integral. Estas pequenas alegrias, com certeza, não sustentam a opção de uma vida por uma profissão que é muito bonita, mas muito desafiadora também.

Já num nível intermediário, podemos citar o reconhecimento social: embora com fortes reveses ultimamente em função do avanço da extrema direita e sua cruzada contra a Ciência e àqueles que a representam, o professor é um dos profissionais, junto com bombeiros e médicos, em que a população mais confia (notem que estamos falando de confiança e não necessariamente de valorização), conforme revelam pesquisas de opinião.

Por quê, para quê sou professor? O que me motiva a ser professor? O que me faz levantar “segunda-feira” e dirigir-me à escola? O que me traz realização no trabalho? Afinal, o que me traz verdadeira alegria na docência?

As grandes alegrias nos remetem ao cerne mesmo da Atividade Docente, ao seu núcleo, àquilo que é mais específico.

⁷⁰. Há um aspecto muito delicado, mas que merece nota: a alegria patológica. Há professores, por exemplo, que têm prazer em constatar a reprovação no final do ano daquele aluno que, logo nos primeiros dias de aula, ele previu que isto aconteceria (profecias autorrealizadoras de fracasso).

Se o professor não encontrar sentido em sua atividade, não há condições objetivas que possam realizá-lo!⁷¹

Dentre as grandes alegrias, elencamos:

1. Alegria de Exercer uma Atividade Extremamente Relevante

O magistério possibilita o prazer de exercer uma atividade com extrema relevância social: a formação humana, a educação (=Humanização) através do ensino, que é a base da cidadania, da democracia. Assim como os profissionais da saúde, os profissionais da educação estão ligados à própria produção e reprodução da espécie; no nosso caso, do ponto de vista simbólico, cultural. A sociedade contemporânea não conseguiria manter-se sem a escola.

Uma coisa é o reconhecimento social, que em determinado momento pode existir ou não de forma adequada. Outra, é o valor intrínseco da profissão, quando é exercida de forma consciente e crítica.

Contribuição da Atividade Docente para o Desenvolvimento em Diversos Campos

Desenvolvimento Econômico: esta talvez seja uma das funções da escola mais destacadas pelos governantes. De fato, é bastante evidente o quanto o avanço de um país depende de quadros profissionais e científicos bem formados. Todavia, a relevância da atividade docente vai muito além disto.

Desenvolvimento Ambiental Sustentável: cada vez mais, na contemporaneidade, cresce o alerta para a necessidade de cuidados na perspectiva da preservação e sustentabilidade da nossa Nave-Mãe, a Terra, e isto, para dar resultado, precisa ser desenvolvido desde muito cedo.

Desenvolvimento Social: pesquisas revelam, por exemplo, que cada ano de escolaridade da mãe provoca diminuição da mortalidade infantil, assim como do gasto com internação da criança por problemas de saúde etc.

Desenvolvimento Cultural: através do estudo, as pessoas se qualificam para consumir e produzir cultura em níveis cada vez mais diversificados e avançados.

⁷¹. Há professores que trabalham em escolas de elite, com excelentes salários e condições de trabalho e, no entanto, são cínicos, céticos, não acreditam na educação, na escola, no ensino, nas crianças, nos jovens! Mas por que não caem fora? Claramente porque não querem perder “a boquinha”... Muito triste!

Desenvolvimento Político: a democracia não funciona adequadamente sem uma escola de qualidade. Porque o princípio básico da democracia é a participação, o exercício livre e consciente da escolha e, para que as pessoas possam participar efetivamente, elas têm que ter acesso ao conhecimento. E não qualquer acesso: deve ser crítico, criativo, significativo e duradouro. A atividade docente está fortemente relacionada à conquista da democracia. O docente vai ajudar a criança, o jovem e o adulto a experimentar que o conhecimento liberta. Vai ajudar o educando a entender, de forma fundamentada e crítica, que a configuração atual da realidade é apenas uma, e não a única, que um outro mundo é possível. A escola, ao propiciar a internalização dos elementos significativos da cultura, tem um papel fundamental de anunciar às novas gerações que o mundo pode ser diferente do que vem sendo, que a mudança da vida, da realidade é possível! Através da criticidade, da visão histórica e de conjunto, capacita os alunos a analisarem com critérios as formas de organização e exercício do poder na *Polis*.

Desenvolvimento Humano: não nascemos prontos, nem programados. A rigor, não nascemos humanos; a filogênese nos coloca na condição de homínídeos ao nascer. Tornamo-nos humanos a partir do acesso à cultura, pelo diálogo, pela conversa, pela interação. Se alguém tem dúvida, basta ver os famosos casos das chamadas “crianças selvagens” como, por exemplo, Victor de Aveyron na França (Itard, 1801), Kaspar Hauser na Alemanha (Blikstein, 1983), Amala e Kamala na Índia (Aranha e Martins, 1986). No caso de Amala e Kamala, como ocorreu no século XX, há até fotos. Pelo fato de terem sido criadas por lobos, tiveram o seu desenvolvimento profundamente prejudicado. O trabalho docente vai ajudar a garantir o direito inalienável de acesso à cultura que todo ser humano tem, cuidando para que cada um e todos aprendam, e desenvolvam a criatividade. O professor vai ajudar o educando a se “desgrudar” do aqui e do agora, a navegar no tempo e no espaço, a sair da ditadura do presente, do concreto, a transitar pelo abstrato, pelo categorial (e assim a desenvolver as funções psicológicas superiores - Vygotsky), bem como voltar ao concreto com instrumentos para sua transformação. É importante lembrar que a aprendizagem do aluno na escola não é uma aprendizagem qualquer. Trata-se de uma aprendizagem sistemática, categorial, não-

espontânea, dado seu caráter científico, filosófico, estético, tecnológico. E isso não acontece ao acaso: é preciso qualificada mediação!

Quando constatamos o verdadeiro estado de corrosão do caráter (Sennett) na sociedade, mais sério e profundo do que aquilo que aparece em termos de corrupção, vem a questão: como saímos desta? Será que colocando um policial ao lado de cada cidadão para controlá-lo? Mas, se assim for, vem a clássica pergunta: e quem controla o policial que controla o cidadão? Por aí não tem saída! O que se espera é que o sujeito não vá ficar com o troco a mais da padaria, não porque há uma câmara filmando-o (controle externo, heteronomia), mas sim porque não acha certo, porque internalizou um conjunto de valores (autonomia) com base na verdade, justiça, solidariedade. Em outros termos: porque foi bem-educado! E aí, certamente, o trabalho dos pais e dos educadores na escola é absolutamente imprescindível.

2. Alegria do Encontro Humano

O magistério nos permite trabalhar com gente⁷², permite-nos o relacionamento com crianças, jovens e adultos, com suas dificuldades e dramas, é certo, mas também com seus sonhos, com suas fantasias, com suas trajetórias, com suas riquezas, com suas formas peculiares de ser, enfim, com seus mistérios (daí o sentido da reverência diante do outro). É muito difícil, porém é, ao mesmo tempo, um privilégio porque temos, através da presença constante destes outros, um convite constante para crescer. Porque cada aluno, todo ano, todo semestre é um pequeno convite-desafio para melhorarmos como seres humanos, para podermos nos aproximar dele, para podermos compreendê-lo, para que ele de fato aprenda, se desenvolva e seja feliz/*docta gaudium*. Nossos alunos têm características gerais (relativas, por exemplo, à sua idade, nível de escolaridade, gênero, classe social), mas também têm características singulares, que precisam ser percebidas e trabalhadas. Então, as peculiaridades do João Vitor, da Ana Cláudia representam um eterno desafio para crescermos, para nos tornarmos seres humanos melhores, para os compreendermos melhor. Entendemos que o currículo escolar é, antes de tudo, o

⁷².Existem pessoas que trabalham com máquinas, com plantas, com madeira, com papel, com ideias, com números etc. Nós temos este privilégio de trabalhar com pessoas, e ainda em fase de grande desenvolvimento.

encontro dos currículos pessoais dos alunos com os currículos pessoais de seus professores.

O encontro humano na sala de aula é marcado também por momentos muito significativos, como este relatado por uma professora⁷³:

"(...) lembrei da recepção das crianças da minha classe quando cheguei na escola ontem. Na verdade, eu estava muito preocupada com a minha filha, que está com uma alergia muito forte; estava chateada com a forma que fui tratada na hora da consulta. Por conta de uma manhã tão tumultuada pensei que teria muita dificuldade de dar aula, mas para minha surpresa foi um dia maravilhoso devido à manifestação de carinho que recebi das crianças. A profissão de professor(a) não é fácil, mas ao mesmo tempo ela proporciona a oportunidade de vivenciar esses momentos primorosos, momentos que ficarão na memória para sempre, um presente que não tem preço".

O professor que está aberto a aprender com os alunos, está o tempo todo se renovando. Nós estamos cada ano mais velhos; nossos alunos, no entanto, estão chegando sempre mais ou menos com a mesma idade. Isto, com certeza, permite uma renovação, nos desafia a manter diálogo com novas formas de ver e estar no mundo.⁷⁴

O encontro humano, todavia, vai muito além de estarmos juntos num mesmo espaço. Atualmente, com a "sociedade da informação", com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, parece que está todo mundo com pressa de estar com pressa em outro lugar. O sujeito está ali, mas o *quente mesmo* está acontecendo em outro lugar. Quando chega lá, o *quente mesmo* está noutro... Ou seja, nunca está onde deveria estar. Só há um problema: educação não se faz sem presença! As crianças, os jovens, os adultos estão chegando na escola muito marcados pela fragmentação. Se não encontram alguém que ao menos está buscando uma inteireza, o encontro humano fica impossível.

⁷³.Do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Educação de Guarulhos/SP.

⁷⁴.Há, por exemplo, grandes publicitários que não deixam de dar aulas em faculdade a fim de se alimentarem da energia, da criatividade, das aspirações, das inquietações, da forma de ser das novas gerações.

O Vínculo como Fundamento Básico da Docência

Quando, buscando os fundamentos, analisamos o princípio da aprendizagem (assim como do cosmos, da humanidade, do sujeito), deparamo-nos com um aspecto geral, ontológico, da própria constituição do ser, que é a questão das relações, do vínculo, do afeto, do amor, do desejo. Seria possível falar destas coisas sendo sérios, rigorosos, fazendo Ciência da Educação (lembrando que o sonho de infância de muitos professores era ser cientista!), ou necessariamente entramos no campo da *doxa*, da opinião, da “autoajuda”, do “oba-oba”, do sentimentalismo, da manipulação das emoções? A questão do vínculo, do afeto não é simples; porém, remete-nos ao âmago mesmo da tarefa educativa escolar. Não temos a menor pretensão de esgotá-la, mas apenas de fazer algumas aproximações.

Só a título de posicionamento inicial, para evitar equívocos de compreensão, entendemos que tudo o que é humanamente digno passa pelo amor, mas o amor não é tudo! Sem competência técnica, sem compromisso político, sem ética, sem estética, sem condições objetivas, pode-se fazer (como se fez historicamente) enormes estragos em nome do amor!

Ao pensarmos na escola, logo vem a ideia do conhecimento, da apropriação do saber sistematizado por parte dos estudantes, que é a função mais explícita, mais clássica da escola. Ora, o evento básico do conhecimento é exatamente uma relação: a de um sujeito cognoscente com um objeto cognoscível (Freire, 1986). Diz-se sujeito cognoscente, e não simplesmente sujeito, para caracterizar esta situação de conhecimento, em que o sujeito “elege”, digamos assim, no meio de tantos outros, aquele objeto para ser conhecido (objeto passou a ser foco do seu interesse, da sua motivação). Portanto, tem como base uma relação! E conhecer, do ponto de vista epistemológico, enquanto processo, é estabelecer relações. Eis, novamente a presença da relação! Conhecer, enquanto produto, é produzir significado, produzir sentido para as coisas. E isto se faz estabelecendo relações entre as representações mentais que o sujeito tem ou aquelas que vai criar, produzir, concernentes ao objeto de conhecimento. Olha aí a relação novamente! Por exemplo, o sujeito não conhece determinada coisa, e se dispõe a conhecer: vai estabelecendo relações, criando representações, relações entre essas representações, que ao se articularem, ao se

conectarem, vão atribuindo sentido àquela realidade. As representações mentais vão se organizando em saberes que permitem a sistematização, a construção do conhecimento, a ciência etc. Mas a base, o processo mais elementar, é o estabelecimento de vínculos, de relações.

Isto que acontece do ponto de vista epistemológico tem a ver com um aspecto mais amplo que é a questão do afeto, o par complementar da cognição. Atualmente, os estudos das Neurociências apresentam um conjunto de evidências, inclusive com imagens do funcionamento cerebral, que confirmam que não dá para separar o cognitivo e o afetivo. Aliás, a própria contribuição básica das Neurociências nos revela a presença das relações no âmago dos processos bioquímicos do cérebro: a sinapse, as redes neuronais. Teilhard de Chardin tem um conceito muito interessante de amor: afinidade, atração do ser pelo ser (1970: 290). Na visão dele, olhando a molécula, o átomo, é o amor que está aí. Por que os elétrons não se desgarram do restante do átomo? Porque os elétrons (que têm carga elétrica negativa) são atraídos pelos prótons (que têm carga positiva) presentes no núcleo. Assim, desde a estrutura mais elementar da matéria, ele vê o amor, até chegar ao amor humano (e divino). Estamos nos referindo, portanto, a toda essa questão do vínculo, das relações, dos laços, das conexões, dos *links*, das ligações, das redes.

Deve ficar claro que não se trata de incluir o vínculo afetivo na relação professor-aluno. O vínculo está sempre presente! A grande questão é trabalhá-lo de forma mais consciente, de forma mais cuidada.

Se o vínculo básico, em termos do processo de aprendizagem, é o do sujeito com o objeto com intenção de conhecê-lo (desejo/necessidade epistemológica), e, a partir disto, o vínculo entre as representações mentais do sujeito, e considerando a inseparabilidade entre cognição e afeto, podemos afirmar que tudo que se fizer na escola em termos de se estabelecer vínculo com os alunos, ao fim e ao cabo, estará também contribuindo para sua aprendizagem. Notem bem: não estamos afirmando, de forma alguma, que o vínculo afetivo substitui o cognitivo. Por mais que o professor goste do aluno, não tem como conhecer por ele. Ocorre que o vínculo afetivo pode levar o educando a colocar a atenção sobre o objeto de estudo e, então, desencadear-se o processo de aprendizagem.

Como sabemos, o interesse, a mobilização para aprendizagem —grande queixa dos professores— diz respeito ao vínculo afetivo do sujeito com o objeto de conhecimento (desejo/necessidade epistemológica).

Seria muito bom, por exemplo, que no primeiro dia de aula cada professor, cada educador, ao se apresentar aos alunos pudesse dizer “Estou aqui para ficar!”, ou “Eu vim para ficar!”, demonstrando a preocupação e o compromisso com eles, tendo clareza de que não se faz educação sem a criação de sólidos vínculos. A permanência na escola por alguns anos, a superação da rotatividade, das faltas e atrasos sem motivos relevantes, com certeza, são algumas das exigências para tal. O fundamento primeiro do currículo são as pessoas, no horizonte do Projeto Político-Pedagógico.

Em tempos de *amor líquido* (Bauman), de fragmentação e fragilidade dos vínculos, uma alternativa é manter o mesmo coletivo dos alunos e, se possível, o mesmo professor do ano anterior. Propiciar o envolvimento do grupo de alunos, o fortalecimento de vínculos (ex.: fazer manhã/tarde/noite de convivência); “perder tempo” com isto.

3. Alegria da Aprendizagem

Para exercer⁷⁵ a contento nossa atividade, precisamos continuar aprendendo ao longo da vida. Isto vale também para outras profissões. Todavia, a aprendizagem do professor tem algumas peculiaridades pelo fato de ter de lidar com a complexidade, com a sistematização, com as categorias de historicidade, totalidade, criticidade, em função do ensino que vem em seguida.

Ora, conhecer dá um grande prazer; Freud chegou mesmo a compará-lo com o prazer sexual. É claro que estamos falando de construção de conhecimento e não de mero acúmulo de informações, o que costuma ser profundamente enfadonho.

Os gregos tinham ao menos três nomes para tempo. *Chrónos*, que é o tempo “cronológico”, o tempo físico, o tempo corrido, que pode ser medido. *Kairós*, que é o tempo oportuno, o tempo especial, o tempo da visita. E *Aión*, que é um tempo muito diferente porque é um tempo que não é tempo, que não é marcado pela

⁷⁵. Neste momento, estamos nos referindo à aprendizagem por parte do professor. No próximo item, faremos referência à aprendizagem por parte dos alunos, como parte constituinte do ensino.

duração, mas pela intensidade. Algumas vezes traduzido como Eternidade, mas, talvez mais bem compreendido como o tempo dos deuses, porque para os deuses não existe tempo. O tempo é uma invenção humana. O famoso fragmento 52 de Heráclito diz "Tempo é criança brincando, jogando; de criança o reinado"; o termo que usa em grego não é Chrónos, e sim é Aión. Deleuze, entre outros, fala do Devir-Criança. Para que possamos viver nosso Devir-Professor, o nosso Vir a Ser deve estar marcado por essa questão essencial da infância que é essa alegria de conhecer. O olhar da criança é marcado por este espanto, assombro, surpresa, contradição, desequilíbrio, pulsão, fome, gosto, paixão, disposição epistemofílica, avidez, sede, carência, consciência da incompletude, tendência, inclinação, vontade, curiosidade, interesse, desejo, necessidade, motivação, mobilização para a aprendizagem.

Esta disposição epistemofílica, este desejo, esta curiosidade, está na base de todo processo de conhecimento. Avançando, lembramos que Freud, mais exatamente, comparava o prazer de conhecer ao orgasmo. Nos encontros de formação, temos provocado os professores: "Se sua vida sexual não vai muito bem, estude mais, pesquise mais!". Isto porque, a rigor, todo processo de aprendizagem está mexendo com a libido, com esta disposição básica para a vida, em todas as suas dimensões. Isto vale também para quem tem uma vida contemplativa. Os escritos de Santa Tereza D'Ávila, de São João da Cruz, por exemplo, os relatos que fazem sobre a contemplação, em alguns momentos de êxtase, a intensidade da vivência é tão grande que parecem estar descrevendo um orgasmo. É impressionante a alegria que revelam no estado de contemplação. Mas a gênese é a mesma: a busca, a curiosidade. Ninguém vai ter êxtase ao contemplar a face do Senhor se não estiver ardentemente buscando-a. O salmista já dizia isto de forma tão clara: "Uma só coisa peço ao Senhor, e só a ela busco: habitar na casa do Senhor todos os dias de minha vida". Não há estudo e pesquisa que se sustente se não estiverem marcados por uma profunda curiosidade, por uma ardente busca. Então, o professor que está envolvido em processo de conhecimento é aquele que está alimentando, desenvolvendo a sua libido. Daí a sua alegria.

Notem que está tudo ligado. Estamos falando da mais profunda raiz da epistemologia, do processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo da experiência do amor do casal, ou da oração do místico. Está tudo relacionado. Essa é

uma coisa muito bonita do conhecimento, este eterno convite a ser mais, a aprender em níveis cada vez maiores de abrangência e complexidade. E essa é a possibilidade de alegria radical do professor. O professor que é professor está sempre envolvido nessa dinâmica da aprendizagem.

4. Alegria do Ensino

O Magistério propicia o prazer de ensinar, de ver o outro aprender com nossa mediação. Sabemos que é o outro quem cresce —por mais que goste de um aluno, não posso conhecer por ele, como apontamos—, mas com nossa ajuda. Isto traz uma enorme realização. Preparamo-nos a vida toda para ser o profissional que somos hoje; dedicamo-nos a estudar, pesquisar, sistematizar determinada área do conhecimento humano, traduzi-la em plano de ação. Agora, na atividade de ensino, percebemos que aquilo que faz tanto sentido para nós, faz sentido também para outras pessoas, com as quais talvez nunca tenhamos nos encontrado antes. Nada se compara com a satisfação de encontrar um antigo aluno e ouvir aquela carinhosa e significativa saudação: “Professor!...” Neste momento, temos a certeza de que deixamos uma marca (ensino vem do latim *insignare*, pôr um sinal —*signum*—, marcar com sinal, dar a conhecer). Dessa forma, o magistério favorece a experiência radical de ser coautor da criação. *O professor, assim, não morre jamais* (Alves, 1994)⁷⁶, exorcizando um dos medos do ser humano que é o anonimato, a insignificância.

Uma das características do professor que de fato é professor é justamente esta: está sempre antenado com possibilidades novas para a atividade de ensino. Tirou férias, está caminhando na praia, vê uma pedra, uma formação rochosa meio diferente, o que faz? “Vou mostrar isso para os alunos!” Está sossegado em casa assistindo um filme, de repente, “Opa, posso passar esse filme para os meninos, vai ser interessante para discutir aquele tema...” Este é o professor, ligado, vislumbrando novas possibilidades de ensino.

⁷⁶.Um fato recente na rede de ensino da cidade de São Paulo é revelador: foi desenvolvido um projeto com alunos monitores de informática. Um dos objetivos básicos era propiciar o protagonismo juvenil. Ao término do projeto, emergiu algo surpreendente: vários destes jovens manifestaram o desejo de ser professor. Tinham experimentado justamente este prazer de ensinar...

Entretanto, esta alegria só pode ser experimentada por quem se dedica, se entrega efetivamente ao ensino. Infelizmente, há professores esperando que primeiro os alunos se disponham, para que daí ele “faça sua parte”. Nós somos os adultos da relação⁷⁷, temos de tomar iniciativa, dar o primeiro passo.

Martin Buber (1878-1965), no livro *Histórias do Rabi*, tem uma colocação muito interessante: “O mestre orienta os discípulos e, nos momentos de depressão, os discípulos reorientam o mestre”. Isto é fantástico. Quem já foi resgatado por seus alunos em momentos difíceis de sua vida sabe o quanto esta afirmação é verdadeira. Todavia, isso só pode acontecer se houve uma entrega primeiro, se vínculos profundos foram criados com os alunos. Como nos diz Fernando Pessoa (1888-1935): *Para ser grande, sê inteiro: nada/Teu exagera ou exclui/Sê todo em cada coisa. Põe quanto és/No mínimo que fazes./Assim em cada lago a lua toda/Brilha, porque alta vive*. Este poema remete à essa necessidade mergulhar, de se entregar àquilo que estamos fazendo.

A educação é uma atividade maravilhosa, mas pede uma entrega. Nós temos que arriscar. Não podemos ficar esperando que a iniciativa venha do aluno. A iniciativa primeira tem que ser nossa. Há uma alegria enorme. Todavia, só é vivida por quem se entrega.

Pequeno exemplo, relatado por professoras da Rede Municipal do Rio de Janeiro, sobre duas professoras trabalhando com o 6º ano, com os mesmos alunos, na Comunidade da Maré. Uma professora: os alunos agridem, ameaçam de morte, riscam o carro, furam o pneu. A outra: os alunos vão buscá-la lá fora, como uma espécie de anjos da guarda, para protegê-la. Como explicar isso? – “É o salário do professor que é um absurdo”. Sim, de um modo geral, o salário é um absurdo, mas, nesse caso, é o mesmo. – “É a família que não põe limites”. É a mesma família. São os mesmos alunos. – “É o Estatuto da Criança”. É o mesmo Estatuto. – “É a Mídia”. É a mesma Mídia. Qual seja, todos os fatores externos são os mesmos. O que muda, segundo o relato das professoras? A atitude delas, a postura, o vínculo estabelecido.

Pelo que contaram, a primeira professora chega na classe, no 1º dia de aula, com uma postura mais ou menos assim: “–Ai meu Deus! O que eu vim fazer aqui?

⁷⁷.Certa feita, adentram a sala da coordenação pedagógica um professor e um aluno do Ensino Médio. O aluno, dirigindo-se ao coordenador diz “O professor me xingou”; o professor vira-se e fala “É, mas ele me xingou primeiro...” Alguém ali não estava com clareza sobre seu papel. Afinal, quem é o adulto da relação?

Todos esses moleques safados, filhos de marginais. Não vejo a hora de sair daqui.” Como sabemos, ela não precisa falar coisa alguma, mas os alunos captam. Freud explica: o grande encontro com o outro é o dos inconscientes. O que falamos é só a pontinha do iceberg. A violência física dos alunos é uma resposta, não consciente, a essa violência simbólica, afetiva, estética, ética da professora.

E a outra professora? Pelo que relataram, no primeiro dia de aula chega na sala e diz algo do tipo: “–Eu vim para ficar. Vocês estão me vendo, aqui, este ano. Se me procurarem no ano que vem, nesta escola, vou estar aqui. E no outro ano, também estarei. Eu vim para ficar. Quero dizer de coração aberto: nunca os vi, sempre os amei. Quando me fiz professora, me fiz professora para ser professora de todos os alunos que a sociedade me colocasse! Não me fiz professora para trabalhar com este ou com aquele aluno. Desejei ardentemente esse encontro com vocês. Esta é a minha profissão e, modéstia à parte, sou muito boa nisso. Já ajudei muita gente a aprender. E sei que vocês todos podem aprender, porque todo ser humano pode aprender se forem dadas as condições. E nós vamos dar as condições aqui. Só não consigo fazer isso sozinha. Preciso da ajuda de vocês. Posso contar com vocês? Nenhum a menos? Se algum colega tiver dificuldade, vamos ajudar para que venha aprender? Se algum colega começar a faltar, vamos atrás? Vamos combinar?”

Certamente, um contrato como esse na sala de aula faz uma profunda diferença. O que cada uma delas está fazendo? Usando sua respectiva Zona de Autonomia Relativa. Só que cada uma numa direção. Não estamos negando os limites externos, todavia é fundamental lembrar que sempre existe um espaço de liberdade, uma Zona de Autonomia Relativa (ZAR) (Vasconcellos, 2017a).

A busca das Grandes Alegrias da Docência poderia parecer a alguns ser uma estratégia de alienação, uma espécie de “jogo do contente”, uma saída à Pollyanna. Pelo contrário: para enfrentar tão difícil situação (a intrincada armadilha histórica montada para o professor) é que precisamos, como nunca, resgatar os fundamentos, as possíveis fontes de alegrias radicais da docência. O que vislumbramos é o professor encontrar alegria, prazer, satisfação, realização, dentro, é certo, dos limites dados pela realidade, portanto, na sua Zona de Autonomia Relativa, justamente para que tenha ânimo, energia, disposição, crença em seu poder (superação da

imobilizadora sensação de impotência), e lute para superar os limites e contradições das estruturas escolares, do sistema de ensino e do sistema social.

Referências

- ALVES, R. **A Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**, 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARENDT, H. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BLIKSTEIN, I. Kaspar **Hauser ou a Fabricação da Realidade**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1983.
- BOFF, L. **A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**, 5ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- BUBER, M. **Histórias do Rabi**, 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- CHARDIN, P. T. **O Fenômeno Humano**. Porto: Tavares Martins, 1970.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Que É Filosofia?**, 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 1997 (1ª reimpressão, 2000).
- ESPINOSA, B. Ética. In *Os Pensadores*, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREUD, S. Além do Princípio do Prazer. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, vol. XVIII, 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- HERÁCLITO. Os Pré-Socráticos: fragmentos, doxografia e comentários. In: **Os Pensadores**, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- ITARD, J. (1801). Da Educação de um Homem Selvagem ou Dos Primeiros Desenvolvimentos Físicos e Morais do Jovem Selvagem de Aveyron. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (orgs.). **A Educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. Alguns (Di)lemas do Professor no Contexto da Complexidade. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VII, n. 27, p.12-15, agosto/outubro, 2003.

_____ Desistir de Desistir: Educar com Esperança. **Revista Educação Cidadã**. Caxias do Sul: Secretaria Municipal de Educação, maio de 2004 (n. 4).

_____ O(a) Professor(a) mexe com o sentido da vida – entrevista. **Mundo Jovem**. Porto Alegre: outubro de 2005 (n. 361).

_____ É Possível Sair do Marasmo – entrevista. **A Revista do Educador Direcional**. São Paulo: junho de 2006 (n. 17).

_____ Falsas Idéias e (Des)Estímulo aos Educadores. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: agosto/outubro de 2006 (n. 39).

_____ Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril/junho de 2007 (n. 143).

_____ A transformação cabe ao Professor – entrevista. **Extra Classe**. Porto Alegre: Sinpro/RS, maio de 2007 (n. 113).

_____ Zona de Autonomia Relativa. In: **Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo**, 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2017a.

_____ **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação, 14ª ed. São Paulo: Libertad, 2017b.

_____ **Para Não Desistir da Docência: subsídios para sensibilidade, reflexão e ação**. São Paulo: Libertad, 2020 (mimeo.).

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A POTÊNCIA DAS JUVENTUDES E A RECRIAÇÃO DA DOCÊNCIA

Helena Singer

Uma das maiores alegrias da vida de quem escolhe a educação é a convivência com as novas gerações. Embora esta frase devesse parecer óbvia, ela contrasta com queixas recorrentes de professores. É comum ouvir que os adolescentes e jovens têm resistência para aprender conceitos, debater ideias, reconhecer a complexidade dos problemas, propor soluções, criar caminhos. Este comportamento de fato é observado em muitas escolas, mas ele é decorrente da forma disciplinar da própria escola, que fragmenta o tempo nas aulas e o conhecimento nas matérias, separa as pessoas por idade e valoriza quase exclusivamente o que é possível ser mensurado em provas. É nestes ambientes que vicejam a apatia, a indisciplina e às vezes até mesmo a agressividade. Trata-se, portanto, de um equívoco supor que este comportamento seja característico da fase da adolescência ou juventude.

São sempre questionáveis definições generalizantes. De qual juventude estamos falando: a da cidade grande ou da zona rural? dos bairros centrais ou da periferia? dos países ricos ou pobres? das florestas ou ribeirinhas? Mas há, de fato, um traço comum: todas são capazes de transformar o mundo para melhor. Ou seja, são capazes de se sensibilizar por diferentes aspectos da vida, organizar coletivamente, criar caminhos para mudar o que precisa ser mudado e causar impacto na vida das pessoas, das suas comunidades, da sociedade.

A invisibilidade do poder transformador das juventudes é importante para a manutenção dos sistemas. Não precisamos retroagir muito no tempo para ver, no início deste século, as juventudes no centro dos movimentos que derrubaram as ditaduras no mundo árabe, ou ocupando as praças nos países que naufragaram na crise causada pelo capital financeiro, ou reinventando o movimento cultural das periferias no Brasil.

Desde então, com a intensificação do uso das tecnologias digitais, um movimento tem se espalhado e fortalecido pelas redes sociais, escolas e

comunidades. Adolescentes de contextos muito diversificados debatem temas da realidade política, econômica, ambiental e social a partir de suas próprias experiências, tomando coletivamente consciência de aspectos centrais da desigualdade, da degradação socioambiental e do autoritarismo e construindo formas coletivas de transformá-los.

É assim que as juventudes têm liderado muitos debates e iniciativas em torno de questões como raça, gênero e justiça climática. Formas inovadoras de se organizar, como os coletivos feministas, LGBTQIA+, antirracistas, a greve pelo clima, dentre outros, espalharam-se por escolas, universidades, comunidades e redes sociais.

Nos campos, nas cidades e florestas, jovens organizam rodas de conversa, usam a arte para ampliar o alcance de suas ideias em uma estratégia conhecida como ativismo, organizam debates públicos, encontros culturais, criam veículos de comunicação em diversas mídias, reinventam as ações formativas. (Borges et. al, 2024)

A política institucional também é de interesse das juventudes, com ações de ocupação dos espaços públicos e dos espaços de decisão, como fóruns, conselhos, conferências, lançando candidaturas a cargos no legislativo e no executivo ou mesmo criando estratégias inovadoras de formação política, com uso das tecnologias digitais e linguagem próxima ao seu público. (Peia, 2021)

As juventudes são protagonistas no movimento ambiental. Organizações internacionais, nacionais e locais lideradas por adolescentes e jovens promovem não só debates, mas ações que transformam nosso modo de nos relacionar entre nós e com os demais seres do planeta. São muitas iniciativas que reconhecem a interconexão das questões da fome com o desmatamento, a poluição, as enchentes. Lideram mutirões de limpeza de rios e plantios de árvores. Criam parques, requalificam espaços públicos, colocam na agenda o tema do racismo ambiental. (Romão et. al, 2022)

Imaginemos como seria o mundo se todas as escolas e universidades estimulassem crianças, adolescentes e jovens a experimentar esta potência.

Começemos pelo nosso próprio fazer educacional. Transformando relações hierárquicas em relações de cooperação, dialogando com estudantes para a

construção do currículo, criando espaços institucionais de participação de crianças, adolescentes e jovens. As experiências mostram que nascem daí grandes parcerias, relações capazes de superar o sentimento de isolamento que assola muitos professores, afetos que energizam, inovações que promovem processos qualificados de aprendizagem, alianças contra iniciativas opressoras de poderes hierárquicos, seja a direção da escola ou a burocracia das redes de ensino.

Reconhecer e valorizar a potência transformadora das juventudes não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma decisão política e ética. Quando escolas e universidades se abrem ao diálogo genuíno, rompem com a lógica disciplinar e se tornam territórios de criação coletiva, tornam-se também espaços transformadores. Não se trata de “preparar os jovens para o amanhã”, mas de construir, junto com eles, o presente que desejamos viver: mais democrático, inclusivo, solidário. A educação, nesse horizonte, deixa de ser mera transmissão de conteúdos e se torna experiência de convivência e transformação, na qual educadores, estudantes e comunidades aprendem e recriam o mundo em comum.

Referências

- Borges, M.; Margit, A.; Singer, H.; Nagajumi, M.; Pereira, M. (ed.). **Mudar o mundo é a nova alfabetização**. São Paulo: Ashoka. 2024, 2ª edição. Disponível em <https://www.ashoka.org/pt-br/mudar-o-mundo-e-a-nova-alfabetizacao>. Acesso em 17 set 2025.
- Peia, L. (Coord.). (2021). **Jovens transformadores para o futuro da democracia: Mapeamento de inovações sociais**. São Paulo: Ashoka. Disponível em https://www.ashoka.org/sites/default/files/2022-08/MapeamentoJTDs_JUNHO2021.pdf Acesso em 17 set 2025.
- Romão, L., Singer, H., & Murta, R. (2022). **Jovens transformadores pelo clima: Mapeamento juventudes e justiça climática na Amazônia**. São Paulo: Ashoka. Disponível em https://www.ashoka.org/sites/default/files/2022-09/Mapeamento_JuventudesJusticaClimatica.pdf. Acesso em 17 set 2025.

REABILITAR E REINVENTAR O ENSINO: UM IMPERATIVO POLÍTICO E CULTURAL

Rui Trindade

Ariana Cosme

A reflexão sobre o ato de ensinar, visto como um ato que permite identificar e caracterizar a atividade educativa específica e singular que os professores protagonizam (Roldão, 2009), é, hoje, uma reflexão tão necessária quanto urgente. Trata-se de uma reflexão cuja exequibilidade se encontra dependente das reflexões sobre a profissão docente e o estatuto do conhecimento culturalmente validado como fator incontornável dos projetos de educação escolar.

Não é uma reflexão confortável, dado que obriga a enfrentar as ilusões pedagógicas do que decidimos começar a designar por paradigma pedagógico do *aprendizagismo*. Um neologismo que substitui a designação anteriormente utilizada, a de paradigma pedagógico da aprendizagem (Trindade e Cosme, 2010), porque corresponde a uma nomenclatura mais rigorosa e coerente para caracterizar as crenças e os pressupostos das abordagens pedagógicas que, de um modo geral, defendem que são as necessidades, interesses, experiências e saberes dos alunos que deverão constituir o centro das preocupações educativas nas escolas e que as preocupações pedagógicas dos professores deverão focar-se na aprendizagem e não no ensino.

Como o temos defendido (Trindade e Cosme, 2010; Trindade e Cosme, 2024), esta é uma perspetiva que tende a desvalorizar o conhecimento culturalmente validado como pilar educativo, considerando que a sua apropriação depende, sobretudo, do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos, bem como da sua familiarização com estratégias que os estimulem a processar informação, a resolver problemas e a aprender a aprender, como se uma tal apropriação se circunscrevesse, apenas, à possibilidade de aceder e discutir com outros a informação disponível.

As implicações do aprendizagismo, do ponto de vista da reflexão acerca da ação docente e do ato de ensinar, fazem-se sentir, então, a dois níveis: (i) o de entender tal ação como uma atividade de intermediação mais do que de interlocução qualificada (Cosme, 2009) e (ii) o de circunscrever o referido ato a uma manifestação que diz respeito, apenas, ao paradigma pedagógico da instrução (Trindade e Cosme, 2010).

Por isso é que defendemos que a necessidade de reabilitar o ato de ensinar se encontra vinculada à necessidade de o reinventar, dado que não é um retorno ao instrucionismo curricular e pedagógico que estamos a propor. A reabilitação e reinvenção do ensino obriga, assim, a reconhecer que se não é a alegada ignorância dos alunos, mas o que eles sabem e o que eles são, que constitui o ponto de partida de qualquer intervenção educativa, isso não significa que os possamos ver como seres culturalmente autossuficientes (Idem). Nesta nova abordagem, os seus interesses, necessidades, experiências e saberes deixam de ser o centro curricular e pedagógico para passarem a ser entendidos como um dos polos da relação que na Escola é necessário estabelecer com o conhecimento culturalmente validado (Idem). Um tipo de conhecimento que se identifica com o que Young (2010) designa por conhecimento poderoso, no momento em que a sua apropriação pode e deve constituir uma oportunidade para que cada estudante possa vir a ser o que ainda não é: um ser humanamente mais capaz de pensar, intervir e participar na vida do mundo que partilha.

É de acordo com esta perspetiva que a ação docente deixa de ser vista como uma ação instrucionista, mas também como uma ação de facilitação pedagógica, para se assumir, antes, como uma ação de interlocução qualificada (Cosme, 2009).

A valorização do estatuto do conhecimento culturalmente validado e a reabilitação e reinvenção do trabalho docente

No âmbito da reflexão que temos vindo a produzir sobre a reabilitação e a reinvenção da docência, a contribuição de Young (2010) é decisiva porque enfrenta de forma clara e deliberada a tensão entre o conhecimento experiencial, aquele que

se constrói em função das experiências singulares das pessoas, resultante da sua imersão e participação nos mais diversos contextos de vida, e o conhecimento culturalmente validado que se caracteriza por ser objeto de validação intencional e explícita, em função de pressupostos consensualizados e respeitando condições que se foram construindo e aperfeiçoando no seio de comunidades organizadas para se promover a partilha e a reflexão sobre esse conhecimento e os objetos de saber que lhes dizem respeito. Se Young admite que este último tipo de conhecimento pode ser identificado com o conhecimento dos poderosos, o que lhe interessa, no entanto, não é tanto preservar este conhecimento como instrumento de perpetuação das desigualdades, mas refletir sobre a transformação do mesmo em conhecimento poderoso.

Trata-se de um exercício que se enquadra num processo cujas vicissitudes importa compreender. O que sabemos é que o conhecimento experiencial (designado por Young como local) constitui uma variável curricular que é recusada quer pelas abordagens pedagógicas instrucionistas quer, subsequentemente, pela adoção de uma perspetiva tecnicista, dado que estas circunscrevem as suas opções curriculares e pedagógicas à difusão do conhecimento culturalmente validado, o qual é referido, na terminologia de Young, como conhecimento universal. Por outro lado, a recusa ou, pelo menos, a desconfiança face ao conhecimento dito “universal” tende a ser uma tendência que se afirma no campo das teorias curriculares pós-críticas e, sobretudo, nas leituras inspiradas pelas abordagens epistemológicas pós-modernas (Idem).

Ainda que Young (1972), já na década de 1970, manifestasse as suas reservas sobre as abordagens curriculares inspiradas na fenomenologia (nomeadamente quando estas tendem a circunscrever o conhecimento aos sujeitos conhecedores), será mais tarde que assume, de forma definitiva, a tensão entre o conhecimento experiencial e o conhecimento culturalmente validado como uma das problemáticas nucleares no domínio da reflexão curricular (Young, 2010). Neste sentido, mostra-se muito crítico perante os riscos inerentes aos “excessos do *discurso das vozes*” (p. 29), defendendo, apoiado na reflexão de Moore e Muller, que “para os discursos das vozes não existe qualquer conhecimento, mas tão-somente o poder de alguns grupos para afirmarem que as suas experiências é que devem

contar enquanto conhecimento” (p. 32). Se este é um risco que Young não negligencia, há um outro que o mesmo autor identifica e que tem a ver com a possibilidade de, a partir dos *discursos das vozes*, se “alegar que todas as afirmações de conhecimento e de verdade são equivalentes, quer derivem do senso comum, da tradição popular, da investigação científica realizada em laboratório ou do conhecimento disciplinar sistemático” (p. 36). Uma hipótese que Young recusa, de forma inequívoca, já que “alguns tipos de conhecimento são, sem dúvida, mais poderosos que outros, sendo absurdo afirmar-se que todas as alegações de conhecimento se reduzem à expressão da experiência de quem as emite” (p. 35).

Para Young, é necessário distinguir o conhecimento que se adquire a partir das experiências singulares dos sujeitos, do tipo de conhecimento que se constroía em função de um conjunto de preocupações, regras e condições que lhe permitam “explicar algo de uma forma convincente” (p. 40), no momento em que os argumentos propostos correspondam a uma operação e a um produto coerentes que, por isso, recebem o aval e o apoio de “uma comunidade particular de peritos detentora de uma legitimidade mais ampla” (Idem). Ainda que Young reconheça que é necessário aceitar a ideia de que o conhecimento é sempre um produto social e histórico, isso não significa que um tal pressuposto legitime o relativismo e o perspectivismo associado ao já referido excesso do *discurso das vozes*, nem que o fato “de a ciência não funcionar (nem poder funcionar) da forma como os positivistas alegam, não minimiza de forma alguma o poder explicativo dos conceitos científicos” (p.36).

É a partir dessa contribuição de Young, entre outros (Bruner, 2000; Moreira, 2007; Libâneo, 2008), que defendemos que aquilo que necessitamos não é de abdicar do conhecimento culturalmente validado, mas de repensar o modo como contribuimos para que os nossos alunos se relacionem com o mesmo. Por isso é que o núcleo da nossa argumentação sobre a reabilitação e a reinvenção da ação docente, em particular do ensino, se alicerça na necessidade de, por sua vez, reabilitar-se o conhecimento culturalmente validado.

Mais do que erradicar o conhecimento experiencial dos alunos, e os modos de pensar e agir associados à construção do mesmo, o que Young propõe é que se faça a gestão quer da tensão entre “o conhecimento do dia-a-dia, de senso comum, que

os aprendentes trazem para o currículo, e a organização deste último” (Young, 2010, p. 52), quer da tensão entre “o conhecimento tácito que os aprendentes adquirem em qualquer contexto (incluindo as escolas) e o conceitual ou codificado associado ao currículo” (Idem). Um exercício curricular que pressupõe a necessidade de valorizar o encontro/confronto entre os alunos e o conhecimento culturalmente validado como uma oportunidade de aprendizagem e formação. É que se optarmos, em nome do respeito pelo protagonismo dos alunos, por um modelo pedagógico mutualista, mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual (Bruner, 2000), uma tal oportunidade fica penalizada. Neste caso, a haver desafios, estes provêm, apenas, do confronto de perspectivas entre os presentes que, ao tender a assumir-se como um fim em si mesmo, não garante, por exemplo, que não se possam perpetuar equívocos, preconceitos e ambiguidades de natureza diversa, as quais se salvaguardam em nome da importância formativa de um tal confronto.

A valorização do conhecimento culturalmente validado, de acordo com a perspetiva que temos vindo a defender, não visa, por isso, promover a sua instrumentalização como “objeto de disciplinarização intelectual e atitudinal circunscrita dos alunos” (Trindade e Cosme, 2024, p. 19), mas tão somente recusar quer a sua menorização como fator educativo que confere significado à existência e afirmação da Escola como entidade cultural, quer a abordagem epistemológica linear sobre esse tipo de conhecimento que, paradoxalmente, o paradigma pedagógico da instrução e o paradigma pedagógico do aprendizagemismo acabam por partilhar. Ambos parecem esquecer que as áreas de saber correspondem não, apenas, a corpos mas a formas de conhecimento (Yates e Millar, 2016). No caso da perspetiva instrucionista tende a identificar-se o conhecimento com os conteúdos, enquanto que a perspetiva aprendizagista estabelece uma relação mutuamente exclusiva entre a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes. Na abordagem que propomos defende-se, antes, que os alunos se confrontam com campos conceituais específicos que se constroem em função de estratégias heurísticas congruentes com os mesmos e que correspondem a formas epistemológicas singulares de abordar a realidade que se estuda. Neste caso, o conhecimento culturalmente validado induz os alunos a aprender a ler, lendo, a interpretar, interpretando, a analisar, analisando, a

categorizar, categorizando, a inferir, inferindo, a estabelecer nexos, estabelecendo-os, a sintetizar, sintetizando ou a avaliar informações, avaliando-as, de forma conceitual e epistemologicamente contextualizada. Deste modo, a apropriação daquele tipo de conhecimento acaba por constituir uma oportunidade formativa valiosa, dado que aprender significa apropriar-se de conceitos e, concomitantemente, dos modos como estes foram sendo construídos e utilizados. Resolve-se, assim e por esta via, a dicotomização estéril que se tem vindo a estabelecer entre a apropriação conceitual e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, ao nível da configuração dos propósitos educativos que a Escola deve perseguir.

Se esta leitura acerca das finalidades da instituição escolar contribui para descredibilizar a possibilidade dos professores se assumirem como instrutores, dado que o reverso de uma tal opção é aceitar que os alunos são seres intelectualmente passivos, também põe em causa a possibilidade do trabalho docente se resumir ao de um facilitador, sob pena de os alunos poderem ficar reféns dos seus mundos particulares, privando-os, assim, da possibilidade de serem mais do que já são, de se abrirem ao mundo e a outras formas de saber, de pensar, de estar e de agir ou de reconhecerem a sua pertença singular a uma Humanidade comum. Sem o trabalho de interlocução qualificada dos professores (Cosme, 2009; Trindade e Cosme, 2024) é isto que acontece, dado que educar obriga sempre que aquele que aprende a confrontar-se com o que ainda não sabe que existe. Uma tarefa que cabe aos professores assumir, despertando o desejo de aprender dos seus alunos, sem os deixar entregues à sua sorte e aos acasos da vida, mas sabendo, também, que a sua ação nem pode ser feita sem eles, nem os pode impedir de fazer o que só a eles compete fazer.

Esta problemática, no caso da Escola, assume contornos e desafios particulares. Em sociedades que se reivindicam como democráticas e que se assumem como sociedades do conhecimento, a necessidade de se apropriar do conhecimento culturalmente validado é, em primeiro lugar, um imperativo político, uma vez que estamos perante uma condição incontornável para que cada ser humano se possa afirmar e realizar como pessoa.

Como defendemos atrás, uma tal apropriação é um processo complexo que obriga aqueles que educam a clarificar os seus compromissos e a definir, em

consonância com estes, as respectivas opções educativas. Para quem defende os professores como facilitadores, a opção é a de privilegiar o 'aprender com' em vez do de ser 'ensinado por' (Biesta 2013), enquanto que para quem defende os professores como interlocutores qualificados se tende a estabelecer uma relação dialética entre ambas as operações. Apesar dos riscos que se correm quando se estabelece este tipo de dicotomização, o que se pretende é formular uma estratégia argumentativa através da qual se valorize a necessidade dos professores de assumirem o dever de apresentar o mundo e as ideias sobre o mundo aos seus alunos, estabelecendo-se, assim, um encontro que, de algum modo, legitima a possibilidade desses mesmos professores se intrometerem na vida dos estudantes. Não sendo este um compromisso fácil de assumir, dado que suscita tensões e confronta os professores com dilemas profissionais e éticos complexos⁷⁸, é, contudo, um compromisso que, além de não não poder ser ignorado, tem de ser assumido como um compromisso matricial da profissão docente.

Se não recusamos a existência e a própria importância de momentos educativos em que os alunos possam controlar a situação e que os professores, neste âmbito, possam ser vistos, sobretudo, como recursos de que os alunos dispõem para aprender, temos de reconhecer, no entanto, que não é esta situação particular que deve definir o papel dos professores como atores educativos. Ainda que o 'ser ensinado por' possa corresponder a uma situação pedagógica indesejável, aquela que o instrucionismo pedagógico tem vindo a propor, importa afirmar que nem é esta a alternativa que propomos nem é inevitável concluir que o 'ser ensinado por' conduz inevitavelmente a legitimar-se a instrução como modo de ação educativa. O que neste caso nos preocupa tem a ver com o fato de a valorização do 'aprender com', e o subsequente desprezo pelo 'ser ensinado por', poder configurar uma opção pedagógica que é indesejável porque é política, social e culturalmente irresponsável.

Por isso é que faz sentido que Biesta defenda que a experiência de 'ser ensinado por' é uma experiência necessária e inevitável, mesmo que isso obrigue os professores a defrontarem-se com a resistência esperada dos alunos perante a ação

⁷⁸ Sobre estes dilemas profissionais ver as reflexões que Perrenoud (2001) e Meirieu (2005) partilham sobre os mesmos.

educativa que aqueles protagonizam. Um exercício difícil de concretizar porque tanto pode originar “a destruição do objeto da resistência - quer literalmente quer sob a forma de negação da alteridade ou de estranheza perante o que encontramos” (Biesta, 2012, p. 95), como, pelo contrário, pode corresponder a uma demissão educativa, no momento em que os professores nada fazem para enfrentar a resistência em questão. A destruição do mundo para os sujeitos será o resultado da primeira opção, enquanto, no segundo caso, se geraria a destruição dos sujeitos face ao mundo porque ficariam impedidos de aí entrar ou de aí existir de uma forma mais cosmopolita (Idem). O que Biesta propõe como terceira opção possível, “é ficar num meio termo entre os dois extremos, o da destruição do mundo e o da destruição do *self*” (Idem, p. 95), reconhecendo que o principal desafio da educação é suscitar essa possibilidade de diálogo e reconhecer que a dificuldade em situar-se naquele lugar é “uma dimensão essencial do que significa envolver-se *com* e existir *no* mundo” (idem, p. 96).

Trata-se de uma perspectiva que conduz Biesta (Idem, p. 97) a afirmar, de forma clara, que “o trabalho educativo só começa na realidade com a experiência de resistência”, já que “sem resistência, a educação não é mais do que um monólogo do professor (o que significa também que sem o professor tornar-se-á num monólogo do estudante)” (Idem). O que está em jogo é a necessidade de reconhecer, então, que o trabalho docente é um trabalho tão singular quanto complexo que, por isso mesmo, não pode ser captado através de discursos genéricos e abstratos sobre os atos de ensinar e de aprender.

Na nossa perspetiva, esta é uma problemática que obriga a reconhecer que a reflexão curricular e pedagógica não poderá ser dissociada da reflexão epistemológica particular que se produz em cada uma das áreas do saber. Uma reflexão que se encontra vinculada a duas questões fundamentais. Uma, de natureza curricular, através da qual se pergunta: *O que é que eu espero que os alunos realizem e aprendam nos diferentes módulos e temáticas que integram uma disciplina ou um conjunto de disciplinas?* (Trindade e Cosme, 2024). Outra, de natureza pedagógica, que se formula do seguinte modo: *O que é eu posso fazer para que os alunos realizem e aprendam aquilo que eu desejo que eles realizem e aprendam?* (Idem). Para responder a ambas as questões será necessário que cada

docente tenha consciência quer das tensões epistemológicas e conceituais que se viveram e vivem no seio das áreas de saber que são as suas, quer das dificuldades, dos consensos e das soluções que foram sendo encontradas para enfrentar aquelas tensões. Só assim é que os professores poderão cartografar os desafios e as exigências curriculares que servirão para orientar a sua ação como docentes, identificando, de forma esclarecida, tanto os quadros conceituais que servirão de suporte a esta ação, como os procedimentos heurísticos específicos que foram sendo construídos em cada uma das área de saber, de forma a responder a três questões fundamentais: (i) como é que nas áreas de saber X ou Y, por exemplo, se raciocina, se infere ou se generaliza? (ii) que instrumentos se utilizam em cada uma dessas áreas para se ler, interpretar e interpelar a realidade que se estuda? (iii) Como se age em cada uma dessas áreas?

Se a reflexão sobre estas questões visa apoiar o processo de tomada de decisões curriculares e pedagógicas, importa reconhecer que constitui, igualmente, um recurso para identificar as particularidades dos alunos que não podem continuar a ser definidas de forma prévia e descontextualizada aos desafios com que estes são confrontados nas salas de aula (Idem). Ou seja, tais particularidades desvendam-se em função do modo como os estudantes respondem aos desafios com que são confrontados, tenham estes a ver com a apropriação dos quadros conceituais das áreas do saber ou com os modos de pensar e agir que caracterizam essas áreas.

A atividade docente como uma atividade profissionalmente significativa: Contribuições para balizar uma reflexão

É o desafio acabado de enunciar que coloca os professores perante “a questão central da correspondência entre os conhecimentos efetivos dos sujeitos e os saberes historicamente constituídos, correspondência essa que deve operar no seio dos sistemas didáticos da instituição escolar” (Brun, 2000, p.22).

Neste sentido, o “trabalho do professor é, em certa medida, o inverso do do investigador, uma vez que tem de produzir uma recontextualização dos conhecimentos” (BROUSSEAU, 2000, p. 38). Uma proposição que explica a

importância que Brousseau (IDEM, p. 49) atribui à “intenção didática”, tendo em conta que “um meio sem intenções didáticas é manifestamente insuficiente para induzir no aluno todos os conhecimentos culturais que se deseja que ele adquira” (p. 49). Daí que o professor, afirma o mesmo autor, deva provocar “no aluno as adaptações desejadas, através de uma escolha judiciosa dos «problemas» que propõe” (p. 49).

Face ao quadro conceitual descrito constata-se, então, que, do ponto de vista das suas responsabilidades como gestores curriculares, a possibilidade dos professores identificarem os desafios educativos particulares que permitem evidenciar as singularidades da relação entre cada um dos seus alunos e os objetos de saber sobre os quais estes se debruçam, amplia-se no momento em que esses desafios passam a ser abordados, também, em função da análise e compreensão das vicissitudes históricas do próprio processo de construção, afirmação e desenvolvimento do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que foi culturalmente validado e que é entendido como socialmente necessário à vida nas sociedades contemporâneas.

Em larga medida, é a partir desta afirmação que pensamos que a atividade docente como uma atividade de gestão curricular é, por inerência, uma atividade que suscita confrontos epistemológicos, a qual obriga a promover abordagens pedagogicamente complexas e diferenciadas, quer do ponto de vista da planificação das atividades, quer do ponto de vista das escolhas das estratégias e dos recursos a mobilizar, quer, ainda, do ponto de vista da regulação e da avaliação do trabalho que se desenvolve.

Não é, assim, a perda de centralidade dos professores que constitui a chave do processo através da qual a atividade docente poderá ser construída como uma atividade profissionalmente significativa. Admite-se e defende-se, a necessidade do professor perder o protagonismo pedagógico consagrado pelo paradigma da instrução, mas tal pressuposto não conduz inevitavelmente à sua menorização educativa.

Não se trata de um paradoxo, mas tão-somente do resultado de uma constatação que tem as suas raízes num outro tipo de abordagem epistemológica, no âmbito da qual os objetos de saber não são dissociados do modo como os sujeitos se

relacionam com tais objetos. Nesta perspectiva, estes objetos existem em função da atividade cognitiva que os sujeitos exercem sobre eles, ainda que esta atividade seja condicionada quer por algumas das características dos mesmos, quer pelos dispositivos simbólicos que utilizam para se concretizar a sua apropriação. Isto significa que os alunos têm que deixar ser vistos como folhas de papel em branco para passarem a ser identificados como interlocutores cujo processo de crescimento depende, também, das oportunidades que se criam para que eles possam assumir esse papel de forma cada vez mais competente.

As possibilidades da atividade docente ser construída como uma atividade profissionalmente significativa não depende do fato da escola deixar de ser entendida como um espaço de socialização cultural. É exatamente como espaço de socialização cultural que a escola se justifica, ainda que em termos diferentes daqueles que o paradigma da instrução consagrou.

Socorrendo-nos de Bruner (2000), diríamos que a escola se assume como um espaço de formação no momento em que contribui para que os alunos possam, por um lado, distinguir o seu conhecimento pessoal do conhecimento que foi cultural e socialmente validado e, por outro, compreender com este último tipo de conhecimento foi sendo construído.

Trata-se de um projeto que está sujeito a um conjunto de constrangimentos diversos que é necessário enfrentar, gerir, minimizar ou denunciar. Um projeto onde nem sempre há respostas previamente prontas e definitivas, o que nos conduz para o reconhecimento da necessidade dos professores assumirem um papel mais ativo na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito. Trata-se de uma opção que implica uma redefinição do tipo de relações profissionais que os professores têm que estabelecer com os seus pares, a partir dos quais partilhem desafios, reflexões e respostas que poderão mobilizar os saberes construídos pelos especialistas. Deste modo, em vez de se estabelecer uma relação de subordinação instrumental dos docentes face aos investigadores, geram-se possibilidades de dialogar que poderão beneficiar uns e outros.

De acordo com esta perspectiva, exige-se, hoje, “mais do que o domínio de um determinado repertório técnico” (ibidem), decorrente não só da imprevisibilidade e originalidade de algumas das situações educativas, como da necessidade de

“despertar uma *nova palavra*, a do educando” (Nóvoa, 2002, p. 28). Ou seja, o trabalho de partilha e de reflexão colegial entre os professores decorre de uma relação de interlocução mais exigente entre estes professores e as respetivas áreas de saber, “de forma a ampliarem o espaço de diálogo com os seus alunos” (Cosme, 2009, p. 105).

Conclui-se, assim, que a afirmação da reflexividade docente e da partilha de saberes e experiências entre os professores é, hoje, uma condição necessária à afirmação de uma atividade docente mais gratificante e ao exercício de uma profissionalidade congruente com a existência de uma escola cada vez mais exigente porque cada vez mais complexa.

Conclusão

Com este texto pretendemos, acima de tudo, contribuir para uma reflexão sobre o ato de ensinar, de forma a reabilitá-lo e a propor os termos da sua reinvenção. Neste sentido, é um texto sobre a profissão e a atividade docente, projetando-se outras formas de a pensar e de a fazer que, em larga medida, confluem numa reivindicação: a de reconhecer que há um vínculo incontornável entre a escola e o conhecimento culturalmente validado. Vínculo este que tem de reentrar na agenda dos debates educativos quer para disputar um espaço que tem vindo a ser ocupado pelas perspetivas curriculares e pedagógicas instrucionistas, quer para enfrentar as agendas relacionadas com o que Young designa por “tecnoinstrumentalismo” (Young, 2010, p. 63).

Se, neste texto, já procedemos à denúncia do modo como no paradigma pedagógico da instrução (Trindade e Cosme, 2024) o conhecimento culturalmente validado é um instrumento cujo impacto educativo é subvalorizado, no momento em que serve, sobretudo, para se assumir como um “objeto de disciplinarização intelectual e atitudinal circunscrita dos alunos” (p.19), importa, agora, enfrentar a outra abordagem que, em larga medida, se afirma por via das narrativas épicas que se têm vindo a produzir acerca dos dispositivos digitais, das plataformas informáticas e da Inteligência Artificial.

Esta última é, numa leitura imediata, uma tendência de sinal contrário, em comparação com a anterior, no momento em que se alicerça nos pressupostos

pedagógicos que se têm vindo a difundir através do aprendizagismo: a afirmação da autossuficiência cultural dos alunos; a assunção de que o papel dos professores se identifica com o de facilitadores e a visão epistemologicamente descontextualizada do ato de aprender que deriva da desvalorização das particularidades conceituais e heurísticas do conhecimento culturalmente validado. Com a narrativa épica acerca dos dispositivos digitais, das plataformas virtuais e da Inteligência Artificial viabiliza-se uma visão simplista e monolítica acerca do ato de aprender. Se hoje existe um campo onde esse paradigma tem vindo a proliferar é, precisamente, nos debates sobre o digital, onde, por exemplo, aprender a cozinhar, aprender a fazer o nó da gravata ou aprender astrofísica, recorrendo ao *youtube*, parece corresponder a desafios pessoais e intelectuais indiferenciados ou a dinâmicas de aprendizagem equivalentes. Trata-se de um claro equívoco de quem não entende que, como defende Charlot (2000), não há aprendizagem, mas aprendizagens, já que aprender pode significar apropriar-se de um determinado conteúdo intelectual, dominar um instrumento ou uma atividade e estabelecer relações com outros sujeitos (Idem), o que significa que podemos estar perante desafios pessoais e culturais que se encontram sujeitos a dinâmicas de aprendizagem distintas.

Se esta é uma primeira razão para continuarmos a refletir sobre o ato de ensinar, há uma segunda que diz respeito ao modo como o acesso à informação disponível nas plataformas, em *sites* ou até nos livros tende a ser confundido com o ato de aprender. A informação é decisiva, é necessária, mas não é suficiente, dado que só se pode falar de aprendizagens quando a mesma se transforma em saber, o que pressupõe um processo marcado por tensões e conflitos epistemológicos ou por vicissitudes diversas que nem sempre poderão ser resolvidos pela relação que se estabelece, apenas, entre os alunos, uma plataforma digital e os seus pares. De fora desta equação, ainda se encontra um dos desafios mais complexos que qualquer professor tão bem conhece e que já foi referido por nós neste texto: o de criar o desejo de aprender algo que um aluno ainda ignora que exista.

Uma razão final que justifica que continuemos a refletir e a valorizar o ato de ensinar relaciona-se, ainda, com as ilusões que, em nome dos estudos do cérebro, têm vindo a ser proclamadas. Não se trata de repudiar as contribuições inestimáveis das neurociências, mas tão somente de problematizar a visão reducionista e linear

que acredita ser possível algoritmizarmos os processos de aprendizagem dos seres humanos, através do estudo do seu cérebro. O problema aqui é ignorarmos o que Bruner (2000, p. 20) defendia quando afirmava que o “traço distintivo da evolução da humana é o da mente se ter desenvolvido num quadro que capacita os seres humanos a utilizar os instrumentos da cultura”, já que sem “esses instrumentos, sejam simbólicos ou materiais, o homem não é um *macaco nu*, mas uma abstração oca” (Idem).

Referências

- BIESTA, G. (2013). Interrupting the politics of learning. **Power and Education**, Vol. 3, n. 1, 4-15.
- BIESTA, G. (2012). The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between Child and World. **Other Education: The Journal of Educational Alternatives**, Vol. 1, Issue 1, 92-103.
- BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didáctica da matemática. In: BRUN, J. (Dir.). **Didáctica das matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000, p.35-113.
- BRUN, J. Evolução das relações entre a psicologia do desenvolvimento cognitivo e a didáctica da matemática. In: BRUN, J. (Dir.). **Didáctica das matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000, p.17-33.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber** : elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000
- COSME, A. **Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada**. Porto: LivPsic, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e d'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papirus, 2008.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da Escola e da Sala de Aula**: O fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MOREIRA, A. F. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, v. 45, p. 265-290, 2007

- NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.
- PERRENOUD, P. **Ensinar:** Agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino:** o saber e o agir do professor. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- TRINDADE, R.; COSME, A. **Escola e conhecimento:** o vínculo incontornável. Porto: Porto Editora, 2024.
- TRINDADE, R.; COSME, A. **Escola, educação e aprendizagem:** desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK editora, 2010.
- YATES, L.; MILLAR, V. 'Powerful knowledge' curriculum theories and the case of physics. ***The Curriculum Journal***, Vol. 27, N. 3, 298-312, 2016.
- YOUNG, M. **Conhecimento e Currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010
- YOUNG, Michael. **Knowledge and control:** New directions for sociology of education. London: Collier-MacMillan (2ª edição), 1972.

DA IMPOTÊNCIA À IMPOSSIBILIDADE: UMA CONVERSA EM ABERTO

Jane Patrícia Haddad

*Aquilo que não podemos alcançar voando,
devemos alcançar mancando.*

FREUD, 1920/ 1989, p. 85).

Um dia, Freud, assediado por uma mulher que insistia para saber do grande professor como deveria educar seu filho, respondeu: “Senhora, faça como quiser, de qualquer jeito, vai fazer mal”. Há três ofícios impossíveis, brincava Freud: educar, governar e psicanalisar (Cifali, 2009, p. 87). Freud, em 1937, no texto *Análise terminável e interminável* à luz do que já havia feito em 1925, anuncia a existência de três ofícios impossíveis: curar, educar e governar. O comum entre os ofícios impossíveis é que eles são mediados pela linguagem o que indica que o poder é exercido através da palavra.

“Onde foi que eu errei?” Essa é uma pergunta da qual não se pode escapar quando se exerce esse “ofício impossível” de pai, de mãe, de educador. O erro é pretender produzir o filho no molde em que se gostaria que seus próprios pais o tivessem produzido – esses pais que provavelmente tinham, eles mesmos, um modelo outro. O erro é acreditar que eu, professor, posso fazer de meus alunos pequenos clones de professor, encantados pela poesia ou pela matemática. Isso não quer dizer que o pai ou o professor não estão produzindo efeitos, até efeitos potentes, às vezes; quer dizer que quase sempre existe uma defasagem entre o projeto e seus resultados. A educação não é o produto direto da ação do educador, é o resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador.

O discurso pedagógico situa-se do lado da norma, no sentido amplo do conceito, bem explicitado por Lacan (1957-1958/1998) no artigo: *De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose*. A norma é a lei, o conjunto de permissões e proibições que regulam nosso comportamento, mas é também a cultura, o patrimônio cultural que cada um de nós herda. A norma é o Nome-do-Pai,

o *Nom-du-Père*, de Lacan, usando um trocadilho já que, em francês, o som é igual quando se pronunciam *non* (não) e *nom* (nome). A norma é o não do pai, que enuncia o que é proibido, e o Nome-do-Pai, que simboliza a inscrição da criança na cultura, ao passo que a ligação com a mãe é também biológica. "A proibição assegura uma ordem no simbólico porque a função paterna se sobrepõe ao simbólico" (Lacan, (1955-1956/1998, p. 563).

A situação é ainda mais complexa, uma vez que não confronta simplesmente a norma pedagógica do adulto com os desejos da criança. Com efeito, o educador e o docente também têm seus desejos conscientes e inconscientes projetados na criança ou no aluno. Além disso, querem que o jovem esteja feliz; este, do seu lado, tem sua própria representação do que é bem ele também deseja ser amado, valorizado ou reconhecido pelo adulto. A educação procura seus caminhos e produz seus efeitos numa complexa rede de desejos e normas, conscientes e inconscientes. Portanto, a pretensão de educar de acordo com um modelo predeterminado está condenada ao fracasso.

O educador percebe as resistências a seu projeto e a defasagem entre este e os resultados de sua ação: "onde foi que errei?". É difícil entender o que aconteceu. Existem "causas" disponíveis no senso comum: a criança não obedece, o aluno não presta atenção na matéria que é desinteressante, a família não ensina mais o respeito à autoridade etc. A escola enquanto instituição está desacreditada, assim como o educador enquanto profissão. Ambos estão sendo questionados enquanto saber e desautorizados por pais e alunos.

Aquela escola que tinha como arcabouço teórico-prático-potente, que para tudo tinha uma resposta, que delineava sua prática na crença de que bastava saber como as crianças pensam e 'funcionam' e se 'desenvolvem' em determinada fase de sua idade cronológica. Tudo isso não funciona mais. A conhecida criança 'psicológica' das teorias de aprendizagem e desenvolvimento está se dissolvendo e escorrendo pelos dedos de pais e professores.

A escola do passado não volta mais, nem que para isso crianças, jovens e adultos precisem adoecer para que possam se fazer escutados.

Bauman (2013, p. 7) sinaliza: "[...] a crise da educação contemporânea é muito peculiar porque, provavelmente pela primeira vez na história moderna,

estamos percebendo que as diferenças entre os seres humanos e a falta de um modelo universal vieram para ficar”.

A educação contemporânea vem se apoiando em crenças prévias e num saber universal, em que crianças e jovens vêm sendo encaminhados com “distúrbios de aprendizagem” em que há uma crença de que é possível que o sujeito aprenda sempre, muitas vezes desconsiderando processos bem mais complexos como afetividade, valores, incertezas, medos, desejos etc. No momento em que o real se manifesta é que o ‘problema’ aparece, que o sujeito não consegue atender o que o Outro espera dele.

Educadores, alunos e família(s) vivem a ausência da palavra e da escuta. E diante disso, estamos vendo crianças e adultos adoecerem ao acreditar que realmente ‘tudo é possível’, que existe ‘prazer sem limite’, que o entendimento é possível, e na ausência dele tudo está perdido.

A ciência, de alguma forma, prometeu realizar ‘sonhos sem limites’. A educação promete ‘transformar filhos em alunos de sucesso absoluto’, nem que para isso as diferenças, sejam apagadas e mergulhem num poço de lamentos. Estaríamos diante da impotência humana?

Frequentemente escuto: “Os alunos não sabem respeitar regras e não nos reconhecem como autoridade”; “Temos medo dos adolescentes, eles são muito agressivos e cheios de vontades”; “Não me indisponho com meus alunos, deixo (mesmo) eles tomarem conta”; “A nova geração não quer nada com nada”. E assim seguem professando sobre uma geração estranha a eles.

De acordo com Mireille Cifali (1998) citada por Almeida (2000, p. 44): “[...] tudo ou quase tudo é fonte de angústia nessa profissão”. Educadores e alunos estão adoecendo. Segundo Aguiar (2006, p. 51) “O sofrimento psíquico dos professores se apresenta quando estes não encontram respostas para os problemas da sala de aula, com base em ‘ideais megalomaniacos’”. Quando o fracasso da transmissão é vivenciado, resta o mal-estar. Daí nossa tentativa em destacar que a educação lida com o registro do impossível...

No texto *O mal-estar na civilização* Freud (1930/1989), com o propósito ainda de esclarecer a busca humana na obtenção de felicidade, destaca que existem sofrimentos que ameaçam o homem, sofrimentos que podem advir de três direções:

de seu próprio corpo, do mundo externo e de seus relacionamentos com outros homens. Esta última é a forma mais penosa de todas. *O mal-estar na civilização* é representado pelo mal-estar nos laços sociais, conforme podemos ler em Freud (1930/1989, p. 25):

As nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas pela nossa própria constituição. Já a infelicidade é muito menos difícil de experimentar. O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: do nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez seja mais penosa do que qualquer outro.

Portanto, a educação do sucesso, da eficácia e da felicidade é impossível de alcançar, seja no trabalho, seja nas relações e mesmo na família. A atualidade é perturbadora, já nos alertava Freud, que abriu uma via para além dos ideais de cura pelo discurso da sua época, sua descoberta da associação livre, desatou vários nós da palavra presa e liberou o falante a falar do seu sofrimento.

Segundo Anny Cordié (2003, p. 40) “[...] a função de ensinar é reveladora de conflitos inconscientes [...]”, que revelam a vulnerabilidade subjacente à ação docente, pois “[...] expõem o sujeito a descobrir-se sem sabê-lo, com risco de padecer, no contragolpe, dos efeitos desse desnudamento”. Por isso, falar do trabalho é falar de si, se expor, revelar incertezas, indagar-se sobre as questões que desconcertam, que trazem em seu cerne um não saber.

Freud (1914/1989) já nos alertava que o estado de bem-estar é um ideal inatingível. Não há como negar a verdade do sujeito, que podemos pensar como a ‘dor do existir’, que constitui o sujeito, portanto a tão proclamada educação prazerosa e seu bem-estar, é impossível, o desprazer está presente em toda relação.

Estes homens, nem todos os pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão intangivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido

em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar como nossos pais de carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável (Freud, 1914/1989, p. 249-250).

No cotidiano educacional, constatamos que o encontro entre professores, alunos, direção, pedagogos e família(s) tem sempre um potencial gerador de um mal-estar, de um mal-entendido, de uma dúvida, de um engano “o que será que ele quis dizer?” Ou mesmo: “Essa escola não é o que imaginei que fosse”. Educar jamais seguirá uma lógica de completude. É diante desse mal-estar paralisador que circulam os discursos de impotência, é onde encontramos uma saída ou mesmo uma entrada para fazer a travessia da IMPOTÊNCIA ao IMPOSSÍVEL, do POÇO (de lamentações) ao POSSO (o sujeito implicado em sua história de vida).

Talvez reconhecer a impotência como o mal-estar, como uma perda de um ideal que não existe e buscar ressignificar o ofício de educador poderá ajudar nessa passagem. Como diz Badiou (2002, p. 238) “Para transformar impotência, acima de tudo, não se deve dar consolação”.

Portanto, tirar a educação desse lugar de ‘adoecimento’ em que está, pode ser o ponto de partida para se pensar as três missões impossíveis, de acordo com Freud: educar, governar e psicanalisar. Serão esses os nomes dos discursos que Lacan nomeará pelas suas impossibilidades.

A formulação inicial sob a impossibilidade discursiva é de Freud, que a descreve como um limite, uma impossibilidade frente à própria castração. E Lacan, partindo dessa formulação, vai dando corpo a essa impossibilidade, vai escrevê-la com letras. Vai articular o caminho por onde a impossibilidade é mantida, ou seja, vai formular a impotência como aquilo que nos detém diante do real e do impossível. Lacan citado por Badiou (2002, p. 238) diz que “a passagem da impotência ao impossível é uma formalização”. Esse real é nossa relação com a verdade. E por nos tornarmos amantes da verdade é que ficamos paralisados em nossa própria impotência.

Badiou (2017, p. 30-31) afirma:

Por conseguinte, diremos que o real é o ponto de impossível da formalização. Isso quer dizer que aquilo que a formalização torna Possível –

a saber, no nosso exemplo, calcular a partir de números – só é Possível pela existência implicitamente assumida daquilo que não pode se inscrever nesse tipo de possibilidade.

Não controlamos o efeito da nossa fala sobre o Outro. Como dizia o poeta Vinicius de Moraes⁷⁹ em *Canto de ossanha*: “O homem que diz sou, não é. Porque quem é mesmo é não sou”. O inconsciente assinala a impossibilidade do efeito do que estou dizendo sobre o outro e sobre mim mesmo. Onde queríamos que só houvesse certeza, há sempre uma dúvida. Onde queríamos que desse tudo certo, haverá sempre uma falta, uma errância. Diante dos erros e insucessos, haverá sempre uma promessa e, ao lado dela, um engano. Os professores ainda esperam ter certezas de suas falas, o que não acontecerá. Abrir-se para o fracasso da comunicação é reconhecer que sempre haverá um mal-entendido. Portanto, educar baseando-se em um modelo de plenitude, entendimentos e harmonia é uma ilusão.

Tendo em vista o cenário atual, percebe-se que ele passa longe da transitoriedade como diz Freud (1915-1916/1978, p. 317): “Tudo aquilo que, em outra circunstância, ele teria amado e admirado, pareceu-lhe despojado de seu valor por estar fadado à transitoriedade”.

O sentimento de impotência é profundo. Há uma recusa do querer saber da falta, da morte, do limite, da castração, do aceitar a própria falta e falhar, como assinala a epígrafe citada na abertura deste trabalho: “Aquilo que não podemos alcançar voando, devemos alcançar mancando”. Passemos da impotência a impossibilidade.

A educação não é o produto direto da ação do educador, é o resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador.

Podemos ver isso nas palavras de Cifali:

Não há medidas em conjunto, nem regras para todos. O único meio de não ceder à incompreensão violenta que suscita um projeto frustrado é ser capaz, talvez, de admitir que, de saída, **há um desconhecimento no encontro** que se tece entre a criança e aqueles que a engendraram, e aceitar que um saber se constrói no dia-a-dia, com o reconhecimento cada vez mais experimentado dessa criança como sujeito, não como um objeto de

⁷⁹ Baden Powell; Vinicius de Moraes. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/toquinho/canto-de-ossanha.html>>. Acesso em: 06 de jan. 2018.

medidas racionalizadas, mesmo em nome da psicanálise (Cifali, 2009, grifo nosso).

Ao longo de minha trajetória na educação, fui percebendo que as crianças sinalizavam o resgate da história de seus pais. Com isso, em um primeiro momento, fui revisitar minha própria história de criança-aluna impossível, que “não daria em nada”, já que eu vinha de uma “família desestruturada” e que causava sempre resistência por parte de meus professores e familiares. Em um segundo momento, entendi em meu processo de análise que eu poderia atravessar minha história, revisitar os becos das minhas fantasias e aprender que eu podia falhar, falar, faltar e falhar. “O que herdaste de teus pais, conquista-o para torná-lo teu” (Goethe, citado por Freud, 1913-1914/1989, p. 160).

E foi em busca dessa herança que me coloquei em movimento rumo à psicanálise como possibilidade de contornar minha história e aprender a FALHAR MELHOR.

Em seu texto *Sobre a transitoriedade* (1915- 1916) Freud nos transmite que o que é penoso pode ser verdadeiro. O percurso da minha análise me levou da minha tristeza ao movimento diante da educação, da morte, do limite, da finitude e da castração e da impotência à impossibilidade.

Transformar o ‘poço’ em ‘posso’ é o que venho tecendo frente ao mal-estar educacional: “Dizer não se pode”. Como diz Marguerite Duras (1993) citada por Erick Gontijo Costa (2014, p. 33-34)⁸⁰ como escrita do impossível, ou seja, também uma passagem da impotência para a impossibilidade.

Escrever.

Não posso.

Ninguém pode.

É preciso dizer:

Não se pode.

E se escreve.

É o desconhecido que se porta em si:

Escrever é isso que se alcança.

⁸⁰ COSTA, E. G. Transposição: poema e psicanálise. *Reverso* [online]. 2014, v. 36, n. 68 [citado 2018-02-12], p. 33-38. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952014000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-7395. Acesso em: 02 fev. 2018.

Isso ou nada.

Aproximar a experiência analítica da experiência artística é entender a arte como um dos modos de produzir o objeto *a*. A presença, o corte, os silêncios, o mal-estar é que possibilitarão essa passagem da impotência para a impossibilidade, como diz Costa (2014, p. 34): “Aquém da metaforização, a escrita do impossível – tratamento ao que nela não se registra por inteiro – é a experiência de criação a partir do que resta da linguagem esgarçada pelo que a excede”.

Portanto, “escrever é transpor o real à letra”. Esse é o conceito de transposição estética da cura analítica, de Alain Badiou (2002, p. 237),⁸¹ quando cita Lacan que define a análise de modo muito preciso: a análise deve elevar a impotência ao impossível, a cura analítica é a passagem de um estado de impotência a uma experiência do real e, portanto, a uma experiência do impossível.

Badiou ao longo do seu texto estabelece um paralelo entre operações poéticas e o destino de uma análise, partindo do conceito de transposição, na obra de Mallarmé. O que para ele é “[...] a passagem de um estado de impotência a uma experiência do real, e portanto uma experiência do impossível” (Badiou, 2002, p. 238).

Dessa forma, tentarei marcar essa passagem na leitura que fiz do livro *Todas as manhãs do mundo*, do escritor francês Pascal Quignard (1993) e que ressoa até o momento.

Jean de Sainte-Colombe perde sua esposa e, inconsolável, preso em sua dor, ele compõe a música: *Túmulo dos lamentos*. O senhor Sainte-Colombe passa do silêncio à música, da música ao silêncio, narrado ao longo do livro, onde a história se desenrola entre um mestre e um aluno, o Sr. Marais.

Porém, em vez de explicar técnicas de como tocar, o senhor Sainte-Colombe conta sua trajetória pessoal, sem técnicas e sem verdades. Apesar de Marais ter as técnicas para tocar, Saint-Colombe sabe que lhe ‘falta algo’. Sainte-Colombe, um ‘professor’ do incompleto e do outro lado, um ‘aluno’ também incompleto, com uma

história, uma posição (sexuada) em sua própria família, como um sujeito que escreve e transcreve seu lugar no mundo através da música.

Sainte-Colombe: – Senhor, que procurais vós na música?

Marais: – Procuro os lamentos e as lágrimas.

Então Sainte-Colombe, arrumou-se e disse:

– É difícil, senhor. A música aí está para falar apenas daquilo de que a palavra não pode falar. Nesse sentido, ela não é completamente humana. Para que é a música? Sainte-Colombe pergunta para Marais,

– Você já descobriu que não é para o Rei.

E Marais responde com todos os lugares-comuns:

– Glória, fama, para si mesmo, para Deus, para um amor, para os males do amor.

Só depois de muitas tentativas, ele percebe:

– A música aí está para falar. Falar com tudo aquilo que não tem palavra. O silêncio. Esse é apenas o contrário da linguagem. (QUIGNARD, 1993, p. 91).

A metáfora que tece o livro é a da linguagem dos mortos. É através da música que Sainte-Colombe reencontra sua esposa morta, e é somente depois da sua própria experiência com a morte de Madeleine que Marais vai conseguir finalmente aprender a ser um musicista. E Sainte-Colombe diz: “Não encontrei ainda entre os meus alunos um ouvido para os ouvir. Ides acompanhar-me”. Foi assim que tocaram as lágrimas, e assim termina a formação de Marais. E enquanto as lágrimas lhes escorriam, sorriam simultaneamente um para o outro. Como diz Mallarmé citado por Badiou (2002, p. 240): “A obra pura implica o desaparecimento do poeta”.

A música para ambos sinalizou a passagem do discurso da impotência para a impossibilidade, onde algo novo foi criado. A música só exprime aquilo que palavras não podem exprimir.

O que desaparece, no final do poema, é o sujeito da impotência, e o sujeito da impotência não é o sujeito do real (Badiou, 2002, p. 240).

[...] diremos que o real é o ponto do impossível da formalização [...] é a condição última da própria formalização (Badiou, 2017, p. 30).

Podemos, então, dizer que o real é atingido não através do uso da formalização – já que ele é justamente o impasse dela – mas quando se explora aquilo que é impossível para essa formalização. “[...] não se trata de uma impossibilidade geral, mas do “ponto preciso” que é o impossível de uma

determinada formalização [...] só um ponto fora de formalização pode dar acesso ao real” (Badiou, 2017, p. 34).

O que Badiou denomina procedimento de verdade – pois “[...] está sempre em via de destruir uma formalização parcial, porque faz advir a impossibilidade particular e pontual dessa formalização”. Não se trata “de um cálculo interno à formalização mas de um ato que faz a formalização se desvanecer momentaneamente em proveito de seu real latente” (Badiou, 2017, p. 34). “O que quer dizer que esse acesso exige, num primeiro momento, que a potência da primeira formalização seja destruída (Badiou, 2017, p. 33-34)”. Badiou então conclui: “[...] está aí o gesto fundamental de conquista do real: declarar que o impossível existe” (Badiou, 2017, p. 33).

Frente ao reconhecimento do impossível, é possível abrir um caminho onde a educação entenda mesmo que (des)entendendo que o que é falado por um sujeito e escutado por outro. Há um “vasto mundo” como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade: “Mundo, mundo vasto mundo, se eu me chamasse Raimundo seria uma rima, não seria uma solução”.⁸²

Assim acredito que a psicanálise pode se servir da escuta para ouvir professores e alunos em sua singularidade, sem crenças prévias de um ideal de uma educação para todos, negando o um a um. Como diz Badiou (2017, p. 34): “Está aí o gesto fundamental de conquista do real: declarar que o impossível existe”. Portanto, podemos dizer que esta conversa está em aberto.

Referências

AGUIAR, R. M. R. **Sofrimento psíquico de professores:** uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

ALMEIDA, S. F. C. de. Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social. In: LAJONQUIÉRE, L. de KUPFER, M, C. (Orgs.). **II Colóquio do**

Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – IP/FE-USP, 2001, São Paulo. A Psicanálise, a Educação e os impasses da subjetivação no mundo moderno. São Paulo: USP, 2001. v. 1. p. 42-48. Disponível

⁸² ANDRADE, C. D. *Poema das sete faces* (1948).

em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BADIOU, A. **Em busca do real perdido**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Filô).

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo.

Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CIFALI, M. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CORDIÉ, A. **Malestar en el docente**. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

FREUD, S. Além do princípio de prazer (1920). In: _____. **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos** (1920-1922). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 17-72. (Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, 18).

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1914). In: _____. **Totem e tabu e outros trabalhos** (1913-1914). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 243-250. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).

FREUD, S. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). In: _____. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos* (1927-1931). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 15-164. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).

FREUD, S. Sobre a transitoriedade (1916 [1915]). In: _____. **A história do movimento psicanalítico**: artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 317-319. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14).

FREUD, S. Totem e tabu (1913). In: _____. **Totem e tabu e outros trabalhos** (1913-1914). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago,

1989. p. 13-19. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).

LACAN, J. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose (1957-1958). In: _____. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 537-590. (Campo Freudiano no Brasil).

QUIGNARD, P. **Todas as manhãs do mundo**. Rio de Janeiro. Rocco, 1993.

DOCÊNCIA COMO ATO POTENTE DE CRIAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANIZADORA

Juares da Silva Thiesen

Antônio Joaquim Severino, reconhecido pesquisador brasileiro, em texto de 2006, ao discutir sobre formação e humanização do mundo, com destaque às contribuições da Filosofia, destacou que a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível, quando mobilizada com vistas a condição da educabilidade de homens e mulheres.

Severino, assim como vários outros educadores, compreende que a docência não se limita ao ato formal de ensinar algo à alguém. A intervenção docente é atividade que marca relação educativa profunda, portanto, de envolvimento mútuo com vidas humanas. Ademais, não se trata de qualquer intervenção. A docência possibilita a criação de vínculos multi-relacionais, incluindo trocas cognitivas, afetos, escuta, experiências, sensibilidades e tantas outras formas de encontro humano.

Na radicalidade, como apontou Vygotsky (1995), não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência. Vygotsky refere-se ao conceito de educação como disposição humana para formas distintas de apropriação de aspectos da realidade e do mundo. Com entendimento semelhante Paulo Freire deixou claro que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Assim, é preciso que distingamos educabilidade como disposição interna, orgânico-psíquica para o apreender, das formas de educar como mediação, ou seja, como relação intencionalmente mobilizada entre o sujeito educável com outro(s) sujeito(s) disposto(s) a educar, apoiados por instrumentos materiais e simbólicos. A docência é, pois, a expressão dessa complexa relação.

Nesse sentido, a mediação, ou seja, a relação humana constituída pela linguagem e demais instrumentos torna-se essencial na formação das pessoas, seja

nos plano intrapsíquico, interpsíquico e social. A docência é ato de mediação por excelência! E é, ou deve ser de excelência, porque é intencional, situada, dirigida, planejada, organizada, posicionada, preparada.

Na concepção Vygotskiana, a mediação das pessoas com outros e com o mundo se dá em duas formas: pelos instrumentos e pelos signos. É exatamente nesse âmbito que se situa a atividade docente. Como ato relacional, nas trocas, pela linguagem e seus signos, se desenvolve a função fundamental de sociabilidade, e pelos instrumentos, como meios extensivos de trabalho, se ampliam as possibilidades de ação educativa. Em síntese, estamos tratando da inextricável associação entre *o quê* e *o como* da docência, ou se preferirmos, do conteúdo e da sua forma.

A potência da docência, portanto, está na disposição da capacidade criadora (como prerrogativa humana) e da atitude criativa (como construção social) para mobilizar signos e instrumentos em prol da atividade educativa. Assim, quanto mais interconectada às experiências, mais encharcada de sentidos e mais aderente às expectativas dos envolvidos na formação, mais significativa será a docência. Poderíamos mesmo falar de uma docência que sendo amora é revolucionária.

Para Freire (1996) é na convivência amorosa com estudantes e na postura curiosa e aberta que os educadores podem provocá-los a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer. O pertencimento é, nesse aspecto, um estado de amor, especialmente pela possibilidade de trocas que fazem sentido nos processos do educar.

Bell Hooks (2017) fala de uma pedagogia engajada. Para ela, muitos professores continuam refratários a envolver-se com quaisquer práticas pedagógicas que enfatizem a participação conjunta de professor e alunos, pois é preciso empenhar mais tempo e esforço para fazer esse tipo de trabalho. Mas a verdade é que a pedagogia engajada, em alguma de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender.

Nesse âmbito, vale destacar o que indica Kohan (2019), para quem a realidade educacional exige uma espécie de amorosidade que parece tão impossível quanto necessária; tão filosófica quanto política; uma forma de luta, de amor armado, amor de compromisso irrenunciável para quem honra a tarefa de educar

enfrentando aquilo que cotidianamente o nega enquanto educador. Educar é amar lutando, questionando, dialogando, pensando, aprendendo (kohan, 2019).

Em tese, docência é ato partilhado de liberdade, de engajamento, de pertencimento, de amor, de entusiasmo, enfim, um ato político e revolucionário. Ou como destacam Campos e Araújo (2022), o amor é um ato de vontade, ou seja, uma intenção e uma ação. Também implica escolha. Nós não temos que amar, escolhemos amar!

O afeto enquadrador é aquele que diz 'eu te amo se você entrar no meu esquema'. O afeto radical é aquele que aceita o outro como ele é. Se ele errar, você fica contra o erro, não contra ele. Lembrando Santo Agostinho, 'Odeie o pecado, mas ame o pecador'. É um fundamento que precisamos vivenciar porque, no princípio da aprendizagem, do ensino e da própria existência, está a dinâmica do amor". (Vasconcellos, 2016)

Sobre docência, na sua concepção integral, política, amorosa e revolucionária, talvez devêssemos ouvir, dialogar e aprender mais com professores e professoras que educam crianças, especialmente na educação infantil. Essa referência não se esgota no fato de a docência nessa etapa de ensino ser considerada a do imperativo do afeto (Carvalho, 2014). Tem a ver também, e muito fortemente, com a inteireza relacional e pedagógica que se estabelece nos processos de formação das crianças. Diz-se, inclusive, que a etapa mais completa, inteira e substantiva da escolarização se efetiva na educação infantil. As infâncias dizem muito sobre como tornar-se professor e como mobilizar docências criativas, amorosas e revolucionárias.

Com as infâncias, a docência é vínculo, é sensibilidade, é escuta e cuidado, é troca, é pesquisa, é desafio. O desafio da docência nessa etapa é do tamanho da complexidade das infâncias, de suas diferenças, de suas culturas, de suas surpresas. Nosso querido Miguel Arroyo disse, certa vez (2004), que o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para repensar suas verdades.

Assumir uma docência amorosa, política e revolucionária, significa também assumi-la como atitude radical de educar. Aprendemos com Giroux (1986) que a escola, a pedagogia e a atividade docente podem ser espaços ou esferas públicas democráticas e de resistência. Nesse sentido, poderíamos falar de uma pedagogia

transgressora. Transgressora não porque extrapola os limites da profissionalidade e da tarefa docente, mas porque, na sua dinâmica, busca romper com os padrões convencionais da relação ensino-aprendizagem na sociedade burguesa, patriarcal, racista, colonial, meritocrática e com tantos outros significantes que foram sendo hegemonizados ao longo da modernidade.

Giroux (1986), assim como Apple (2006), referem-se a modos de fazer educação que assumam essa atividade como estratégias formativas que enfrentem as duras relações de poder que marcam os campos da ideologia, dos interesses de mercado, das relações de classe, da indústria cultural, do império do consumo, dos protagonismos das classes conservadoras e neoconservadoras, tão presentes no mundo atual.

A atividade docente, quando substantivada, forma parte dos movimentos da prática social e coletiva mais ampla, portanto da produção da existência material e simbólica de professores e estudantes. E dependendo de sua densidade, compõe o conjunto das lutas sociais em defesa de certos sentidos de mundo e de humanidade.

Nesse sentido, a docência é atividade nuclear, dado que constitui o ato curricular e de formação humana por excelência. É na docência que se cruzam modos distintos de pensar, é arena onde professores e estudantes se movem defendendo posições, valores, significações, subjetividades. É pela docência que se problematizam sentidos e verdades veiculadas nos espaços de poder como universais e/ou consensuais; que se aprofundam modos de interpretação e onde são confrontadas certas posições em relação aos conhecimentos e aos sentido de mundo, sejam elas epistêmicas, ideológicas, culturais ou políticas.

O exercício de docência radical e transgressora, é necessariamente potente e criativa, dado que lida com o inusitado, com o contraditório, com resistências, com possibilidades, com desconstruções, com as diferenças identitárias e culturais que constituem o humano. É, tal como a presença ativa e intencional das pessoas no mundo, virtude e potência de agir (Espinosa, 2008). A docência é, portanto, o lugar do encontro com aquilo que ainda não está dado, é centro dos processos de ensino-aprendizagem entendidos como intrínsecos à dinâmica global do mundo (Stetsenko, 2023).

É lugar de agência. Agência dentro de uma co-constituição recursiva, sempre em expansão, dialética e transformadora de sujeitos e mundo ao mesmo tempo, da realidade e de nós mesmos, que nunca termina e nunca deixa nada no lugar (Stetsenko, 2023). A docência é, assim, constitutiva da vida na sua inteireza, na sua imanência, na sua complexidade, capaz de transformar pessoas e mundo. A docência é arena na qual se entrecruzam saberes, emoções, medos, valores, dores, angústias, alegrias, esperanças, sonhos. É empreendimento complexo, posicionado, situado, ativo, por vezes contestado, negociado, acolhido.

Outra característica importante na atividade docente é seu caráter interdisciplinar dado constituir atividade formativa de amplo espectro. Como ação de intervenção humana e relacional nos planos objetivo (apropriação de conhecimentos) e subjetivo (política cultural e identitária), a docência opera, ou deve operar com a multidimensionalidade da vida, ou seja, com a multiplicidade de situações, saberes, contextos, experiências, valores, expectativas das pessoas. Deve constituir expressão totalizadora, em vista das potencialidades onto e sócio-criativas do gênero humano.

A potência da docência está na sua capacidade humana e relacional para mobilizar, para desequilibrar o estabilizado (Piaget, 1967), para pôr em marcha relações de interação, de ação comunicativa (Habermas, 1981). De produzir negociações de sentido com vistas a outros modos e processos de significação (Lopes, 2015). Viver é negociar, é exercer um direito natural de oposição e/ou de convergência para gozar da própria potência (Bogéa e Oliveira, 2025).

Quanto mais mobilizadora da formação em sentido amplo e multidimensional, mais humanizadora será a docência. A integralidade da formação humana, não está necessariamente no tempo disponibilizado para a escolarização, embora sua ampliação seja estratégia importante. A integralidade está associada fundamentalmente a potência do ato formador, que tem seu núcleo na relação humana, intencionalmente dirigida e constituída no pelo trinômio ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

É preciso que recuperemos a humanidade roubadas na educação (ARROYO, 2000). Não desistamos da docência!

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAUJO, D. C.; CAMPOS, M. **O amor como prática educativa revolucionária: O compromisso com uma docência amorosa**. Abatirá - Revista de ciências humanas e linguagens Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII, v 3, n.5, 2022.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre** – Imagens e auto-imagens, 7 ed, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel. Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.
- BOGÉA, D.; OLIVEIRA, M. F. T. **Relacionalidade e afetividade na formação de professores: contribuições espinosistas para abalar o ideal moderno de subjetividade**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 23, 2025.
- CARVALHO, R. S. **O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1996].
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência na educação: para todas as teorias da reprodução**. Traduzido por Angela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HABERMAS, J. (1988). **Teoria de la acción comunicativa**. Trad. M. J. Redondo. Madrid: Taurus, 1981.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: uma educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2. ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acesso em: 03 jul. 2025.

- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia** (M. A. M. DAmorim & P. S. L. Silva, Trads.). Rio de Janeiro: Forense, 1967
- SEVERINO, A. J. **Busca do sentido da formação humana:** tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.
- SPINOZA, B. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- STETSENKO, A. **Agência radical-transformadora:** continuidades e contrastes em relação à agência relacional e implicações para a educação. Práxis Educativa, [S. l.], v. 18, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21106.005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21016>. Acesso em: 9 set. 2025.
- VASCONCELLOS, C. **Educação para o desenvolvimento humano pleno**. Revista UCS. Ano 3, n.19, mar.abr, 2016.
- VYGOTSKY. L. S. **Obras escogidas III:** historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
-

OUTRA DOCÊNCIA

Pedro Demo

O mal-estar geral da educação tem infindos ingredientes, e alguns se exacerbaram ultimamente, com a ascensão da (extrema) direita e a conturbação imposta ao MEC, num contexto neoliberal cada vez mais ostensivo. Neste texto preliminar, tento ponderar a urgência de mudarmos a docência na escola pública, pela razão de não estar produzindo a aprendizagem da qual o estudante tem direito. Entendo que a docência está a serviço da aprendizagem, esta é a razão de ser do ensino. Temos, porém, na escola, ensino aos montes, mas aprendizagem "ralinha". Os dados disponíveis (do Ideb) são questionáveis, mas, no todo, mostram um perfil resistente da baixíssima aprendizagem, que hoje está escancarada, por exemplo, no Enem. No Enem de 2024, apenas 12 candidatos obtiveram nota mil em redação, de 3,2 milhões. Ainda que a "redação" do Enem seja um "enlatado" típico, tem pelo menos o mérito de pedir que o estudante saiba elaborar algum texto. É um deserto lancinante. Por trás disso está, além de muitos outros fatores, também a docência. Esta não está à altura das necessidades e direitos dos estudantes.

I. ALGUMAS INFORMAÇÕES

A Tabela 1 mostra o aprendizado adequado de matemática numa série desde 1995 (quando começou o formato Ideb de avaliação), na educação básica (Anos Iniciais - AI; Anos Finais - AF; Ensino Médio - EM), que ordenei em 5 pontos no tempo (1995; 2005; 2015; 2017; 2023) e selecionei 4 contextos regionais (Brasil, Distrito Federal, São Paulo, Pará), como mera exemplificação.

Nos AI, para o Brasil, vemos que o aprendizado adequado de matemática começou, em 1995, com 19% e subiu para 44% em 2023 - em 28 anos, houve algum progresso, embora o resultado em 2023 ainda seja totalmente insuficiente, sem falar que o dado de 2023 estava abaixo daquele de 2017. No DF, a trajetória é similar, mas mais clara: começou com 20,4% em 1995, e chegou a 50% em

2023 (mas esteve em 61,3% em 2017). Em São Paulo, partiu-se de 25,7% e chega-se a 53% em 2023 (mas em 2017 foi de 65%). E no Pará, começa-se com 5,9% e tinham-se 24% em 2023. Nenhuma cifra média de 2023 é suficiente, embora tenha havido algum progresso. AI são do pedagogo, que persiste o melhor docente da escola básica, de longe.

Nos AF, entrando o licenciado, o desempenho cai sistematicamente. O relativo progresso dos AI vira estagnação. Para o Brasil, o aprendizado adequado de matemática foi, em 1995, de 16,8% e em 2023, de 16%. No DF, de 28% para 14%, uma cifra que foi apenas a metade da de 1995 - anda-se para trás (embora a de 2017 fosse de 28,1%). Em São Paulo, começamos em 1995 com 23,1% e chegamos, em 2023, a 20% (embora a cifra de 2017 fosse de 28,1%). No Pará, iniciou-se com 6,1% e chegou-se a 8%. Todas as cifras de 2023 são afrontosamente impróprias e indicam tendência de estagnação.

No EM, o cenário é kafkiano. Para o Brasil, inicia-se com 11,6% em 1995, e temos 5% em 2023; no DF, temos a melhor cifra histórica de aprendizado de matemática no EM, com 31,5% mas que era de apenas 5% em 2023. Em São Paulo, o início indica 14,4%, que vira 5% ao fim. No Pará, inicia-se com 4,3% e em 2023, 2%.

Tabela 1 - Aprendizado adequado de matemática, AI, AF, EM, 1995-2023, Brasil, São Paulo, DF, Pará (%).

Anos Iniciais (AI)					
	1995	2005	2015	2017	2023
Brasil	19,0	18,7	42,9	48,9	44,0
DF	20,4	37,1	52,1	61,3	50,0
São Paulo	25,7	26,9	59,3	65,0	53,0
Pará	05,9	05,5	22,1	23,1	24,0
Anos Finais (AF)					
Brasil	16,8	13,0	18,2	21,5	16,0
DF	28,0	25,5	22,6	28,1	14,0
São Paulo	23,1	15,1	22,7	28,1	20,0
Pará	06,1	05,2	07,9	08,3	8,0
Ensino Médio (EM)					
Brasil	11,6	10,9	07,3	09,1	5,0
DF	31,5	23,6	12,8	17,0	5,0
São Paulo	14,4	15,2	09,0	09,9	5,0
Pará	04,3	04,1	02,9	03,9	2,0

Fonte: Todos pela Educação e QEDu.

O "*efeito desaprendizagem*" carcome o ensino flagrantemente (Demo & Silva, 2021. Demo & Shigunov Neto, 2021), esvaziando sistematicamente este tipo

de docência. Focando o perfil de 2023, podemos ver que os 44% de aprendizado adequado nos AI para Brasil, que foi de 44%, nos AF murcha para 16% (quase três vezes abaixo) e era de 5% penas no EM, um resíduo inacreditável. No DF, tivemos 50%, 14% e 5% - outra queda clamorosa, espantando mormente a dos AF, quando entra o licenciado. Em São Paulo, tivemos 53%, 20% e 5%, a mesma inépcia escolar. No Pará: 24%, 8%, 2%. Neste caso, já nos AF a cifra era residual.

A Tabela 2 indica o aprendizado adequado de matemática em 2023 na Escola Pública e Privada, no EM. Na Escola Pública, as médias vão de 2% a 9% nos estados, e com média nacional de 5%. Nada se aproveita, francamente.

 Tabela 2 - Ranking do Aprendizado Adequado, **Escola Pública e Privada**, de Matemática, Ensino Médio, Ideb 2023, %.

Matemática (escola pública)				Matemática (escola privada)			
Amapá	2	Brasil	5	Amapá	15	Tocantins	28
Pará	2	Piauí	5	Alagoas	15	Pernambuco	28
Acre	2	São Paulo	5	Roraima	16	Bahia	28
Maranhão	2	Mato Grosso do Sul	5	Rondônia	17	Rio Grande do Sul	28
Amazonas	3	Distrito Federal	5	Sergipe	21	Mato Grosso	29
Roraima	3	Santa Catarina	6	Rio de Janeiro	21	Brasil	31
Tocantins	3	Rio Grande do Norte	7	Pará	23	Espírito Santo	33
Sergipe	3	Minas Gerais	7	Amazonas	23	Paraná	33
Bahia	3	Paraná	7	Rio Grande do Norte	23	São Paulo	34
Mato Grosso	3	Ceará	8	Paraíba	24	Santa Catarina	36
Rondônia	4	Pernambuco	8	Goiás	24	Mato Grosso do Sul	37
Paraíba	4	Rio Grande do Sul	8	Acre	26	Piauí	38
Alagoas	4	Espírito Santo	9	Maranhão	26	Distrito Federal	40
Rio de Janeiro	4	Goiás	9	Ceará	26	Minas Gerais	49

Fonte: QEdu 2023.

Na Escola Privada, as cifras estão acima, mas no contexto (escola paga e da elite - dos 20% de estudantes mais ricos), é um resultado absurdo, igualmente: de 15% a 49% nos estados, com média nacional de 31%. Certamente, que 2% apenas aprendam matemática nos casos mais drásticos públicos, é uma miséria lancinante, mas não é muito diferente de 15% na escola privada. É que a docência é a mesma, conteudista, instrucionista, bancária.

Os dados são, sim, questionáveis e aduzo aqui alguma crítica. Primeiro, não uso o Ideb-Proficiência (de 0 a 10), porque considero equivocado. Não faz sentido achar uma média das notas da Prova Brasil de matemática e língua portuguesa, porque não é o caso aprender uma média, mas ambas plenamente. A inserção da taxa de aprovação vicia o cálculo, tanto por ser subjetiva, quanto por não ter a

cobertura da Teoria da Resposta ao Item. Os estados e municípios descobrem que, manipulando esta taxa, melhora-se o Ideb: quanto mais alunos passam, mais o Ideb pode subir. Pedagogicamente, porém, a escola não deveria reprovar (se o estudante fez o que podia, só se reprova por classificação indevida), nem deveria aprovar sem o estudante aprender. A escola está marcada profundamente pela progressão automática, porque capitulou em termos de aprendizado. Os dados acima insinuam isso ostensivamente: as aulas são dadas, mas não têm efeito. Uso o Ideb-Aprendizado Adequado, por ser menos questionável, ainda que o conceito de "aprendizado adequado" seja um construto difícil de engolir (Zhao, 2018). Enquanto o Ideb-Proficiência acoberta a miséria escolar, o Ideb-Aprendizado Adequado a expõe, sobretudo o efeito desaprendizagem e a inépcia total do EM em matemática.

Segundo, abusa-se do Ideb para fazer boa figura, com várias manobras: treinar toda semana o Ideb; focar apenas matemática e língua portuguesa; no dia da prova, trazer só os melhores alunos; etc. Mesmo assim, os dados podem deixar informação pertinente, em parte porque têm um comportamento razoavelmente consistente desde 1995. Criticar os dados é necessário, descartá-los é política de avestruz. Naturalmente, a avaliação mais importante é a do professor, no corpo a corpo, não um índice de cima, de longe, de fora. Pode ser útil, se lermos com interesse.

Não podemos reduzir a miséria escolar à docência malposta. Primeiro, aprender ocorre na mente do estudante, não na aula, que é mediação, e nisto pode ser relevante. O professor não aprende pelo estudante, ainda que o ensino vigente viva desta fantasia colonizadora. Segundo, muitos outros fatores interferem na aprendizagem: apoio familiar; ambiente de informação na família; pobreza do estudante; neoliberalismo (redução de recursos e obsessão por competitividade e produtividade); desvalorização docente (é preciso ver no docente que educação vale a pena); formação original e continuada totalmente obsoleta (professor hoje precisa ser autor, cientista, pesquisador, letrado digital) (Demo e Friebel, 2025). Docência é em si importante, mesmo sendo da ordem dos meios (mediação). No entanto, a escola tem uma docência muito alienada da aprendizagem do estudante. Este quase não aproveita.

II. NÃO É UMA CRISE. É UM PROJETO.

Roitman deixou um texto sobre o projeto de atraso na educação escolar (2022). Muitos analisam assim, sendo uma das análises mais ostensivas a de Frigotto (1989; 2018). A de Libâneo também é lúcida (2012): aponta o dualismo perverso da escola pública - escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. Mas a crítica vem de longe, desde pelo menos Anísio Teixeira, passando por Paulo Freire, até Darcy Ribeiro. Os dados sugerem que estamos em rota equivocada. A própria BNCC (2018, p. 462) reconhece que a escola precisa ser "recriada", para sair da docência marcada pelo repasse de conteúdo que deixa o estudante como vítima de uma instituição vazia.

No entanto, avaliamos para **cuidar**, não para expor as misérias apenas. Há quem diga que não se deveria questionar a escola pública, uma posição imprópria, porque só mudamos o que diagnosticamos, como se diz na medicina. Os diagnósticos são todos questionáveis, e assim é o caso, porque são avaliações aproximativas e discutíveis. O médico que, tendo encontrado um câncer no paciente, lhe diz ser um resfriado, só para o agradar, está contribuindo para sua morte. O fato é que estamos evitando olhar a escola por dentro, preservando uma instituição que parece ter caducado. Os AI já são muito insuficientes; os AF em geral anotam um efeito desaprendizagem clamoroso; e o EM é um acinte. A escola mais frágil que temos é a estadual, o que tem imposto aos municípios um incômodo enorme: muitos têm algum desempenho nos AI, porque a oferta é municipal. Entrando o professor estadual nos AF e no EM, o desempenho despenca de modo incrível.

Nos AI, um dos problemas do pedagogo é o gap de matemática, já que esta é muito inferiorizada em geral. Por exemplo, na média nacional do aprendizado adequado, nos AI, foi de 55% em língua portuguesa e de 44% em matemática - 11 pp de gap. Esta inferiorização nunca mais se recupera. Então, há sim um problema de docência distanciada do direito do estudante de aprender. A métrica não deveria ser se as aulas foram dadas, mas se os alunos aprenderam. Se tomássemos isso a sério, teríamos de mudar tudo.

Conclusão

O professor que cuida da aprendizagem do estudante persiste fundamental. Aquele que só "dá aula" ("copiada para ser copiada"), vai ser substituído pela Inteligência Artificial (Demo & Friebe, 2025). A IA é melhor que nós para reproduzir conteúdo. Mas "não cuida" do estudante. Os dados sugerem que multidões de estudantes na escola não aprendem adequadamente, e, em matemática, quase nada. Aprimorar a atual docência não leva a nada, porque não condiz com o direito do estudante de aprender bem. Ao invés de focar a docência - que tem sua importância - é preciso focar a aprendizagem do estudante. A docência de que precisamos é aquela que cuida que o estudante aprenda como autor.

Referências

- DEMO, P.; FRIEBEL, S. **O ensino morreu. Amém!** Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2025/07/cronica-109-educacao-em-pedras-grandes.html>. Acesso em 02 set. 2025.
- DEMO, P. & SHIGUNOV NETO, A. **A gênese da escola pública**: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.
- DEMO, P.; SILVA, R.A. **Efeito desaprendizagem na escola básica**. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/EFEITO-DESAPRENDIZAGEM-NA-ESCOLA-B%C3%81SICA-ebook/dp/B08Y81H166#averageCustomerReviewsAnchor>. Acesso em 02 set. 2025.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Cortez, São Paulo, 1989.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, 13(20):206-233 2018.-
- https://www.researchgate.net/publication/326050438_A_PRODUTIVIDADE_DA_ES

COLA_IMPRODUTIVA_30_ANOS_DEPOIS_REGRESSAO_SOCIAL_E_HEGEMONIA_A
S_AVESSAS

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, 38(1):13-28. 2012.

ROITMAN, I. **A crise da educação no Brasil não é uma crise**: é projeto. UnBNotícias, 14 de out. 2022. -

<https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>

ZHAO, Y. What works may hurt – Side effects in education. **Teachers College Press**. 2018

COMO FOI SE ORGANIZANDO O TRABALHO DOCENTE

Maria de Lourdes Rangel Tura

Introdução

Não podemos pensar o trabalho docente sem estar diante da ideia de construção do conhecimento, dos saberes em uma sociedade; sem imaginar que neste caso estamos também falando de algo bem antigo que faz parte da curiosidade humana, da sua indagação e imaginação, da necessidade de se entender o que se está fazendo, o que está acontecendo. São, então, os primórdios da humanidade, de todo um processo complexo, infinito, infindável de construção dos conhecimentos.

Ou seja, este é um dos grandes desafios que se apresentaram para o viver humano, para o atender à sua curiosidade, imaginação e, especialmente, sua exigência de sobreviver no espaço social. Muitas e muitas ações foram se instituindo na construção dos conhecimentos humanos e junto a isto deu-se a instalação de instituições e espaços que abrigaram, deram lugar para aquilo que ia se produzindo como os saberes humanos e com isso já se estava diante da necessidade de transmissão do que se ia construindo. É aí que entra o docente nesta função importante de comunicar o que o foi realizado como o conhecer humano. Mais recentemente, podemos pensar nas Universidades, nos Centros de Pesquisa, nas Escolas, nos textos todos que foram se acumulando como resultado destas buscas e imaginar a necessidade de transmissão destes saberes nos espaços de estudo e investigação. Chegamos então – como já dissemos - em frente deste transmissor dos conhecimentos que é o/a docente, com todas as suas peculiaridades e diferenças, que foram se instituindo nos diversos espaços de comunicação dos saberes.

Um novo tempo

Atualmente, observamos intensas mudanças que vêm acontecendo nos ambientes sócio-político, econômico e cultural mais amplo, na cidade em que vivemos, no espaço territorial que nos circunda e, alargando mais a vista, no mundo

que foi se globalizando e produzindo uma nova ordem e uma nova semiótica política, no interior de uma cultura globalizada. Estas acompanham também a expansão das novas tecnologias e a incorporação de novos mecanismos de regulação do Estado, que têm dado uma outra feição à cidade, modificando substancialmente as relações e hierarquias sociais, interferido na organização do trabalho e balizado um fluxo intenso de migrações internas e externas (Garcia-Canclini, 2003). Abre-se, então, um leque de possibilidades e virtualidades no campo da cultura, quando se observa o surgimento de um conjunto de tecnologias políticas que acompanha a produção de novos códigos e estilos de ser e de fazer; o deslocamento de valores; as novas formas de constituição de subjetividades; a criação de múltiplas identidades que vão produzindo e instituindo novos modos de convivência e de fazer, de relações socioculturais e de redes de informação e de poder. Neste contexto, as questões educacionais tomaram dimensões mais complexas, posto que se vive um momento de construção de uma nova ordem social marcada por uma nova concepção de Estado e de relações entre o global e o local.

Portanto, estamos diante de processos híbridos que estão em curso nas escolas e que, de uma maneira muito própria e efetiva, fazem interagir as novas propostas das políticas curriculares e aquilo que a tradição e os hábitos acadêmicos foram construindo; assim como articulam as formas hegemônicas produzidas em centros de decisão do sistema educacional, os *modus operandi* de uma comunidade de professores/as e os sentidos que foram sendo construídos a respeito da escolarização e das funções sociais da escola.

A organização das escolas

Neste contexto tornou-se cada vez mais forte a necessidade de transmissão dos conhecimentos que foram se instituindo e podemos pensar em um todo da população do mundo que estava muito afastada dos saberes que foram socialmente construídos. E aí está presente, por exemplo, a incapacidade da leitura e escrita destes grupos, por exemplo. Estamos, então, diante da necessidade de criação de espaços específicos de aprendizagem. Um novo mundo que exige a possibilidade de os cidadãos terem acesso aos diversos saberes que foram se construindo e poderem dialogar com aquilo que está nos livros, nos muitos textos produzidos. Está também

em curso neste momento o interesse pela alfabetização das diferentes populações do mundo.

No campo da educação e especialmente da educação escolar tem tido muito destaque a perspectiva de que estamos vivendo um momento de aceleradas mudanças culturais e estas têm um grande impacto naquilo que foi se instituindo como a cultura escolar ou as culturas escolares. Há nesse processo um confronto de temporalidades e de significantes que marcaram as buscas pela escolarização de massas, a democratização de oportunidades escolares e a construção dos currículos acadêmicos. Assim, esta discussão exige que se volte a atenção para espaços mais amplos da organização social, que estão colocados frente ao discurso das mudanças e das novas demandas sociais a respeito da educação básica e que têm como principais atores os gestores da educação, os grupos políticos, os estudiosos do tema e os/as docentes, que são os articuladores principais deste processo.

Pensando em “o quê ensinar” e no seu correlato o aprender, há muitas questões em torno dessa demanda que foram, desde o início do século XX, se tornando um impasse para os administradores da educação escolar. Estas questões se ligam à mensuração da eficiência, eficácia e economia da educação escolar e esbarram com uma série de problemas e entre eles a preocupação com o mau desempenho escolar de um grupo representativo de estudantes do ensino básico (Lopes e Macedo, 2011).

Analisando as demandas sociais, Laclau (2013) distinguiu esta preocupação com a efetivação dos processos de escolarização como central para o estudo das formas políticas de articulação de diferentes segmentos sociais. É nesse sentido que temos observado acontecer as buscas por mudanças nos sistemas de organização escolar e de ampliação das oportunidades escolares, tendo em vista as múltiplas transformações socioeconômicas das sociedades atuais e o crescimento de novas tecnologias, que estabeleceram grandes mudanças nos sistemas de produção econômica e de comunicação social.

Como sabemos, isto se deu de forma muito diferenciada nos diferentes grupos sociais. Aqueles que eram os mais privilegiados, os mais ilustres da população local eram certamente os que tinham prioridade de acesso neste sistema e por aí vamos contando uma longa história.

Começamos, pois, a pensar na construção das escolas como um projeto social de grande importância e que está ligado à demanda de transmissão dos saberes socialmente construído. Ou seja, o fazer aprender dos sujeitos sociais é uma tarefa que foi se constituindo em múltiplos espaços de construção da vida humana e a escola se distingue neste processo.

Apesar das continuidades e proximidade que observamos no ambiente escolar, estão em cheque antigas formas de significação do “ser professor/a” e perspectivas que sinalizam para identidades fixas e pré-estabelecidas. Ou seja, os/as professores/as encontram-se diante de muitos impasses que acompanham as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas e que têm reflexos nas culturas docentes.

São mudanças que têm relação com o que vem acontecendo nos ambientes sócio-político, econômico e cultural mais amplo, na cidade em que vivemos, no espaço territorial que nos circunda e, alargando mais a vista, no mundo que foi se globalizando e produzindo uma nova ordem e uma nova semiótica política, no interior de uma cultura globalizada. Estas acompanham também a expansão das novas tecnologias e a incorporação de novos mecanismos de regulação do Estado, que têm dado uma outra feição à cidade, modificando substancialmente as relações e hierarquias sociais, interferindo na organização do trabalho e balizando um fluxo intenso de migrações internas e externas (Garcia-Canclini, 2003). Portanto, estamos diante de processos híbridos que estão em curso nas escolas e que, de uma maneira muito própria e efetiva, fazem interagir as novas propostas das políticas curriculares e aquilo que a tradição e os hábitos acadêmicos foram construindo; assim como se articulam às formas hegemônicas produzidas em centros de decisão do sistema educacional, os *modus operandi* de uma comunidade de professores/as e os sentidos que foram sendo construídos a respeito da escolarização e das funções sociais da escola.

Apesar destas continuidades e proximidade, observamos que no ambiente escolar estão em xeque antigas formas de significação do “ser professor/a” e perspectivas que sinalizam para identidades fixas e pré-estabelecidas. Ou seja, os/as professores/as encontram-se diante de muitos impasses que acompanham as

transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas e que têm reflexos nas culturas docentes.

São mudanças que têm relação com o que vem acontecendo no ambiente sócio-político, econômico e cultural mais amplo, na cidade em que vivemos, no espaço territorial que nos circunda e, alargando mais a vista, no mundo que foi se globalizando e produzindo uma nova ordem e uma nova semiótica política, no interior de uma cultura globalizada. Portanto, estamos diante de processos híbridos que estão em curso nas escolas e que, de uma maneira muito própria e efetiva, fazem interagir as novas propostas das políticas curriculares e aquilo que a tradição e os hábitos acadêmicos foram construindo; assim como articulam as formas hegemônicas produzidas em centros de decisão do sistema educacional aos *modus operandi* de uma comunidade de professores/as e os sentidos que foram sendo construídos a respeito da escolarização e das funções sociais da escola.

Por outro lado, quando entramos em uma escola percebemos que estamos em um lugar bastante familiar, que guarda certas homogeneidades com as experiências que acumulamos. Conhecemos bem a organização deste espaço físico, o tipo dos móveis, as diferentes disposições do ambiente e não nos causam surpresas seus padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de trabalho e lazer e seus procedimentos pedagógico-didáticos. Tudo isso se instituiu numa cultura específica, a cultura escolar.

Afora isto, vale destacar que o modelo gerencialista, ao privilegiar apenas os resultados obtidos pelos/as alunos/as em avaliações externas, tem como objetivo, de acordo com Hypólito e Ivo (2013), responsabilizar os/as docentes pelo fracasso escolar, eximindo os gestores de suas responsabilidades. Tais avaliações propõem uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio de exames padronizados que desconsideram o contexto escolar, as peculiaridades dos/as estudantes e sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem.

Os docentes nas escolas

Tendo em vista o que foi analisado acima, deve-se apontar que os/as docentes/as foram desde o início da organização dos sistemas educacionais entendidos/as como de grande importância.

Neste contexto, vale também destacar que, apesar das continuidades e proximidade que observamos no ambiente escolar, estão em xeque antigas formas de significação do “ser professor/a” e perspectivas que sinalizam para identidades fixas e pré-estabelecidas.

Contudo, múltiplas mudanças vêm acontecendo no ambiente social que vivemos e estas fazem articular modos antigos da didática escolar com as novas propostas e tecnologias curriculares.

Neste ponto, há que se ter em vista que os/as docentes se tornaram os principais responsáveis pelo êxito ou fracasso dos projetos de reforma do ensino e tiveram suas funções ampliadas, alcançando inclusive as dimensões da gestão escolar. Assim, a profissão docente encontra-se, atualmente, diante de muitos impasses próprios das transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas e isso ganha relevância quando se analisa os esforços empreendidos nas sociedades modernas para a institucionalização dos sistemas de ensino, da organização da educação básica e da universalização das oportunidades escolares.

Muitos projetos profissionais se definem por contraposição a modelos tradicionais do ‘ser professor’, experimentados ou representados pelos/as professores/as. Assim, entre os docentes, novas identidades estão se construindo. Estas deixam vislumbrar a ambiguidade entre os padrões da escola tradicional e novos valores exigidos pelas mudanças ligadas às transformações sociais e culturais e à multiplicidade de significados e sentidos híbridos que circulam entre os protagonistas do espaço escolar.

No entanto, não se pode deixar de ter em conta a especificidade do lugar da prática pedagógica, onde se observa, por um lado, a afirmação de *habitus* interiorizados a partir de tradições que foram estabelecendo determinadas maneiras de saber e fazer, premissas de crenças, expectativas, valores que se imbricaram nos modos de conceber o trabalho docente. Por outro lado, aí estão também em

presença uma diversidade de culturas oriundas dos espaços de convivência dos/as alunos/as e dos/as professores/as que estabelecem múltiplas formas de lidar com os conhecimentos escolares, de participar das atividades pedagógicas, de dialogar com elas, de se apropriar de seus modos de ser e de pensar.

São estes os aspectos que fazem pressupor a existência – no cotidiano escolar – de formas particulares de tradução das políticas educativas ou de se poder observar como essas políticas são efetivadas e ressignificadas no cotidiano escolar.

Estamos diante de mixagens que, muitas vezes, produzem estranhamento ao se analisar o impacto das novas políticas educacionais no interior da escola. O que se está verificando então é algo como um amalgama do novo e do velho, uma estratégia de negociação, um momento de trânsito, marcado por processos de hibridação como os estudados por Garcia-Canclini (2008), que os definiu – olhando especialmente as características das sociedades latino-americanas - como uma estrutura sincrética de relacionamento entre culturas, que acoplam signos provenientes de diferentes temporalidades históricas e estratos sociais.

Alguns projetos profissionais se definem por contraposição a modelos tradicionais do 'ser docente', experimentados ou representados pelos/as professores/as. Ou seja, entre os docentes, novas identidades estão se construindo e estas deixam vislumbrar a ambiguidade entre os padrões da escola tradicional e novos valores exigidos pelas mudanças ligadas às transformações sociais e culturais e à multiplicidade de significados e sentidos híbridos, que circulam entre os protagonistas do espaço escolar.

A este respeito, Freitas (2002) fala da fragmentação do trabalho docente no contexto de formação, que envolve diversas dicotomias como a do professor *versus* o generalista, a do professor *versus* o especialista.

Dias (2004), corroborando estes estudos, afirma que esse padrão de formação de professores(as) apoiado no desenvolvimento de competências "atende, de fato, à construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho" (p.9).

Neste processo de múltiplas transformações, de aceleradas mudanças na organização da vida social, nos processos tecnológicos e nas relações internacionais temos visto um grande número de reformas políticas, que

pretendem estabelecer um novo pacto entre o Estado e o capital e uma nova cultura institucional (Ball, 2001). Assim, as questões educacionais tomaram dimensões mais complexas e este conjunto de questões ligadas aos diferentes espaços das políticas educacionais nos levam ao encontro dos textos de Pinar (2016), quando este afirma que o “currículo é uma conversa complicada” (p.19). Uma conversa complicada porque é uma conversa entre alunos/as e professores/as, que são indivíduos com suas peculiaridades, seus conhecimentos prévios, seus espaços de convivência, seus modos de vida etc. Nesses espaços estão em articulação muitas particularidades articuladas há um tempo e espaço. Ou seja, os professores e professoras têm suas possibilidades e oportunidades pessoais muito alicerçadas em suas visões de mundo e muitos docentes também encontram diferentes formas de ir realizando as atividades profissionais pautadas pelos seus critérios, valores, crenças e concepções e as exigências vindas atualmente dos espaços de regulação da atividade docente, que vão acrescentando novos padrões nas formações híbridas da ação destes/as profissionais. Vale acrescentar também que na atualidade tem ganhado grande importância os resultados dos/as alunos/as nas diversas avaliações externas a que eles/as são submetidos e esta é mais uma preocupação dos/as professores/as. Vale, então, destacar que a constatação dos baixos índices de rendimento escolar tem deixado os/as docentes mal posicionados/as em relação aos sinalizadores de sua competência, posto que há a instalação de um *ethos* competitivo, que é próprio dessas novas políticas, que se instalaram.

Pode-se então observar que em relação ao grupo de professores/as que estão regendo as turmas regulares é muito evidente a preocupação com as defasagens dos/as alunos/as em relação aos conteúdos disciplinares e também recorrente a constatação das dificuldades no campo da leitura e escrita. Tendo isso em vista, pode se observar muitos/as professores/as falarem da necessidade de se fazer “adaptações” em relação ao que está proposto como currículo escolar e ao que consta nos livros didáticos.

Afora isso, pode-se também verificar um deslocamento da centralidade dos significantes reprovação e evasão nas políticas curriculares para uma focalização no desempenho escolar. É como se a eficiência e efetividade da ação docente

estivesse toda espelhada nos resultados alcançados pelos alunos/as da rede de ensino nas avaliações de larga escala e que o desafio a se cumprir seja a melhoria desses escores.

Tem-se constatado, também, que tais discursos têm lugar numa rede de comunicação mais ampla do que a do ambiente acadêmico e escolar. Certamente porque as demandas sociais pela educação têm grande força política (Laclau, 2013). Observo, então, que os dados das avaliações de larga escala estão sendo apresentados em diversos espaços da mídia.

Neste ponto, cabe destacar que os valores, crenças e concepções dos/as professores/as a respeito de sua atividade docente têm se modificado. São situações que se vinculam a um complexo de novos significados e sentidos produzidos nas relações socioculturais vividas por eles e elas.

Há que se ter em foco também o controle à distância do trabalho docente, das novas políticas curriculares, dos sistemas de avaliação externa nacional e municipal e isso parece contraditório, mas são essas as formas de relação entre o planejado e o que se vai efetivar no espaço escolar.

Portanto, não se pode deixar de ter em conta a especificidade do lugar da prática pedagógica, onde se observa, por um lado, a afirmação de *habitus* interiorizados a partir de tradições, que foram estabelecendo determinadas maneiras de saber e fazer, prenhes de crenças, expectativas, valores que se imbricam nos modos de conceber o trabalho docente e a atividade discente. Por outro lado, aí estão também em presença uma diversidade de culturas oriundas dos espaços de convivência dos/as alunos/as e dos/as professores/as que estabelecem múltiplas formas de lidar com os conhecimentos escolares, de participar das atividades pedagógicas, de dialogar com elas e de se apropriar de seus modos de ser e de pensar.

O texto oficial é, pois, passível de diferentes interpretações e recriações, posto que quem escreve a proposta curricular não pode controlar sua interpretação e esses documentos possuem ambiguidades e incompletudes. O currículo está, então, se construindo, se fazendo a cada momento nas salas de aula, nas relações entre alunos/as e professores/as e em tantos lugares da vida escolar. São muitos contextos, histórias, sentimentos, afetos, jogos de linguagem que vão produzir ou

estão produzindo conhecimentos, saberes e práticas, que envolvem espaços disciplinares e interdisciplinares (Pinar, 2016).

Cabe então destacar que nesse contexto está colocado o problema da necessidade dos/as docentes trabalharem no sentido de alcançar melhores resultados dos/as alunos/as nas avaliações externas e neste caso lembrar a Prova Brasil.

Considerações finais

As questões em torno do trabalho docente são inúmeras e vimos muitos bons momentos e importantes atividades acontecendo. Ou seja, estamos diante de organizações sociais da maior importância, que são basicamente as escolas e as universidades e estas sofrem todos acertos e desacertos que vão conduzindo as sociedades e seu protagonista mais importante é o/a docente.

Assim, como já destacamos, os/as docentes se tornaram os principais responsáveis pelo êxito ou fracasso dos atuais projetos de reforma do ensino e por isso sua profissão tem lugar de proeminência na implementação das novas propostas curriculares e isto é de grande interesse para a gestão pública do ensino.

Como é próprio de toda organização social, uma estrutura de poder se oficializa nas instituições sociais e esta vai regulando os seus espaços e ações e é com ela que os/as docentes têm que estar em diálogo. Isto, como vimos, pode causar dificuldades na ação docente e estes/as vão criando saídas para estas situações, sem que isto lhes cause problemas.

Voltando à questão da mensuração do que foi ensinado e aprendido, esta trouxe para a escola uma série de discussões e de análises, que estão ligadas aos *rankings* nacionais e internacionais e às políticas de responsabilização. O que está em foco, então, é a tomada de decisões sobre os rumos da educação, baseada no envolvimento em juízos de valor, em análises do que é bom ou ruim, do que é necessário, do que tem qualidade ou não, do que se apresenta como uma boa aprendizagem e um/a bom/boa professor/a. Assim, velhos e novos problemas convivem no espaço escolar com a infindável produção de alternativas avaliativas para a solução dos problemas na escola.

Enfim, esperamos, desejamos a universalização das oportunidades escolares no Brasil, posto que estas são do maior interesse para a sociedade em geral e para os indivíduos em particular, mas este tem sido um problema muito geral posto que há muitas diferenças e obstáculos sócias e também muitos custos neste investimento e afora isto há relações de poder que estão em vigência e encaminham propostas diferentes.

Referências

- DIAS, R. E. A recontextualização do conceito de competência no currículo da formação de professores no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, a. 5, n. 9-10, p. 1-12, jan./dez., 2004.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, nº 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, nº 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- GARCIA-CANCLINI, N. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- _____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 5.reimpressão, São Paulo: EDUSP, 2011.
- HYPOLITO, Á. M.; IVO, Andressa Aita. Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: Efeitos sobre o Currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.11, ago, 2013.
- LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo** São Paulo: Cortez, 2011.
- PINAR, W. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. Seleção, organização e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM A DOCÊNCIA

Carlos Henrique Carrilho Cruz

Os grandes navegadores devem sua reputação às grandes tempestades.

Epicuro- Filósofo Grego (341-270 a.C)

A docência é um processo, não um fato. Tornar-se professor demanda, entre outros aspectos não menos importantes, tempo, capacidade de pensar e eros, amor.

Tempo para desenvolver-se em processo, pois ninguém sai pronto de uma universidade, menos ainda do Ensino Médio. A formação inicial deve ser continuada, pelo menos enquanto se exerce a prática do magistério. A sabedoria vem com a vivência crítica acumulada.

Na modernidade contemporânea, o tempo é acelerado e, por isso, escasso; há muitos processos geopolíticos, socioeconômicos e bio-histórico-culturais acontecendo ao mesmo tempo, o que dificulta discerni-los, acompanhá-los; mais ainda, compreendê-los e, sobretudo, enfrentá-los. Para citar apenas um exemplo, os processos computacionais são cada vez mais rápidos, menores e ubíquos. As telas dos celulares, mais rápidas e instantâneas, conformam o pensamento, que tem dificuldades para se estabelecer no tempo necessário para leituras e estudos. A compreensão⁸³ de um fato, situação, realidade e/ou circunstâncias pede um tempo maior que um rolar de dedos. Leituras superficiais e estudos rápidos nos levam a percepções rápidas e superficiais que produzem pensamentos fragmentários sobre a realidade, em porções relacionadas à própria disciplinarização do conhecimento.

A disciplinarização do conhecimento impede o pensamento relacional e dinâmico necessário, e “***O mundo está sendo, não é***”, como ensina Paulo Freire. A aceleração do tempo contribui para a construção de um pensamento tão rápido, quanto superficial. A compreensão dos múltiplos aspectos relativos à docência exige um pensamento profundo e um conhecimento mais sólido e relacional. As

⁸³ A separação intencional do prefixo quer ressaltar o sentido do termo empregado.

realidades não são desveladas e compreendidas por um pensamento superficial e rasteiro.

Os professores necessitam de pouco tempo para se adequarem a um ensino vendido como produto pelas escolas. Para uma atuação educacional mais sólida e efetiva, penso que o tempo disponível, com os salários pagos, é pouco. A falta de tempo vem acompanhada de outras consequências dele decorrentes. Como todos sabem.

Quem não tem tempo e não aprende a pensar, tem dificuldade de saber, de amar e, menos ainda, de ajudar a aprender: *Para ensinar, sempre é necessário saber e amar, pois quem não sabe não pode, e quem não ama não quer* (Pe. Antônio Vieira)⁸⁴

O “*Tempo é questão de espaço interior*” e a falta de espaço interior é outra característica dos tempos de hoje. Há muitas dificuldades em se abrir espaços para si mesmo, para um pensamento mais autorreflexivo e autocrítico. Falta tempo para se pensar como sujeito. Há um sentimento vago, mas real, de se sentir como objeto na realidade.

De certa forma, somos levados de roldão pelos acontecimentos. Quase que como levados no automático. O que exige um pensamento simplificado. A simplificação do raciocínio se constitui, em grande parte dos casos, como uma forma de enfrentamento equivocado das situações. Essa simplificação do raciocínio tem uma das raízes no pensamento cartesiano, base da epistemologia em que os professores são “formados”. Sem entrar em outras considerações, a simplificação é um pensamento linear, lógico, gradativo, de matriz matemática, que se choca com a multiplicidade de aspectos co-constituintes e simultâneos da realidade em que vivemos. Além disso, as interações entre os diferentes aspectos em que estamos envolvidos nos obrigam a um combate em várias frentes, simultaneamente, e não gradativamente, como pode parecer a um pensamento reducionista.

Penso que necessitamos de outros parâmetros de pensamento, para o entender e enfrentar os “problemas” que acontecem simultaneamente, hoje. Refiro-

⁸⁴ Padre Antonio Vieira, “Obras complementares de Padre Antonio Vieira. Vol. V, Lisboa: Lello & Irmãos Editores, 1951 (acesso 3/7/2025: Google)

me à necessidade daquilo que Edgar Morin chama de Epistemologia da Complexidade: o pensamento complexo.

Diferentemente de um pensamento que identifica a lógica ao pensamento, o pensamento complexo governa a lógica, evitando a fragmentação e desarticulação dos conhecimentos adquiridos". Pensar é articular, contextualizar as ideias....Pensar é reconhecer a validade e situar no mesmo plano a ideia antagônica ou contrária e a ideia poética e genial"(Morin, 2003, p.38).

A linearidade e o sequenciamento do pensamento cartesiano dificultam a compreensão do tempo simultâneo, exigido pelo pensamento complexo, pois

todo o acontecimento cognitivo necessita da **conjunção** de processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais linguísticos, lógicos, ideais, coletivos, pessoais, transpessoais, interpessoais **que se engrenam uns nos outros**. O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, no sentido em que é, de maneira **inseparável**, ao mesmo tempo, físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social (Morin, 1996, p.15).⁸⁵

Talvez essa conjunção de fatores ex-plice⁸⁶, isto é, tire as dobras das questões relacionadas ao tempo e à necessidade do pensamento complexo para o trabalho dos professores, justamente porque professam o saber. *Pensar de forma complexa é pertinente quando se tem necessidade de pensar* (Morin, 2003, p.38) e a base do trabalho pedagógico do professor é, exatamente, ensinar a pensar, e não transmitir pensamentos já produzidos por outros, uma vez que a educação é um processo de construção da subjetividade pensante e amante, e não apenas transmissão de conhecimentos, como pode parecer ao pensamento simplificador.

Contudo, não basta saber e pensar, e saber-pensar. Para ajudar a que outros aprendam é necessário **amar** o que fazem, amar o conhecimento, e amar aqueles com os quais os professores se constroem em comunhão. É necessário desenvolver a **erodinâmica**⁸⁷ do processo de ensinar e aprender:

Como disse há muito tempo Platão: para ensinar é **preciso o eros**. O eros não é somente o desejo de conhecer e transmitir, ou somente o prazer de

⁸⁵ O grifo é nosso.

⁸⁶ Em português, a palavra simples deriva do Latim: "sine plica" = sem dobra. Essa é a origem de explicar, complicar e outros.

⁸⁷ Termo cunhado e desenvolvido pelo filósofo e psicanalista Jean Laplanche(1924-2012) Acesso ao DeepSeek, em 6/7/2025)

ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador” (Morin, Almeida e Carvalho, 2002 p.69).

Se é necessário humanizar, e creio que nisso todos concordam, é necessário amar. A humanização não se limita ao racional. Amar exige da pessoa inteira, tempo, conhecimento e envolvimento: doar-se. Não se ama o que não se conhece, e não se ama a quem não se conhece. Falar desses aspectos pode parecer conversa de sacristia...mas, vamos combinar, Platão não era sacristão...

O conhecimento é um processo em que os professores se envolvem subjetivamente e objetivamente. Subjetivamente, porque a educação implica em ajudar a que os alunos des-envolvam, isto é, se livrem das amarras e se construam como pessoas humanas. A construção de valores não pode ser reduzida à lógica da racionalidade fria. Contribuir na construção de valores não se faz com palavras, mas com ações e atitudes. Objetivamente, porque não se ensina o que não se ama. O exercício do magistério exige que o professor esteja inteiro na **erodinâmica** do processo de ensinar, e de aprender com o aluno, ao mesmo tempo em que ensina.

As dificuldades que os professores enfrentam nas escolas, a meu ver, estão em proporção inversa ao nível do envolvimento pessoal no processo educativo. Contraditoriamente, quanto menos se envolvem no processo educativo, reduzindo-se a trabalhar “transmitindo” os conteúdos formais, mais têm dificuldades; quanto mais se envolvem nos aspectos necessários à docência educativa, têm menos dificuldades de enfrentar, e mesmo, de superar as dificuldades da docência. Até porque, ao pensarem mais sobre os problemas que estão enfrentando, descobrem, também, mais alternativas de saída ou de enfrentamento. O aspecto mais desafiador é que não há receita pronta para esses enfrentamentos! Não há receitas prontas para essa “guerra.”

Neste processo, valem os mesmos princípios propostos e citados anteriormente em relação ao pensamento complexo. O que é contraditório a estas ideias que defendo, está no mesmo nível dessas propostas. Em outras palavras, não se pode absolutizar nenhuma afirmação feita aqui. As relações antagônicas, opostas

ao que penso, estão, simultaneamente, presentes ao que defendo⁸⁸. Ambas são, também, concorrentes, isto é, ocorrem ao mesmo tempo, e todas são recursivas, isto é, uma têm capacidade de produzir a outra, ao mesmo tempo em que é produzida. Não há processos humanos que não estejam imbricados uns nos outros. As lutas de cada professor são atos de homens **e não atos meramente humanos**. São frutos da ação intencional das pessoas historicamente situadas e datadas, e não de homens idealizados e classificados sociologicamente.

Há dificuldades e erros nas tentativas, mas são nossos erros que constroem nossa sabedoria, e no que julgamos sabedoria, há muitos erros. Tanto melhor, quanto podemos descobri-los juntos com outras pessoas, ou termos a humildade de reconhecê-los, pelas críticas e/ou ponderações de outros.

Creio que haja mais dificuldades em ser professor hoje do que foi quando comecei meu magistério, em 1968. Por outro lado, há mais recursos de que podem se valer os professores hoje, do que se tinha antes. Creio que cada tempo produz as soluções para os problemas que cria! A capacidade que os professores têm hoje é compatível com as dificuldades que enfrentam.

Os movimentos das diferentes e conflitantes sociedades, hoje presentes em sala de aula, eram mais lentos nas décadas passadas. Tanto antigamente, quanto hoje, poderíamos citar problemas políticos, sociais, econômicos, de gestão educacional, religiosos, familiares, e mil outros, que todos conhecem bem e não cabe enumerar. Mas é importante ressaltar que nessas mesmas ***dimensões, estão as soluções para os enfrentamentos que cabem a cada professor, individual e coletivamente.***

Creio também, que seja necessário distinguir os espaços dos enfrentamentos. Uns cabem dentro de sala de aula, outros ocorrem fora de sala. Nenhum deles pode ser descartado, contudo a questão está em que todos os enfrentamentos exigem **o longo prazo**. Não se pode enfrentar problemas profundos, de forma imediata, a curto prazo, na “***modernidade contemporânea***”. O capitalismo “**aboliu o longo prazo**”, como diz Richard Sennett⁸⁹. Não se tem tempo para ver os resultados dos

⁸⁸ Um exemplo simples: A rapidez com que os professores podem aprender hoje, é a mesma que dificulta a aprendizagem dos alunos.

⁸⁹ Richard Sennett, A corrosão do Caráter-consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo, Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2009

processos nos quais nos empenhamos em enfrentar na educação, pois não se constrói caráter de uma aula para a outra!

Nem tudo o que se enfrenta pode ser modificado, mas nada pode ser modificado sem que seja enfrentado, como disse James Baldwin, (Escritor estadunidense- 1926-1993). A luta deve continuar, apesar dos mortos e desistentes do combate: “*Navegar é preciso; viver não é preciso*”⁹⁰. Podemos perder batalhas, mas nunca desistir da guerra! Nossa luta tem que ser imortal!

Pensar, aprender e amar. Sem reduzir o pensamento à lógica do mercado, ajudando os alunos a aprenderem a pensar, pensando, amando e aprendendo juntos. Amar o conhecimento que produz em sala, ou fora da sala, e amar os que com eles lutam, em comum-união.

Sem reduções, e mais do que cabem nas palavras, a guerra é essa. Com erros, falhas, dificuldade e recomeços, e algumas vitórias, a longo prazo! Há trilhas, e não trilhos, a percorrer. Talvez sejam esses, possivelmente, alguns dos caminhos/des-caminhos para o enfrentamento dos problemas da docência hoje. Em todos os níveis!

Referências

Morin, E., C. E. R.; Motta, R. D. **Educar na Era Planetária**, São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

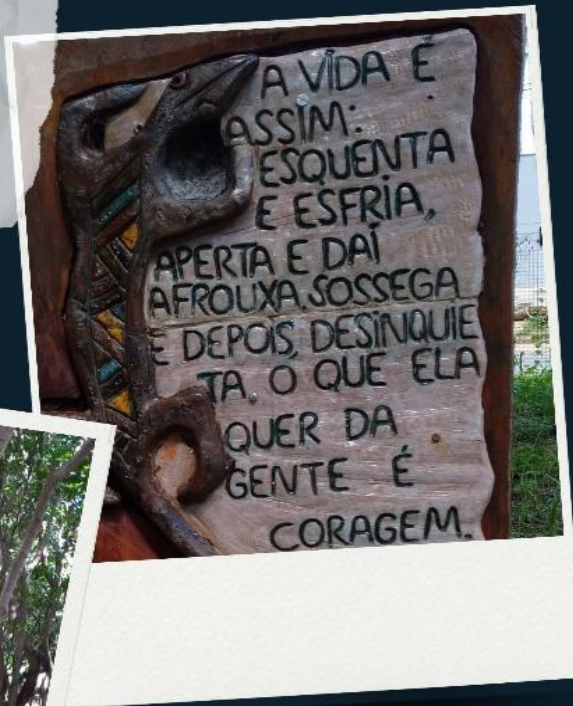
Morin E., Almeida, M. da C. Carvalho, E. A. (orgs.) **Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios**, São Paulo: Cortez, 2002.

Morin E. **O Método III O Conhecimento do conhecimento**, Mem Martins (Portugal), 1996.

Sennett, Richard, **A Corrosão do Caráter**-consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo, Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2009.

⁹⁰ General romano Pompeu, popularizado por Fernando Pessoa.

Mestre não é quem
sempre ensina, mas,
quem de repente
aprende. (João
Guimarães Rosa)



Leonardo Machado Palhares. Fotos de esculturas dispostas no Parque Sagarana, Montes Claros, MG, 2021.

ENTRE PADRÕES E PROPÓSITOS: A LUTA PELA ALMA DA DOCÊNCIA

Júlio Furtado

Ana encarava a tela do computador com os olhos cansados e fixos em um plano de aula padronizado que a Secretaria de Educação havia imposto. Era a quinta revisão da semana, cada uma mais exaustiva que a anterior. Vinte e cinco anos dedicados à sala de aula, moldando mentes, acendendo paixões, e agora se sentia como uma mera engrenagem num sistema que parecia determinado a esmagar qualquer centelha de criatividade ou autonomia. O brilho que um dia a impulsionou, a curiosidade genuína por cada aluno, a liberdade de adaptar o ensino às suas necessidades únicas – tudo parecia estar sendo sistematicamente erradicado. Dar aulas lhe parece um ato padronizado, sem imaginação e, o pior, enfadonho.

O barulho do ventilador no canto da sala parecia um zumbido constante de desânimo, um eco da burocracia incessante. As cortinas, antes vibrantes com a luz do sol que entrava na sua pequena sala de estudos, agora pareciam pálidas, assim como seu entusiasmo pela profissão que tanto amara. Nos últimos meses, as intervenções da Secretaria de Educação haviam se tornado sufocantes, transformando o ato de ensinar em uma mera sequência de procedimentos. Não era mais sobre a troca rica de saberes, a construção coletiva do conhecimento, mas sobre preencher formulários intermináveis, seguir roteiros rígidos que ignoravam a individualidade de cada turma, de cada aluno. Os projetos que outrora a empolgavam, as metodologias inovadoras que construía com tanto esmero – como as rodas de leitura que transformavam a sala em um palco de histórias ou os projetos de pesquisa que levavam os alunos para além dos muros da escola –, tudo havia sido substituído por diretrizes frias e impessoais, focadas em métricas e resultados que pareciam ter pouca relação com o desenvolvimento humano e a formação de cidadãos críticos.

“Isso não é mais ensinar”, murmurou Ana para si mesma, sentindo um nó na garganta. “É operar uma máquina. É treinar para testes, não preparar para a vida.” A paixão que a impulsionava todas as manhãs, a alegria de ver o “clique” nos olhos de

um aluno quando uma ideia se encaixava, estava se esvaindo, substituída por uma exaustão que não era apenas física, mas da alma. Ela pensou em aposentadoria, em mudar de área, em qualquer coisa que a tirasse daquela rotina de desilusão. Mas a docência era sua identidade, seu propósito. Quem seria Ana sem a sala de aula, sem o giz nas mãos e o olhar atento dos alunos? A ideia de se afastar era como amputar uma parte de si mesma.

Foi em um desses dias cinzentos, após uma reunião particularmente frustrante com a coordenação – que, por sua vez, estava sob a alçada das novas diretrizes da Secretaria, pressionada a implementar cronogramas irrealistas e a exigir relatórios detalhados sobre cada passo do processo pedagógico –, que Ana decidiu ligar para Lúcia. Lúcia era sua amiga de longa data, colega de faculdade e de profissão. Embora trabalhassem em escolas diferentes, o laço entre elas era forte, forjado por anos de desafios e celebrações compartilhadas, por incontáveis cafés e desabafos sobre os altos e baixos da carreira.

“Oi, Lu. Você tem um tempo para um café? Preciso desabafar, e sinto que só você vai entender o tamanho do meu cansaço”, disse Ana, a voz carregada de uma tristeza que mal conseguia disfarçar.

“Claro, Ana! Sempre tenho tempo para você. Encontro você no Café da Esquina em meia hora?”, respondeu Lúcia, com o otimismo habitual que Ana sempre invejava em sua amiga, quase como um escudo contra as adversidades.

Ana chegou ao café e viu Lúcia sentada em uma mesa no canto, já com dois cappuccinos fumegantes. Lúcia sorria, um brilho nos olhos que Ana sentia ter perdido há muito tempo, substituído por uma névoa de desânimo.

“Amiga, você parece abatida. Mais do que o normal”, Lúcia observou, pegando sua mão com um gesto de carinho e preocupação.

Ana suspirou, aceitando o café quente. “Abatida é pouco, Lu. Sinto-me exaurida. Vazia. Não aguento mais. Acho que cheguei ao meu limite.”

E então, Ana despejou tudo. Falou sobre a planilha de acompanhamento de conteúdo que era mais importante que o conteúdo em si, uma ferramenta de controle que transformava a complexidade do aprendizado em meros ticks e números. Sobre a “inovação” imposta que consistia em um software que falhava mais do que funcionava, consumindo horas preciosas em tentativas frustradas de

registro. Sobre a obrigatoriedade de seguir um livro didático que ignorava a realidade social de seus alunos, suas histórias, suas vivências, impondo uma visão de mundo homogênea e distante da sua comunidade.

“Eles nos tiraram a voz, Lúcia. Tiraram a autonomia. Eu me sinto uma operária, não uma educadora. Onde está o planejamento que a gente construía, pensando em cada rostinho, em cada necessidade, em cada sonho? Agora é tudo igual para todo mundo. Parece que a Secretaria quer padronizar o aprendizado, como se fosse um produto de linha de montagem, onde cada peça deve ser idêntica. E o pior, Lu, é que eles dizem que é para ‘melhorar a qualidade’. Qualidade de quê? De uma estatística vazia que não reflete o verdadeiro desenvolvimento de uma criança? De um currículo engessado que sufoca a curiosidade e o pensamento crítico?”

Os olhos de Ana marejaram, e uma lágrima solitária escorreu pelo rosto. “Eu não sei se consigo continuar. Estou pensando seriamente em parar. Vinte e cinco anos... para quê? Para ver a docência virar isso? Perdi a motivação, a alegria de estar em sala. Eu me sinto inútil, como se todo o meu conhecimento e experiência fossem irrelevantes diante de um manual de instruções.”

Lúcia ouvia com atenção, balançando a cabeça em compreensão, seu olhar transmitindo uma profunda empatia. Ela esperou Ana terminar, deixando que o silêncio preenchesse o espaço por um momento, permitindo que a amiga processasse a própria dor.

“Ana, eu entendo perfeitamente o que você está sentindo”, Lúcia começou, a voz suave, mas firme, como quem já trilhou caminhos semelhantes. “Passei por algo parecido quando implementaram o sistema de avaliações diagnósticas trimestrais. Era uma burocracia sem fim, um desperdício de tempo que poderíamos usar para realmente ensinar, para aprofundar o conteúdo, para dar atenção individualizada. E a pressão? Absurda. Parecia que éramos avaliadas pela quantidade de papel que preenchíamos, não pela qualidade do nosso ensino.”

Ana a olhou, curiosa e esperançosa. “Mas você não parece ter perdido o brilho, Lúcia. Como você consegue? Qual é o seu segredo para não se deixar consumir por tudo isso?”

Lúcia sorriu, um sorriso genuíno que vinha da alma, refletindo uma sabedoria conquistada. "Não é fácil, Ana. Longe disso. Há dias em que a vontade de jogar tudo para o alto é imensa. Mas eu me agarro aos 'porquês'. Sabe por que eu não desisto da docência? Por causa daquele brilho nos olhos de um aluno quando ele finalmente entende algo que você explicou, quando a lâmpada se acende. Por causa da carta de um ex-aluno agradecendo por uma palavra que você disse há dez anos e que, segundo ele, mudou a vida dele, direcionou seus passos. Por causa daquela criança que chega na escola com a vida virada do avesso, com problemas em casa, e você é o único porto seguro dela naquele dia, o único adulto que a escuta e a faz sentir-se vista."

Ela fez uma pausa, tomando um gole do cappuccino, o vapor aquecendo seu rosto. "A SEMED pode nos mandar preencher mil relatórios, pode nos impor planos de aula genéricos, mas eles não podem entrar na sala de aula e tomar o lugar da conexão que se forma entre você e seus alunos. Eles não podem apagar a chama da curiosidade que você acende com uma história bem contada ou um experimento simples. Eles não podem impedir um abraço sincero ou um sorriso de gratidão que vale mais do que qualquer métrica."

Ana a ouvia, absorvendo cada palavra, sentindo um sopro de ar fresco em sua alma exausta. Lúcia continuou: "Eu aprendi a criar 'bolhas de resistência'. Dentro da minha sala de aula, eu ainda sou eu. Adaptamos o que é imposto, sim, porque precisamos sobreviver no sistema, precisamos cumprir o mínimo para não sermos penalizadas. Mas no miolo, na essência, a gente encontra o caminho. Se a Secretaria quer um plano de aula padronizado, eu o faço, preencho as lacunas. Mas, na prática, eu o adapto à minha realidade, à turma que tenho, aos seus interesses e desafios. O importante é o que acontece ali, entre as quatro paredes, entre o professor e o aluno. É a nossa arena, Ana, e eles não podem nos tirar isso. É o nosso espaço de liberdade, onde a verdadeira educação acontece."

"Mas e a burocracia, Lúcia? As horas perdidas preenchendo o que não serve para nada, que poderiam ser usadas para planejar aulas mais criativas ou para descansar?"

"A gente otimiza, Ana. A gente se ajuda. Troca ideias com colegas sobre como fazer o mínimo necessário para cumprir o papel e liberar tempo para o que

realmente importa: planejar aulas significativas, corrigir com carinho, conversar com os alunos, observar suas necessidades. É um ato de guerrilha diária, sim, mas é por uma causa nobre. A nossa causa. É sobre encontrar brechas, sobre priorizar o humano em meio ao mecanicismo, sobre proteger a essência da nossa profissão.”

Lúcia pegou a mão de Ana novamente, apertando-a com firmeza. “Não pense que sou ingênua, amiga. Conheço as dificuldades. Sinto o peso também. Mas eu escolhi focar no impacto que posso gerar, na semente que planto a cada dia. Pense em todos os alunos que você já impactou. Pense nos olhos deles. Naqueles que você ajudou a encontrar um caminho, a descobrir uma paixão, a acreditar em si mesmos, mesmo quando o mundo lá fora lhes dizia o contrário.”

Ana fechou os olhos por um instante, e as imagens começaram a surgir. Ela se lembrou de Joana, uma menina tímida que aprendeu a ler com ela e hoje era uma advogada brilhante, defensora dos direitos humanos. De Pedro, que odiava matemática e, depois de suas aulas lúdicas e cheias de desafios práticos, decidiu ser engenheiro. De cada rostinho que a via não apenas como uma professora, mas como uma heroína, uma guia, alguém que acreditou neles.

“Mas está tão difícil ver isso agora, Lúcia. A gente se sente tão desvalorizada, tão sobrecarregada. Como se fôssemos descartáveis, substituíveis por um algoritmo.”

“É um fato. A desvalorização é real, e o cansaço é legítimo. Mas, nesse momento, a nossa recompensa não pode ser depositada no reconhecimento da SEMED, nem no montante do salário – que sabemos que não é justo e que temos que nos manter na luta em busca de justiça. Nesse momento, precisamos validar a nossa recompensa mais significativa que está no olhar daquele menino que você ajudou, no seu próprio senso de dever cumprido, de ter feito a diferença afetiva em um mundo em que as pessoas precisam tanto de acolhimento. A gente não ensina para o sistema, Ana. A gente ensina para as pessoas. Para o futuro. Para a humanidade verdadeiramente humana, por maior que seja o pleonasmo que isso pareça.”

Lúcia tomou um último gole do café, o calor aconchegando-a. “Eu vejo a docência como um jardim. A Secretaria tenta padronizar as flores, ditar o adubo, limitar a rega, impor um tipo de solo para todas as plantas. Mas nós, os jardineiros, sabemos que cada planta é única, que precisa de um cuidado diferente, de uma

poda específica, de um tipo de luz. E mesmo que eles nos deem a mesma pá para todos, a gente encontra um jeito de cavar o buraco certo para cada semente, de nutrir a terra com carinho e conhecimento. E o que floresce, Ana, ah, isso ninguém pode controlar de verdade. A beleza, a diversidade, a resiliência de cada flor que brota, isso é nosso, é resultado do nosso cuidado e da nossa paixão. Nossa essência é não deixar faltar em nós, o espaço para acolher e fazer germinar novas sementes.”

Ana sentiu um calor se espalhar por seu peito. Era como se Lúcia tivesse acendido uma pequena brasa em meio às cinzas que a exaustão havia deixado. As palavras de sua amiga não eram uma solução mágica para a burocracia, mas uma mudança de perspectiva, um convite a reencontrar o propósito. Elas a lembraram do que era essencial, do porquê ela havia escolhido essa profissão em primeiro lugar, da chama que ainda ardia, mesmo que fraca, dentro dela.

“Você tem razão, Lúcia”, disse Ana, uma leveza na voz que não sentia há muito tempo, um fio de esperança começando a se tecer. “Eu estava tão focada no que eles estão tirando, que esqueci o que ninguém pode tirar: a nossa capacidade de tocar vidas, de inspirar, de transformar. A verdadeira sala de aula é um espaço sagrado que podemos proteger.”

As duas ficaram em silêncio por um momento, apenas a melodia suave do jazz no café e o burburinho da rua ao fundo. Ana sentiu um pequeno alívio, uma semente de esperança. Não era o fim. Era talvez um recomeço, com uma nova estratégia de batalha. Uma batalha não contra o sistema – pois este era grande demais –, mas pela alma da docência em sua própria sala de aula, em cada interação, em cada olhar, em cada sorriso.

Ao se despedir de Lúcia, Ana percebeu-se mais reenergizada. O caminho ainda seria desafiador, as burocracias e padronizações ainda estariam lá, persistentes e exaustivas. Mas agora, ela estava com a sensação de que não estava sozinha na luta para manter a chama acesa. E, mais importante, ela se lembrou que a verdadeira essência da docência residia naquilo que era intransferível, intangível, e imune a qualquer decreto de Secretaria: a conexão humana, a paixão por ensinar, a capacidade de ver o potencial em cada ser humano e de ajudá-lo a florescer. A docência era mais do que um emprego; era uma determinação, um propósito inabalável. E por isso, ela não podia e não iria desistir.

SUBJETIVIDADES E DIVERSIDADES NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: PARA ESPERANÇAR

Claudia Santos

Para pensar e viver a escola é preciso considerar as subjetividades e diversidades culturais de todos os sujeitos que vivem neste tempo/espço e participam do processo ensino-aprendizagem. As experiências que estes sujeitos trazem consigo, como pensam, o que vivem e como vivem, o que sentem e o que desejam constituem elementos que podem potencializar ou dificultar os processos de interação, aprendizagem e desenvolvimento humano.

A escola é uma invenção social que organiza os sujeitos de acordo com faixas etárias, considerando caminhos que levem a homogeneização dos sujeitos, com a expectativa de que todos “avancem” em ritmos semelhantes e alcancem níveis de conhecimentos equivalentes. Assim, cria para si um grande e imenso desafio: fazer com que todos, na perspectiva da enturmação, aprendam a mesma coisa e estejam no mesmo “nível” de conhecimento, imputando àquele que não chegou ao “nível” desejado, a reprovação.

É a escola, um espaço de convivência, de interações e integrações de sujeitos, um espaço onde se constroem amizades e se vivencia, intensamente, alegrias, parcerias, compartilhamentos, conflitos, disputas, entre tantas outras experiências que podem nos desenvolver ou nos retrain. Reconhecemos a escola como espaço onde vivemos a vida, não apenas na infância e na adolescência, mas, parte da nossa juventude, muitos na vida adulta e idosa.

Um espaço de vida é, também, um espaço de contradições e possibilidades, assim é esse espaço chamado escola. “Escola é o lugar onde se vive a vida” (Teixeira, 1997), a expressão é uma afirmativa que esclarece com ênfase que para além de preparar para vida é a própria vida. Nesse contexto, a escola não se resume a um espaço que se limita à transmissão de conteúdos, a treinamentos para verificação de testes, provas e simulados na perspectiva de medição de notas, como

segue avançando a lógica avaliativa da educação. É um espaço de trocas de experiências humanas, sociais e culturais.

Aqui pensamos e definimos a escola como ponto de encontro das subjetividades e diversidades, espaço multicultural e intercultural. De acordo com Candau (2014), "As diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais. Permeiam o nosso cotidiano, tanto no que se refere às relações interpessoais quanto entre os diversos grupos e movimentos presentes na sociedade". Nesse sentido, considerando a construção histórica da escola, por mais que se tente levá-la para o lugar da homogeneidade, é pelas assimetrias que ela se afirma.

Entendida como espaço de direito social inalienável dos sujeitos, é por assim dizer, um espaço de conformação e, paralelamente, um espaço de resistência e transformação social.

Cotidianamente, os professores, coordenadores pedagógicos, a gestão escolar e demais profissionais da educação, ao lidarem com os aspectos positivos e negativos que desafiam constantemente o cotidiano escolar no âmbito do processo ensino-aprendizagem, apontam a família como responsável, muitas vezes culpabilizando-a, pelas questões que se apresentam no processo de desenvolvimento dos educandos.

Nesse contexto, a família vem ocupando centralidade no campo dos desafios enfrentados pelas escolas de norte a sul em nosso país, sendo comum ouvir "o problema é a família". De forma muito equivalente, as famílias têm questionado o papel da escola e sua atuação.

Cenário que vem gerando inúmeros conflitos e até agressões. Em janeiro de 2024, foi publicada lei federal, nº 14.819, que instituiu a política nacional de atenção psicossocial nas comunidades escolares. A referida lei, ao tratar do enfrentamento da violência nas escolas, aponta para questões relacionadas ao preconceito, um dos motivos mobilizadores e desencadeadores de situações extremas, uma ponta do *iceberg*.

É esse o nosso ponto de atenção. O que é o preconceito? O racismo? O Etnocentrismo? A xenofobia? São questões que nascem e se desenvolvem a partir da negação e não aceitação da diversidade em sua existência. Portanto, o

reconhecimento da diversidade como valor, antes de qualquer coisa, precisa ocupar centralidade na educação, em todas instituições e espaços educativos. De acordo com Nilma Lino Gomes

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. (Gomes, 2007, p.25).

É sobre a relevância do posicionamento político, consciente e amoroso sobre a nossa existência, que importa reconhecer a educação como processo de humanização, como caminho para construção de uma sociedade democrática e justa em que todos os sujeitos, exatamente, pela sua subjetividade e diversidade, sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direito.

A construção de um projeto de sociedade passa pela educação, então, o ódio, o preconceito, a discriminação e as mais diversas formas de violências que convivemos diuturnamente é, também, um projeto de sociedade. Portanto, pela sua desumanidade, é preciso superá-lo.

Obviamente, frente ao processo histórico da sociedade brasileira, a construção de uma educação pautada na valorização das subjetividades e diversidades, não se constitui em um projeto simples e objetivo.

Ao contrário, observamos o crescimento de uma sociedade cada vez mais individualista preocupada na apropriação e manutenção do poder, uma sociedade arraigada nas disputas e confrontos religiosos e políticos que fomentam discriminação. Tratamos de uma sociedade que parece se comprometer apenas com os interesses da dominação e da lógica do capital, caminhando a passos largos em direção da instalação de cenários de conflito e violência, nos causando sentimento de impotência e fragilidade.

Mas, é nas contradições e nas adversidades que se fortalecem o sentimento de luta, é quando encaramos o tamanho dos problemas que buscamos formas de superação. É possível reconhecer os diversos movimentos sociais que se organizam como redes humanas, conselhos, fóruns, comitês, observatórios, entre outros, que

resistem aos modelos de educação impostos pelo interesse do mercado, pela defesa e proteção de crianças e adolescentes, pelo direito e segurança de mulheres e pela diversidade sexual e de gênero, pela proteção ambiental e preservação com o planeta, dos movimentos pela paz no mundo, além de tantos outros temas de enfrentamentos que ameaçam a democracia e a vida.

É neste sentido que ao retomarmos a agenda da educação integral, como política estratégica estruturante para a *garantia do direito humano à educação, assegurando inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social*, como se refere a resolução nº 7 do CNE/CEB, de 1º de agosto de 2025, ao instituir as diretrizes operacionais nacionais da educação integral em tempo integral, que precisamos potencializar e consolidar como princípios para construção da política de educação integral, as subjetividades e diversidades como princípios fundamentais para o currículo e as práticas pedagógicas, enquanto elementos centrais para democracia enquanto projeto político-social.

Nesse contexto, a educação integral em tempo integral, a partir de suas diretrizes operacionais nacionais e seus fundamentos abre porta para reinvenção de uma outra escola, outra concepção de escola. Uma escola mais viva em seus sentidos, alegre pelos seus movimentos, rica pela sua diversidade, sábia pelo conhecimento que acessa e produz, humanizadora pela sua urgência.

Seguindo uma trajetória histórica de descontinuidades e interrupções em diferentes tempos e lugares, a educação integral em tempo integral, vem se constituindo como uma luta histórica tendo governos do campo progressistas como simpatizantes da proposta e consequentemente, mobilizadores das experiências ocorridas no Brasil. O fato de em sua concepção, reconhecer a formação humana integral a partir das diversas dimensões do sujeito, embasa a tese de uma perspectiva plena de formação integral.

Importa considerar que a ampliação de oportunidades educativas a partir do acesso às áreas do esporte, da arte, dos direitos humanos, das ciências, do meio ambiente e das tecnologias, entre outros, impacta positivamente no desenvolvimento humano. Representa direito a música, pintura, teatro, canto, dança, capoeira, futsal, karatê, agroecologia, economia solidária, educação digital e midiática e muitas outras

áreas do conhecimento que todos as pessoas têm direito de acessar por meio da escola.

Nesse movimento recriar uma escola mais humana, alegre e viva, capaz de assegurar proteção social, o prazer pela cultura do escrito e da leitura, do interesse pelo conhecimento científico, matemático, digital, ambiental e emocional.

Essa escola plena, feita por muitos de nós em diferentes e tantos cantos desse nosso país, é a Escola que faz acontecer, é uma Escola real feita por professores e professoras incríveis, que encantam e acolhem. É a nossa escola que rompe as barreiras e faz a diferença na vida das pessoas. Essa escola existe, cada um de nós sabemos e por isso acreditamos e defendemos.

Referências

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.** DOU: seção 1, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 1º de agosto de 2025. **Institui Diretrizes Operacionais Nacionais da Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica.** DOU: seção 1, Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/agosto/resolucao-institui-diretrizes-para-educacao-em-tempo-integral>

CANDAU, V. M. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org). **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: MEC/SAB, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação para democracia.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

PARTE 3: OS QUE RESISTEM - TRAJETÓRIAS



Ilustração de Laura Monte Serrat Barbosa

FRAGMENTOS DE VIDA, FRAGMENTOS DE LUTA: UMA AUTOFICÇÃO PEDAGÓGICA

Maria Amélia Santoro Franco

Palavras iniciais

Ser convidada a escrever sobre "*não desistir da docência*" trouxe-me não apenas uma tarefa, mas um reforço de convicção. Pensei comigo mesma: jamais me passou pela cabeça desistir da docência. São sessenta anos de vida docente, anos vividos com prazer, alegria, entrega e, sobretudo, esperança.

Pergunto, então, neste ensaio: quem desiste da docência? Acredito que apenas aqueles que, na verdade, nunca foram docentes de fato, porque quando a docência se transforma em sua identidade, incorpora-se em sua profissionalidade, a desistência fica difícil.

Porque ser docente não é uma função que se exerce de fora para dentro. É uma opção que impregna a vida, que molda o olhar e o coração, que se fortalece com o tempo e cria raízes tão profundas que não permitem sua desintegração.

Posso ser, muitas vezes, uma docente cansada; às vezes, uma docente triste; outras vezes, até desanimada. Mas nunca deixo de ser docente. A docência me habita e me constitui: não é papel que desempenho, mas identidade que me sustenta.

Nota de método

Neste ensaio, que denomino de **autoficção**, não pretendo narrar datas exatas nem registrar nomes completos. O que aqui trago são fragmentos e reflexões de um pedaço da vida de docente que exerci. Fragmentos que não pretendem ser história real, mas memória afetiva; não querem ser relato neutro, mas testemunho crítico; não querem ser apenas lembrança, mas convite à esperança.

Introdução

Escrevo esse ensaio como quem costura lembranças com fios de ternura, de alegria e resistência.

Não me prendi a datas ou nomes, mas realizei o exercício de uma memória insurgente, que resiste ao esquecimento e insiste em dizer que, apesar de tudo, a docência valeu e vale a pena.

Carrego em mim sessenta anos de vida docente: um tempo que não se mede apenas em calendários escolares, mas em gestos, encontros, olhares e histórias partilhadas. Foram décadas de salas de aula que me ensinaram mais do que qualquer teoria, e que me fizeram compreender que “*pedagogiar*” é sempre um ato de esperança.

Entre tantas passagens, guardo como vestígio e como dádiva os onze anos em que fui diretora de uma única escola pública[1]. Ali aprendi que uma escola é feita de mil vidas que se entrelaçam: professores que reinventam coragem em meio à precariedade; estudantes que transformam suas carências em criatividade; famílias que depositam no espaço escolar seu sonho de dignidade. Vi também as dores da exclusão e da injustiça, mas sempre misturadas à chama da resistência que não se deixa apagar.

Escolhi a autoficção porque ela me permite falar de tudo isso com liberdade: não quero fixar datas, não quero reduzir nomes a registros burocráticos. Quero antes recompor atmosferas, sentimentos e lutas, como quem reconta uma história de compromisso com uma educação democrática; de convicção pela escola pública, de crença na docência crítica e na plena convicção de que a Pedagogia é a ciência crítica da educação e acima de tudo, que a educação crítica é um direito de todos.

Ao narrar, reafirmo meu compromisso com o tema que dá nome a este dossiê: **não desistir da docência**. Porque narrar é resistir, e resistir é também anunciar que a educação continua sendo, apesar de todas as contradições, **um lugar de esperança e de humanidade**.

Como as vivências são muitas; como estão entrelaçadas em tramas, resolvi escolher os primeiros fragmentos de memória que me surgem e a seguir uma pequena reflexão que denominei interlúdios reflexivos, para pontuar uma certa criticidade e reforçar o tema sobre o qual escrevo. (para não desistir da docência)

Fragmento 1 — Um dia na escola pública

Era 1984. O Brasil respirava com dificuldade os ares da chamada “abertura política”. As ruas traziam murmúrios de esperança, mas também carregavam feridas ainda abertas da ditadura. E foi nesse tempo de transição que atravessei os portões da escola pública onde permaneceria por onze anos — uma escola de periferia, encostada no bairro do Jaçanã, imensa, pulsante, desafiadora.

Eu chegava por concurso, com a formalidade do cargo, mas sem conhecer de perto a realidade que me esperava. O olhar de quem assume uma direção pela primeira vez é sempre atravessado por estranhamentos: corredores longos que ecoavam vozes, pátios cheios de corpos inquietos, uma comunidade que me olhava com curiosidade e desconfiança. Era como adentrar um mundo desconhecido, ao mesmo tempo fascinante e ameaçador.

A escola era a maior da região: cerca de 3.000 alunos, vindos das vielas e ruas esburacadas ao redor, filhos de trabalhadores que lutavam diariamente pela sobrevivência. Mais de 110 professores compunham o corpo docente, entre jovens ainda inseguros e veteranos calejados. Ali conviviam a pré-escola, as séries iniciais e finais, até o antigo 3º colegial, todos reunidos numa mesma estrutura que parecia pequena para conter tantas vidas.

No primeiro dia, lembro do silêncio que me habitava por dentro. Não sabia ainda os nomes, não dominava os códigos daquela comunidade, não entendia suas dores. Mas algo já me dizia: essa escola não é apenas um prédio, é um território de resistências.

Interlúdio reflexivo

Chegar àquela escola em 1984 era, de certa forma, chegar ao próprio coração do Brasil em transição. O país ensaiava a democracia, mas a escola ainda carregava as marcas do autoritarismo: currículos rígidos, práticas hierárquicas, controle burocrático que tentava sufocar a criação docente.

Eu, recém-diretora, me percebia como estrangeira em território familiar: conhecia a docência, mas não conhecia aquela comunidade. Os estranhamentos iniciais foram pedagógicos, sociais e existenciais. Como dialogar com professores que já tinham suas formas de resistir e sobreviver dentro de uma instituição tão grande?

Como ouvir os estudantes, que traziam nas mochilas não apenas cadernos, mas também as ausências de direitos básicos? Como acolher famílias que viam na escola a última trincheira contra a exclusão?

Percebi cedo que dirigir aquela escola não seria apenas cumprir normas. Seria aprender a ler a vida que pulsava em cada sala, em cada corredor. Ali compreendi, com mais força, que a docência é resistência: resistência contra a desistência, contra a desumanização, contra a indiferença.

Esse primeiro contato, marcado por espanto e estranhamento, inaugurou em mim a certeza de que permanecer na educação não é ato de conformidade, mas de coragem. Foi nesse chão de periferia que aprendi **que não desistir da docência** é também não desistir do país, não desistir das pessoas, não desistir de acreditar que a escola pode ser espaço de esperança e de luta democrática.

Fragmento 2 — Passeios pedagógicos

Para vencer o estranhamento inicial, inventei para mim mesma algo que chamei de “passeios pedagógicos”. Caminhava pela escola sem pressa, tentando escutar a linguagem dos espaços. As salas de aula me ofereciam sons múltiplos: o riso dos pequenos da pré-escola, o burburinho adolescente dos colegiais, o cansaço que se arrastava nos corredores. Cada canto trazia um fragmento da vida daquela comunidade escolar e eu, diretora recém-chegada, me sentia mais aprendiz que diretora.

Havia, contudo, um silêncio que me inquietava: o estranhamento dos olhares. Eu percebia um certo “não me aceitar”. Meu jeito, marcado por uma formação mais próxima da elite cultural, contrastava com o chão áspero da periferia. Eu chegava com palavras polidas, com modos que denunciavam minha origem distinta. E percebia nos professores e funcionários uma mistura de curiosidade e resistência.

Os passeios, pouco a pouco, foram se ampliando. Passei a atravessar os portões e a me deixar tocar pelo entorno da escola. As ruas estreitas, as casas simples, a poeira que se levantava a cada tarde de sol compunham o cenário de pertencimento dos meus alunos. As mães, sempre à porta, olhavam-me de soslaio, algumas desconfiadas, outras desejosas de diálogo. Comecei a conversar com elas, mesmo em meio à correria. Descobri que ali, naquelas portas de casas humildes,

estava uma parte fundamental da escola, a escola que não cabia nos muros, mas que se derramava pela vizinhança.

Interlúdio reflexivo

Esses passeios foram minha primeira lição de escuta pedagógica. Não era possível dirigir sem ouvir, nem liderar sem caminhar junto. A direção não se fazia apenas de ofícios e reuniões, mas de passos lentos entre carteiras, corredores e ruas. Ali percebi que a escola é feita de dentro e de fora, e que compreender seus sujeitos exigia renunciar à autoridade vertical para assumir a práxis do diálogo.

As resistências que encontrei não eram obstáculos: eram modos de sobrevivência de uma comunidade que já tinha visto muitos diretores irem e virem, sem permanecer. Aos poucos, compreendi que o gesto de caminhar junto dissolvia fronteiras e criava vínculos. Aquele “não me aceitar” transformava-se em um “vamos tentar confiar”.

Foi assim que aprendi que **não desistir da docência** também significa não desistir de aprender com o outro, não desistir de se transformar para permanecer. Não desistir da força do diálogo

Fragmento 3 — Os professores e seus silêncios

Se os alunos me olhavam com curiosidade e as famílias com expectativa, os professores me recebiam com reservas. Muitos me viam como alguém “de fora”, carregada de outros saberes, distante da dureza cotidiana da sala de aula. Aos seus olhos, eu parecia *metida*, acadêmica demais, pouco afeita ao chão da periferia.

Criavam situações sutis e às vezes explícitas para me mostrar que eu pouco sabia do que era enfrentar trinta ou quarenta adolescentes numa sala superlotada, sem recursos, sem apoio, com salários desvalorizados. Recordo olhares irônicos em reuniões, comentários de corredor, até mesmo pequenos “testes” que deixavam claro: *“vamos ver até onde essa diretora aguenta”*.

No início, esses gestos me feriam. Eu vinha de uma formação sólida, acreditava estar preparada, e de repente me vi confrontada por uma realidade que escapava aos livros e teorias. Aprendi, a duras penas, que aquele incômodo era também uma forma de resistência: os professores defendiam seu território, suas

práticas, suas dores. Eles queriam me dizer que a escola não era apenas espaço de gestão, mas sobretudo espaço de luta diária, de sobrevivência e de contradições na sala de aula.

Interlúdio reflexivo

Hoje entendo que os desconfortos que vivi naquele tempo foram um ritual de iniciação. Os professores me ensinavam, mesmo quando pareciam rejeitar-me. Seus gestos, às vezes ríspidos, eram modos de afirmar: *"não subestime nossa experiência, não ignore nossa luta"*.

Foi nesse convívio tenso que comecei a compreender mais intensamente o sentido profundo da docência como saber prático e coletivo. O que parecia resistência pessoal era, na verdade, uma pedagogia silenciosa: a de me obrigar a reconhecer que ninguém governa uma escola sozinho, que a autoridade não nasce do cargo, mas da escuta e da partilha. Queriam afeto e sabedoria!

Aos poucos, percebi que não desistir da docência significava também não desistir dos professores: não desistir de construir confiança, de reconhecer suas angústias como legítimas e de aprender com sua sabedoria cotidiana. Não desistir dos professores significava apoiá-los nas contradições; nas greves que marcavam aquele momento histórico e na busca dos direitos da docência. Estive com eles nas ruas e nas assembleias.

Fragmento 4 — Os estudantes e suas invenções de futuro

Se os professores me ensinaram com sua resistência, foram os estudantes que me ensinaram com sua intensidade. Eram milhares de jovens, vindos das ruas escuras e aflitas da periferia, carregando nas mochilas não apenas cadernos e lápis, mas também as marcas das ausências: falta de espaço em casa para estudar, falta de alimento, falta de tempo porque muitos já trabalhavam cedo.

Muitos chegavam à escola com os olhos cansados, outros com a energia explosiva da juventude. Havia dias em que os corredores se tornavam palcos de brigas, disputas, gestos de revolta. Em outros, eram tomados por risos e invenções: um rap improvisado, uma roda de capoeira, desenhos feitos nas margens do

caderno. A escola era, para eles, um território ambíguo: ao mesmo tempo prisão e liberdade, peso e possibilidade.

Recordo de quando um grupo de adolescentes, entre desafiadores e afetivos, me cercou no pátio para perguntar: "*Diretora, a senhora acredita mesmo que a gente tem futuro?*" Aquela pergunta atravessou meu coração. Porque não era retórica: era um grito de quem queria ouvir que a vida podia ser mais que sobrevivência.

Na convivência diária, aprendi que os estudantes resistiam à exclusão inventando formas próprias de existir na escola: colando nas provas, mas também ajudando colegas que não entendiam a matéria; enfrentando professores, mas também os defendendo quando vinham críticas de fora; faltando às aulas, mas retornando sempre que podiam, porque sabiam que a escola, com todas as suas durezas, era ainda o **único espaço de sonho** que lhes restava.

Interlúdio reflexivo

A convivência com os estudantes reforçou em mim uma convicção que já era *freireana*: de nada adianta acumular conteúdos se a escola não ensina a ler o mundo e olhar a vida. Eles me diziam isso em cada gesto, em cada fala, em cada pergunta que ultrapassava os limites da sala de aula.

Foi também aí que enfrentei meu maior confronto pedagógico. Os alunos buscavam em mim não apenas a diretora, mas alguém que os escutasse. Eles se aproximavam, se abraçavam, queriam conversar, denunciavam injustiças que viviam em certas aulas: a rigidez dos métodos, a ausência de diálogo, o ensino mecânico que os reduzia a ouvintes passivos.

Eu trouxe essas denúncias para a pauta da escola, insistindo na necessidade de instaurar um diálogo pedagógico como princípio. Mas os docentes, em sua maioria, resistiam. Muitos não aceitavam dialogar com os alunos, viam nisso uma ameaça à sua autoridade. Esse embate revelou o abismo entre a prática autoritária, herdada de uma tradição escolar conservadora, e a urgência de uma pedagogia libertadora.

Foi nesse terreno conflituoso que compreendi, com ainda mais clareza, que **não desistir da docência** é também não desistir do diálogo, mesmo quando ele

incomoda, mesmo quando desestabiliza as certezas. Porque sem diálogo não há pedagogia crítica, e sem pedagogia crítica não há escola que faça sentido para os sujeitos que nela vivem. Escuta e diálogo são as armas que sustentam a presença crítica de uma educação possível e emancipatória que não se deixa desistir.

Fragmento 5 — As mães e a urgência da vida

Na primeira reunião que convoquei com as mães, quis mostrar minha disposição para o diálogo. Preparei um discurso, falei de pedagogia, de métodos, de teorias. Mas logo percebi que minhas palavras não as alcançavam. Eu falava de escola, elas traziam a vida.

Foi então que uma mãe, com firmeza e simplicidade, me interrompeu: *"Na minha casa não há lugar para guardar cadernos. Não há livros de leitura. E não há tempo que não seja de trabalho."*

Suas palavras me atravessaram como uma revelação. Senti vergonha da distância entre meu discurso e a realidade delas. Ali compreendi que, se eu queria realmente dialogar, precisava primeiro escutar suas urgências.

Passei a conversar com algumas mães que me procuravam na entrada da escola, antes ou depois do expediente. Ali, entre portões e calçadas, aprendi mais sobre o cotidiano dos alunos do que em muitos livros. Foram elas que me deram a pauta para a próxima reunião; elas chamaram as colegas; elas definiram o horário certo, que respeitava sua rotina de trabalho. E assim a escola começou a se abrir de outro modo: como espaço de acolhida das famílias, e não de imposição de discursos.

Interlúdio reflexivo

Com aquelas mulheres senti Freire todo presente: a escola não é espaço de transmissão de conteúdos, mas território de compreensão e trocas de saberes populares. Cada mãe trazia consigo uma pedagogia invisível: sabiam organizar o pouco tempo, dividir tarefas entre filhos, sustentar a casa com quase nada, reinventar a vida a cada dia. Seus saberes não estavam nos livros, mas na sabedoria do vivido, na pedagogia silenciosa da sobrevivência.

Havia entre elas uma força coletiva admirável. Uma mãe convocava outra, uma buscava a vizinha, todas se apoiavam como podiam. Criavam redes de

solidariedade que extrapolavam os muros da escola: cuidavam uns dos filhos das outras, trocavam informações sobre trabalho, compartilhavam dores e pequenas alegrias. Essa rede era uma lição de resistência comunitária, um lembrete de que ninguém educa sozinho.

Suas expectativas em relação à escola eram intensas e genuínas. Elas não pediam discursos, pediam futuro. Queriam que seus filhos aprendessem a ler e escrever, mas, sobretudo, que encontrassem na escola um caminho de dignidade, uma possibilidade de romper o ciclo de miséria. Carregavam no olhar a esperança de que a escola fosse mais que prédio; fosse também porta aberta para a vida.

Foi essa força das mães que me sustentou, e que sustentou também muitos professores, nos momentos em que a tentação de desistir parecia grande. Ao nos mostrarem que acreditavam na escola, elas nos lembravam, todos os dias, de que **não desistir da docência** era também não trair a confiança de uma comunidade inteira.

Fragmento 6 — Redes de apoio e a escola-padrão

Aos poucos, a escola foi se transformando em um espaço de alianças inesperadas. Um grupo de mães, que no início só aparecia nas reuniões ou nos portões, começou a atuar de maneira mais próxima da direção. Tomaram para si tarefas que eram fundamentais: ajudavam na organização da rotina escolar, acompanhavam de perto a merenda, controlavam desperdícios, cobravam melhorias. Elas se tornaram cuidadoras do cotidiano invisível: aquelas pequenas engrenagens sem as quais a escola não funciona.

Ao mesmo tempo, um grupo de professores, cansados de tantas tensões, decidiu se organizar. Sem esperar portarias ou decretos, se autodenominaram “Grupo de Apoio Pedagógico”. Reuníamos-nos fora do horário, às vezes em meio ao cansaço, para pensar estratégias coletivas. Ali não havia hierarquia: eram conversas francas sobre práticas de sala de aula, dificuldades com os estudantes, necessidade de inovar métodos, abertura para o diálogo pedagógico.

Essas duas forças — as mães e os professores, somadas à direção, começaram a dar outra cara à escola. E o resultado não tardou a aparecer. Em 1991, fruto também de uma legislação estadual, nossa escola foi considerada uma das

primeiras “escolas-padrão” do estado[2]. Mais do que o título, esse reconhecimento simbolizava a conquista de uma comunidade que, ao se organizar, mostrou que a educação pública da periferia podia ser referência.

Interlúdio reflexivo

Aquele tempo me ensinou que a escola não se faz sozinha. A participação das mães mostrou que a gestão democrática não é teoria distante: é prática cotidiana de confiança, partilha e corresponsabilidade. Ao assumir a merenda, ao discutir a rotina, ao cuidar do que parecia menor, elas revelaram que o “menor” é, na verdade, o que sustenta a vida da escola.

O grupo de apoio pedagógico, por sua vez, deu início a uma experiência que mais tarde eu reconheceria como semente da Pesquisa-Ação Pedagógica. Eram professores refletindo coletivamente sobre sua prática, identificando problemas, propondo soluções, reconfigurando o fazer docente em espirais de ação e reflexão. Foi ali, nos encontros simples e sem pretensão acadêmica, que compreendi o potencial transformador da coletividade crítica.

O título de escola-padrão não foi apenas um selo burocrático: foi a validação de que a periferia também produz excelência quando se aposta na força comunitária. Foi também um lembrete de que **não desistir da docência** significa acreditar que, mesmo em meio às múltiplas contradições, é possível resistir e buscar práticas de solidariedade que alimentam a escola como espaço de resistência, dignidade e esperança.

Fragmento 7 — As raízes da Pesquisa-Ação Pedagógica

Houve um tempo em que as reuniões pedagógicas eram intensas, cheias de debates e inquietações. Os professores discutiam com paixão as dificuldades da sala de aula e buscavam respostas para uma questão central: como oferecer aulas que realmente fizessem sentido aos estudantes?

Foi então que lançamos um desafio simples e revolucionário: *“Quem quiser organizar uma aula melhor, vamos planejar juntos, em coletivo.”* Não havia competição, mas cooperação. Cada professor que se dispunha trazia sua proposta, e

o grupo se reunia para pensar estratégias, enriquecer atividades, prever desafios. Preparávamos, juntos, a “melhor aula possível”.

Depois, aquele professor realizava a aula e, em seguida, vinha o momento de compartilhar a experiência com os colegas. Eu fazia questão de oferecer aquilo que chamei de *parabéns pedagógicos*: um reconhecimento público do esforço, da criatividade, da coragem de se expor. Esse gesto, ainda que simples, ia criando uma cultura de confiança e de valorização mútua.

Havia também os que, inseguros, pediam minha presença em sala de aula. Eu aceitava o convite e, lado a lado, vivíamos juntos a experiência de ensinar. Não como quem fiscaliza, mas como quem caminha junto. A cada relato, a cada aula construída em parceria, fomos percebendo que estávamos sistematizando um processo: agir, refletir, reorganizar, agir novamente. Era nosso mantra: **compreender para transformar!** Assim nasceram, quase sem nome, as espirais cíclicas da formação continuada.

Interlúdio reflexivo

Esse movimento espontâneo foi a raiz daquilo que mais tarde nomeei como Pesquisa-Ação Pedagógica. Não surgiu de um modelo importado nem de uma metodologia pré-estabelecida, mas da vida concreta da escola pública, da urgência de professores que não queriam desistir, da necessidade de tornar a aula um espaço de sentido.

As espirais cíclicas não eram apenas um método: eram a expressão de um compromisso coletivo com a transformação da prática docente. Cada ciclo de planejamento, ação, relato e reflexão renovava a esperança de que era possível ensinar de outro modo. Era a materialização da pedagogia crítica em ato, dentro da escola, com seus sujeitos reais.

Percebi que **não desistir da docência** significava também inventar formas de reinventá-la. E foi no chão daquela escola, com professores, estudantes e mães, que aprendi que a pesquisa e a ação não estão separadas: são dimensões de uma mesma luta pela dignidade da educação. Aprendi que a práxis da pesquisa-ação constrói coletivos que se escutam e que dialogam e que esses coletivos não nos deixam desistir de nada que nos fortalece como sujeitos.

Fragmento 8 — Memória como resistência

Hoje, ao revisitar essas lembranças em forma de autoficção, compreendo que não se trata apenas de narrar o passado, mas de reafirmar um compromisso. Cada episódio vivido naquela escola, desde o estranhamento da chegada, os passeios pedagógicos, o confronto com professores, a esperança dos estudantes, a força das mães, a ousadia coletiva das espirais pedagógicas foi se entrelaçando como fios de uma teia. E dessa teia nasceu a certeza de que a docência é, antes de tudo, resistência.

As memórias que aqui trago não são registros fiéis de datas ou nomes. São lembranças que se misturam ao tempo e se recriam no ato de escrever. Mas ainda que filtradas pela imaginação, guardam uma verdade essencial: a verdade de que a escola é feita de sujeitos concretos, de contradições e sonhos, de ausências e presenças, e que somente quando nos dispomos a escutá-los e caminhar com eles é que a educação faz sentido.

Não desistir da docência foi e continua sendo um compromisso político e ético. Porque desistir seria abandonar os estudantes que perguntavam se tinham futuro, as mães que transformavam a urgência em esperança, os professores que se reinventavam em coletivos, a comunidade que acreditava na escola como possibilidade de dignidade.

Escrevo, portanto, para deixar registrado que a docência não se sustenta apenas em métodos ou teorias, mas em memórias vividas, afetos partilhados e resistências construídas em comum. E se hoje me arrisco a narrar em tom de autoficção, é porque sei que cada fragmento, ainda que recriado, carrega o sopro real de uma experiência que me marcou para sempre.

Que esta memória, atravessada de vida e luta, possa inspirar outros a não desistirem da docência, a continuarem acreditando que, mesmo nos tempos mais sombrios, a escola pode ser espaço de esperança, de diálogo e de humanidade.

Interlúdio Reflexivo:

Ao escrever estas páginas, reafirmo: **não desistir da docência é não desistir do humano.** É não se render às políticas que desvalorizam professores, é

não silenciar a voz dos estudantes, é não negar o saber das famílias. É insistir, todos os dias, em acreditar que a escola pode ser espaço de dignidade, esperança e transformação.

E se a memória é sempre frágil e seletiva, que ao menos ela permaneça como gesto de resistência. Porque, ao lembrar, eu resisto. Ao escrever, eu insisto. E ao insistir, eu me uno a tantos e tantas que, como eu, continuam a proclamar: da docência não se desiste, pois é travessia, é luta, é vida.

1 A escola se denominava EEPSG Ângelo Bortolo. Já fiz alguns relatos sobre essa vivência, especialmente em: FRANCO, M.A.S. Nas trilhas e tramas de uma escola pública. **Dissertação de mestrado.** PUC.SP. 1996

2 O Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, instituiu o Projeto Educacional "Escola Padrão" na rede estadual de ensino de São Paulo

PREZADO DOCENTE, DE ONTEM, DE HOJE E DO AMANHÃ

Maria do Socorro de Sousa

Aproveito com muita alegria este espaço do terceiro livro da “UniProsa-Universidade que versa a prosa” e o Dia do Professor, 15 de outubro de 2025, para escrever sobre o que me motiva a continuar sendo aprendiz permanente e a estar contente no exercício da docência, exercida há 50 anos, de forma direta ou indireta, percorrendo diversos lugares, graus, séries nas áreas da educação e saúde.

Tudo começou quando, em 1970, saí da minha terra natal, Viçosa do Ceará, onde fui professora de bordado à máquina aos 13 anos e alfabetizadora de adultos, mas necessitava dar continuidade aos meus estudos em Fortaleza. Aqui chegando, optei pelo Curso Técnico de Contabilidade, objetivando ser inserida mais rapidamente no mercado de trabalho (Sousa e França, 2007, p. 13).

Em 1974, já técnica em contabilidade, entrei a convite da minha irmã Elenise, professora, para trabalhar em uma escola exercendo a função de auxiliar de secretaria. Todavia, mesmo assim o papel de professor continuava presente no meu cotidiano. “A partir daí, meu interesse pela docência foi crescendo e cresceu mais ainda quando assumi, como auxiliar de coordenação, as turmas de 5ª e 6ª séries, o setor pedagógico propriamente dito” (Sousa, 2013, p. 21). Esta situação levou-me “a cursar Pedagogia, embora minha intenção primeiro não fosse ensinar”.

O curso favoreceu meu ingresso como diretora e supervisora. Contudo, para assumir tais cargos, além das habilitações formais necessárias, precisei contracenar diretamente com os professores, tanto na rede pública quanto na rede particular. Decidi, então, ler, pesquisar e aprender sobre docência. Foi nessa época, década de 1980, quando a abertura política nos favoreceu com uma participação mais efetiva nas diversas áreas, inclusive nos movimentos sociais e educacionais, que busquei uma ação educativa diferente da vivida na minha formação em plena ditadura, época

em que a educação preconizada no Curso de Pedagogia não permitia obras de Paulo Freire.

Naquele momento, encontrei leituras e mestres do planejamento participativo na Associação Católica do Brasil (AEC), como Danilo Gandin. Também conheci outros defensores da Educação Libertadora, entre eles, Celso Vasconcellos. Passei a ser sócia individual da AEC e a participar de todos os seus ricos momentos, inclusive das atividades de educação popular em nível estadual, regional e nacional e especialmente dos seminários da revista. Foram muitos encontros, trocas de saberes e diversas aprendizagens!! Também na mesma época tornei-me sócia da associação de supervisão, vivendo movimentos políticos e reflexivos nos diversos eventos.

Nas vivências mencionadas, encontrei Libâneo, o qual publicou o livro *Democratização da escola pública* (1984), bem como Luckesi, escritor das obras *Introdução à filosofia* (1992) e *O fazer universidade* (1991). Foram muitos os meus professores na formação docente... Mas, as ideias aprendidas eram preciosas e não deviam ficar só para mim. Desse modo, passei a semeá-las ao assessorar individualmente as escolas que intencionavam mudar. Os ensinamentos dos diversos mestres e as experiências na educação formal, popular, católica e pública encorajaram-me e fizeram surgir uma parceria com minha irmã Tânia, assistente social, por meio da qual criamos a OFINARTES, espaço de rever a prática pedagógica, formar, formando-se. Então, de 1987 a 2017, foram 30 anos intensos de formações docentes.

Muitos da UniProsa foram a esse espaço prosear. Construímos uma "biblioteca itinerante", escrevemos, sistematizamos nossas experiências (2021), viajamos o Brasil afora em uma caravana pedagógica (2014), mas as minhas inquietações eram muitas e me fizeram voltar à universidade no final dos anos de 1990 para a Especialização em Dinâmicas Grupais na Escola e Empresa. Entendia que um docente necessita saber sobre grupos e suas dinamicidades. Nesse período, Edgar Morin (1995) despertou-me a pensar na "Terra-pátria", fazendo com que eu revisitasse a teoria sistêmica, compreendesse o que um sistema aberto significa e refletisse sobre os conceitos de organização, auto-organização e auto-eco-organização, aguçando-me para a consciência planetária.

Portanto, foram essas ideias e experiências que me impulsionaram, no ano 2000, cursar o Mestrado de Psicologia e, com a “lente” da psicologia cultural, investigar “através de que processos e em relação a que tipo de experiências os seres humanos formulam o próprio conceito de si-mesmo e que tipo de si-mesmo eles formulam?” (Sousa, 2013, p. 31). Assim, busquei

compreender a formação do professor tendo em vista a subjetivação do ser, do ensinar a ser professor; como o professor formula o próprio conceito de ser professor, que tipos de professor ele formula, e através de que processos e em relação a que tipo de experiências ele aprende a ser professor e o que faz esta aprendizagem ser uma ação permanente (Sousa, 2013, p. 32).

Durante o mestrado, li vários autores e ampliei as leituras sobre complexidade, das quais destaco as de Edgar Morin: *A religião dos saberes: o desafio do século XXI* (2002), *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), *O método 2: a vida da vida* (2001) e *Novos paradigmas, cultura e subjetividades* (1996). O autor fez-me iniciar o pensamento complexo por meio do alerta:

Ser sujeito é ocupar-se de si, ser autônomo e dependente porque, se parto do sujeito da reflexão para encontrar seu fundamento ou ao menos sua origem, encontro minha sociedade, a história desta sociedade na evolução da humanidade, o homem auto-eco-organizador. Sujeito e objeto neste processo são constitutivos um do outro. A noção de sujeito só toma sentido num ecossistema (natural, social, familiar etc.) (Morin, 2007, p. 64).

Três princípios têm me ajudado a pensar a complexidade: o dialógico, o da recursão organizacional e o hologramático. Morin, desde 1995, fez-me sentir uma e múltipla ao mesmo tempo, patriota da terra, dependente e independente, parte do universo, mas um universo à parte, singular e plural, produto e produtora de espaços que acolham a imaginação, a iluminação e a criação, mesmo que secretamente.

Voltei durante o mestrado também à sala de aula de um curso de pedagogia e decidi, então, que era por meio dos(as) professores(as) formadores(as) e as

universidades de formação docente onde eu iria encontrar as cenas que eu desejava elucidar” (Sousa, 2013, p. 34).

Diante do contexto, entrevistei alunos do último semestre do curso de pedagogia de três universidades, com o propósito de que eles indicassem nomes de professores(as) que tinham sido significativos(as) para sua formação como futuros(as) professores(as) e, na ocasião, perguntei de que forma isso aconteceu. Na sequência, entrevistei três professores escolhidos pelos alunos, como os mais significativos, sendo um de cada universidade cearense. O resultado da pesquisa, expresso no livro “Professor: a subjetividade do ser, do ensinar e do aprender” (Sousa, 2013), quando em cinco atos e um ato final, faço a narração de cinco significados construídos ao ouvir o professor e as professoras significativas, para os seus alunos universitários que viriam a ser professores no futuro.

A partir da experiência relatada, assumi o papel de professora-pesquisadora, busquei no doutorado e pós-doutorado compreender como uma instituição de ensino superior estava formando os médicos na e para a Atenção Básica de Saúde. Assisti a diversas aulas de várias disciplinas, entrevistei inúmeros professores em muitos cenários de saúde. Dessa forma, não parei de buscar permanentemente fortalecer o sentido de ser e de ensinar a ser professor. Hoje, depois de 50 anos, ainda o exerço nos diversos cenários, inclusive na Secretaria de Saúde do Estado do Ceará, ao fazer parte da Coordenadoria de Educação Permanente na Saúde, e, semestralmente, quando ensino, com muita alegria e compromisso, métodos de pesquisas qualitativas nos cursos de mestrado e doutorado (Sousa, 2017), especialmente no que concerne aos temas ligados à história de vida, narrativa e pesquisa-ação.

Ensino, também, gestão de programas educativos em saúde, práticas e saberes docentes e metodologias ativas no Curso Mestrado Ensino na Saúde (CMEPES). Foram e são muitos os professores significativos que os discentes têm trazido nas suas narrativas para esses espaços. Sendo assim, temos aprendido com eles.

Neste dia que nos é dedicado, parablenizo todos os professores significativos que, assumindo a sua subjetividade de ser, de ensinar e de aprender, vivenciam a experiência de criar, criando-se, formar, formando-se, cuidar, cuidando-se em ação, sendo autor e ator do papel docente, transformando os espaços formativos em

organismos vivos e os momentos das “aulas” em encontros de pessoas que crescem juntas, como coautores do humano da humanidade, fazendo das metodologias ativas caminhos que se caminham ao caminhar.

Um abraço “encharcado” de 50 anos de ações docente!!! O meu convite é: vamos nos encontrar para comemorar e celebrar os professores que fomos, somos e ainda podemos vir a ser! Quero contar com você nesta festa para brindarmos e dialogarmos sobre nossas vivências que nos fazem continuar motivados para ensinar e aprender a ser professor!

Professora Maria do Socorro de Sousa

Referências

- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.
- LUCKESI, C.; BARRETO, E; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCKESI, C. C.; SILVA, E. S. **Introdução à filosofia**. Salvador: UFBA, 1992.
- MORIN, E.; BRIGITTE, A. **Terra-pátria**. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, E. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PESSOA, V. L. M. de P.; SOUSA, M. S. de S.; MACHADO, M. M. T. Experiência docente no ensino da disciplina de metodologia da pesquisa qualitativa na pós-graduação. **RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 14, p. 1-19, 2017.
- SOUSA, A. C. G.; FRANCA, T. M. de S.; SOUSA, M. do S. Caravana pedagógica: formação do professor como experiência inovadora de formar formando-se. *In*:

MARTINS, E. *et all* (org.). **Caminhos da educação**: tessituras de olhares e saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 259-277.

SOUSA, M. do S.; FRANCA, T. M. S. Biblioteca pessoal-coletiva-itinerante: saberes constituídos na ação de formar formando-se. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 6, n. 17, p. 165-179, jan./abr. 2021.

SOUSA, M do S.; FRANÇA, T. M. S. (org.). **Diversidade de ações educativas formar, formando-se**. Fortaleza: Gráfica Encaixe Limitado, 2007. v. 1.

SOUSA, M. S. **Professor**: a subjetividade do ser, do ensinar e do aprender. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. v. 1.

AOS JOVENS PROFESSORES: ALGUMAS MEMÓRIAS QUE GUARDAM OS CAMINHOS DE FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Jaqueline Moll

*"o real não se dispõe nem na partida, nem na
chegada, está no meio da travessia".*

Guimarães Rosa

Em um tempo histórico de tantas contradições e dificuldades, atendendo ao convite da UniProsa para um diálogo sobre "não desistir da docência: por uma educação democrática, ecológica e humanizadora", pensei em me dirigir aos jovens professores. Sim, aqueles e aquelas jovens que – apesar de todos os não que esta profissão tem recebido cotidianamente – insistem em encarar este caminho e seguir acolhendo as novas gerações, e, também, as velhas gerações que só nesse tempo da vida, tem a possibilidade de chegar na escola.

Ao modo de uma carta, começo dizendo:

Queridas e queridos jovens que optaram pela vida de professoras/es ou que pensam em fazê-lo! Espero que estejam pessoalmente bem e na luta cotidiana para fazer deste mundo um lugar melhor para toda gente!

Sinto-me muito feliz por saber que ainda existem jovens dispostos a encarar o trabalho que considero mais importante de todos, em qualquer sociedade: acompanhar as novas gerações pelos caminhos do conhecimento, pelos caminhos que a humanidade percorreu na sua história, pelas ciências, pelo campo da cultura e das artes, pelo mundo dos esportes, enfim pelos caminhos do desenvolvimento humano para compreender-se, compreender o mundo e agir no mundo em que vivemos para melhorá-lo.

Esta carta tem como propósito contar um pouco, para vocês, sobre as trilhas que percorri na formação para o exercício da docência, desde a escola normal até o curso de doutorado, compartilhando aspectos que considero importantes nas

escolhas e decisões que tomei, sempre acreditando no papel e no lugar da escola como instituição, organização social e como espaço de convivência humana, sobretudo da escola pública que acolhe e garante o direito à educação a mais de 80% das crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão na educação básica no Brasil.

Nesse compartilhamento apresento passagens e excertos do texto construído como memorial que escrevi em 2018, no processo para Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desencadeado pela frase que ouvi de Mia Couto, poeta moçambicano, quando esteve conosco na aniversário de 80 anos da Universidade: “Não somos nós que guardamos nossas memórias, são elas que nos guardam”.

Memórias que nos guardam! Tantos caminhos caminhados, tantas escolhas feitas, tantas inserções institucionais, artigos, seminários, congressos, viagens, colóquios e, sobretudo, tantos encontros humanos engendrados e engendrados de um jeito de ser e estar no mundo e na docência! Dar asas ao pensamento que, sobrevoando o tempo, permita ao narrador narrar-se e dizer-se, ao modo do que assevera o filósofo Ernani Maria Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1983): aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha da sua história e, assim fazendo, biografar-se, existenciar-se e historicizar-se.

Nessa perspectiva, a história pessoal não se circunscreve ao “individualmente vivido”, mas ao contexto que está profundamente entrelaçado com o tempo histórico no qual se vive. Sem a pretensão de um relato cronológico e detalhado, estes excertos do memorial, narram fatos, eventos, encontros, leituras, acontecimentos, instituições, ideias, ideais, pressupostos, que, na tessitura da vida, foram importantes no longo percurso de formação institucional que inicia no ano de 1980, na entrada no ensino médio – curso normal, na formação de professores para os anos iniciais e vai até o curso de doutorado, no final de 1998, entendendo que, efetivamente, o processo formativo segue até os dias de hoje.

São interessantes os caminhos da memória. Hora os fatos evocados vêm na primeira pessoa do singular, hora na primeira pessoa do plural e não tive como padronizá-los porque dão conta de momentos individuais e outros mais coletivos. Me coloco, então, a caminho, evocando memórias, nesta travessia de elucidação e

compreensão de sentidos, pois como assevera Guimarães Rosa, o real não se dispõe nem na partida, nem na chegada.

Sétima filha de uma família descendente de italianos e espanhóis, desde cedo a ideia de 'ser professora' esteve presente, como havia sido, até meados dos anos 50, minha avó materna Carolina Tesser Tonial. maestra primária alfabetizadora em classes multisseriadas, na beira do Rio das Antas, região de Bento Gonçalves/RS, em uma das tantas pequenas escolas rurais que inundaram o país na primeira metade do século XX. Não via nela a professora rígida e disciplinadora da qual ouvia falar, mas a avó solícita que sempre que podia contava histórias sobre as aulas, os exercícios de caligrafia, as cartilhas, as contas, os desafios que cada menino e cada menina significavam, pois nenhum podia ficar para trás, nenhum podia não aprender, pela importância que tinha a escola nas colônias italianas.

Décadas depois, na coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, usamos o filme chinês, "Nenhum a menos", dirigido por Zhang Yimou (1999) para animar os professores na tarefa cotidiana de educar. Com grande sensibilidade, o diretor revela a situação precária de uma escola em Shui Quan, uma remota aldeia chinesa, onde o afastamento do professor traz à cena a grande aventura de uma menina convertida em professora, que faz um enorme esforço, na busca de um aluno que vai para a cidade tentar a sobrevivência.

Nos fios que tecem o tempo, a memória do "nenhum a menos" (de minha avó e depois do filme) foi marcante na compreensão das políticas públicas e práticas pedagógicas excludentes e verticais que caracterizaram historicamente a educação brasileira. A realidade precária da escola da zona rural chinesa cruza-se, em algum paralelo imaginário, ao interior do Rio Grande do Sul, dos anos 20 do século XX, pelos elementos que são comuns no processo de escolarização do povo, em qualquer país violentamente desigual, poucos recursos, salas numerosas, salário baixo e tradição autoritária. A história desta abuela, como mulher que abriu fendas no tempo hermético em que viveu, ousando sair da casa de seu pai e construir sua vida, sempre me acompanhou nos sonhos de liberdade e de docência.

A escolha da Escola Estadual Normal José Bonifácio, localizada no centro da cidade de Erechim, norte do RS, onde vivi até os 21 anos com minha família, pareceu um 'caminho natural' neste processo. Os anos na escola de magistério, 1980 a 1983,

coincidiram com os anos do início da decadência da ditadura militar, iniciada por um golpe de estado em 1964, e emergiam rumores de que o desenho rígido do mundo aprendido na família, na igreja e na própria escola, no qual as coisas e as pessoas estavam nos lugares em que deviam estar, estava a esboroar-se.

Algumas professoras (eram quase na totalidade mulheres) ensaiavam algo de crítica social e educacional, de modo temeroso e, ao mesmo tempo, audacioso. Denunciavam métodos precisos de alfabetização em um país com milhões de analfabetos, desenhos escolares e metodológicos perfeitos em um país com muitas imperfeições produzidas pela pobreza e pelo autoritarismo, prospecções de escolas bonitas e mobiliadas em um cenário de escolas paupérrimas, sem condições de funcionamento. Nas entrelinhas a realidade triste do país aparecia. Pouco mais de uma década depois, na reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) de 1993, ouvindo José Américo Pessanha, filósofo, professor da USP, as imagens deste mundo pareciam grandes blocos de gelo flutuando a esmo, em um oceano de incertezas:

Não temos mais os absolutos que tínhamos para garantir algum apoio estável, algum ponto fixo em nossa compreensão. Não temos onde engatar algum ponto fixo, a rede de proteção, o bom Dieu do cartesianismo, aquela delícia em que o mundo é como é e pode ser compreendido (...) não temos o ponto fixo, a rede garantidora de nossos saltos de trapézio. Sequer sabemos se há um trapézio nos esperando quando, em nosso vôo, largamos um para tentar pegar o outro. E assim vamos construindo as nossas hipóteses e propostas sem nenhum fatalismo ou garantia. (...) Não podemos nos estranhar, ao contrário, nos encontramos num abraço adorável e fraterno que é o ato de conhecimento. (1993, p.24-25).

Diferentes ciclos da vida, diferentes tempos de reflexão, impedem uma narrativa linear, evocando, ao invés disso, memórias que ziguezagueiam ao gosto das conexões que lhes conferem sentido(s). Neste sentido, penso na disposição para o enfrentamento das desigualdades educacionais e contradições sociais que pautou, ao longo de minha história, o horizonte de minhas preocupações, reflexões, práticas

pedagógicas, produções acadêmicas e lembro da imersão em escolas das periferias de minha cidade.

Eram recorrentes os discursos desfavoráveis dos professores e gestores em relação aos estudantes, mesmo os de primeiros anos, bem como a evasão e a reprovação, o *modus operandi* autoritário e o silenciamento do universo simbólico das comunidades escolares. A questão que, anos depois, pautou minha pesquisa de mestrado, “por que as crianças de classes populares têm tanta dificuldade de aprender ou mesmo não aprendem na escola?”, foi forjada no fogo dessas referências.

Meu pai era contabilista, único entre os irmãos – portanto o primeiro da família – que conseguiu concluir a educação secundária, formado na prestigiada (na região) Escola Cristo Rei e tinha seu próprio escritório. Esta origem “pequeníssimo-burguesa”, ambientada nos silenciamentos impostos pela ditadura civil-militar de 1964, me manteve alheia aos problemas sociais de nosso país, durante toda a infância e grande parte da adolescência. Anos mais tarde, lendo Antonio Gramsci, compreendi a diferença entre origem e opção de classe. Assim, estudei todo ensino fundamental em uma escola religiosa de irmãs franciscanas e a realidade que me circundava era de aprendizados e progressos escolares, até então compreendidos como “naturais”. A leitura do dramaturgo, poeta e encenador alemão Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898-1956), foi decisiva para fazer desmoronar esses pressupostos:

Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (1982, s/p).

O final do ensino médio foi marcado pelo mergulho em uma intensa atividade pastoral de militância social, alimentada pelo advento dos ideais e ideias da Teologia da Libertação, sistematizada pelo teólogo brasileiro Leonardo Boff. Lembro-me do impacto da leitura do livro Igreja, Carisma e Poder. Eram os anos de 1983/1984. As inquietudes sobre a vida e o mundo foram ganhando a forma da luta política pela

afirmação da democracia e dos direitos sociais, historicamente, negados ao povo brasileiro.

Estas universidades da vida, como chamou Maurício Tragtenberg (1991), tiveram em minha trajetória papel decisivo: as pastorais sociais da igreja católica, o envolvimento com os movimentos sociais da e na região, o Movimento Sem Terra e o Movimento de Atingidos por Barragens, a participação na criação do Sindicato de Professores das Escolas Particulares na cidade - que me custou a demissão da escola em que trabalhava- e o movimento estudantil no ensino superior. Era um mundo que irrompia, para mim e para toda sociedade brasileira, e vinha à luz com a força do desejo de liberdade de expressão e organização. Descobrir, pelas leituras, reflexões e relatos o que havia acontecido no Brasil, nas duas décadas da ditadura, e que “país era esse” equivaleu, em alguma medida, a ir nascendo de novo, coletivamente, e criando laços de identidade com os coletivos do território.

A escolha pelo curso de Pedagogia, no Centro Universitário de minha cidade, foi marcada por esta ebulição. No período de 1983 a 1986, vivi essa formação que apresentava traços importantes de multidisciplinaridade, através de um currículo focado na compreensão da realidade histórica, política e social em que vivíamos. As universidades da vida aguçadas pelo cotidiano de estudos e debates no ambiente universitário, através de valiosos professores e professoras, ampliaram a compreensão das matrizes abissalmente desiguais e coloniais de nossa estrutura societária.

Passando pelas Veias abertas da América Latina do inesquecível Eduardo Galeano (2010), por Educação e luta de classes de Aníbal Ponce (2010), por Marxismo e Educação de Madan Sarup (1980), além dos clássicos da Sociologia Max Weber, Emile Durkheim e, sobretudo, Karl Marx, entre outros, marcou-me também a leitura de autores humanistas como Pierre Teilhard de Chardin (1998) com seu clássico O fenômeno Humano, aliás, a primeira obra lida da minha história como estudante universitária, provocando a compreensão de que entre o céu e a terra há muito mais do que pode supor nossa vã filosofia, como ensinou, há alguns séculos, William Shakespeare.

O encontro com Paulo Freire, patrono da educação brasileira desde 2012, aconteceu neste contexto. A ideia da leitura de mundo como pressuposto para a

leitura da palavra respaldou a ampla construção conceitual que, ao longo da travessia, me fez compreender a relação orgânica entre o que se vive e o que ensina e aprende. Lembro-me de que ainda eram poucos, e de difícil acesso, os livros de Paulo Freire, preso e exilado pela ditadura civil-militar. Ele só retornou do exílio em 1979. Certo final de tarde, no ano de 1983, eu fazia o caminho que me levava, a pé, de volta da Faculdade para casa e parei, como costumava fazer, em uma das poucas livrarias existentes na cidade. Revirando as estantes encontrei um exemplar da *Pedagogia do Oprimido*, na sua 12ª Edição, pela Editora Paz e Terra, fundada em 1967 nas trilhas abertas pela teologia da libertação. O livro não estava exposto e o atendente rapidamente tentou tirá-lo de minhas mãos pois ainda pairava o medo da repressão. Claro que não conseguiu e é este exemplar que estudo e consulto até hoje.

Foram quatro anos vibrantes nos quais estudei e aprendi muito. No contexto do curso de Pedagogia, aconteceram as primeiras publicações e participações em seminários e congressos regionais e nacionais. Deste período, marcou-me a ida ao Rio de Janeiro em 1984, para a Conferência Brasileira de Educação, realizada em Niterói, que retomava os debates abertos, envolvendo professores e estudantes de todo país. Lá, pela primeira vez, ouvi Dermeval Saviani e me surpreendi com seu aspecto frágil, tão eloquentes eram seus escritos.

Significativos nesta época, também foram os Seminários de Educação Popular, realizados no grande Teatro Municipal da vizinha cidade de Passo Fundo (RS) onde ouvi, pela primeira vez, meu mestre e amigo Nilton Bueno Fischer, que anos mais tarde seria meu orientador de doutorado. Não tenho o registro formal destas participações, não guardei seus certificados (não existia Lattes naquele tempo!), mas foram momentos importantes nesta trajetória. Retratavam um país que voltava a ter voz, que voltava a poder historicizar-se em tentativas de reconstrução nacional para acolher, incluir, honrar toda sua população.

As leituras da filósofa alemã Hannah Arendt, também, permitiram-me ir além da aparência dos eventos do mundo. Nas suas reflexões sobre educação e esfera pública assevera:

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante *décadas*, se pudessem

dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? [...] o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (Arendt, 1954/2007, p. 234).

O tempo no ensino superior e em tantas inserções políticas foi também o tempo de ingresso na docência. Terminado o estágio supervisionado do curso de Magistério, fui contratada como professora em uma pequena escola chamada Escola São Pedro que, por vários convênios, atendia crianças muito pobres da região. Depois fui chamada para trabalhar em uma escola de irmãs franciscanas, que atendia os filhos das classes médias e altas da cidade.

A contradição flagrante explicitava-se permanentemente pois era como se os “lugares marcados” pela sociedade tivessem que ser mantidos, de modo sagrado, pela escola. Para as crianças pobres saberes básicos e, se não aprendessem, não haveria maiores lamentos. Para as outras, saberes, cuidados, acompanhamentos, pois os pais-pagantes estariam sempre vigilantes.

Tecida por todos esses fios - cheia de perguntas e desejosa de respostas - o fim do curso de graduação, trouxe junto uma definição que mudaria minha vida. A vontade de continuar estudando levou-me para Porto Alegre, a capital do estado, pois naqueles tempos, cursos de especialização eram impensáveis em instituições pequenas e fora das capitais.

As indagações construídas, desde a Escola Normal e, fortemente, revigoradas ao longo do Curso de Pedagogia, moveram-me em duas direções, em termos das escolhas dos cursos de pós-graduação lato sensu: Alfabetização na Pontifícia Universidade Católica do RS (1987) e Educação Popular na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1987/1988). Tais escolhas tinham como objetivo a qualificação de minha compreensão do processo de alfabetização, entendendo que todas as pessoas podem aprender a ler e a escrever, e da chamada educação popular, vivida em diferentes organizações da sociedade civil, no marco da construção de políticas de inclusão social, de garantia de aprendizados e de acesso a bens e serviços. De algum modo, as dimensões de leitura do mundo e de leitura da palavra expressavam-se

nessas duas escolhas. Neste momento o Brasil vivia a ebulição da construção da Constituição Cidadã de 1988.

Em Porto Alegre, fui admitida como professora do 4º ano de uma instituição centenária que recebia, em regime de internato, meninos pobres, a partir de 8 anos, para escolarização e profissionalização. No semestre que trabalhei nesta escola realizei aprendizados sobre um ambiente acolhedor, mas que expressava a ausência de políticas públicas para as classes populares. A educação básica ainda era regida pela LDBEN de 1971, do auge da ditadura, que sepultou a LDBEN de 1961 e o Plano Nacional dela decorrente.

No curso da PUCRS a ênfase era no que denominavam “nova abordagem em alfabetização” e representou meu ingresso nos estudos sistematizados da epistemologia genética de Jean Piaget e nos estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Como estudante curiosa e engajada, buscava, permanentemente, aproximações político-epistemológicas que justificassem o empenho em compreender essa “nova abordagem”. Pouco a pouco, fui percebendo o potencial político de conceber o estudante como um sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento, em interação com seu contexto social, cultural, educacional.

Em contraponto às teorias inatistas e behavioristas do conhecimento, os estudos construtivistas me ajudaram a compreender muitos dos descaminhos da vida escolar. A temática da repetência escolar desde o processo de alfabetização, como ícone da rejeição dos grupos populares na instituição escolar, flagrada desde as minhas primeiras práticas pedagógicas, representou tema significativo de minha jornada como professora formadora de professores.

A jornada formativa na UNISINOS foi marcada por encontros humanos significativos e pela qualidade dos professores Raul Jorge Anglada Pont (posteriormente, Prefeito de Porto Alegre), Nilton Bueno Fischer (anos mais tarde, meu orientador de Doutorado), Marcos Arruda (um querido professor que havia sido torturado pela ditadura), Luiz Inacio Gaiger, Sergio Haddad, entre outros. Eram anos de retomada democrática, nos quais a palavra podia de novo ser proferida, anos de intensa organização, seja através dos movimentos sociais – muito estudados no

curso – ou da criação e retomada de partidos políticos, possíveis porta-vozes dos interesses populares.

O trabalho de conclusão deste curso me aproximou de colegas extraordinárias e juntas mergulhamos na realidade de um dos primeiros assentamentos de trabalhadores sem-terra do Rio Grande do Sul, localizado no município de Santo Augusto, distante 451 Km de Porto Alegre. As longas viagens eram compensadas pelos processos de diálogo com os assentados adultos e crianças e os professores, com as visitas à Escola, através de uma imersão que colocava em prática a concepção de pesquisa participante de Carlos Rodrigues Brandão.

Diferente da experiência de rejeição e fracasso das escolas públicas das periferias urbanas, que atendiam os filhos das imensas levas de migrantes e retirantes que, nas décadas anteriores, fugiram das más condições de vida no campo, a escola pública e comunitária do assentamento era próxima, identificada com a vida local e espaço de efetiva construção de conhecimentos. Anos e anos depois, lendo Darcy Ribeiro, antropólogo, político e educador, esse contraste bailaria em minhas lembranças:

A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (Ribeiro apud Moll, 2012, p. 131).

Não havia ainda chegado meu tempo de caminhar pelas veredas da educação integral, mas desde o olhar que daqui lanço ao passado, para entender a travessia, explicita-se a força destas experiências na compreensão que fui desenhando sobre a educação brasileira e suas infinitas possibilidades.

Outro aspecto relevante do Curso de Especialização em Educação Popular foi sua abordagem acerca dos processos de pesquisa. A imersão no campo, no caso específico do assentamento, minha primeira experiência de pesquisa, desde os pressupostos avidamente debatidos nas aulas, revelou a interdependência entre conteúdo e método, entre objeto/foco investigado e processos/metodologias de investigação e, ainda, acerca do falseamento do real, presente na concepção que reduz o sujeito a um mero objeto de investigação. No curso de mestrado, que viria a seguir, este caldo de cultura histórica, política, pedagógica e epistemológica, seria de grande valia.

Eram anos de muitas e novas experiências. Aprender a viver em Porto Alegre e desbravar um território complexo por suas distâncias e emaranhamentos, constituiu-se em desafio cotidiano. No imaginário infantil, Porto Alegre era uma cidade de “cheiro doce” e de “bosques”, pois com a família visitávamos esporadicamente, uma tia que vivia em um bairro próximo a uma fábrica de cigarros e outra tia religiosa, que vivia em uma casa cercada por jardins e árvores frondosas. Na adolescência, viajei diversas vezes a Porto Alegre, para desfrutar as Feiras do Livro, realizadas, anualmente, há décadas, na Praça da Alfândega, no centro de Porto Alegre. Os ipês florescidos na primavera e o mar de barracas abarrotadas de livros, novos e usados, para venda, ficaram para sempre marcados na minha alma.

Ainda cursando as Especializações, candidatei-me, no final do ano de 1987, ao Mestrado em Educação da PUCRS, onde já era professora no curso de Pedagogia. Eram tempos distintos dos atuais e o acesso à pós-graduação stricto-sensu era muito restrito, sobretudo a jovens egressos de instituições de ensino superior do interior, sem o prestígio das grandes Universidades. Esse quadro remete aos muros simbólicos (mas muito reais) que só podem ser desconstruídos por políticas efetivas de acesso ao ensino superior (muito recentes no Brasil). Os estudantes de classes populares pouco “se veem” nas universidades e, menos ainda, nas prestigiosas universidades públicas brasileiras que funcionaram historicamente como insígnias de classe, como insígnias da “casa grande”.

A pesquisa de Mestrado (MOLL, 1996), realizada em duas escolas públicas da rede estadual de Porto Alegre, que atendiam populações muito pobres - em um tempo histórico nulo em relação a políticas de distribuição de renda - mergulhou, ao

modo de uma etnografia, em salas de aula, cujos alunos multi-repetentes, no 1º ano do ensino fundamental, finalmente aprendiam a ler e a escrever. Entre estes estudantes havia meninos de até 14 anos. A chegada das ideias e práticas advindas do construtivismo, através de professoras super comprometidas, aliada ao desejo e a persistência dos estudantes e de suas famílias alterava, significativamente, o contexto escolar, provocando rupturas no modo de entender os estudantes e seus processos de construção de conhecimento. Minha veia militante via rasgos transformadores nesta perspectiva teórica, na medida em que as reiteradas práticas de exclusão da e na escola (Ferrari, 1987) eram desconstruídas.

Meninos e meninas que teriam seus destinos marcados pelo analfabetismo, conseguiam aprender a ler e a escrever, resgatando muito de sua autoestima e de suas possibilidades de estar no mundo. As grandes questões impulsionadoras do caminho percorrido, desde as salas de aula das escolas da periferia de minha cidade no interior, estavam, de certa forma, respondidas e era preciso alçar novos voos. O encontro com a docência humanizadora e inclusiva, nas escolas públicas, pavimentou o caminho do que fiz anos depois, na condição de gestora de políticas públicas.

Não cedi à tentação de candidatar-me imediatamente ao Doutorado, pois entendia que era preciso ampliar o olhar, mergulhar em novas realidades, encontrar novas perspectivas teóricas, ir além, considerando a grave situação de desigualdade e exclusão do país. Era preciso avançar na própria compreensão do fracasso escolar persistente pois, apesar dos avanços, o discurso preponderante de razões biológicas, culturais ou psicológicas ainda seguia (e segue) vivo. No clássico estudo de Maria Helena Souza Patto (1990), publicado como "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia" encontrei bases sólidas para avançar nesta reflexão.

Registre-se que, até então, eu não tinha a mais pálida ideia do trabalho com o computador. A dissertação foi toda escrita em um caderno e foi necessário contratar um serviço especializado para que fosse datilografada. Tampouco havia os recursos de buscas tecnológicas como o "google". As velhas e boas fichas catalográficas e a infindável romaria à Biblioteca Central da Universidade garantiam a revisão de literatura necessária ao trabalho a ser realizado. Um mundo que, rapidamente,

desapareceu, sendo impensável aos que, a partir de uma década depois, foram meus orientandos de mestrado e doutorado.

Experiências significativas na construção da docência foram realizadas em várias Universidades, no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas, com o significado que encontrei para a “vida no campus”. A ambiência de debates, de acesso a grandes bibliotecas, a espaços de cultura e informática, aos restaurantes universitários, permitiu a imersão em um “território de conhecimentos”. Estudando Anísio Teixeira encontrei a ideia da “Universidade da Infância” que preconizava uma ambiência científica, cultural, esportiva, laboral como base para uma educação de *qualidade para crianças e jovens*.

Tendo vivido a lenta abertura democrática dos anos 80 e testemunhado, como cidadã, a articulação dos governos populares de Porto Alegre (1989-2004), que se tornaram referência mundial em termos de participação da cidadania na gestão pública, sobretudo através do Orçamento Participativo, o trabalho na Secretaria Municipal de Educação permitiu outro olhar, desde a gestão pública. Meu orientador e eu organizamos um livro que refletiu sobre a nova esfera pública que aproximava estado e sociedade (Fischer e Moll, 2000), e caberia, segundo Anísio Teixeira, nas construções do “intervalo democrático” interrompido pelo descalabro político do Brasil de 2016.

Na imersão que esta retrospectiva permite, me dou conta que neste “enclave” de tempos e experiências vividos na travessia discente/docente, encontro a gênese do olhar mais aguçado para as políticas públicas e para a perspectiva dos territórios educativos, tão caras nos “fazimentos” que vieram depois. A instituição escolar ambientada em seu território, como demanda popular, com a possibilidade de funcionar em rede com outras instituições, afirmativa do direito de aprender, me trouxe de volta à perspectiva das “universidades da vida”, no sentido de que os processos de aprendizagens, também para adultos excluídos dos processos de escolarização na infância, poderiam acontecer no conjunto das experiências políticas, culturais e sociais de sua vida cotidiana. Tais processos, no contexto de cidades inclusivas, participativas e, potencialmente, educadoras poderiam redesenhar as redes educativas e as próprias escolas. A diferença em relação a minha experiência

da década anterior era, exatamente, a presença do Estado nas proposições formativas e na indução de políticas de participação.

Embalada nesta ambiência política e pedagógica, somada às experiências com alfabetização e educação de jovens e adultos, em minha passagem pela UFPel e na UFRGS e na intensa experiência na assessoria pedagógica da SMED de Porto Alegre, candidatei-me, no primeiro semestre de 1994, ao Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Neste curso mergulhei em um vasto universo de estudos e debates, delineadores de um ciclo que permitiu, usando a metáfora de Philippe Ariès (1981), deixar de contemplar a árvore para tentar entender a floresta em seu conjunto.

Essa experiência formativa possibilitou a interlocução com a vastidão da obra de Paulo Freire, com o descortinar dos nascentes estudos de gênero, nos marcos de uma concepção pós-moderna enlaçada nos embates do mundo real e nos caminhos e horizontes da educação popular, desde a voz dos diferentes sujeitos, com suas sensibilidades, contextos e historicidades. Permitiu, também, avançar nos caminhos de entendimento dos processos de pesquisa, sobretudo a partir da perspectiva de René Barbier (1993), com sua “escuta sensível”.

A experiência do Doutorado-sanduíche, possibilitada por uma bolsa concedida pela CAPES possibilitou ‘olhar a distância’ para os processos educativos da experiência cidadã do Orçamento Participativo em Porto Alegre, horizonte de construções conceituais e políticas nos quais me movia e, também, o encontro com as experiências de pedagogias cidadãs em Barcelona, sobretudo no ‘Centre de Educació de Adults de La Verneda’, bairro no qual fui morar. Ali experienciei processos diferenciados de participação e formação humana, em uma esfera público-comunitária, financiada pelo estado da Catalunha, mas com forte presença ensinante e aprendente da comunidade, nas decisões pedagógicas e institucionais. O Centro oferecia classes de alfabetização e ensino fundamental, oficinas de profissionalização e constituía-se em espaço de organização comunitária. Realizavam-se, também, as Tertúlias Literárias, das quais participei assiduamente, no ano de permanência em Barcelona. Decidia-se pela leitura de determinado livro e, uma vez por semana, em um encontro de 2 a 3 horas, lia-se trechos (a partir da combinação dos capítulos acordados na reunião anterior) e teciam-se comentários. O grupo era de livre

participação, então vinham, inclusive, adultos que estavam em processo de alfabetização. No ano de minha participação, as leituras foram de Sófocles e James Joyce!

De volta a UFRGS, implementamos como projeto de extensão, as “Tertúlias Literárias” no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Paulo Freire (CEMET), recriando com nossos jovens e adultos espaços significativos para leitura e diálogo.

Na Universidade de Barcelona, a frequência diária da Biblioteca de Ciências Humanas e Sociais, permitiu-me a leitura aprofundada dos dois tomos da Teoria da Ação Comunicativa, obra magistral do filósofo alemão Jurgen Habermas e das obras de Max Weber “Economia e Sociedade” e “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, entre inúmeros outros livros e artigos. Período de estudos intensos, que permitiu adentrar no longo e penoso processo de transformação histórica, que na tese de doutorado chamei de “trânsitos no advento da modernidade” e que deram lugar a “pedagogização dos processos educativos”, no seio da construção das sociedades capitalistas. Não se tratava de diferenciar o antes como melhor, mas de explicitar a complexidade dos processos de reorganização societária que deram curso e legitimaram a ordem nova que se pretendeu racional, laica, burguesa, democrática, em que pesem todas as contradições e abusos contidos neste trânsito.

Era preciso, finalmente, incorporar à leitura socioeconômica marxista a que tinha tido acesso até então, sem perder de vista a dimensão da estrutura de classes, elementos de análise que ajudassem a (des)mecanizar a compreensão da sociedade, compreendendo seu amálgama subjetivo, composto de construções e potentes processos socioculturais.

Neste caminho estudei obras-mestras, entre elas, “La revolución que nadie soñó: o la otra posmodernidad” do filósofo chileno Fernando Mirés, “Bárbaros são os outros: Manifesto sobre o Racismo Ocidental” do pensador paquistanês Zia Sardar, “A era dos direitos” de cientista político italiano Norberto Bobbio, e dos pensadores franceses Michel Foucault através de “Vigiar ou punir: nascimento da prisão”, Edgar Morin através de “Sociologia” e Jean François Lyotard através de “La condición pós-moderna” e tive a oportunidade de fazer um seminário presencial com Jurgen

Habermas, que conhecia e admirava a experiência de democracia participativa de Porto Alegre.

A tese de doutorado aproximou muitos achados e reflexões, deste longo caminho, propondo-se a uma possível compreensão dos “desenhos” dos processos educativos no Morro Alto em Porto Alegre, dentro e fora da escola. Esta região, localizada na zona sul da cidade, foi a primeira a organizar-se para demandar obras e serviços através do Orçamento Participativo, construindo processos inclusivos e democráticos. Mergulhei na história da comunidade, nas suas lutas pela sobrevivência e por dignidade, e nas intrincadas teias entre escola, poder público, organização social e educação de jovens e adultos. No prefácio da tese publicada como “Histórias de vida, Histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade” (MOLL, 2000), Gaudêncio Frigotto afirma: “Este é um tipo de livro que não permite uma leitura passiva. Seu conteúdo é de denúncia e anúncio. Revela-nos traços do passado, do presente e possibilidades para o futuro em termos societários e dos processos educativos (...)”.

Essas experiências de pesquisa, sistemáticas e individuais, permitiram imersões investigativas em ambiências generosas, tanto nas da sala de aula, quanto na gestão pública. Afiançaram a possibilidade que nós humanos temos, sempre, de recriar os contextos por nós mesmos produzidos.

Caríssimos/as jovens professores e professoras, navegar por toda essa travessia me faz pensar que valeu a pena (a alma não é pequena, diria Fernando Pessoa) e que somos, todas e todos, sujeitos do tempo histórico que habitamos. Os fazimentos que vieram depois foram atravessados por estes aprendizados e, sobretudo, por um modo dialógico de estar no mundo, seja na sala de aula, na gestão de políticas públicas, na experiência da pesquisa, sem perder de vista os sonhos (necessários) de construir um outro mundo possível.

Desejo a cada uma e cada um de vocês, que não esqueçam do que os trouxe para o magistério. Não esqueçam do gosto pelo processo de ensinar, do compromisso com cada estudante, dos projetos de construir escolas onde se tenha vontade de ficar e não esqueçam das palavras de *Bertold Brecht*: “Para quién estáis trabajando? Yo sostengo que el único objetivo de la Ciencia es aliviar las fatigas de la existencia humana” (Brecht, 2009 apud Clavijo-Tavera , 2020. p. 51).

Com carinho!

Jaqueline Moll

Referências

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**, 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBIER, R. **A escuta sensível em educação**. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, L. **Igreja: carisma e poder**. Ensaios de teologia militante, ed. 3, Petrópolis, Vozes, 1982.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRECHT, B. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora. 1982. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2016000200025 Acesso em 15 de set. 2025.

CLAVIJO-TAVERA, D. **Vida de Galileo, de Bertolt Brecht: el campo científico de una época y el papel del intelectual en tiempos de crisis*** *Ánfora*, vol. 27, núm. 49, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3578/357866371014/357866371014.pdf> Acesso em 16 de set. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, E. **Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre/RS. L&PM. 2010.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción e racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987a. t.1

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b. t. 2

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política v.1. l. 1º. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MIRES, F. **La revolución que nadie soñó o la outra posmodernidad**. Caracas: Nueva Sociedad, 1996.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. A agenda da Educação Integral – Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline e col. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

_____. **Histórias de Vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. FISCHER N. (org.). **Por uma nova esfera pública**: a experiência do Orçamento Participativo. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, E. **Sociologia**. Madrid: Tecnos, 1996.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PESSANHA, J. A. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Cadernos ANPEd**, Niterói, n. 4, p. 7-36, 1993.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 23ª edição. São Paulo. Editora Cortez. 2020.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SARDAR, Z. et al. **Bárbaros são os outros**: manifesto sobre o racismo ocidental. Lisboa: Ed. Dinossauro, 1996.

SARUP. Madan. **Marxismo e Educação**. Coleção: Biblioteca de Ciências Sociais- Sociologia. São Paulo. Jorge Zahar. 1980. 192 p.

TEILHARD DE CHARDIN. Pierre. **O Fenômeno Humano**. São Paulo. Cultrix. 1988.

TRAGTEMBERG, M. Memorial. **Pro-posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**. UNICAMP. N. 4, mar. 1991. Pp.79-87

WEBER, M. **Economia e sociedade** (1922). São Paulo: Zahar, 1964.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA

José Pacheco

Na primeira década do século XXI, a Márcia, a Mariela e a Tatiana, professoras da Escola Guido Lermen, de Lajeado (RS) desenvolveram um projeto a que deram o nome de “Docência Compartilhada”. Assim se expressavam, decorria o ano de 2008:

“Quando, há alguns anos, ouvimos pela primeira vez o professor José Pacheco relatando a experiência extraordinária da Escola da Ponte, além do assombramento diante de uma metodologia tão diferenciada, muitas perguntas afloraram de imediato: Trabalhar sem turmas e séries é possível? Como fazer? As crianças aprendem?

Na Guido Lermen, desde 2000, já havíamos assumido o desejo de fazer uma educação diferenciada, mais justa, tendo o aluno como o centro do processo. Porém, por muito tempo nos deparamos com amarras que nossa formação e nossa vivência como alunos já nos haviam colocado, além do fato de que, para mudar realmente, é preciso criatividade e sustentação, além da boa vontade.”

Ano após ano, em visitas à escola, reuni com a equipe de projeto, acompanhei-a nas suas reflexões, intervim nas salas de aula, convidei universitários para pesquisar as novas práticas. Nas primeiras avaliações, as professoras assim se manifestavam:

“Na balança colocamos muitas conquistas, porém no contraponto, muitos questionamentos e incertezas. Sabemos que é somente refletindo e compartilhando que podemos achar as respostas que ainda nos faltam e partir para as próximas questões.

Questionando a estrutura seriada, a equipe assumiu o compromisso de mudar práticas excludentes e classificatórias e procurar novas formas de trabalhar com os alunos: No final do ano letivo de 2008, reconhecemos que não chegamos nem perto da escola idealizada, embora muitas mudanças tenham acontecido.

Os alunos tornaram-se o foco de todo o nosso trabalho, sendo a aprendizagem nossa meta principal, indiferente a sequências de conteúdos, datas estabelecidas ou padrões a serem seguidos. Cada um é diferente e, como diz o lema da escola: amar é deixar de comparar (...) Dentro de cada

ciclo, surgiram grupos de professores e maneiras diferentes de trabalhar, pois cada fase: infância, pré-adolescência e adolescência, requer um olhar específico: mais lúdico, mais amoroso, mais rígido, mais questionador, mais compreensivo.”.

Não havia um espaço adequado na escola que comportasse três turmas. Introduzindo uma nova gestão de tempo e espaço, o ponto de encontro era o pátio da escola e os corredores.

“Os alunos carregavam (ou arrastavam) cadeiras e “aos poucos, as professoras foram realizando as primeiras atividades.

As descrições, que respeitosa e carinhosamente, recolhi na Guido Lermen, transportaram-me ao início da década de setenta. Trabalhava no turno da tarde. O caruncho ameaça desfazer as carteiras que, no início da aula com as crianças em mudava de lugar – de enfileiradas passavam a possibilitar trabalhos de grupo.

Porém, no dia seguinte, o exercício físico-motor se repetia. Até ao dia em que a colega do turno da manhã deixou escrito no quadro negro uma intimidatória mensagem. Mais ou menos assim:

“Colega, tenha respeito por quem cá anda há mais tempo. Faça o favor de deixar as carteiras na posição normal!”

Apaguei a mensagem e, no final do dia, deixei outra mensagem no quadro negro:

“Colega, com todo o respeito me diga: qual é a posição normal?”

Em 2008, já era difícil desenvolver o projeto de docência compartilhada:

“As professoras que começaram estas atividades tiveram uma paciência enorme! Se elas tivessem desistido, talvez hoje não pudéssemos realizar as atividades (...).

Em 2008, já se tornava difícil desenvolver o projeto de docência compartilhada. Enquanto pesquisadores o parasitavam, lideranças tóxicas conspiravam na sombra e políticos corruptos ensaiavam modos de o extinguir. Foi essa a sina de muitos outros projetos, que ajudei a criar e com os quais muito aprendi.

Enquanto durou, era delicioso escutar a Tatiana e as suas companheiras da “docência compartilhada”. Expressavam preocupações, mas também perplexidades, sempre que encontravam formas de ultrapassar dificuldades.

Pediam-me ajuda, quando as suas práticas deparavam com inevitáveis contradições. Frequentemente, manifestavam traços de uma cultura profissional herdada de uma formação inicial pautada na reprodução escolar e social e de uma formação continuada que as considerava objetos de formação. Solidariamente, lhes sugeria leituras e, isomorficamente, as considerava sujeitos de aprendizagem no contexto de uma equipe da qual, também me sentia participante. Respeitosamente, partilhava o seu entusiasmo:

Não havia um espaço adequado na escola que comportasse três turmas. Introduzindo uma nova gestão de tempo e espaço, o ponto de encontro era o pátio da escola e os corredores. Os alunos carregavam (ou arrastavam) cadeiras e, aos poucos, fomos realizando as primeiras atividades (...) começamos estas atividades com uma paciência enorme! Se tivessem desistido...

Uma prática iniciada em 2003, disseminou-se nas três fases, concretizando “*Integrações de ciclo*”. Cada turma se reconhecia “no trabalho comum, com atividades de culminância conjuntas”. Uma nova docência se anunciava. Aquela equipe tinha se emancipado da solidão do “dar aula” em sala de aula. Havia dispensado planejamentos de professor e colocara, efetivamente, o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Quando o projeto sucumbiu à maldade e foi extinto, à semelhança do que aconteceria anos depois com o Projeto Âncora, eu estranhava que os meus companheiros das ciências da educação não lhes acudissem. Esperava deles uma atitude de solidariedade e de defesa intransigente de algo, efetivamente, inovador. Nada disso aconteceu –

Levei algum tempo para encontrar a origem remota do seu silêncio: uma prática docente “tradicional” em tudo oposta à daquelas professoras. Em seminários e congressos, os meus companheiros das ciências da educação discorriam sobre “docência compartilhada” e apelavam à autonomia dos alunos. Porém, na solidão das salas de aula da universidade, exerciam uma docência centrada no protagonismo do... professor.

Na Ponte da década de setenta, para se fazer face à enorme dimensão da turma, não recorremos à “coadjuvação”, nem solicitamos “professores de apoio” – fez-se docência compartilhada, sem que lhe déssemos esse nome. Fez-se trabalho de pares, sem que soubéssemos da existência de um “interacionismo” glosado por um senhor chamado Vygotsky.

A amorosidade nos animava, a intuição pedagógica nos guiava. No início do século XXI, o projeto Fazer a Ponte foi referência para o de Lajeado e para centenas de outros projetos. Nele se dizia:

“Uma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz. Os orientadores educativos que integram a equipa de projeto são solidariamente responsáveis por todas as decisões (...)”.

A Internet me disse que docência é sinônimo de ensino, ato de transmitir conhecimentos – achei um princípio de explicação. Mais tarde, foi-me dado a conhecer um conjunto de textos e me solicitaram que emitisse um “comentário”. Agradei o privilégio que me foi concedido de aceder a depoimentos de mestres da arte de ensinar.

Neles encontrei exercícios de uma escrita sensível, cada qual a seu modo, refletindo a consciência do destino da escola e da necessidade de humanização do ato de ensinar. Com a atenção que mereciam, saboreei as suas reflexões.

Falavam do ofício de professor universitário e das marcas que esse exercício imprimira nas suas vidas e nas vidas dos seus alunos. E, sobretudo, demonstravam uma verdade nem sempre evidente: há professores que não usam a pedagogia como mera ciência, mas como a arte de ensinar e aprender a arte de viver.

Mesmo exercendo o seu múnus profissional num tempo em que não tiveram que competir com máquinas inteligentes, dispensaram tarefas de máquinas, não ficaram imunes à crise da obsolescência de valores e à necessidade de transformação da educação.

Observei que se decepçionavam com a falta de interesse de muitos alunos, que, inertes, robotizados, prenunciava o surgimento de uma crise de relações humanas, o anúncio da falência de um determinado modelo de sociedade:

“Ao longo desses anos todos, enfrentei muitas vezes a apatia dos alunos. Sempre há uma meia dúzia que faz a diferença, que faz o curso valer a pena. Mas a maioria sempre foi, acho que sempre é, mais ou menos apática. Eu me esforço para dar uma aula muito concentrada e, em geral, me irrita com qualquer comportamento dispersivo dos alunos.

Como lido com a apatia na sala de aula? Esse é um grande problema.

Ouçoo o que meus ex-alunos, agora professores, me dizem. Me ponho na pele deles e fico pensando: meu Deus, acho que sofreria demais. Porque mudou muito, os alunos mudaram muito. Não quero nem dizer que sejam piores, não é isso. É outra geração, é outro tipo de gente.

Mas, pensando naqueles meus alunos antigos, que eram apáticos – e eram apáticos porquê? Você precisa de técnicas de como despertar a atenção deles. É difícil, viu?”

Essas interrogações são em menor quantidade do que os excertos que refletiam satisfação, realização profissional, num tempo em que mais de metade dos docentes não se sentia profissionalmente realizada, não se sentia valorizada. E apontavam causas do desgaste: turmas com elevado número de alunos, comportamento indisciplinado e desmotivação, carga horária e burocrática, falta de trabalho em equipa, falta de apoio.

Tratar-se-á de mera crise de gerações? Eu não tinha ideia de quanto o tempo da minha juventude já podia ser ignorado pelos jovens de hoje. Dá impressão que você está continuamente fora do assunto, que não vai chegar lá, pois a distância cultural é muito grande e não há um discurso suficientemente formulado sobre esse fosso.

Não sei o que faria hoje se tivesse que voltar a dar aula na universidade. Tenho a impressão de que os alunos não me respeitariam nem um pouco. Eles têm uma linguagem que, provavelmente, eu teria dificuldade de acompanhar. Há uma diferença de geração muito grande.”

A Internet me dizia que a docência era sinónimo de ensino, o ato de transmitir conhecimentos – creio ter encontrado um princípio de explicação. O desgaste

emocional, o cansaço, o desânimo, a desmotivação desses professores talvez fossem sintomas do final de um tempo – do tempo de “dar aula” em sala de aula.

Perante um preocupante cenário, a Organização Mundial de Saúde reconhecia a profissão de professor como uma das de maior risco e a OCDE promovia cimeiras sobre o bem-estar dos professores.

Porém, aquilo que se discutia nesses encontros era a manutenção de um profundo mal-estar. Um secretário-geral até afirmou que não se deveria perder a oportunidade de colocar o bem-estar dos professores no centro das políticas de todos os países, e que o bem-estar dos professores teria de ser percebido como um tema político de primordial importância.

Sinto que hoje há um medo, uma insegurança no ar, uma falta de confiança entre aluno e professor, que não havia no meu tempo, ouço-me dizer coisas que já pensei no passado, que já escrevi, que estavam no meu entendimento anterior, mas que não haviam se evidenciado no presente daquela aula.

É o pior momento que posso imaginar numa aula. Parece que você mesmo se perdeu no passado. Você começa a se sentir clonado por uma voz antiga em que, lá, talvez, havia inteligência, mas não mais aqui. Então é uma luta contra aquilo que você já pensou até.

Você não pode ficar naquilo que já pensou alguma vez, pois você está reproduzindo como autômato uma experiência do texto que não está mais ali. Quando isso ocorre, a aula vai por água abaixo. Eu tendo a pensar nos efeitos negativos do flautista de Hamelin: se você está fazendo alguma coisa de que todo mundo na classe está gostando, alguma coisa você está fazendo de errado.

Senti minha a angústia desses insígnies mestres. Naquele tempo, as medidas de política educacional sofriam o efeito da descontinuidade. Há cerca de vinte anos, o que havia produzido o modelo de educação predominante? Escassa aprendizagem e muitos milhões desperdiçados na crise da escola da modernidade.

A melhoria da educação era reivindicação de educadores conscientes, evidenciando a urgência da reconfiguração das práticas escolares. O envelhecimento da profissão de professor, o contraste entre grandes investimentos e baixos

resultados, uma gestão hierárquica e não democrática eram alguns dos indicadores que validavam a má qualidade da educação.

Uma estranha normose se instalara, a “crise que era um projeto” prosperava, a “crise” da escola instrucionista que consistia, sobretudo, na dificuldade de lidar com a diversidade. Essa crise quase o levou a desistir de ser professor.

Boff dizia que a crise que nos afetava não era uma mera crise cíclica e que uma nova ordem mundial se mostrava necessária, um novo modo de habitar a Terra.

Para “um novo habitar a Terra”, preciso seria uma nova Educação. Porém, lideranças tóxicas se constituíam em sério obstáculo à Mudança, um obstáculo bem difícil de ultrapassar, criado por um sistema hierárquico a que se juntava uma autoritária regulamentação da lei.

Em terras do Atlântico Sul, o Mestre Pedro não desistia da denúncia das “cortinas de fumaça, para encobrir uma política educacional incrivelmente perversa”:

“Aprendizagem quase não existe, não levamos quase nada para a vida da escola e a série histórica do Ideb, desde 1995, escancara um sistema inepto, para não dizer inútil, sem perspectiva de mudança. A miséria educacional atravessa os governos, independentemente da ideologia, porque o instrucionismo é a postura padrão, hoje globalizada, também acolhida oficialmente no PISA: o sistema é tipicamente de “ensino”, instrução, baseada na aula copiada para ser copiada.”

Quando eu era apenas “dador de aula”, me sentia incomodado com certas atitudes dos meus alunos e de não encontrar resposta para o fato de eu dar boas aulas e haver alunos que não aprendiam. A crise moral que me acometeu foi sanada, quando consegui compreender que o “dador de aula”, que eu era, tentava “transmitir” e... não comunicava.

Os forma(ta)dores desse tempo me tinham dito que deveria fazer um planejamento anual, distribuindo matérias, temas, conteúdos por trimestre. Depois, fazer planos trimestrais, quinzenais e semanais. Mais tarde, alguém teve a infeliz ideia de dividir o ano letivo em semestres. Enfim!

Assistindo a esses e outros disparates, comecei a duvidar da eficácia, a desconfiar da eficiência desses e de outros procedimentos e rotinas, tendo decidido planejar a aula de véspera, o mais próximo possível de dar a aula.

Nada adiantou. A crise se agudizou.

Eu preparava com esmero as minhas aulas, planificava-as de véspera, para estar tão próximo quanto possível do momento de as “dar”. Desde há muito tempo, recusara fazer planejamentos trimestrais, ou semanais. Fazia o meu plano de aula na véspera da aula.

Porém, quando, no dia seguinte, eu dava a aula planejada no dia anterior, sentia que não era eu quem ali estava. Na sala de aula eu era um clown, um ator representando um papel definido no dia anterior.

Tentava gerir a imprevisibilidade, mas não era autêntico. Eu não estava ali numa relação de inteireza e profundidade. Algo ou alguém estava ausente. E, se não estava presente, era comprometida a comunicação, não conseguia criar vínculos, gerar aprendizagem. Quase desisti de porfiar no insano apelo a uma decisão ética.

Compreendia e apreciava a honestidade e até mesmo a humildade desses mestres meus contemporâneos. Aposentado, empreendi a tentativa de compreender por que razão, ao longo de uma longa carreira, esses insignes mestres sempre “deram aula”.

Dizem os dicionários que “aula” tanto pode significar sala onde se leciona, como lição. E é suposto que, se o professor leciona, uma aula serve para que o aluno aprenda a lição. Porém, alguns amigos me diziam que as aulas que davam já não eram como antigamente e que as preparavam ainda com maior cuidado e precisão, do que não duvido. Eu sabia haver professores que preparavam bem as suas aulas, que definiam criteriosamente objetivos, elaboravam rigorosamente um plano e concebiam bons materiais auxiliares de ensino. Não duvidava de que fossem profundos conhecedores dos assuntos que lecionavam. Mas teriam pensado bem para quem iriam “dar a aula”?

Todos os alunos estariam aptos a recebê-la?

Todos iriam aprender no mesmo tempo, do mesmo modo, no mesmo ritmo?

Estariam a incorrer no erro de considerar que Coménius tinha razão?

A partir do século XVII, a Pampaedia influenciou o formato da Escola, sendo determinante na emergência da Escola da Modernidade, no apogeu da Primeira Revolução Industrial. Nessa obra, Coménius afirmava ser possível ensinar a todos

como se fosse um só. Hoje, sabemos que tal desiderato é inviável. E os depoimentos dos mestres disso são prova.

Para uma aula, a presença é fundamental, mas nem sempre ela se traduz como interlocução real. Por exemplo, quando só o professor fala – nem é porque ele queira, só. Falar de uma coisa que você está cansado de saber, de cor, e chega lá e despeja. Uma aula magnífica, mas que não chega a ninguém, não tem nada. Então, é uma coisa complicada.

Sempre que um professor me perguntava como poderia ensinar um aluno a construir portfólios de avaliação, ou a elaborar roteiros de estudo de currículo de subjetividade, ou de comunidade, invariavelmente, respondia: “Dando aula”.

Perante a réplica do professor – Mas, eu poderei continuar a dar aula? – acrescentava: “Se sabes dar aula com mestria, se és competente a “dar aula”, é isso que terás de continuar a fazer, até que te sintas seguro e disponível para mudar – valorizava o saber “dar aula”, compreendia os mestres de antanho:

Essa questão de não valorizar muito a aula... Tenho um colega que, quando ele vê aluno rondando pelo corredor, diz:

“O que você está fazendo aqui?”

Ah, eu vim assistir a uma aula.

Vai para casa ler, vai para casa estudar! O que você está fazendo aqui?”

Mas, eu quero assistir à aula de fulana.

Não! Vai embora, não vai assistir aula de ninguém! Você ganha muito mais se você ficar lá, na sua casa, lendo o livro para, depois, colocar na sua tese, do que você ficar aqui, discutindo com todo mundo.

Coménius não estava errado, se situado no seu tempo e no tempo da emergência da Escola da Modernidade, que correspondeu com eficiência e eficácia às necessidades sociais do século XIX. O que estaria errado seria a manutenção de um modelo educacional do século XIX em pleno século XXI.

Admirava e admiro os mestres de antanho, exímios na arte da aula. Mas, sem negar a pertinência da aula, no modo de fazer escola que ainda temos, pergunto aos

professores de hoje se haverá um só modo de fazer escola, se esse modo tem por recurso exclusivo a “aula”, pergunto o que são escolas.

Respondem, inevitavelmente, que é um edifício com salas de aula. E eu compreendo que existe ruído na comunicação, que não é a falar que a gente se entende, que é a falar que a gente se desentende, porque escolas não são prédios – escolas são pessoas.

As pessoas são os seus valores. E as pessoas dos professores não transmitem aquilo que falam, mas aquilo que são, dado que toda a aprendizagem é antropofágica – eu aprendo o outro, pelo exemplo – a aprendizagem acontece pela imitação de modelos e quando é significativa.

Já na Grécia de há milhares de anos havia quem acreditasse serem os seres humanos capazes de buscarem – em si próprios e entre os outros seres – a perfeição possível. Talvez por isso, haja quem insista em ver as realidades com olhos que veem muito para além da aparência das coisas.

Acreditava que os extraordinários mestres de antanho pudessem encontrar respostas às suas interrogações, conseguissem ver as suas realidades com olhos que vissem muito para além da aparência das coisas.

Tive oportunidade de conhecer um desses insígnies mestres bem de perto e sabia da sua intenção de se rever, protagonistas que era do fim de uma era.

Não foram industriados nas ciências da educação, mas compensaram essa lacuna com um magistral desempenho da nobre arte de ensinar.

Dar aula, para mim, como lhes disse antes, foi um desdobramento da minha vida de estudante. Passei de estudante para professor sem perceber. Eu era aluno e depois virei professor. Não tinha a menor ideia de como virei professor e comecei a dar aula.

Eu me lembro de como foi minha primeira aula. A gente se assustava muito e esse susto permaneceu durante algum tempo. Uma das coisas que complicava um pouco a vida da gente – principalmente a minha, que não tinha uma formação muito aprimorada, nunca tinha dado aula. Trabalhava em outras coisas.

E, aí, me vi lá, no meio das 150 pessoas, sem luz, sem microfone. Achava-se que isso era coisa natural. Alguém chegava em uma sala e falava. Quem entendeu, entendeu. Quem não entendeu, que entendesse.

Não havia propriamente uma preparação metódica para aquele que iria ser professor. A maioria dos meus professores achava que dar aula não é uma coisa que se aprende a fazer. Se faz. E cada um faz do seu jeito.

Sêneca disse-nos que “non scholae, sed vitae est docendum” - não ensinar “para”, mas ensinar “com” – é “na vida” e não “para a vida”.

É no hic et nunc da humana existência, que a educação acontece, pois sabemos que o professor não ensina aquilo que diz, mas transmite aquilo que é. Carentes de formação em domínios como a História, a Filosofia, ou a Psicologia da educação, mas cultos em áreas como a Filosofia e a Literatura, estes mestres lograram instruir.

Presumo que a paixão de ensinar e o profundo conhecimento científico das áreas de especialização lhes tenha permitido transcender-se e mudar a visão de mundo dos seus alunos. Sem deixar de lamentar a fraca preparação de muitos dos seus alunos...

“Não tinham preparo. Elas tinham que recuperar muita coisa que nunca tinham tido, para poder acompanhar minimamente um curso. Mostravam-me com dados bastante objetivos que o gap de aprendizado não seria facilmente sanado nos dois anos previstos para o Profis.”

Tinham uma visão mais pessimista sobre a possibilidade de contornar uma formação deficiente. Os professores do Ensino Superior queixavam-se dos baixos índices de proficiência dos alunos do ensino inferior. O Ensino Médio projetava a culpa no Fundamental e o Fundamental atirava culpas para a Educação Infantil, que, por sua vez, responsabilizava as famílias.

A sequencialidade regressiva condicionava as iniciativas dos legisladores e deitavam a perder todo e qualquer esforço de mudança. Pela via da sequencialidade regressiva, o Ensino Médio determinava os objetivos do ensino básico, contribuindo para a perenização de fenômenos como a elitização, a discriminação e a exclusão social. Mas... a Universidade não seria a matriz do sistema?

A sala de aula era o palco das tentativas de transmissão de informação e a aula era o principal acontecimento da universidade.

Ela é o acontecimento para o qual você se prepara, os alunos se preparam, a aula como centro da vida universitária.

Se o professor que dá a aula presencial se torna monitor, seu papel diminui.

Isso afeta seu prestígio, sua valorização.

Escutemos o mestre Morin, que nos fala da necessidade de uma metamorfose, de uma reforma moral, lograda através de profundas mudanças no modo de educar e numa economia ecológica e solidária.

Adotemos o princípio kantiano, que nos diz que o objetivo principal da educação é o de desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz.

E reconheçamos que a prática da aula não permite alcançar esse desiderato.

Cedo se sente o incômodo: Considero que as minhas primeiras aulas foram uma coisa muito próxima do desastre.

Eu me lembro que ouvi muita reclamação. Os alunos reagiram, querendo, enfim, uma mudança daquilo.

Mas, os outros que davam aula também não eram muito diferentes de mim.

Os seminários eram desprestigiados – como ainda são. O pessoal não gosta de seminário. O pessoal gosta de ouvir a aula, mesmo que ela não seja muito agradável ou inteligível. E, aí, entravam esses vícios, não é?

Os alunos sentiam isso e absorviam isso como um modo de dar aula. O aluno sente que você está fazendo aquilo burocraticamente.

Urge rever a posição do professor na sociedade. A “Declaração universal para a responsabilidade humana” diz-nos que a humanidade, em toda sua diversidade, pertence ao mundo vivo e participa de sua evolução, que os seus destinos são inseparáveis. E propõe princípios gerais, que podem servir de base para um novo pacto social.

Quando os mestres enveredavam pela autocrítica, agiam como o seu colega da universidade, Agostinho da Silva, quando dizia que o que importava não era educar, mas evitar que os seres humanos se deseducassem:

“Cada pessoa que nasce deve ser orientada para não desanimar com o mundo que encontra à volta.”

Seremos capazes de nos desenvolvermos, de reencontrarmos o que em nós é extraordinário – e transformaremos o mundo.

No discurso sobre educação, a palavra utopia é, geralmente, sinônima de impossibilidade. Porém, utópico será algo que indica uma direção, que requer intencionalidade e ação. Concretizar utopias – recriar vínculos, rever e re-olhar, reelaborar as práticas – reconfigura a metáfora do Mito de Sísifo, o inédito viável freiriano.

A nova educação, que emerge do sonho de todos nós, deverá formar o cidadão democrático e participativo, o ser humano sensível e solidário, fraterno e amoroso. Pelo exercício comum de organizar publicamente um discurso, de argumentar com os demais, com gente que não pensa do mesmo modo, de encontrar bases até para discordar. É isso que faz da aula um acontecimento incontornável – quando o discípulo está pronto, o mestre surge...

Ainda há professores que aprendem, mesmo já aposentados. Que se apercebem da sua incompletude e sabem que o ser humano está em permanente estado de projeto, de reelaboração da cultura pessoal e profissional.

De uma escola agonizante, vemos emergir práticas protagonizadas por educadores, que compreenderam que escolas não são edifícios. Congratulo-me com a iniciativa de universidades, que se assumem como “multidiversidades”. E reconheço no afã dos mestres de antanho alguns pontos de luz, pontos de partida para uma reflexão necessária e urgente.

Quando e como se aprende?

“O aprendizado é sempre um jogo de convivência social, de inteligência civil. Acredito que professores dão aulas sem saberem muito bem como e por que conseguem se equilibrar no arame das experiências das suas aulas.

Muitíssimas não dão certo e imediatamente se percebe quando isso acontece na cara e no corpo dos alunos.

Todo aprendizado bom supõe que o aluno não tenha sua aula, mas que ele aprenda, que ele leia, que ele estude. E esse ler e estudar pode ser ler um livro, pode ser ver um vídeo, pode ser estudar em casa, pode ser estudar em outro lugar.”

Que me seja permitido transcrever um depoimento apócrifo de uma professora que “não dá aula” e atua em universidades, há mais de duas décadas:

“Houve períodos em que fui obrigada a dar aulas formais, expositivas. Chegava a ser humilhante a comparação do aprendizado dos alunos que tinham aulas expositivas, com os alunos que as não tinham.

Alunos de instituições com aulas expositivas são dependentes da resposta pronta, incapazes de solucionar problemas e acomodados na passividade de um receptáculo de conteúdos.”

Três rupturas paradigmáticas se sucederam em vertiginoso ritmo, sem que a Universidade se desse conta. Após décadas de adaptação de teorias existentes a realidades que se transformaram e perante aceleradas mudanças sociais e inovação tecnológica, os dados da pesquisa no campo da neurociência e da inteligência artificial, ou a sutil convergência entre a teoria da complexidade e a produção científica radicada no paradigma da comunicação, exigem que, para além de uma tomada de consciência da obsolescência do modelo escolar, seja assumido um compromisso ético com a educação.

A transição entre o paradigma instrucionista e o paradigma da aprendizagem, que a Universidade inicia, talvez seja o prenúncio do “canto do cisne” da “arte da aula”. E os mestres de antanho talvez sejam lídimos representantes da nobre arte de ensinar, quando ela se aproxima do momento do derradeiro e belo canto.

Dar aula é uma arte, no sentido de que todas as coisas que a gente quer fazer com capricho têm a ver com a arte.

Se o professor tem alguma coisa de ator? Todos nós somos atores.

A superação do paradigma escolar vigente é uma utopia necessária. Existe a demanda de transformação da educação e de ultrapassar o âmbito restrito da educação escolar, agindo em múltiplos espaços sociais, políticos e culturais.

Um novo paradigma emerge, entretanto: o paradigma da comunicação. Na universidade, sucedem-se as teses sobre esse emergente paradigma, frequentemente associado à teoria da complexidade. Paradoxalmente, os seus autores continuam “dando aula”, prática incompatível com o paradigma que, teoricamente, adotaram.

A adoção de um determinado paradigma educacional e consequente assunção de uma prática pedagógica, não é neutra. Reflete a opção por um determinado tipo de vida em sociedade, de visão de mundo. Num mundo em que imperam princípios de disjunção, de redução, de abstração, (o que Morin designava de “paradigma da simplificação”), um pensamento simplificador impede a conjunção do uno e do múltiplo, anula a diversidade.

O paradigma humanista predomina nos documentos de política educativa. Porém, na escola da atualidade, têm pontificado o paradigma racional, a par do tecnológico, que vem ganhando relevância, por efeito da ingenuidade pedagógica de entusiastas do uso das novas tecnologias e de um financiamento maciço.

O ato de aprender não deverá estar centrado no professor, nem no aluno. Não existe centro, mas relação humana – uma relação que carece de ser... humanizada. Aprendemos na intersubjetividade, mediatizados pelo objeto de estudo e pelo mundo, a partir de necessidades pessoais e sociais.

Anuncia-se a aprendizagem centrada na relação. Mas, a “arte da aula”, alheada da dimensão científica, criou raízes culturais de difícil erradicação – dispositivo central do modelo educacional concebido no decurso da Primeira Revolução Industrial, atravessou o século XX e agoniza em pleno século XXI.

Também fui professor universitário, mas sem abandonar o chão da escola pública, do Básico, do Fundamental. Isso me ajudou a compreender as origens de alguns dramas... A vida profissional bem cedo me ofereceu oportunidades de evitar crises de identidade.

Tudo aconteceu quando fui aluno, por influência de três professores que eu recordo com ternura e que davam boas aulas.

O primeiro foi um professor padre, que entrou na sala e perguntou: “O que quereis aprender?”

Desse padre-professor herdei a inquietação que me conduziu ao primeiro passo de uma aprendizagem que também lhe fiquei a dever: a da escutatória.

Também tive um professor-poeta, que acendeu trilhos poéticos e me ensinou que existe beleza na arte de ensinar. Guiou-me pelas palavras que estão para lá das palavras, através das ideias que as palavras ocultam.

A mais importante das aparições aconteceria já eu fizera dezoito anos. Apaixonei-me pela professora de Francês, logo à primeira – amor platónico, como é bom de ver.

Era uma mulher fantástica, que se envolvia no que ensinava. Sentíamo-la presente, autêntica, apaixonada. As suas aulas – que eram mais uma espécie de liturgia – produziam em mim um efeito mágico, e eu para ali ficava a contemplá-la, automaticamente absorvendo tudo o que ela dizia, antropofagicamente exaurindo tudo que ela era.

Há mais de quarenta anos, deixei de “dar aula” em sala de aula. Mas, sempre que posso, assisto às aulas. Porque, na escola da arte da aula, nutri afetos e aprendi a vida com um padre, um poeta e uma professora de francês.

Bem hajam!

PROFESSORA

Sempre tive algo de louca,
se não me engano...
Por isso, hoje transito
entre a sala de aula
e o cotidiano.
Ensino um sujeito,
um grupo,
a multidão.
Uso o método perfeito:
coloco a loucura
em ação!

Referência

MONTE SERRAT, Laura. "Professora". In: Espiral Poética. Curitiba: Marianas Edições, 2018.
p. 85

PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS, RAZÕES E POSSIBILIDADES

Marineide de Oliveira Gomes

Peço licença para me dirigir a vocês que, como eu, têm a vida dedicada à docência, por escolha de vida. Trata-se de uma escolha que, continuamente, em meio aos desafios da profissão e dos diferentes contextos que a sociedade nos apresenta, pode representar obstáculos a permanecer nela e pensemos, por vezes, em desistir.

Recuperar a minha trajetória de vida colabora para explicar as razões da escolha por uma profissão que é continuamente desvalorizada e vilipendiada por diferentes meios na nossa sociedade, mas que ao mesmo tempo carrega as nuances dos desejos, das descobertas, dos sentidos individuais e coletivos. Por isso, meu tratamento no texto será, inicialmente, na primeira pessoa.

A infância e a escola

Minha infância foi permeada por momentos agradáveis, de poder ser criança em um tempo em que a infância era compreendida socialmente como um vir-a ser e as crianças como eu, tentavam compreender o mundo, o novo, reapresentando-o em diferenciadas linguagens. Nascida em uma família de sete irmãos, dois faleceram ainda pequenos, ficamos cinco, sendo quatro meninas e um menino.

Às meninas da casa era designada a tarefa de ajudar nos afazeres domésticos. Minha avó, cuja presença foi marcante em minha vida, se encarregava de dar as ordens - que deveriam ser obedecidas à risca - e aí se não fosse...!!! O único irmão, podia sair à rua, brincar de bola no campinho com os amigos, tendo desde sempre, tratamento diferenciado das meninas/mulheres da família. Meus pais, na maior parte do tempo, trabalhavam. Sem dúvida alguma, faziam o melhor que podiam para oferecer

as condições básicas para todos nós e o tema das diferenças de gênero não tinha lugar nessa história.

Um grande valor alicerçado nos filhos foi a importância dos estudos e do trabalho. Minha mãe, teve a oportunidade de frequentar a escola um pouco mais que meu pai, que cedo teve que pegar na enxada e engrossar as fileiras das lavouras no interior de São Paulo. Precocemente amadurecido, casou-se ainda jovem e o trabalho, antes no campo e depois, na cidade como operário, a lida, foi a marca do seu tempo. Tempo que parecia ser organizado pelo apito da fábrica, da região do Grande ABC/SP, que, à época, representava a possibilidade de ascensão social para os trabalhadores que vinham de outras regiões e do meio rural.

Tanto isso é verdadeiro que, quando ele podia “folgar no serviço”, ou seja, não trabalhar naquele dia, mesmo assim, acordava cedo e trabalhava em algum “servicinho” pendente na casa. Assim, para ele e minha mãe, possibilitar que os filhos estudassem, representava a maior herança que podiam oferecer. Lembro-me dos meus primos que moravam em casa colada à nossa e das brincadeiras que fazíamos.

Eu era, na maioria das vezes, o “café com leite”, por ser pequena, eles me deixavam brincar, mas na hora de contar mesmo para ganhar o jogo, a minha/nossa participação (das crianças menores) não era considerada. Hoje penso que o “café com leite” se aproxima muito do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky: aprender com o parceiro mais experiente, acumular conhecimentos/experiências para uma ação futura, potencializando aprendizagens. Já naquela época, dessa forma, aprendíamos muito... As brincadeiras; Ah! As brincadeiras...

Lembro-me do frio e da casa, com quintal grande e algumas árvores plantadas aos fundos. De tempos em tempos, para comprar sapatos para nós, minha mãe media com um cordão o tamanho do pé de cada um e ia comprar os sapatos para quem precisava e, de maneira geral, os sapatos eram parecidos uns com os outros. Houve ainda uma ocasião em que o meu pai ficou por longo período desempregado. Momentos difíceis!!!

O corredor que havia na casa era para mim, enorme. Colocava algumas bonecas (tínhamos poucas) sentadinhas, montando um cenário imaginário de sala de aula e eu, a “professora”, dava aulas para elas. Tentava assim, reproduzir aquilo que na minha imaginação seria a escola – meu objeto de desejo – uma vez que, sendo a quase caçula da família, nasci vendo os irmãos maiores irem à escola, desejando muito saber o que era aquilo, ter os materiais (livros, cadernos, lápis, borracha) e o uniforme.

Que vontade de vestir o uniforme! Uma lembrança marcante era a presença de meu avô, que contava histórias para nós e, me lembro bem quando faltava energia elétrica e no escuro, podíamos desenvolver nossa imaginação “imaginando” as cenas por ele narradas de histórias que trazia em seu repertório oral, como aquela história da menina que foi enterrada viva pela madrastra no quintal da casa⁹¹.

E finalmente a escola...

O desejo de ir à escola era tão grande que quase não me dei conta quando finalmente ele chegou e, junto com ele o novo, o desconhecido. Protegida pela família, sobretudo pelas irmãs maiores, ia aos poucos tentando me adaptar a essa nova situação e chorava à entrada da escola. Lembro que naquele tempo, havia todo um ritual para ir à escola: tomar banho, arrumar impecavelmente os cabelos, almoçar, organizar os materiais e o lanche e seguir a pé até o outro bairro onde se localizava o Grupo Escolar.

Ficava atenta olhando para tudo: as outras crianças, as meninas, os meninos que subiam em uma espécie de marquise e faziam malabarismos lá em cima. Olhava aquilo com um misto de vontade de me soltar e de, ao mesmo tempo, me agarrar ainda mais às minhas irmãs, parceiras naquela jornada de descobertas...Naquele tempo não tínhamos possibilidade de frequentar a pré-escola. A única sala de pré-escola existente na região, era anexa ao Grupo Escolar. Além disso, a pré-escola como direito da criança não se colocava para

⁹¹ Trata-se da história “Os figos da figueira” de autoria de Pedro Malasartes, recentemente recontada por Ana Maria Machado em “Histórias à Brasileira: Pedro Malasartes e outras”, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

as famílias que, de maneira geral, entendiam ser a verdadeira escola, o antigo curso primário⁹², no fim dos anos 1960.

A primeira professora da escola pública, Dona Lindomar, uma figura inesquecível! Afetiva e cuidadosa, falava baixo com as crianças e se abaixava para ouvi-las. Parecia conhecer cada um e as suas necessidades. Sempre estava com uma corrente pendurada ao pescoço que continha um pingente em forma de relógio. E o mais impressionante é que ele funcionava.... Relógio que revelava as marcas do tempo, marcas de um tempo que parecia durar uma eternidade. Um tempo em que a vida parecia ter outro sentido.

O uniforme... Saia azul pregueada, camisa branca e gravata azul marinho, sapatos pretos e meias brancas. Finalmente me vi dentro daquilo, me sentindo a mais importante e feliz das criaturas. A roupa parecia que me oferecia identidade, possibilidade de me sentir pertencendo a um grupo, diferenciado da família.

Boas recordações guardo da Dona Lindomar. Acho que ela foi pródiga até no nome. Naquela época, as professoras se vestiam de maneira impecável. Em geral, as poucas mulheres que conseguiam estudar, o destino estava determinado para fazer o Curso Normal e assumir aulas nos Grupos Escolares. Nas vestimentas, comportamentos, modos de falar e se relacionar se traduziam vivências, costumes, maneiras de ser e estar em uma classe social.

Na quarta série do curso primário, outra professora, Dona Ilca, professora mais velha e enérgica, marcou-me também pela sua presença, determinação e sabedoria, pela capacidade de confiar na aprendizagem dos estudantes, colaborando em suas dificuldades, seja na forma de acesso ao conhecimento, seja na forma de ajuda material, quando necessário e se preocupava com cada estudante, em particular, e com a turma, ao mesmo tempo. Grande professora!

O acesso à segunda etapa do primeiro grau - o curso ginásial - aconteceu com muitas dificuldades. Para minha família e, especialmente para o

⁹² Observa-se nesse período (final da década de 60) uma oferta reduzida de instituições de educação infantil. As poucas pré-escolas existentes na região eram organizadas em salas anexas aos Grupos Escolares. Na região do ABCD, assim como na maioria dos municípios brasileiros, as redes de pré-escolas são organizadas em meados da década de 70, como forma de prevenção ao fracasso escolar, de natureza compensatória.

meu pai. Para ele, às mulheres (meninas) não cabia a continuidade dos estudos para além da quarta série primária, uma vez que o destino fatalmente seria o de trabalhar em fábricas locais como operárias até encontrar um marido e constituir família. Tal destino já estava previamente acertado quanto aos caminhos que as meninas trilhariam ao saírem da quarta série primária, com direito à formatura, ida ao cabelereiro, convidados etc.

Hoje penso que esse ritual não era gratuito. Esta formatura poderia ser mesmo a única que teríamos na vida... Neste caso, a formalidade e o que ela representava era mesmo justificada.

Esta família, com seus saberes ancestrais, tinha valores definidos como a solidariedade e a luta diária por um futuro melhor. Embora valorizassem muito os estudos, foi necessário muito empenho nosso (sobretudo das minhas irmãs mais velhas) para sensibilizar nossos pais para que pudéssemos continuar a estudar. As dificuldades econômicas persistiam, mas o esforço de todos prevaleceu e conseguimos demover meu pai da ideia de que mulher não tinha direito de estudar.

Se considerarmos a infância como a fase que se estende do zero aos 10 anos, pelo sistema escolar, esse período foi particularmente significativo em minha vida devido às primeiras experiências socializadoras na família e na escola, que sem dúvida, vieram marcar a escolha por ser professora.

O curso Ginásial (anos finais do ensino fundamental hoje) e o antigo Colegial⁹³ (o ensino médio, atualmente) marcou-me por ser o momento das descobertas, a leitura exaustiva e apaixonada de “Grande Sertão, Veredas” de Guimarães Rosa, leituras e re- leituras de textos teatrais e a frequência a peças de teatro e cinema, ofereceram um suporte de entrada no universo simbólico da leitura, da criação e sobretudo, da cultura, que me são muito caras.

O uniforme do segundo grau já era diferente: um jaleco em forma de avental sobre a roupa comum que todos usavam, o que nos confundia com os professores que também se vestiam assim. Talvez uma forma quase

⁹³ Tais nomenclaturas (primeiro grau: primário e ginásio), segundo grau (ou colegial) referem-se aos níveis de escolaridade na época. O conceito de educação básica: da educação infantil ao ensino médio só se efetivou posteriormente, com a LDB(EN) 9.394/96, mesmo que ainda hoje de oferta não universalizada.

imperceptível de nos aproximar de um universo adulto, no qual passaríamos a fazer parte...

As marcas dos(as) professores(as)

Das primeiras professoras e das lembranças que tenho, de forma clara, como se estivesse visualizando-as à minha frente: Dona Lindomar, hoje reconheço, foi responsável pela minha inserção na área da educação e Dona Ilca, que me mostrou o caminho das pedras, associando o rigor à ternura. Uma figura que não se apaga da minha memória com seu *tailleur* amarelo quase ferrugem.

E a Dona Helena - professora de música - no curso ginásial? Parecia meio maluca, naquele cenário todo disciplinado de escola pública da ordem unida, da ditadura civil militar. De repente, aparecia com o seu teclado (e os alunos brigavam para carregá-lo) o que nos proporcionava momentos ímpares com aquelas músicas, que tínhamos inclusive a oportunidade de escolher o repertório⁹⁴, o que causava grande motivação nas turmas. A Dona Helena não só tocava aquele som maravilhoso, que impregnava toda a escola, mais do que tudo: tocava nossos corações.

Já no curso de segundo grau, no curso noturno, as professoras Roselene e Selma de Língua e Literatura Portuguesa, oportunizaram condições de acesso mais que à língua e à literatura, a um modo de entender e se inserir na cultura, tendo a expressividade/representação como ferramenta indispensável em um período histórico de silêncios, sufocamentos das manifestações que foram os anos de chumbo no país. Elas nos incitaram a criar, a ter acesso a obras clássicas de nossa literatura, valorizando-as. Suas posições políticas e de incentivo permanente à reflexão, diálogo e construção de pensamento autônomo, nos ensinaram a sempre nos indignar diante do autoritarismo e da opressão. Nesse período, criamos (nas frestas da ditadura) apresentamos em vários locais peças teatrais e colaboramos na organização de vários eventos

⁹⁴ Cantávamos mais hinos diversos, músicas folclóricas e, um pouco menos, música popular brasileira.

culturais na escola, como Concursos de Poesias e outros, o que se traduziu em interações e ampliação de visões de mundo.

O professor Moisés de Física e Matemática, pela sua zombaria e humor, conhecia cada estudante e partilhava de suas conquistas. Sempre tinha uma piadinha de plantão, para suavizar os ânimos daquela turma que, mortos de sono à noite, após um dia intenso de trabalho, se esforçavam para continuar aprendendo.

E não menos importante o professor Fernando, de Biologia, trazia os conteúdos da disciplina e dos Programas de Saúde à nossa realidade. Sempre bem humorado e de sorriso largo. De dia estudava Odontologia e à noite lecionava. Transformou-se posteriormente em dentista famoso na cidade. Hoje tenho contato com ele e, ao vê-lo abrir aquele sorriso me vêm à memória as lembranças daquele tempo.

Os anos do final da adolescência e idade adulta, a formação e a consciência política me motivaram à participação em grupo de jovens da igreja católica, estimulados pela Teologia da Libertação e pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em grupos de teatro e em movimentos sociais e políticos.

A trajetória profissional e pessoal se misturavam por vezes com uma convicção social cada vez mais fortalecida. A participação política de forma inigualável em meu percurso formativo, oportunizou, gradativamente, a construção de uma visão de mundo pautada na busca por justiça social e de uma sociedade mais igualitária e fraterna e, sobretudo, na possibilidade de que, pela via da Educação, se possa contribuir para as transformações humanas, sociais, econômicas e políticas. Mais do que falar sobre essas palavras de ordem, vivíamos cotidianamente esses propósitos nas ações comunitárias.

Tomando a distância necessária para olhar meu percurso de formação, observo que tal percurso e os professores que marcaram minha trajetória escolar, me vem à lembrança o carisma, a dedicação, o carinho, a coerência e o rigor, aliados à competência e ao compromisso com a aprendizagem de cada estudante. Interessante observar que a maioria dos professores citados no relato é do sexo feminino.

O que mudou?

O relato feito até aqui das minhas memórias como estudante e que em muito colaborou na escolha profissional por ser professora, traz afetos e significações, na forma de um relato carregado de subjetividades, enfatizando pessoas e profissionais que marcaram significativamente o meu percurso formativo e que me conduziram ao campo da Educação, da formação de professores, das políticas educacionais e das políticas para as infâncias.

E junto às pessoas há as instituições. A instituição 'escola pública' que vem se transformando ao longo dos tempos trafega na contramão do *skolé*, - do sentido originário da palavra "escola" - da necessidade do útil e do inútil - ao mesmo tempo, da vida utilitária e da plena liberdade criativa. A escola implica na suspensão de um tempo e de um espaço para profanar o saber instituído, colocá-lo sobre a mesa e questioná-lo, a partir de outros olhares (Masschelein; Simons, 2014).

Escola como lugar do apreender - de tomar aquilo que já se recebeu - de autoinventar-se, por meio da liberdade criativa e da invenção do ser (Larrosa, 2017).

Uma escola brasileira que passou nos últimos 50 anos, de lugar para poucos a lugar para muitos, massificando e padronizando processos de ensinar-aprender, enquadrando os sujeitos (e também as escolas) em um movimento histórico desigual e combinado, próprio de um sistema econômico também desigual (e perverso). Fato que se sucedeu não só no Brasil, mas nos países de capitalismo tardio, em especial, na América Latina.

Observa-se neste período, contextos de enfraquecimento do Estado provedor, de ajustes dos gastos públicos, de reformas educacionais, com a expansão crescente de vagas, de ajustes estruturais e isso se deu em meio ao crescimento notável nas matrículas escolares junto com a ineficiência interna (caracterizados pela repetência, a distorção idade- série etc.) e a processos que não foram acompanhados de distribuição mais justa do capital, produzindo-se diferenciações no sistema social e educacional, como fatores que explicam que a massificação da escola pública (no contexto das novas desigualdades produzidas pelo sistema econômico) não a democratizou. Ao promover a

fragmentação do campo institucional e provocar deslocamentos de responsabilidades do Estado para os sujeitos, conformou-se as responsabilizações e/ou culpabilizações de docentes pelo desempenho dos estudantes que antes estavam fora do sistema escolar, com necessidades e potencialidades que, a escola (sozinha) não consegue atender, de forma satisfatória.

São políticas neoliberais que buscam transformar a instituição escolar em empresa. No lugar do direito à Educação, a mercantilização, a competição e a meritocracia, não mais uma escola voltada para uma formação integral “para a formação humana plena, para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho”, previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ao contrário, o que se busca é a formação de estudantes para uma sociedade que precariza, intensifica e flexibiliza o trabalho, transforma o estudante que se pretendia formar para ser cidadão, para ser consumidor, sendo necessário escolas mensuráveis e de valor agregado, o que empobrece a função social da escola, a autonomia dos estudantes, dos professores e a formação de sujeitos críticos e emancipados intelectualmente (Laval, 2019).

Esta condição mudou a escola. A escola, na atualidade tem uma complexificação pedagógica que se mistura às transformações rápidas que o mundo atravessa - fato que impacta, fortemente, o exercício da profissão docente - que se manifestam nas precárias condições de trabalho, no número excessivo de estudantes por sala, na ausência de infraestrutura física e material das instalações escolares, na formação de professores em série para suprir as necessidades das instituições, com o agravamento da expansão de cursos de Licenciatura à Distância, mantidos por instituições de nível superior (em sua maioria, de qualidade duvidosa), na deterioração da condição salarial docente, na ausência de planos de carreira, na intensificação e na precarização do trabalho, no aumento de ações burocráticas (atualmente plataformizadas), ou seja, um conjunto de ações que desautoriza e tira das mãos do professor os condicionantes sobre a qualidade do seu trabalho que é exercido com controle e vigilância dos superiores, com formas e dispositivos cada vez mais

sofisticados (Foucault, 2014), provocando adoecimento docente, absenteísmo e desistência da profissão.

Este conjunto de fatores acontece acrescido ainda às necessárias demandas dos estudantes e famílias, as violências da/na escola que atingem diretamente os professores e que caem cotidianamente como um tsunami sobre a figura do professor (Gomes, 2024).

Por tais razões vivemos uma situação histórica inusitada: há escolas de educação básica e estudantes e corre-se o risco, no Brasil, de não ter professores e de se viver um apagão profissional docente em futuro próximo, sobretudo pelo desinteresse dos jovens pela profissão motivado pela desvalorização social e profissional. Pesquisas indicam que só 3% dos estudantes que concluem o ensino médio desejam ser professores, de acordo com dados do PISA (OECD, 2015) e o desempenho nas provas de acesso ao ensino superior desses poucos que querem ser professores, é inferior à média nacional.

Este cenário motivou o governo federal, a criar o “Programa Mais Professores para o Brasil”, com ações integradas visando a valorização, a qualificação do magistério da educação básica e o incentivo à docência no país, com cinco eixos estruturantes: 1) a seleção para ingresso na docência - com a Prova Nacional Docente - para subsidiar Estados, Distrito Federal e municípios nos processos de seleção e de ingresso no Magistério; 2) Maior atratividade para os cursos de Licenciaturas - com a Bolsa Pé de Meia Licenciaturas - visando fomentar o ingresso, a permanência e a conclusão nos cursos; 3) A alocação de professores em regiões e áreas de conhecimento com carência desses profissionais - com a Bolsa Mais Professores; 4) A formação docente - com cursos de formação contínua acessíveis de forma on-line - para fortalecer o desenvolvimento profissional de acordo com o perfil e a necessidade do docente; 5) A valorização docente - com ações de reconhecimento da importância social dos docentes - estabelecidas por meio de parcerias com outros ministérios e órgãos públicos (Ministério da Educação, 2025).

São ações importantes e que podem trazer mudanças no quadro da profissão docente no país, porém são ações indutoras do governo federal que

talvez não alcancem, de forma massiva, os professores como um todo. Pelo fato da maioria dos professores da educação básica se inserirem nos Estados e Municípios, outros condicionantes que contribuem para a não escolha profissional e a desistência docente, trazidos anteriormente aqui, talvez não sejam impactados diretamente, com essas medidas do governo federal, sem contar que se trata de um Programa, sem garantia de sustentação a médio e longo prazo.

São condicionantes que se traduzem nas estruturas das escolas, nos salários aviltados, nos planos de carreira, no desestímulo profissional já no interior dos cursos de Licenciatura, na burocratização do trabalho, nas gestões de escolas que se caracterizam como correias de transmissão de governos locais (em geral, autoritários e excludentes), nos materiais de “apoio” e de (de) formação de professores que são padronizados e que não dão lugar às especificidades e necessidades das escolas, na ausência de projetos e de trabalho coletivo de professores e gestores, no baixo diálogo das escolas com seus territórios de pertença, na dificuldade de muitas famílias de exercerem a condição de educadores (junto às escolas), na saúde mental dos estudantes, afligida pelo uso desassistido e abusivo de telas que, em muitos casos, ao invés de promover interações e conexões, isola, reduz conhecimentos e produz sofrimentos psíquicos, além dos diferentes mecanismos de vigilância e controle do exercício profissional. Este quadro profissional constitui o que Robert Castel (2006) denomina de “precariado” - como a nova classe perigosa que se define pela desfiliação, um vagar sem rumo que empobrece as vidas humanas, especialmente no plano das subjetividades.

Como se não bastasse, há ainda os ataques diretos à escola pública, como as escolas cívico-militares, como formas ideológicas que tentam calar as vozes dos educadores, em geral; os discursos da escola sem partido e de defesa do fim da escola, passando para os meios familiares essa tarefa, que é essencialmente coletiva e os movimentos de escolas domiciliares (*homeschooling*). Um quadro de crise educacional que se agrava a cada dia.

Há saídas?

Não há soluções mágicas e fáceis para um problema tão complexo. Um caminho, neste cenário, é o da utopia concreta, fundamentado na capacidade de imaginação, de sonhar e de vislumbrar uma sociedade livre de dominação e de opressão, sem desconsiderar as necessidades do cotidiano. Como motor de transformação social, há lugar para a denúncia e o anúncio, projetando possibilidades emancipatórias, impulsionadas pela esperança e por um fazer coletivo (Freire, 2006; 2000).

De forma concreta, convido-os à produção de exercícios de memórias de professores que nos tocaram e alcançaram a nossa condição humana, para compreender o estado de coisas que assistimos nas escolas atualmente, junto com os nossos companheiros professores, que tentam resistir, cotidianamente, aos assujeitamentos, aos silenciamentos e às formas de destituição da condição reflexiva e humanizadora, que caracteriza o papel social docente.

Todos os dias professores e estudantes vão às escolas e não há serviço público mais frequentado e lembrado, como as memórias que carrego das escolas que frequentei, de professores que deixaram marcas profundas em minha trajetória e que me impulsionaram a escolher a profissão docente, produzido sobretudo nas frestas do período complexo que o país atravessava, à época, da ditadura civil-militar.

Proponho o caminho de apreciar o potencial desta instituição “escola pública”, identificando as brechas e as fissuras desta arquitetura escolar, talvez à beira de sua destruição. Olhar e cuidar dela, expandi-la para que não se transforme em algo efêmero/descartável, afirmando a sua importância, em movimento, com abertura, com condições de reapresentar outros mundos e outros futuros.

No lugar das desatenções, do deixar tudo como está, sugiro a atenção profunda às memórias como estudante (o contraponto da identidade de ser professor), pois a primeira experiência que temos de escola é nessa categoria que, ajuda a desenhar o caminho do ser e de tornar-se professor, pelo trabalho de refazer, com ideias atuais, as experiências do passado, como um esforço de reconstrução, diante das atuais possibilidades.

Este movimento de trazer à luz as lembranças que cada um carrega está inserido em um contexto social e cultural e é nesse lugar que as lembranças se produzem. Assim, a memória individual sofre influências das diversas memórias que nos atravessam, a partir dos grupos de pertença: a família, a escola, a igreja, a profissão, os grupos de referência etc. E são essas diversas memórias que constituem a memória coletiva (Halbwachs, 1997).

Idêntica importância tem os gestos, os saberes, os fazeres, e ao compreendê-los, poder substituir gradativamente o modelo da fábrica, dos tempos e rituais da produção, do mercado e da performance por outra organização pedagógica, do diálogo, da troca de saberes, da produção do comum, com a expansão de sujeitos epistêmicos e afetivos, problematizando objetos das culturas que circulam pela escola. Escola como espaço de iguais e diferentes, de aproximações, do novo, de encontros e de novas experiências.

Olhar os professores e promover com eles e não para eles, respostas que deem sentido às suas realizações profissionais é a função social de uma escola democrática, que pulsa vida e dialoga com as esperanças dos que a fazem: estudantes, famílias, professores, gestores, pessoal de apoio, escutando os seus territórios - produzindo políticas de dentro pra fora, ao inverter a lógica das políticas educacionais, em geral: dos gabinetes políticos para as escolas.

Assim como bell hooks (2019) nos alerta e estimula: “erguer as vozes” dos professores, explicitando as diferentes camadas interseccionadas de gênero, de raça, de classe, de dominações, opressões (entre outras), significa tomar a vida profissional nas mãos e produzir estratégias de ação e de reação - com determinação e perspectiva de transformação - e a luta não tem data para acabar.

Sabemos que a Educação como prática social não está somente nas escolas, mas as escolas têm papel fundamental, como uma forma particular de aprendizagem, relacionando-a ao sentido da vida democrática, como campo de convivências e de práticas: um lugar de diversidades, promotor de igualdades, como um espaço verdadeiramente público.

E tivemos, ao longo da História da Educação Brasileira, inúmeros de defensores da escola pública, compreendendo-a como tarefa coletiva, o que

nos coloca o dever histórico de trazer à memória estas experiências (pessoais, profissionais e institucionais), de se expor, criar redes de colaboração e, principalmente, de continuar a defendê-la. Para isso é essencial cuidar dos professores, compreendendo a perspectiva histórica que nos atravessa na atualidade.

Para terminar, Adélia Prado (2010) nos presenteia com um lampejo de luz nesta caminhada,

O que precisa nascer
tem sua raiz em chão de casa velha.
À sua necessidade o piso cede,
estalam rachaduras nas paredes,
os caixões de janela se desprendem.
O que precisa nascer
aparece no sonho buscando frinchas
no teto,
réstias de luz e ar.
Sei muito bem do que este sonho
fala
e a quem pode me dar,
peço coragem.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, 1988. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>.

Acesso em 30 agost. 2025.

CASTELS, R. **L'individu contemporain, regard sociologiques**. Paris: Éditions Sciences Humaines, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 42ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALBWACKS, M. **La mémoire collective**. Paris. Ed. Albin Michel, 1997.

HOOKS, bell. **Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Ed Elefante, 2019.

GOMES, M. de O. A cultura de paz em escolas reflexivo-restaurativas: desafios para a forma/cultura escolar e as Políticas Educacionais. In SOUZA, Tiago Zanqueta; NOVAES, Gercina Santana; DIAS, Adelino José de Carvalho. **A escola hoje: em defesa do direito de ensinar e aprender em contextos educativos e formativos humanizadores**. São Paulo: Ed. Dialética, 2024, p. 281-302. Disponível em: <https://uniube.br/arquivos/2024/outubro/livro-a-escola-hoje.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2025.

LARROSA, Jorge. (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Professores**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores>. Acesso em 30 de agosto de 2025.

ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA PARA O COMERCIO E DESENVOLVIMENTO (OECD). **Resultados do PISA: excelência e equidade na Educação**, 2015. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en.html. Acesso em 30 de agosto de 2025.

PRADO, Adélia. **A duração do dia**. São Paulo: Record, 2010.

EPISÓDIOS REFLEXIVO SOBRE O FAZER-SE EM UNIDADES DE RELACIONAMENTO

Manoel Oriosvaldo de Moura

O defeito mais grave do homem é a ingratidão. Fundamento essa qualificação superlativa em que, sendo a substância do homem sua história, todo comportamento anti-histórico adquire nele um caráter de suicídio. O ingrato se esquece de que a maior parte daquilo que tem não é obra sua, mas de outros, que se esforçam para criá-las e obtê-las. Assim, ao esquecer-se disso, ele despreza radicalmente a verdadeira condição do que tem Ortega y Gasset

Compartilho uma reflexão sobre episódios de vida que foram relevantes para a minha conscientização sobre como vou me constituindo como sujeito das minhas atividades. Isso será ilustrado em episódios de significação do ato reflexivo. Nestes se revela um processo dinâmico e contínuo de reconfiguração dos motivos que impulsionam minhas atividades. Esses motivos, em um primeiro momento, podem funcionar como meros estímulos, mas a reflexão sobre as interdependências das múltiplas atividades que realizo me permitem apreender a finalidades das minhas ações e as condições objetivas para realizá-las. O que possibilita identificar e transformar esses motivos-estímulos em motivos genuinamente geradores de sentido.

Os episódios aconteceram em certos momentos de minha vida e que como vocês verão, constituem elos de formulação das inferências sobre os determinantes do modo como vamos nos constituindo como sujeitos de nossas atividades. É possível que vocês encontrem alguma semelhança com os processos de realização da vida que vêm constituindo pelas atividades que realizam, pois como nos diz Leontiev (2021) a vida é feita em atividade. Nesses episódios vocês lerão o relato

dos fatos que me forneceram a possibilidade fazer uma leitura de seus determinantes por meio do que chamo de *unidade de relacionamento*.

É claro que será uma pequena amostra e por isso requer cuidado com possíveis generalizações. Aqui me coloco como parte de uma comunidade que se faz a partir da unidade das várias experiências da constituição da vida. E como sabemos, a experiência pessoal não é um fato isolado, mas a concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade, mediada pela particularidade de minha trajetória. É através dessa análise que se torna possível compreender as ações e as operações que compõem a atividade como sendo orientadas por um motivo específico, conforme postula a Teoria da Atividade.

Episódio 1 (um): Mário e seus lamentos.

Uma das minhas atribuições como professor e pesquisador universitário tem sido a orientação de mestrados e doutorados. Trata-se de atividade que muitas vezes requer cobranças ao orientando e que não são nada agradáveis. Eis um relato que me impactou, pois me permitiu uma reflexão que agora a amplio diante de outros episódios que também me fizeram refletir sobre o que passei a chamar de *unidades de relacionamento*.

Diante de mim estava o Mário, meu orientando, a quem eu questionava sobre a morosidade na escrita de sua dissertação. Mário reconheceu que, de fato, não estava conseguindo seguir com a escrita como era o esperado. Seus colegas também já vinham reclamando de sua ausência; queixavam-se de que ele não os procurava mais. Ele então se justificou dizendo mais ou menos o seguinte: sabe professor, *tenho que dar respostas às várias situações em que me coloco como pessoa. São múltiplos os papeis que devo exercer, pois sou irmão, amigo, filho, namorado, estudante, entre outros*.

Mário, desse modo, apresenta as condições objetivas que determinam as razões de não estar realizando uma atividade que deveria realizar o seu objetivo. Ao apresentar as razões de não estar progredindo em sua atividade intencionalmente assumida, justifica-se como alguém que precisa gerenciar diversas tarefas simultaneamente.

Episódio 2: Eu e minha convalescência.

Alguns dias após o encontro com Mário, precisei interromper temporariamente minhas atividades devido ao processo de recuperação de uma pneumonia. Durante esse período, surgiram diversas demandas acadêmicas e familiares, às quais não pude atender devido à minha condição de saúde. Esta situação me remeteu às justificativas anteriormente apresentadas por Mário em relação às dificuldades encontradas para cumprir suas atribuições.

Relembrar da minha conversa com o Mário ao ter que me justificar a minha impossibilidade de realizar às múltiplas tarefas em atraso, proporcionou subsídios valiosos para uma análise acerca do impacto das minhas atividades na minha saúde, naquele momento.

Relação entre qualidade e quantidade nas unidades de relacionamento

O pressuposto leontieviano de que a vida é feita em atividade me sugere a análise das relações entre indivíduo e sociedade. Esta revela que a vida humana alterna momentos de foco individual e de interação social, sendo ambos fundamentais para o equilíbrio pessoal. Questões como perda de saúde ou ânimo geralmente refletem alterações na relação com o ambiente externo. É nesse contexto dinâmico entre fatores sociais e individuais que se estabelece o equilíbrio necessário.

Devo observar os momentos críticos para aprender a tomar a decisão sobre a busca do novo equilíbrio. A saúde, por exemplo, resulta de escolhas relacionadas à alimentação, padrões de sono, prática de atividades físicas, entre outros fatores. Embora possam parecer decisões estritamente pessoais, tais aspectos são influenciados pelo grau de envolvimento em compromissos sociais, seja no âmbito profissional, familiar ou nas relações interpessoais.

Observar como a relação que estabeleço em cada uma destas unidades de interação social (eu-esposo, eu-filho, eu-pai, eu-amigo etc.) permite identificar um nível de compromisso que requer ações para satisfazer certas necessidades.

É interessante observar que todas surgem ou são estabelecidas, muitas vezes, sem plena consciência ou reflexão acerca do consumo de energia exigido por esse tipo de relação. A energia se destaca como elemento central nas demandas impostas pelas relações pessoais, como atenção, tomada de decisão e ação física. Todas essas

demandas consomem energia, o que pode resultar em um gasto superior à capacidade diária de reposição individual.

É por isto que se torna necessário o planejamento dos compromissos nas diversas unidades de interação, ou mais especificamente, nas unidades de relacionamento para que a energia vital seja recomposta.

No contexto da interação entre o sujeito e as unidades de relacionamento, é fundamental considerar tanto a quantidade quanto a qualidade das relações estabelecidas, aspectos que nem sempre recebem a devida observação, dado que as condições objetivas em que elas acontecem estão sujeitas a múltiplas determinações. Ressalta-se ainda que quantidade e qualidade são variáveis interdependentes; para exemplificar, pode-se analisar o tema saúde sob a ótica do número de relacionamentos e da qualidade desses vínculos. É notório que assumir responsabilidades em diferentes unidades de relacionamento como: pai-filho, cônjuge, docente, orientador ou pesquisador – impacta diretamente na qualidade das interações desenvolvidas.

A ansiedade ou frustração decorrente do descumprimento dos compromissos estabelecidos pelas normas que regem a unidade de relacionamento pode gerar um desequilíbrio no grau de satisfação dessa relação. Isso ocorre porque as regras da unidade necessária para a realização de uma atividade demandam ações específicas e, quando estas deixam de ser executadas, podem resultar em consequências que impactam o cumprimento do esperado.

A busca pelo cumprimento dos compromissos, quando não devidamente planejados, implicará em perda do sono, em fazer as refeições de forma apressada, em não aprofundar a relação etc. Assim, a saúde é vítima, ou é resultado desta dinâmica que se estabelece entre a quantidade de unidades de relacionamento que estabelecemos e a qualidade desta unidade, pois a quantidade, certamente irá retirar a possibilidade do aprofundamento das ações e reflexões sobre estas ações no interior das unidades de relacionamento.

Fica claro, neste primeiro nível de análise, que o que eu sou é a unidade de todas as unidades de relacionamento, que no interior de cada uma gera demandas novas para a minha existência. Sendo assim, é preciso ter claro o modo como vou construindo esta minha existência neste movimento de combinação, interação,

entrelaçamento das unidades de relacionamentos. E aqui está a força na afirmação de Leontiev (2021) de que a vida é feita em atividades.

É preciso, pois, saber escolher aquelas unidades de relacionamento que mais me impulsionam a vida. O que necessita ser feito é uma seleção daquelas unidades de relacionamento que me potencializam a vida de forma saudável, tendo o coletivo como referência. Isto é, que me permitam agir conscientemente com um nível de ação na unidade de relacionamento que leve a resultados construídos com certo nível de satisfação.

A tomada de decisão exige uma análise criteriosa das diversas unidades de relacionamento. É fundamental adotar uma postura rigorosa e consciente ao definir prioridades. Embora os critérios para as escolhas nem sempre estejam sob nosso controle, é possível estabelecer como referência os objetivos pretendidos na realização dessas ações. Considerar que a atividade desempenhada contribui para a formação da consciência e da personalidade fornece parâmetros mais claros para a definição das escolhas. Evidencia-se que, na busca pela satisfação das necessidades básicas, estruturam-se unidades de relacionamento essenciais. O propósito consiste em analisar as consequências dessas relações, identificar as novas atividades decorrentes e suas interdependências, bem como eliminar aquelas de menor relevância.

As principais unidades de relacionamento identificadas durante minha reflexão sobre meu estado de saúde incluem: pai, esposo, filho, parente, irmão, cunhado, genro, professor, pesquisador, orientador, chefe de departamento, coordenador de grupo de pesquisa, coordenador dos professores de matemática em um município paulista, participante de bancas de concurso, emissor de pareceres, professor da pós-graduação, representante da congregação no conselho universitário, membro da Congregação da FE, palestrante, participante de congressos, membro do fórum paulista de professores, autor, líder de grupo de pesquisa e funcionário da USP.

Por meio dessas unidades de relacionamento, integro-me à vida social tanto como consumidor quanto como produtor. Tais unidades são compostas por ações direcionadas à obtenção de objetivos essenciais e motivadores. No contexto das interações, experimento tensões decorrentes da busca pela satisfação de necessidades originadas em instituições sociais mais amplas. Essas unidades de

relacionamento podem ser caracterizadas como os isolados descritos por Caraga (1998), nos quais estamos sujeitos a eventos inesperados resultantes da dinâmica interação entre diferentes ações internas, influenciadas pela interdependência existente entre elas.

Em determinados momentos, uma unidade de relacionamento pode assumir maior relevância que as demais. Em sua dinâmica surgem novos motivos e sendo assim, a necessidade de novas atividades que os objetive. Torna-se imperativo a realização de escolhas. Dessa forma, algumas unidades de relacionamento não essenciais devem ser suprimidas e as essenciais organizadas para otimizar as ações nas atividades que a constituem. Essas unidades podem ser classificadas conforme sua finalidade relacionada à satisfação das necessidades fundamentais. Exemplos:

Família: pai e cônjuge – educação, saúde, lazer, alimentação, moradia, convivência, divisão de trabalho, cuidado, relacionamento.

Família/parente – atenção, cuidado, apoio, colaboração.

Profissional (professor/pesquisador) – estudo, rigor, produção e divulgação de conhecimento.

Gostaria de destacar uma reflexão adicional que contribuiu para minha compreensão sobre a existência de um elemento comum entre as diferentes unidades de relacionamento. Ao conversar com um dos meus filhos, expus minhas considerações acerca de fatores que poderiam impactar positivamente a qualidade da vida. Mencionei as unidades de relacionamento, ao que ele observou que eu deveria considerar também a relação do indivíduo consigo mesmo. Embora acreditasse já ter abordado esse aspecto ao tratar da interdependência entre o “eu” e os demais na formação do sujeito, decidi revisitar a análise e identificar o que seria comum a todas essas relações. Concluí que esse elemento é o cuidado, sendo este, segundo Ortega y Gasset, uma manifestação da gratidão.

Ilustro essa afirmação com um novo episódio. É claro que não tem a pretensão de prova científica, mas o sentimento como conscientização da emoção me permite expressar as minhas verdades provisórias, sempre provisórias, pois estão sujeitas a novas sínteses teóricas.

Eis o novo episódio: Duas visitas, uma revelação.

Recebi recentemente a visita de uma colega com quem não mantinha contato há bastante tempo. Nossa amizade teve início durante seu doutorado, ocasião em que, embora tenhamos cursado o doutoramento em períodos distintos, fomos orientados pela mesma orientadora. Desde então, transcorreram-se vários anos. Devido à sua atuação docente em outro estado, nossa comunicação tornou-se menos frequente, o que é compreensível diante do surgimento de novas demandas profissionais e pessoais. No entanto, minha família permaneceu como referência para ela durante suas visitas a São Paulo.

Na sua última visita, em julho de 2025, ela sugere que procuremos a nossa ex-orientadora. Esta, ao ser avisada de que queríamos visitá-la, manifesta muita satisfação por essa nossa iniciativa. Fomos recebidos com muito carinho. No entanto, o que mais nos chamou atenção nesse encontro foram os comentários de nossa ex-professora sobre seu estado de saúde. Apresentava dificuldades evidentes de mobilidade e lamentava a ausência das pessoas com as quais conviveu anteriormente.

Falo de uma pessoa que já havia ocupado posições muito relevantes no cenário acadêmico, como líder de grupo de pesquisas e ocupado vários cargos na universidade como gestora. Teve toda a sua vida dedicada à universidade. Agora, em uma cadeira de rodas, lamentava não ter mais com quem conversar. Havia perdido o esposo há um ano; os filhos estavam sempre muito envolvidos no mundo do trabalho e com as suas famílias; os colegas da universidade não a procuravam mais e suas leituras, de muitos artigos científicos, dissertações e teses, agora estavam restritos à literatura de livros policiais, representada por Agatha Christie, que era a sua leitura de momento.

Antes de sairmos da residência de nossa professora-orientadora a sua cuidadora nos pede que posemos juntos para uma foto, pois ela sentia que havia sido uma visita muito importante, dada a sua percepção sobre o modo como transcorreria a conversa que ela havia presenciado.

De volta para minha casa, eu e minha colegas nos pusemos a conversar sobre o que acabávamos de presenciar. Agora, também como aposentados e já quase totalmente esquecidos por aqueles que compõem o nosso universo acadêmico de

muitas unidades de relacionamento. Não, com ela não me referi a esses relacionamentos como esse conceito em formação. Fizemos a análise a partir do que fomos juntando da história de nossa convivência com quem tinha sido a nossa orientadora. Eu com mais história de convivência, pois também fomos colegas de departamento por muito tempo.

Agora, também aposentado e como professor sênior, vejo enfraquecerem os elos que constituem as unidades de relacionamento que fazem a vida acadêmica. Também já não sou professor de disciplinas na pós-graduação, não ocupo mais cargo de gestão, não pertencço mais a colegiados etc. Assim, a interdependência das ações que realizam atividades que resultam em satisfação de necessidades inerentes à realização de objetivos do universo acadêmico deixam de existir, o que nos faz dispensáveis.

Uma palavra parecia mais evidente na nossa avaliação da visita: ingratidão. Mas nesse sentimento estava as muitas emoções de nossa convivência com uma pessoa que muito nos havia marcado quando estabelecíamos relação de parceria para a realização de nossas atividades acadêmicas e profissionais. Ali, na nossa última cena do episódio, na fotografia e nos sorrisos na imagem gravada, marcávamos o presente, síntese da história do relacionamento que nos tornaram os sujeitos ali representados. Olhados com os olhos da história podíamos ver que havíamos sido feitos um com o outro e por isso o sentimento conscientizado da gratidão.

A atenção e a dedicação com que assumimos cada unidade de relacionamento são reveladoras da sua qualidade, evidenciando se este é assumido conscientemente na atividade realizada em comum. Atividade, que na concepção leontieviana, ao objetivar um motivo, tem associada à sua realização, o prazer. A ação intencional e coordenada para a realização da atividade em comum revela, também, o grau de relevância da unidade de relacionamento. Assim, a não observância da importância do outro naquilo que me constitui, na unidade eu/eu, pode se transformar em ingratidão. A medida para isto é dada pela qualidade do meu relacionamento com aqueles que me ajudam ou me ajudaram a ser o que sou.

O cuidado com que cuido das minhas ações nas unidades de relacionamento em que participo, é, deste modo, uma revelação da qualidade da relação. Ela pode

ser a de juntar força para a constituição da energia vital do coletivo e pode ser também uma ação que marque a minha presença e justifique a reivindicação de minha parte na atividade do coletivo. Esta segunda opção pode levar a ingratidão se a participação é contabilizada pelo que acho ser apenas fruto do meu esforço e sendo assim posso deixar de observar a complexidade das ações e relações que constituem a unidade de relacionamento de que faço parte.

Vou voltar ao meu encontro com o Mário, relatado no primeiro episódio. Relembro que, entre os amigos, ele havia falado de que uma colega reclamara que ele não havia mais ligado para ela. A amiga do Mário reclamava de uma qualidade do relacionamento na unidade de relacionamento eu/amigo. Faltava ao Mário o *cuidado* com a manutenção da amizade: o afeto, a demonstração de que o outro lhe é necessário no seu universo de relacionamento que o constitui como Mário e não como Ori. Mas o Mário gostava de sua amiga e ao relatar este fato lamentava não a procurar.

Podemos dizer que a qualidade do cuidado poderia estar se transformando em ingratidão? Depende. Mas é certo que o cuidado do Mário estava muito mais presente na unidade de relacionamento Mário/academia. A necessidade de concluir a sua dissertação e as outras ações que precisava desenvolver para a sua sobrevivência o levaram a selecionar a unidade prioritária.

Quem assistiu a defesa da dissertação do Mário deve ter observado como a conclusão de seu trabalho era uma grande prova de gratidão àquelas que ele chamou de suas mulheres: sua mãe e sua irmã. Assim, o cuidado subtraído das unidades filho/mãe, irmão/irmã aparece naquele momento transformado em gratidão. Tenho certeza de que o Mário voltou para a amiga. A unidade de relacionamento Mário/Mário agora é também um pouco o resultado do cuidado na unidade de relacionamento Mário/ academia (Mário/GEPAPe-orientador). É por isso que Gasset nos lembra da gratidão, que está na epígrafe deste texto.

Mário, Ortega y Gasset, filho, amiga obrigado por me ajudarem a perceber um pouquinho mais, o valor do cuidado, da gratidão e da atividade conscientizada na constituição da unidade eu/eu. Penso em cuidar da unidade eu/eu nas outras unidades de relacionamento na busca de um cuidado constitutivo dos coletivos que me constituem, razão da vida e negação da *ingratidão*.

Referência

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

A VOZ DO SILÊNCIO

Isabel Parolin

Eu havia terminado minha palestra, e a reação da plateia me pegou de surpresa. Aplausos esfuziantes, demorados, intensos. Ouvi até uns “Hu! Hu! Hu!”. Uma efusão que, confesso, não combinava com o silêncio profundo que havia preenchido o auditório durante os 60 minutos em que falei.

Minha fala versava sobre a urgente necessidade de humanizarmos o ambiente escolar e pensarmos os caminhos possíveis para esse delicado projeto. A ideia era pensar na qualidade das relações de aprendizagem e de ensino, buscando uma escola mais sensível e funcional, capaz de acolher a todos, sem tantos rótulos, diagnósticos, e ainda, pensar na IA como um instrumento, que auxilia os professores, e não seus substitutos.

De retorno, um grande silêncio me era entregue, pela plateia composta eminentemente por professores. Fiquei intrigada, sabendo que estava palmilhando um terreno perigoso, passível de diferentes interpretações e meio na contramão de alguns projetos educacionais ditos como “atuais”.

Contudo, à medida que o tempo passava, e minhas perguntas permaneciam sem resposta, uma estranha sensação se instalou em mim. Eu me perguntava o que estava acontecendo ali? O que eu não sabia, não percebia, ou não conseguia ler? A cada silêncio prolongado, eu me inspirava a sustentá-lo, silenciando-me também, como se velássemos por algo que não havia nascido, ou ainda, que não nasceria.

O ambiente parecia gerar uma temperatura emocional e um silêncio paradoxal: cheio de movimentos, de olhares, de pensamentos (?), mas, ao mesmo tempo, incômodo (para mim). Comunicava tanto, e ainda assim, me deixava em um vazio. Era um enigma em forma de inquietude.

Apostei então no que nos era mais familiar e me dediquei a tocar o humano de cada um dos presentes (será que conseguiria?), o que vibra em cada um de nós (nossas emoções, medos, alegrias, sonhos, desejos, esperanças, decepções), o que nos une em nossa essência. Busquei desnaturalizar a desumanidade que,

infelizmente, permeia o nosso cotidiano, clareando algumas práticas que não deveriam ser aceitas como pertencente “a um novo tempo”.

E mais silêncio veio, acompanhado de mais movimentos sutis, mas nenhuma palavra audível... Ainda!

Decidi, então, me aproximar. Caminhei entre os corredores, olhei nos olhos de quem eu conseguia alcançar, e foi nesse instante que “sentipensei”: aquele silêncio eram vozes importantes, vozes que não são ouvidas, com palavras que não são proferidas, que se calavam em gritos, e que meu olhar, agora, podia enfim alcançar.

Aquele silêncio, que antes me intrigava e inquietava, agora me encorajava a afetar aquelas pessoas.

E, em meio àqueles olhares, nos pequenos sorrisos e nos movimentos suaves, que estavam sendo, por mim lidos, como se vindos de territórios distantes, ou do fundo da alma, senti-me protagonista - a voz que naquele momento os representava.

Foi então que o silêncio deixou de ser um detalhe e se transformou em algo mais: em denúncia, em grito contra o desrespeito ao lugar da professora e do professor na sociedade, na escola, na sala de aula e dos professores, ao saber de cada um.

O silêncio tornou-se tridimensional, palpável, pesado e denunciador.

A voz daquela plateia — uma voz coletiva, que vivificava a linguagem humana e nos unia em pensamentos na mesma direção — e os aplausos foram o pacto que selamos naquela sala.

Aplausos demorados...

Naqueles minutinhos, criamos uma pequena ilha de cumplicidade, uma comunidade onde as nossas generalidades e as especificidades humanas se encontraram.

Para não desistir da docência, resgatávamos um projeto que estava vivo dentro de cada um e que atende às necessidades coletivas de bem-estar na escola.

Criar esses refúgios, lugares em que se dá voz às professoras e aos professores, sem intermediários, mesmo que subjetivamente, mesmo que temporariamente, para que se alimentem de esperança e o saber-fazer possa acontecer. Apesar de ser uma elaboração complexa, em meio a todas as provocações e diversidades do cotidiano educacional compartilhado, a força

mobilizadora do grupo é fundamental para que essas histórias e vozes sejam conhecidas e reconhecidas.

Difícil? Talvez. Às vezes, complicamos as ações simples e humanizantes, como conversar em torno de uma mesa com café e bolinho.

Se ouvíssemos as necessidades das/os professoras/es, as formações poderiam ser na direção da metacognição – o conhecer do próprio conhecimento e de seus processos de aprender, trazendo consciência de si e as múltiplas repercussões desse saber para o grupo; na produção de espaços, em rodas de conversas, em que as partilhas de dúvidas, de saberes, de experiências já vividas e com bons resultados pudessem tornar-se o saber-fazer do grupo; vivências para partilha de olhares, incômodos, esperanças, desejos e construção de conhecimentos nas diferentes áreas do viver e conviver. Vale lembrar o que nos ensinou Larrosa (2007, p. 132) que *"a experiência é aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa"*, ou seja, o que vivemos e nos toca, fazendo sentido; um modelo de metaformação - um espaço de formação em que os participantes vão além da formação inicial, em que se cria um espaço para olhar para os fenômenos e o cotidiano de modo crítico, autocrítico e intercrítico, favorecendo a ampliação do olhar.

Afinal, isso dá sentido ao estar na escola, seja como aluno, professor ou trabalhador de apoio.

Gosto muito quando o Maturana⁹⁵ nos encaminha para entendermos que *"O ser humano é bípede, amoroso e linguajante"*, parece tão simples... como fazer um bolinho.

De fato, nós, seres humanos, não nascemos para viver apenas na materialidade, na rotina, no programa. Somos seres afetivos, falantes, conversadores e amorosos. E o sentido de ser professor está, também, em vislumbrar a repercussão positiva que esse trabalho gera nas pessoas da escola, produzindo bem-estar aos alunos, familiares, colegas e, enfim, de toda a comunidade.

⁹⁵ Esta frase é atribuída ao biólogo chileno Humberto Maturana, e aparece em várias entrevistas e palestras suas, mas a formulação exata não está claramente em um único livro. escolhi citar o livro *"A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano"*.

Colocar o ser humano no centro da vida escolar e denunciar o que está fora do processo de humanização, sem esquecer que nos encontramos em um abraço e nos entendemos em uma boa conversa!

Referências

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa. (ORG.)

Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento:** As bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Palas Athenas , 2001.

EDUCAÇÃO E POIESIS: ESCOLHAS EM “CAMPO MINADO”

Susan Regina Raittz Cavallet

[...] o conceito de relações da esfera humana guarda em si conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade. ... na medida em que não se esgota num tipo padronizado de resposta... Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. (Freire, 1979, p.62-64)

Aquela tarde de fevereiro em Matinhos não era uma tarde qualquer. O ar salgado, que de costume embalava a rotina da cidade litorânea, parecia carregar um novo peso, uma expectativa silenciosa que pairava sobre os cerca de 200 educadores reunidos na Semana Pedagógica⁹⁶. O tema, "Aprendizagem e Comportamento na Inclusão", soava formal, quase protocolar. Mas, no fundo, todos sabiam que se tratava de um assunto que tocava a ferida de cada um, uma realidade diária que, muitas vezes, parecia um *campo minado sem saída*.

A oficina propôs exatamente isso: caminhar, de olhos vendados, por um chão cheio de "minas". O objetivo não era apenas atravessar, mas sentir, refletir e cooperar. As regras eram explícitas e, ao mesmo tempo, carregavam incertezas: sem tocar nas minas, sem tocar uns nos outros, guiados apenas pela voz, inteligência e cooperação coletiva. A ideia, ousada e simples, era transformar a teoria da educação inclusiva⁹⁷ em uma experiência palpável, um processo de mudança de lado, de perspectiva, de percepções.

⁹⁶ Este trabalho traz a memória de uma oficina realizada com vários grupos de professoras e professores na Semana Pedagógica de Matinhos, em fevereiro de 2007.

⁹⁷ A Educação inclusiva foi tratada aqui como Educação para todas e todos com todas e todos, contemplando a diversidade de atores, papéis, necessidades e particularidades individuais e coletivas.

No início, e por grande parte do tempo disponível para a oficina, a desorganização. Vozes que se sobrepunham, comandos que se perdiam, o receio do passo em falso. Alguns, impacientes, tentavam espiar. Outros, mais audaciosos, arriscavam um movimento brusco. Pouco a pouco, o grupo encontrou um ritmo, uma forma de comunicação – “passos de formiguinha”; chamar pelo nome, identificar-se e pedir para seguir sua voz de apoio individualizado; chamar o grupo para os combinados; abraçar e comemorar cada chegada, entre outras. O silêncio se tornou uma oportunidade de escutar, sentir, perceber, o encontro com uma “mina a ser desativada”. As vozes se harmonizaram em um coro de sussurros e orientações precisas. A professora, o professor que tentava “burlar a regra” era, na verdade, um reflexo da aluna, do aluno que busca atalhos. O que parava, angustiado, era o espelho da criança que se sente incapaz. Aquele chão cheio de obstáculos, de repente, era o espelho do processo educativo, seus espaços e tempos, com suas expectativas e regras, limites e imprevistos... Podemos pensar em possibilidades?

Quem está dentro do campo está em contato com sua limitação, com questões de orientação, atenção, falta de referências, submetido à necessidade de confiar na informação que recebe e lidar com regras diante da situação de limitação. Quem está guiando a quem está vendado no campo tem que lidar com o vínculo, com a informação, com o cuidado, a delimitação do espaço, a construção de estratégias de ação, com as relações tanto individuais como as grupais.

As minas, a gente logo percebeu, não eram apenas objetos de formas, matérias e cores diversificadas no chão. Eram os nossos próprios limites pessoais, as exigências de vários níveis, as normas institucionais que nos incomodam, o medo do erro, a frustração com o fracasso próprio e/ou do(s) outro(s). A cada passo no escuro, a mente fazia um paralelo imediato com a realidade: como lidamos com os alunos que “explodem” diante de uma dificuldade? E com aqueles que se isolam quando não conseguem acompanhar o ritmo da turma? A nossa “compulsão em salvar”, que nos leva a carregar o outro, não estaria, na verdade, negando a ele a oportunidade de caminhar com as próprias pernas? Como nos comunicamos efetivamente? Como compartilhamos e construímos intencionalidades comuns?

A oficina se tornou, então, um grande catalisador de emoções. A roda de conversa que se seguiu à vivência foi um espaço de *troca genuína*, onde as paredes

que separam o profissional do humano caíram. Medo, surpresa, alívio, e um sentimento de pertencimento que há tempos não era sentido. Educadoras e educadores se sentiam sozinhas/os em seus desafios, mas ali, naquele espaço seguro, perceberam que a solidão era um sentimento coletivo. As minas do "campo" eram as dificuldades de aprendizagem e de comportamento dos alunos, e nós, os guias vendados, éramos mediadoras/es que precisavam de novas estratégias, de observação atenta e de uma escuta que vai além das palavras.

Aquele momento nos fez entender que a educação não se trata de controle, mas de *conexão*. Não de anular as diferenças, mas de valorizá-las. Aquele aluno que age com agressividade, ou que se isola, pode estar apenas tentando ser notado de uma forma que aprendeu ser a única possível. Ele está em seu próprio campo minado, e precisa de alguém que tenha a coragem de caminhar junto, de ouvir, de negociar e de acreditar em seu potencial.

Todos os dias, professoras e professores vivenciam questões relacionadas com a comunicação, com a imprevisibilidade. Necessitam elaborar diagnósticos, construir estratégias de intervenção contra o relógio. Recebem a convocação para reinventar a educação, reinventar-se na educação; reelaborar suas concepções, suas possibilidades e impasses, retificar suas representações e papéis diante das exigências; ressignificar relações, técnicas e práticas e conteúdos e dispositivos operacionais. Aprender, apreender, apreender.

Nós fomos convocados a repensar a nossa própria identidade profissional e social. O nosso modo de fazer "não se esgota num tipo padronizado de resposta". A gente pode mudar, descobrir novas formas de aprender, mediar, inspirar, superar, acolher, resistir, guiar e permitir-se ser guiado! A comunicação não é apenas sobre o que se fala, mas sobre como se ouve, o que se sente e o que se valoriza, como se posiciona, como se relaciona com os próprios erros e acertos. A metáfora do campo minado nos lembrou disso: a força da educação está justamente na capacidade de encontrar *caminhos juntos*, de construir pontes onde antes só existiam muros. O chão da escola, que parecia perigoso, nos mostrou que pode ser um terreno fértil, contanto que estejamos dispostos a caminhar de mãos dadas, ou melhor, olhos e ouvidos atentos, de vozes unidas, em direção a um futuro mais inclusivo para todos.

Revivendo um momento, ressignificando um escrito

A oficina do "campo minado" aconteceu com vários grupos de professoras e professores no ano de 2007. Para que uma vivência de 18 anos atrás, como esta oficina, permaneça viva e relevante, ela precisa ser *revivida e atualizada*. Isso significa que a sua essência e os aprendizados mais importantes precisam ser trazidos para o presente, conectados com os desafios e contextos de hoje.

O que as "minas" representavam em 2007, agora em 2025 pode ter novos significados. As dificuldades de aprendizagem e de comportamento de hoje têm novas facetas, marcadas por novas formas de relacionar-se, novas tecnologias e condições de trabalho; diferentes formas de envolvimento das famílias; novas formas de controle, pressão por resultados e avaliações alienadas do processo de aprendizagem; burocracias e configurações das carreiras; desafios socioemocionais e precárias manifestações de valorização e reconhecimento. Os conceitos de cooperação e de sustentabilidade relacional se fazem ainda mais cruciais em um mundo fragmentado, polarizado, obscuro, complexo.

Em essência, a vivência de 18 anos atrás permanece viva porque sua mensagem central — a importância da escuta, da cooperação e do respeito às diferenças para a travessia dos desafios — é *atemporal*. Ela não é apenas uma recordação, mas uma ferramenta contínua de reflexão e ação.

A vivência se mantém viva através da memória e da partilha e em parte foi isto que buscamos aqui. A experiência, ao ser contada em uma crônica, se liberta do tempo e ganha uma nova vida. Os detalhes, as emoções e os sentimentos são recuperados e compartilhados, permitindo que novas pessoas se identifiquem e se inspirem ou até que possamos reavivar aquilo que nos conecta, nos fortalece e alimenta a resiliência na caminhada.

A Síntese Teórica da Travessia

A experiência do "campo minado" com as educadoras e educadores de Matinhos se apoia em uma base teórica que vai além da simples vivência. Ela dialoga com conceitos essenciais da psicologia, da sociologia e da pedagogia, oferecendo

uma compreensão profunda sobre os desafios dos processos de mudança e sobre as potencialidades da educação inclusiva.

A Metáfora como Instrumento de Aprendizagem e Reflexão

A utilização da metáfora do *Campo Minado e travessia* não é uma escolha aleatória. A metáfora aglutina emoções e representações, articula o reconhecimento interno e externo e não restringe ou esgota a compreensão. Essa abordagem está alinhada com as teorias que valorizam o aprendizado vivencial e a construção de sentido a partir de experiências compartilhadas. A metáfora permite que os participantes se engajem de forma pessoal e emocional com um tema complexo, criando pontes entre o abstrato (os desafios da inclusão e das mudanças necessárias) e o concreto (os passos no campo).

Relação entre Comportamento, Aprendizagem e Contexto Social

Desafios de aprendizagem e de comportamento não são fenômenos isolados. Eles estão profundamente interligados e são influenciados pelo contexto interpessoal e cultural. Há que se lembrar a co-ocorrência entre comportamentos problemáticos e dificuldades de aprendizagem, apontados entre outras na pesquisa de Bandeira et al. (2006). Essa visão corrobora a ideia de que o comportamento de um indivíduo é moldado por suas interações sociais, suas crenças e as expectativas do grupo. Um aluno que manifesta agressividade ou isolamento, por exemplo, pode estar refletindo a falta de habilidades sociais ou uma tentativa de desviar a atenção de suas dificuldades. Rogoff (2005), reforça a importância de considerar as "tradições e circunstâncias culturais das diferentes comunidades" para compreender o desenvolvimento humano e os objetivos da educação. Para conseguirmos criar a partir disto precisamos de muita abertura, respeito, cuidado, escuta.

Papel das Representações e das Expectativas Mútuas

A crônica explora a ideia de que nossas reações e ações são mediadas por nossas *representações sociais*, ou seja, as percepções e interpretações que construímos sobre nós mesmos e sobre os outros. Coll e Miras (1995) demonstram como as expectativas do professor em relação ao aluno podem influenciar o

comportamento real deste. Da mesma forma, as percepções que o aluno tem de si e de seu professor afetam a dinâmica da aprendizagem. Essa perspectiva destaca a educação como um processo de *interação mediada*, onde a construção de sentido e a mudança de comportamento dependem da reavaliação constante dessas representações e de um vínculo vivo marcado pelo desejo de saber e compartilhar.

Conflitos: a autonomia, o potencial de transformar vidas, construir futuros e a Ética na Educação

Através da crônica reconhecemos que a ação educativa é, por natureza, conflituosa. As relações hierárquicas, a luta por poder e a dificuldade de lidar com as diferenças (dimensões, objetivos, condições, subjetividades) são elementos inerentes ao processo. As reflexões sobre a exigência ética na educação deslocam a busca de uma igualdade, que anula subjetividades, para um estilo de relação que promove a autonomia e a equidade. A mediação substitui as meras práticas de controle. Vislumbra-se a educação valorizando a palavra dos sujeitos, permitindo que construam seu próprio caminho e sua própria verdade; e também, construindo a busca da equidade e fazendo valer o “para todos” tão alardeado nas campanhas publicitárias; sem esquecer a essência da Educação para a construção de significados e seu potencial de transformar vidas e construir futuros mais comprometidos com a vida.

Em suma, a crônica e a experiência do “campo minado” sintetizam uma visão de educação que vai além da transmissão de conteúdo. Elas se apoiam em referências teóricas que a entendem como um processo de *construção coletiva*, onde a *escuta*, a cooperação, o pensamento crítico decolonizado, o respeito às diferenças, a comunicação eficiente e a valorização da autonomia são fundamentais para navegar em um terreno tão desafiador.

Este recorte de memória de um momento vivido e compartilhado se desdobra de um texto produzido a partir das reflexões que este encontro com as educadoras e educadores produziu em nós que organizávamos o espaço na ocasião da oficina. Coloca os temas esperança, escuta e partilha como chaves para a transformação, para as “travessias” sem negação dos desafios. Sugere que os desafios da educação podem ser superados por meio de atitudes colaborativas, em vez de ser enfrentados

isoladamente. Convida a reconhecer a dificuldade do caminho, mas ao mesmo tempo, aponta para uma solução positiva e coletiva, reforçando o valor do trabalho coletivo e da conexão humana. Também traz de um "campo minado" mais abrangente, ou seja, leituras sobre a vida do planeta e da sociedade contemporânea.

Diálogo entre o Campo Minado e o desejo/coragem de permanência: metamorfoses

A metáfora da travessia em campo minado nos remete o olhar àquilo que insiste pelo desejo, pela coragem de ousar a permanência na docência e nas práticas educativas – aquilo que não cessa de se inscrever e se entrelaça em uma profunda e dialógica tecitura sobre a essência do trabalho da educadora e do educador. Se a primeira parte deste texto narra uma experiência coletiva, tangível, que transforma um desafio em uma metáfora para a esperança de educação inclusiva e emancipatória, este segundo momento, mergulha nas angústias e questionamentos internos que assombram o profissional da educação, buscando um sentido para a *permanência e a esperança*. A vivência ilumina a reflexão e a reflexão dá um significado mais profundo à vivência. As angústias e questionamentos prenunciam o trabalho de elaboração de respostas, que esperamos constituam atos sublimatórios com ecos compartilhados. Seria a possibilidade de travessia que ofereceria as condições para construir a esperança e permanecer em um processo de criação, transformação?

Questionando a origem do mal-estar nos espaços educacionais, uma vasta lista de condições, contextos e dinâmicas sociais vêm ilustrar as origens e consequências circulares que engendram o cansaço, o adoecimento e o apagamento da esperança. Buscamos insistentemente por algo que ajude a manter a capacidade de criar. A crônica oferece uma resposta prática a essa busca. O "campo minado" é a tradução literal desse mal-estar: um ambiente cheio de riscos, onde o passo em falso pode levar à "explosão" em qualquer um dos atores do processo. A vivência da oficina, com sua travessia vendada, sugere que o caminho para superar esse mal-estar não é apenas individual, mas também coletivo. A escuta, a relação um a um, a partilha, a reconexão com o desejo seriam elementos centrais da "cura" que tanto se

anseia? O processo da oficina narrado na crônica demonstra a transformação da angústia em ação, mostrando que a colaboração, a coragem, o aprimoramento do diálogo interno e com os outros – semelhantes e diferentes – podem ser ferramentas para desativar as "minas" ou para acolher aquilo que "ainda" não encontrou condições para ser transformado.

Estas reflexões, parte do que percebemos na oficina, nos convidam a pensar a educação como um trabalho poético⁹⁸, que vai além das burocracias e das expectativas sociais. Resgatam a importância do sujeito educador, da sua capacidade de se autoatualizar, criar e transformar vidas e futuros. A crônica da primeira parte deste escrito descreve a *poiesis* em ação: os educadores, submetidos a "barreiras para a travessia" (o campo vendado), resgatam sua coragem e entrega, e reencontram a flexibilidade, a comunicação assertiva, a criatividade, a alegria para construir novas estratégias de ação. O "fazer docente" deixou de ser uma mera função e se tornou uma escolha corajosa, criativa e compartilhada de superação. A vivência do campo minado evidenciou-se como um laboratório onde o educador, como um artista, transforma a incerteza em uma obra de cooperação, provando que a "paixão por ensinar e aprender" não é um ideal abstrato, mas uma prática que se manifesta na capacidade de se reinventar e construir juntos.

O cuidado com a subjetividade do educador não pode ser relegado a plano secundário. Ao compartilhar experiências e emoções, as/os educadoras/es na oficina estavam, de fato, "colocando a máscara de oxigênio em si mesmos"⁹⁹. Eles se reconheceram nas dificuldades uns dos outros e, nesse ato de *autocuidado coletivo*, fortaleceram-se para continuar sua caminhada. A saúde do educador, medida pela sua capacidade de amar, aprender e trabalhar, pode ser vislumbrada na coesão do grupo que, ao final da travessia, celebrava a realização em conjunto. Enfim, este diálogo nos mostra que o engajamento e a esperança na educação não nascem de teorias distantes, mas do encontro humano e autêntico onde a vulnerabilidade se

⁹⁸ Poiesis (do grego) refere ao ato de criar em si – processos de criação e produção, seja artística, científica ou técnica - a energia de sentido, impulso humano para gerar algo a partir da imaginação e dos sentimentos.

⁹⁹ Lembrando a recomendação quando entramos em um avião: "Em caso de depressurização a prioridade é colocar a máscara de oxigênio imediatamente em si, depois em outras pessoas que dependam de si, e manter a calma."

transforma em força, e o campo minado do cotidiano se torna um espaço de *criação e conexão*.

E, considerando as dimensões explicitamente colocadas para as relações humanas nos processos de aprendizagem nas escolas, comunidades e sociedade - presencial, virtual, síncrona; nos tempos, espaços e condições de cada um neste tempo de 2025 - é fundamental uma mensagem particular para as educadoras e educadores aqui e agora, reconhecendo e valorizando o seu compromisso com a educação democrática e humanizadora, seu compromisso com a equidade, com as construções coletivas e a sustentabilidade ambiental e relacional.

Amadas educadoras e educadores,

A crônica do "campo minado" e a reflexão teórica que a acompanhou nos trouxeram de volta ao cerne de nosso objetivo aqui. Cada um de vocês, ao entrar em sala de aula, está pisando em um terreno fértil, mas também incerto. Vocês navegam diariamente pelas complexidades da aprendizagem e do comportamento, transformando minas em pontes; obstáculos em oportunidades; sementes em árvores. Isso não é apenas uma profissão; é um ato de profundo compromisso com a equidade, com a democracia e com a vida

*Reconhecemos e valorizamos o seu trabalho. O compromisso de vocês com a **educação humanizadora** se manifesta em cada passo que dão para além dos conteúdos programáticos, quando colocam seu corpo, sua vida testemunhando seu desejo de que a vida se realize pela construção do saber. Ele está na escuta atenta, na paciência com a diversidade, na busca por novas estratégias para acolher as diferenças. É na aceitação de cada aluno, um universo único, com sua própria história e seu próprio ritmo.*

Vocês são, em essência, agentes de sustentabilidade relacional. Constroem ambientes onde a cooperação e o respeito florescem, ensinando que o desenvolvimento de um indivíduo está intrinsecamente ligado ao bem-estar do coletivo. É a partir desse cuidado com o outro que se semeiam as bases para uma sociedade mais justa e solidária.

E, nesse cenário, também não podemos nos esquecer da sustentabilidade ambiental. A educação que defendemos é uma que nos reconecta com o planeta,

com a vida, mostrando que o respeito à diversidade humana é inseparável do respeito à natureza. É a mesma ética de cuidado que nos move a proteger nossos alunos e o meio ambiente que nos cerca.

Obrigado por sua resiliência, por sua coragem e por sua inabalável crença no potencial transformador das pessoas, do futuro, da educação. O trabalho de vocês é a base da construção de um futuro mais justo e humano para todos. Sigam fortes nessa travessia.

Susan Regina Raittz Cavallet

Referências

BANDEIRA, M. et al. **Comportamentos Problemáticos em Estudantes do Ensino Fundamental:** Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. Estud. Psicol. (Natal), v.11, n.2, 2006.

BECKER, Ângela L. O trabalho educativo como ética contemporânea. In: JERUSALINSKY, A.; MERLO, A.C.; GIONGO, A.L. (ORG.) **O valor simbólico do Trabalho e o sujeito contemporâneo.** APPOA. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

COLL, C.; MIRAS, M. A Representação Mútua Professor/Aluno e Suas Repercussões sobre o Ensino e a Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 15ª.ed. Coleção Educação e Comunicação. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 6ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar:** Fundamentos Esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e o seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E.M.T. (Org.) **A psicanálise escuta a educação.** 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROGOFF, B. A **Natureza Cultural do Desenvolvimento** Humano. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARA NÃO DESISTIR DA DOCÊNCIA: UMA TRAJETÓRIA

Samyra de Lourdes Stephan

Para não desistir da docência, precisei de coragem, resistência e persistência. Minha formação é em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFPR, com vários cursos e especializações ao longo da carreira. Confesso que nunca pensei em ser professora: meu desejo era seguir como pesquisadora. Porém, em 1998, percebi que não era possível viver apenas de bolsa de pesquisa, ainda mais com a cobrança da família. Talvez minha ligação com a educação venha de minha mãe, que foi alfabetizadora, de uma tia freira professora ou até de minha avó, analfabeta, mas muito sábia e culta.

Minha primeira experiência foi na Escola Estadual Aline Picheth, em Curitiba. Entrei em uma sala de 8º e 9º anos, substituindo uma professora que deixou todo o material e não olhou para trás. Não foi fácil, mas fiquei dez anos como contratada (CLT) até passar no concurso. Até hoje guardo na memória encontros com ex-estudantes que seguiram seus caminhos na universidade. É isso que sempre me fortalece: ver meus alunos irem além do que eu podia imaginar.

Em outras escolas, vivi situações diversas: alunos que inventavam histórias para chamar atenção (ex.: colocar sabão em pó na caixa d'água), diretores pouco justos (tratamento desigual, de acordo com suas preferências, apropriação pessoal de projetos dos professores para se destacar diante do Núcleo Regional de Educação), dificuldades de deslocamento (aproveitando o tempo para fazer leituras) e desafios diários. Também encontrei ambientes colaborativos, em que consegui desenvolver projetos, montar laboratório e levar ciência prática para a sala de aula. Mesmo quando enfrentei decepções com gestões autoritárias ou práticas de nepotismo, nunca deixei de acreditar que tudo o que aprendi na universidade deveria ser transmitido aos estudantes para a vida.

A docência também me deu oportunidades de crescer. Fiz especializações (ex.: Curso Educação Tecnologia e Sociedade, pela Universidade Tecnológica do Paraná), participei do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional/MEC) em

2014, orientada por professores da UFPR, e pude estudar com referências como Carlos Rodrigues Brandão, Celso Vasconcellos, José Pacheco e Edgar Morin. Esse contato reacendeu em mim a chama de seguir na educação.

Mesmo diante de governos que desvalorizam os professores, de repressões violentas — como em 2015, quando fomos tratados como inimigos por lutar por nossos direitos (helicópteros, bombas, cassetetes, polícia militar contra nós professores) — e de políticas que fragilizam a escola pública (falta de concurso, plataformização do ensino, privatização, corrupção), eu resisti. Nessas horas, admito, pensei em desistir. Mas cada vez que um estudante prosperava, cada vez que um projeto dava frutos, eu encontrava motivos para permanecer.

Hoje, com 30 anos de atuação, sou coordenadora de Biologia e Ciências, responsável por estágios acadêmicos e professora laboratorista no Colégio Estadual do Paraná. Continuo buscando alternativas para não cair na mesmice, como o curso de especialização “Alternativas para Uma Nova Educação-ANE” pela UFPR Litoral.

Portanto, não desistir da docência, para mim, significa transformar dificuldades em aprendizado, apoiar-se na formação continuada, acreditar na potência dos estudantes e encontrar forças na certeza de que cada esforço gera impacto na vida deles. É isso que me mantém firme: a convicção de que educar vale a pena!

CARTA PEDAGÓGICA A QUEM OUSA ENSINAR, COM ALEGRIA



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Querido *professor* Celso Vasconcellos

É nesse sentido, agregando os conceitos de “carta” e de “pedagogia”, que as cartas pedagógicas tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação (Vieira, 2018, p.76).

É com alegria que me dedico a escrever esta Carta Pedagógica, atendendo ao amoroso e desafiador convite para participar do 3º e-book da UniProsa, na expectativa de contribuir com o debate “Para Não Desistir da Docência: por uma educação democrática, ecológica e humanizadora”. Primeiramente, destaco a relevância da publicação, homenageando professoras e professores neste momento histórico em que nos deparamos com forte presença de discursos e práticas de desvalorização da docência em sua função de ensinar. Notadamente, o ensino e a educação formal são apresentados como sinônimo de educação tradicional e conservadora, em contrapondo a “métodos inovadores” de estudo. Reduzindo a complexidade da discussão acerca das relações entre os tipos de educação que ocorrem em diferentes espaços e suas implicações quanto às abordagens metodológicas, propagam “métodos cientificamente comprovados”, ofertados com baixo custo, pouco esforço e garantia de resultados em tempos breves. Assim, aprender de modo fácil, rápido e divertido é a apologia do método que se anuncia

nas redes sociais e consiste, a meu ver, um excelente ponto de partida para atualizarmos a problematização sobre a relevância da função docente. Tenho pensado bastante a esse respeito e vejo que o convite da UniProsa pode ser uma forma de somar esforços na direção de problematizar a função docente neste contexto de predominância das redes sociais. Principalmente, considerando quão potente pode vir a ser esta publicação no que se refere a promover diálogo numa perspectiva intergeracional, compartilhando saberes e instigando curiosidades entre pessoas em diferentes tempos de pesquisa, vida e formação.

Por isso, minhas primeiras palavras são de agradecimento. Agradecimento à vida que depois de tantos anos proporcionou nosso reencontro, ainda que de modo remoto, paradoxalmente, graças ao advento das redes sociais! Faço um pequeno preâmbulo sobre o sentido ampliado deste agradecimento, rememorando nossas Andarilhagens em comum, justamente porque faz sentido reconhecer como, há muitos anos, foste impactante referência na minha formação pessoal e profissional, assim como de outras tantas pessoas que comigo compartilharam ações de formação na escola, na secretaria municipal de educação em Porto Alegre e, posteriormente, na universidade.

À época, início dos anos 90 do século passado (Faz tempo!) tua escrita me chamou atenção pelo estilo próximo do linguajar da escola, próprio de quem conhece por dentro o conteúdo sobre o qual se dedica a estudar. Assim, mesmo antes de nos conhecermos pessoalmente, conheci profundamente os livros da série de estudos Libertad - Planejamento, Avaliação, Disciplina, entre outros - cujas leituras me proporcionaram sentir enorme proximidade com o autor e sua teoria pedagógica. Mesmo sem saber, já me identificava com um modo de produzir conhecimento a partir da reflexão sobre a prática. Impossível esquecer como impactou reconhecer-me na argumentação reiterada de que sem disciplina não se pode fazer um trabalho pedagógico significativo, pondo em questão a noção de disciplina como sinônimo de obediência. Foi muito importante para meu desenvolvimento profissional compreender a disciplina como processo consciente e interativo, “como o processo de construção da auto-regulação do sujeito e/ou grupo, que se dá na interação social e pela tensão dialética adaptação-transformação, tendo em vista atingir conscientemente um objetivo” (Vasconcellos, 1994, p.42) .

De fato, os anos de trabalho na Assessoria Pedagógica da SMED (8 anos, durante duas das 4 gestões do Partido do Trabalhadores (PT) em Porto Alegre, entre 1989 e 2004) foram uma grande escola de formação pessoal e profissional! Impossível esquecer uma de nossas principais referências para o trabalho de formação continuada com as escolas, estudada a partir de um texto impresso e não publicado, cuja autoria não lembro - talvez tenha sido escrito pelo professor Oscar Jara - nos apresentava a teoria dialética do conhecimento. Esta era a principal referência por meio da qual buscávamos atribuir significados e implicações pedagógicas às opções políticas quanto à democracia participativa como fundamento e prática na gestão da cidade. Dada a identidade de perspectivas, a série de estudos Libertad fazia muito sentido e por isso viriam depois, na continuidade, os convites para tua participação em palestras e cursos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Às quais, se lembro bem, chegavas sempre com sacolas carregadas de livros que saciavam curiosidades temáticas de professores/as e gestores/as, ávidos por estudar suas práticas em função dos compromissos político-pedagógicos compartilhados.

Pensar/realizar um trabalho de formação continuada produzindo implicações pedagógicas politicamente coerentes e responsáveis era um desafio e tanto, motivo de incansáveis discussões, infindáveis reuniões e fonte de estudos sobre as aprendizagens em movimento, seja nos longos trajetos às escolas, localizados nas periferias da cidade, ou nas viagens pelo interior do Rio Grande do Sul para participar de eventos, assim como em outros estados de nosso país. Assim, foi a partir deste contexto de construção da Escola Cidadã em Porto Alegre (Freitas; Silva; Santos, 2020) que ao longo dos anos foi se consolidando nossa proximidade: teórica, pessoal e afetiva; aos poucos, diminuindo a inicial assimetria quanto aos anos de experiência e de formação acadêmica.

Infelizmente, nos reencontramos num momento histórico muito menos promissor. Ao longo dos últimos anos – de fato, são mais de vinte anos desde a quarta gestão do PT em Porto Alegre – muito se perdeu em relação às políticas públicas de apoio e desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, na perspectiva da Escola Cidadã. Não apenas localmente, na capital do Rio Grande do Sul, a desesperança cresce em função das condições cada vez menos atraentes,

tanto no que se refere às condições objetivas de organização do trabalho docente - pressionado por cobranças de metas e métricas de desempenho - quanto por suas implicações em relação à desvalorização da *humana docência*. Urge resgatar o trabalho de ensinar na perspectiva da formação humana, em que ensinar, aprender e pesquisar são constitutivos de um processo cuja produção de conhecimento é simultaneamente produção de si, dos outros e do mundo. Não por acaso, faz sentido o debate “Para Não Desistir da Docência: por uma educação democrática, ecológica e humanizadora”.

Nesta direção, pretendo contribuir compartilhando uma reflexão “na contramão da história”. Em meio a tantos aspectos relevantes que analisam dificuldades, quero propor uma reflexão sobre a presença da alegria na docência, considerando ser este um possível caminho para escolher a docência e nela permanecer. De fato, este é um tema presente desde meus estudos de mestrado, no final dos anos 90, sendo a última década do século passado um período que coincide com valiosa produção de conhecimento na obra de Paulo Freire. Foi no estudo das obras deste período que o tema da alegria emergiu como um interesse de estudo, dada a marcante presença em sua obra (Freitas, 2004). De modo mais recente, ao longo dos últimos 5 anos, o tema da alegria vem ganhando ênfase no contexto do trabalho como pesquisadora visitante na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Jaguarão, em articulação com o Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França (Freitas; Maior; Baudry, 2023), cujas *Andarilhagens com Cartas Pedagógicas* (e outros registros) vêm se desenvolvendo como proposição metodológica (Brandão, 2018; Freitas, 2024a).

É este o percurso da experiência em que emerge a escrita desta Carta Pedagógica. A intenção é fazer da forma também conteúdo no que se refere a pensar possibilidades de vivência da alegria nas relações de ensinar, aprender e pesquisar como referência no debate em questão. Tal proposição se justifica em função das parcerias de docência compartilhada em diversos contextos educativos, incluindo a mais recente no curso *Pédagogies de l'émancipation*, 2024-2025 L3, na *Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis*, cujas experiências vêm elucidado o potencial teórico-metodológico do legado de Paulo Freire na rede de relações em que as Cartas Pedagógicas estão sendo reinventadas como trabalho acadêmico.

Conjuntamente, as experiências de reinvenção das Cartas Pedagógicas no ensino superior contribuem para adensar a compreensão acerca do inTenso processo de (trans)formação permanente em que entre medos, estranhamentos e outros aspectos afetivo-relacionais emerge como possibilidade a vivência de alegrias relacionadas ao desenvolvimento da produção escrita autoral (Freitas, 2024a).

Merece destacar, tanto estudantes quanto professoras/es têm sido significativamente afetadas/os no compartilhamento de experiências com Cartas Pedagógicas, de tal modo como que a vivência da alegria no percurso de formação acadêmica das/os estudantes também reverbera em alegrias que atribuem sentidos à docência. Assim, o convite para compartilhar experiências de alegria na docência é uma finalidade da escrita desta Carta Pedagógica. Todavia, o convite é para fazê-lo por meio da produção de Cartas Pedagógicas, considerando que exercer a escrita como ação formativa pode ser também uma forma de promover a reflexão sobre os motivos que desestimulam a escolha e a permanência na profissão docente. Nesta direção, sugiro pensar que a escrita pode ser uma forma de tomar distância das próprias Andarilhagens e observar as marcas do caminho.

Nos últimos anos, entre as idas e vindas entre a França e o Brasil, retornar tem sido tão bom quanto partir. Ir e vir, um modo de “estar sendo”, cada vez mais intencionalmente exercido. E olhar as marcas do caminho transformou-se em compromisso prazerosamente compartilhado. São valiosos os registros que dizem de si, de nós e de outras tantas pessoas. Registros que revelam inTensos processos de (trans)formação que nos co-movem com práticas educativas em contextos diversos. Anunciam inusitados e surpresas dos caminhos percorridos. Gestam alegrias que transcendem muito além do já conhecido. Justamente por isso, os percursos compartilhados fortalecem a compreensão de que a consciência da inconclusão e incompletude - que caracteriza nossa “humana docência” - é fundamento que move o desejo de Andarilhar, em comunhão.

Por isso, compartilho uma experiência recente que motivou a reflexão contida nesta escrita em função da inusitada vivência da alegria, ilustrada na imagem de abertura desta Carta Pedagógica. Uma alegria presente que causou alvoroço do caminho de volta para Paris. Inesperadamente, no usual procedimento de raio X no

embarque internacional em Porto Alegre, fui interpelada pela segurança local: "Precisamos ver o pote que a senhora carrega!".

Após alguns segundos - que me pareceram um tempo interminável - me dei conta do risco do conteúdo do pote. Como explicar para aquela mulher, imposta de autoridade, o perigo de adoçar corações e mentes? Passado o susto inicial, fiquei feliz em ter que dar tamanha explicação. "Senhora, eu ministrei um curso com o tema da alegria numa universidade em que trabalhei como professora há dez anos. Foi onde ganhei este inestimável presente e fiz questão de aguardar para desfrutá-lo durante o voo".

Ela então desembulhou o pote de vidro, cuidadosamente embalado em plástico bolha; olhou todos os detalhes do rótulo; leu as observações das pequenas letras. Visivelmente, encheu os olhos d'água quando me disse: "Averiguar faz parte do meu trabalho. Se até eu me emocionei, se prepare para chorar. Parabéns pelo seu trabalho!". Meu trabalho? Uma ínfima parte de tantas pessoas envolvidas que somam esforços para reinventar a escola e a universidade, compreendendo e exercendo o ato de estudar como prática de libertação. O processo é inTenso, mas há momentos que reforçam o sentido de perseverar. As imagens dizem por si. Quem diria? Uma *Geleia de palavras* para adoçar a vida da professora convidada! Enfim, uma alegria *inenarrável*.

É desta forma que reitero o convite à escrita de Cartas Pedagógicas, enfatizando a proposição de que o processo de elaboração proporcione a alegria presente e não apenas como promessa de futuro. Esta proposição está em consonância com o que concebe Paulo Freire, acerca de que "A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca" (Freire, 1996, p. 160). Trata-se de reconhecer que [...] se estudar e ler fossem fontes de alegria e prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (Freire, 1993a, p. 37). Num sentido mais ampliado, "Lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo!" (Freire, 1993b, p. 10).

Importante destacar que a concepção freireana acerca da alegria na escola é fortemente influenciada pelo pensamento do educador francês Georges Snyders (1917/2011). Em suas palavras:

A maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a Escola, se puderem. Se não puderem, continuarão, mas não aprenderão muito. Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades - de ordem física e econômica - mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da Escola. Sei que é um pouco utópico, mas de vez em quando é necessário sonhar. Estou aposentado e sei que sonho; mas o mundo precisa, de tempos em tempos, de pessoas sonhadoras¹⁰⁰.

Corroborando com o autor, Paulo Freire concebe que:

[...] a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver (Freire, 1993b, p. 9).

Nos limites deste texto, a intenção é instigar a curiosidade sobre a vivência de alegrias especificamente escolares, como argumenta Georges Snyders, por meio da própria experiência da escrita *Cartas Pedagógicas*, pondo em questão o potencial teórico-metodológico de sua reinvenção como trabalho acadêmico. Com esta finalidade, é importante considerar que a expressão *Cartas Pedagógicas*, um dos verbetes apresentados no *Dicionário Paulo Freire* (Streck; Redin; Zitkoski, 2018), é bastante convidativo à reinvenção do legado freireano. Para, Adriano Vieira, autor do referido verbete, as *Cartas Pedagógicas* se caracterizam pelo exercício do diálogo, associando rigorosidade e amorosidade (Vieira, 2018).

Embora a expressão tenha sido conhecida após a sua morte, a partir da obra publicação da *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2000), muitas experiências no início dos anos 2000 permaneceram invisibilizadas no âmbito do ensino (Vieira, 2018; Freitas, 2021; 2024b). É a partir de 2018 que ocorre um movimento crescente de reinvenção do legado de Paulo Freire por meio da produção de *Cartas Pedagógicas* como modalidade de trabalho acadêmico em

¹⁰⁰ Entrevista com Georges Snyders, disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p159-164_c.pdf Acesso: 07 ago 2025.

eventos de extensão, sendo pioneiro o *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire* no Rio Grande do Sul. Neste contexto, se evidencia significativo crescimento da adesão a esta modalidade de escrita (Freitas, 2024a). Além disso, as atividades realizadas em homenagem a Paulo Freire no ano do centenário produziram um imenso acervo de materiais digitais disponíveis online, destacando-se a boniteza dos e-books que revelam a diversidade das experiências de reinvenção das Cartas Pedagógicas em diferentes contextos educativos. Também é crescente o acervo disponível de pesquisas - TCCs, dissertações e teses - empregando Cartas Pedagógicas, em consonância com diferentes abordagens metodológicas.

Enfim, diante do inusitado percurso em que se entrecruzam saberes e experiências, reitero o convite para o compartilhamento de Cartas Pedagógicas que tematizem a ousadia de ensinar, com alegria, em tempos difíceis. Esta pode ser uma forma de promover, também por escrito, um fecundo diálogo sobre as circunstâncias em que a presença da alegria na docência se torna motivo de persistir.

Antes de finalizar, chamo atenção para o título desta Carta Pedagógica no que instiga lembrar importante obra de Paulo Freire, fonte de referência para a reinvenção da escrita acadêmica: *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1993a). Entre outras, a segunda carta, intitulada "Não deixe que o medo do difícil paralise você" pode ser uma leitura inspiradora para a escrita, trazendo contribuições ao debate sobre a docência como forma de intervenção no mundo, fomentando alegrias ineditamente *viáveis*.

É com essa *provocação* que me despeço, querido Celso, na expectativa de que possamos seguir compartilhando correspondências com Cartas Pedagógicas. Por isso, encerro retomando a alegria expressa pela metáfora da *Geleia de palavras*.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Compartilhando a doçura do gesto, registro meu especial agradecimento à professora Rosane Oliveira Duarte Zimmer, da PUCRS, cujas Andarilhagens há muito compartilhadas, têm proporcionado saberes e sabores que nutrem o esperar. Também agradeço a todas as pessoas amigas da UniProsa que coadunam em somar esforços “Para Não Desistir da Docência: por uma educação democrática, ecológica e humanizadora”.

Um forte abraço,

Ana Lúcia Souza de Freitas

Referências

BRANDÃO, C. R. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.44-45.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Água, 1993a.

_____. Prefácio à Edição Brasileira. In: SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b, p.9-10.

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

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da Conscientização** – Um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–20, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283> Acesso: 07 ago 2025.

_____. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora**: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. -- 3a ed. – Ouro Preto: Caravana, 2024a.

_____. Cartas pedagógicas na escola cidadã: memórias e perspectivas. **Reflexão e Ação**, 32(2), 2024b, p. 12-30. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/19758> Acesso: 07 ago 2025.

_____; SILVA, Antonio Fernando Gouvea da; SANTOS, Maria Walburga dos. Dossiê Democracia Participativa e Educação Cidadã: legados e reinvenção (ou tempos para esperar). In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; SILVA, Antonio Fernando Gouvea da; SANTOS, Maria Walburga dos. Dossiê Temático: Democracia Participativa e Educação Cidadã: legados e reinvenção (ou tempos para esperar). **Crítica Educativa**. v. 6, n. 1, 2020, p. 1–18. Disponível em:

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/488> Acesso: 07 ago 2025.

_____; MAIOR, M. L. S.; BAUDRY, C. B. Leitoras de Paulo Freire na França: as bonitezas das andarilhagens de mulheres migrantes e os desafios da reinvenção. **Lusotopie**, vol. XXII (1), 2023, p. 1-22. Disponível em:

https://journals.openedition.org/lusotopie/6973_ Acesso: 07 ago 2025.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

VASCONCELLOS, C. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola. – São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do libertad, v.4).

VIEIRA, A. H. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76.

MONTANHA-RUSSA DA DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE NOSSOS SENTIMENTOS NA ESCOLA

Leonardo Machado Palhares

Elenice de Souza Lodron Zuin

Se

[...]

*Se é capaz de forçar coração, nervos e músculos
a te obedecerem não importa a fadiga e continuar quando nada mais resta
senão a vontade de dizer "continue!"*

*Se é capaz de falar para multidões e andar com gente importante
sem perder a humildade, e manter suas virtudes.*

*se nem os idiotas nem seus amigos podem te machucar
se todos lhe querem , mas ninguém em excesso
se pode preencher o implacável minuto
com sessenta valiosos segundos*

*Seu é o mundo e tudo que nele há
é só isso, e nada mais.*

Dimitri Brandi

Na intrincada jornada da docência, somos frequentemente confrontados com a intensidade de um cotidiano que nos exige força, resiliência e a capacidade de seguir adiante quando “nada mais resta senão a vontade de dizer ‘continue!’”. É nesse contexto que o poema “Se”, de Dimitri Brandi, ecoa a essência dessa entrega, convidando-nos a refletir sobre a complexidade dos sentimentos que permeiam a vida na escola. Este ensaio, então, propõe uma imersão nessa “montanha-russa da docência”, buscando trazer elementos para uma reflexão sobre o tema como a armadilha existencial da profissão mobiliza afetos e se entrelaça com a busca por

uma educação mais humana, democrática, emancipatória, igualitária, comprometida e inclusiva.

Os trechos selecionados do poema “*Se*”, de Dimitri Brandi (2017), revelam-se multifacetados em suas leituras: embora cada estrofe isolada possa gerar uma percepção particular, sua integralidade convida o leitor a uma imersão profunda, unindo sua própria existência aos versos. Essa poesia estabelece um diálogo íntimo e reconhecedor com quem a lê, transcendendo a necessidade de um conhecimento prévio do indivíduo. Desse modo, a escolha por este poema emerge da “armadilha existencial” inerente à condição humana, atuando como um catalisador que mobiliza nossos sentimentos mais profundos.

Partimos, portanto, dessa armadilha: a existência. Acrescentamos a ela um sentido: a existência docente. Mobilizamos com isso os sentidos e sentimentos dessa existência. Nosso ensaio tem o interesse de provocar reflexão sobre os sentimentos como força que emana das/dos professoras/es para todas as pessoas, para uma multidão de “gente importante”, estudantes, que existem numa construção social para pensar o futuro conjunto.

A armadilha da existência, *na* e *para* a Educação, e afetos que são mobilizados. Buscamos colaborar com esse importante assunto: o reconhecimento dos sentimentos na prática docente com foco no reconhecimento pedagógico dos afetos em cada escolha que fazemos, mediados por saberes escolares. Como nos lembra Rangel (2025):

Somos, ao menos a maior parte das vezes, orientados por um conjunto de sentidos, significados e afetos mais generalizados, de modo que a história (e determinada temporalidade) tende à continuação, e uma experiência afetiva como a melancolia, organizada com base na oscilação, (auto) ceticismo, certa gratuidade e na atividade da imaginação, torna possível a insistência no que diz respeito ao movimento, à crítica, o que se refere diretamente à diferenciação da história, à temporalização do tempo (Rangel, 2025, p. 13).

Face ao emaranhado de sentidos e sentimentos(afetos) envolvidos no debate, resolvemos trilhar um caminho mais suave, nem por isso menos denso, trazido pelo cinema, nos últimos anos, na animação “Divertidamente” (2015). Apropriamo-nos da reflexão sobre a importância dos sentimentos nas nossas vidas e, aqui, aproximamos sua leitura da reflexão sobre a temporalidade e as relações que são estabelecidas

pelos sentimentos. Na reflexão sobre o enlace do que sentimentos, nos diversos momentos das nossas jornadas escolares, em especial como docentes, nos levam a pensar sobre as temporalidades na prática escolar; colocamos em cena a docência e sua ousadia de enfrentar o medo (Freire; Shor, 1986) para promover a articulação dos sentimentos nos seus afazeres.

Alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, só para citar sentimentos que nos são apresentados na animação “Divertidamente” (Disney, 2015). A animação tem cenas finais que indicam características dominantes na fase adulta das pessoas; assim, o motorista de ônibus, por exemplo, é dominado pela raiva, ou, um palhaço desiludido por não conseguir emprego como ator, é dominado pela tristeza. “Divertidamente” tem como protagonista uma garota na pré-adolescência, a Riley, que vive num contexto de equilíbrio emocional abalado pelo fortalecimento da tristeza, gerada após a mudança de endereço, com seus pais. Nessa animação, a complexidade entre sentimentos, a importância da alegria, da tristeza e o lugar das memórias na constituição humana, são explorados nas trilhas da trama. O conflito entre os lugares de memórias, ilustrados na animação, nos leva a trilhar uma rota dos sentimentos como elemento constitutivo das relações escolares.

Como sentimento primário, tem relação com as experiências no tempo? Emergem em momentos de transformação. E como as transformações estão presentes no cotidiano escolar! Quem nunca se sentiu saudosista ao se lembrar de um momento feliz que não retornaria? No livro “Divertida mente: conduzida pelas emoções”, de Elise Allen (2022), um sentimento feliz é ressignificado no tempo, pela ação da Tristeza, pois, não seria mais possível a existência de momentos como aquele.

A lembrança era da Riley e de sua família patinando juntos. Era uma lembrança dourada e feliz, mas, me atraiu como um ímã, porque precisava de mim. Precisava ser azul. Precisava ser um pouco triste. Afinal, a Riley não poderia mais patinar assim com a mamãe e o papai. Eles moravam em São Francisco agora, onde nem nevava. Então, enquanto as outras Emoções estavam assistindo à Riley na tela grande, fui na ponta dos pés até a esfera da lembrança e a toquei (Allen, 2022, p. 159).

Quem não tem uma memória feliz, de uma escola ou momentos com um grupo de colegas/estudantes, que se remete a ela, agora, como elo transformado em novo momento?

Das inúmeras abordagens possíveis para reflexão dos afetos: a alegria do início da jornada profissional, o encontro celebrado entre gerações de ex-estudantes que destacam a importância das/dos professoras/es na sua trajetória; as mudanças etárias; as relações humanas, amistosas e conflituosas; as relações com saberes, com rupturas ou fortalecimentos de conhecimentos partilhados; dentre outros momentos, em que os sentimentos nas relações da escolarização emergem.

Ser docente é uma experiência única. É mais do que apenas ensinar; é viver uma jornada, imprevisível, repleta de sentimentos. Como cantava Vander Lee: "*... há meses que fazem chuva, semanas que fazem sol, e dias que tanto faz*", vivenciando os supostos tranquilos ritos cotidianos sob as lentes do senso comum. A cada dia, somos desafiados por uma rotina escolar fragmentada, sempre em transição. O primeiro dia de aula, a semana de provas, a burocracia, e até mesmo o momento de descanso são repletos de emoções. Quem nunca sentiu certa inquietude ou receio em cada um desses momentos?

Alguns podem dizer que estão experientes demais e já se acostumaram com o dia a dia nos espaços escolares e nem percebem as transições temporais. Será? Quem não tem receio, ao propor um percurso de dúvidas, de assuntos a serem trabalhados no interior das escolas? Será que a proposta não afetará o que está definido no calendário escolar? Independente da idade e em qualquer momento, sentimentos e temporalidades (escolares) fazem parte das nossas vidas cotidianas e, em especial, quando não estamos nas nossas zonas de conforto.

Será que estamos dando atenção suficiente a esse conjunto de sentimentos e reações que enfrentamos? Nossa provocação acompanha essa pergunta e outro questionamento: sabemos lidar, expor, acolher e sermos acolhidos quando os sentimentos são mobilizados numa ruptura, como, por exemplo, uma greve de educadoras/es? Ou em situações de violência, perseguição, práticas de poder e dominação, racismo, preconceito, assédio, dentre muitas outras?

Apesar de toda a experiência, a rotina pode nos fazer cair na armadilha da "naturalização", ou seja, agir como se tudo fosse normal e sem surpresas, como se

tudo ocorresse dentro de uma previsibilidade. No entanto, a vida na escola é uma constante transição e um espaço de elaboração de saberes e sentimentos, com episódios inesperados ou inusitados. Vicissitudes que se alinham menos com a regra e mais com a exceção. A cada raiar do sol, vem um dia cuja travessia não possui rotas integralmente pré-determinadas, às vezes, margeada com sentimentos de se “navegar à deriva”. Não se trata de uma jornada linear, mas de uma verdadeira montanha-russa, com “*loopings* e momentos de ponta-cabeça”. Para não falar de quando nos deparamos com os ventos das incertezas e almejamos abandonar o barco; contudo, a figura de Paulo Freire se desenha no horizonte e nos lembra de que *esperançar é preciso*. Conjuguar esse verbo se torna mais fácil se houver vozes em uníssono. Nessas horas, é bom ter com quem “dar as mãos”.

Consideramos, assim, fundamental reduzir as fronteiras entre razão e emoção para lidar com as temporalidades, para o amadurecimento e o tratamento mais natural e saudável possível das mudanças *na* e *sobre* as temporalidades escolares por professoras/es no mundo atual. Todavia, nenhuma disciplina cursada na licenciatura traz, em sua ementa, elementos que alicercem o futuro educador para lidar com as variadas emoções e mutabilidades na seara escolar, *no ser*, *no estar* e *no fazer* docente. Em outra vertente, poucos professores ou nenhum, na faculdade, navegam nas ondas do *ensinar a transgredir* de Bell Hooks (2013).

Paulo Freire e Ira Shor (1986) escreveram o livro “Medo e ousadia: o cotidiano do professor”, no qual debruçam sobre inquietações, da sua época, sobre o fazer docente e as possibilidades da reflexão sobre a diferença entre o “professor transmissor” e o “professor libertador”. Questão primeira, colocada por Shor, no conjunto de conversas que teve com Freire e que culminaram no livro: afinal, o que é ser um professor libertador?

A naturalização das situações escolares é uma armadilha que precisamos evitar. Afinal, todos os momentos são pensados e elaborados com finalidades ulteriores, como a preparação para vida cidadã. A escola, como espaço de transição, um lugar de elaboração e vivência de representações (saberes e sentimentos) do e no mundo, tem como mediador(a) o(a) professor(a). Nesse espaço, tudo é pensado e organizado com determinadas finalidades, a instituição escola tem como princípio a acomodação das pessoas ao mundo que tempos e, ao mesmo tempo, é o lugar para

ensaiar reflexões necessárias para pensar o mundo que precisamos/queremos. Vivemos, entre narrativas e elaborações de sentidos, mobilizadores de afetos, que colocamos em diálogo com colegas (educadoras/es), discentes e seus familiares, em todos os momentos da escolarização.

Trazer novos sentidos ao medo à mudança é um dos elementos presentes nesse cotidiano e é parte fundamental em todas as nossas ações. Por isso, Freire e Shor (1986) o colocaram no título de seu livro, como, também, algumas décadas depois, Rangel (2025) busca em outro sentimento, a felicidade, uma possível chave para enfrentar a transição do medo para libertar a ação docente.

Ao serem indagados por estudantes e docentes sobre o caminho para se tornar um professor libertador, Freire e Shor reconhecem a dificuldade: “Os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação” (Freire; Shor, 1986, p. 25). Ressaltamos a palavra experiência, pois é nela, no fazer que a gera, que se encontra o caminho para a felicidade (Rangel, 2025).

Nesse sentido, já podemos nos aproximar melhor da compreensão do que estou chamando de felicidade. Ela é justamente um afeto que se origina da experiência dessa dupla possibilidade, a de (1) dar um passo em direção a outras experiências e (2) deter-se (demorar-se) nesse espaço que se abre e coparticipar, então, da (re) constituição do si próprio e de determinado aspecto ou horizonte histórico (Rangel, 2025, p. 66).

Está na produção cotidiana da experiência e *da/na* sua capacidade de, na interação com outras pessoas, projetar horizontes diversos, com outras experiências, que se encontram caminhos para viver momentos de felicidade. A coparticipação e a duração, temporal, da experiência, são elementos-chave para a vida na diversidade escolar. Freire já reafirmava as mesmas ideias:

Quando comecei a lecionar para estudantes trabalhadores, eu queria transferir meu próprio conhecimento para eles. Percebe qual o problema? **Ingenuamente, impunha sobre eles minha própria experiência.** Não sabia o que era reinventar o conhecimento de maneira crítica com eles, a partir de sua posição na sociedade. Eu tinha uma relação social com as regras da gramática diferente da deles, porque eles quando muito eram aceitos em faculdades municipais, enquanto eu estava lá depois de passar

por duas universidades de elite. Eles eram tudo, menos alunos brilhantes ou prediletos dos professores. Portanto, como é que podiam ter o mesmo interesse por essas regras? Como é que a correção gramatical poderia se inserir em suas vidas da forma como eu a cultivei? Eu não sabia como colocar a educação na experiência deles. Não entendia sua linguagem, nem suas expectativas. Entretanto, sabia exatamente como lhes ensinar! (Freire; Shor, 1986, p. 29, grifos nossos).

A relação, mais do que ela, a percepção das intenções, ideias e afetos, elaborados nos encontros com outras(os), são apontadas como chave para a construção de sentidos nas trocas de experiências.

Uma comunidade só se realiza com um fluxo complementar nas comunicações. O elemento temporal volta com força. A fragmentação do tempo escolar, em horas-aulas, atende às necessidades das apropriações e (co)elaborações das experiências trocadas? Pergunta retórica para a qual respondemos com a negação. Às/aos educadoras/es cabe a difícil tarefa de promover, nestes “tempos líquidos”, a transição para outras formas mais fluidas e diversas de organização das temporalidades escolares.

Nos pilares de uma construção em prol da dimensão coletiva, anunciamos uma convocação – é tempo de nos darmos as mãos para construirmos uma educação mais humana, onde os sentimentos são acolhidos e reconhecidos, sem julgamento prévio.

A ação de *darmos as mãos* parece simples, contudo, pode se tornar complexa e difícil de ser estabelecida, uma vez que não é uma conduta naturalmente inscrita no âmbito escolar – palco de tensões e disputas. Nesse sentido, outro sentimento nos assalta, o de estarmos literalmente sozinhos ou isolados do grupo. É mister romper as possíveis resistências, efetivar esforços para transformar a escola num *lôcus* educativo e afetivo, aberto à escuta e ao diálogo, igualmente para o corpo docente. Essa também seria uma das funções dos gestores. Desenhar novas filigranas nas “*artes de fazer*” (De Certeau, 2014), para buscar estratégias e práticas criativas, coletivas e colaborativas, contudo, respeitando-se as individualidades.

Dar as mãos e manter todos de pé, uma simbiose, como a retratada por Peter Wohlleben (2017), ao postular que as árvores têm a incrível capacidade de criar

potentes elos entre si, nas matas e florestas. Árvores distintas, através de uma sinergia, formam um supraorganismo a partir da interconexão de suas raízes. A intrincada ligação permite a uma árvore compartilhar com outras os seus nutrientes, cedendo fluxo de seiva pelas raízes; a estabelecer uma maneira de “comunicação”, através do solo ou do ar, indicando possíveis perigos como restrição de água, ataques de parasitas e insetos. É a partir da estrutura dessa rede exemplar da natureza, que perfilhamos redes e grupos docentes para fortalecer laços, estabelecer identidades, promover um ambiente de acolhida, confiança e respeito mútuo, uma das muitas formas de resistência e (re)existência. Afinal, a nossa aposta está na vida onde cada reflexão inspira uma nova ação, e cada ação enriquece o olhar, num ciclo virtuoso que nos impulsiona em direção a uma prática educativa verdadeiramente emancipatória.

... não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Carlos Drummond de Andrade

Referências

- ALLEN, E. **Divertida mente**: conduzida pelas emoções. Tradução de Jacqueline Valpassos. Ilustrações de Jerrod Maruyama. São Paulo: Universo dos Livros, 2022.
- BRANDI, D. Se. *In*: BRANDI, D. **Baseados**: poemas para acender. São Paulo: Independently Published, 2017.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. 22. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DIVERTIDAMENTE. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos: Walt Disney Pictures/Pixar Studios, 2015. 1 DVD.
- DRUMMOND, C. D. Mãos dadas. *In*: DRUMMOND, C. D. **Sentimento do mundo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 24.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEE, Vander. Sonhos e pernas. *In:* LEE, V. **Vander Lee ao vivo.** Rio de Janeiro: Indie Records, 2003. 1 CD, faixa 11.

RANGEL, M. **Melancolia & felicidade:** a estrutura temporal dos afetos. Toledo, PR: Instituto Quero Saber, 2025. *E-book*.

WOHLLEBEN, P. **A vida secreta das árvores.** Tradução de Petê Rissatti. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

UMA VIVÊNCIA, DENTRE TANTAS OUTRAS, QUE ME FAZ ACREDITAR NA DOCÊNCIA

Laura Monte Serrat Barbosa

Hoje eu estive numa escola – Escola Terra Firme, em Curitiba –, na qual desenvolvo um trabalho com dois grupos: a) equipe docente e corpo técnico da escola, b) grupo do 9º ano.

Trabalho desenvolvido com o primeiro grupo

Esse trabalho, realizado no início de cada ano, tem por objetivo construir o eixo temático em torno do qual giram todos os projetos desenvolvidos da escola, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2025, em um dia de trabalho, a partir das lições que o bambu pode nos dar, a equipe de profissionais construiu uma bela discussão; teceu ideias, experiências, vivências, exemplos, teoria e arte. Do relato final, destaco o seguinte trecho:

Uma bela discussão, com muitas sínteses simbólicas, metáforas e conteúdo profundo. Uma verdadeira construção no coletivo. Diálogo permeado pela poesia e algumas canções...

De tudo, foram selecionadas três possíveis expressões candidatas ao eixo: Inquietação, Ruído é o princípio do ser, Eu sou porque nós somos.

Finalmente o grupo escolheu! Alegria! O eixo temático de 2025 será: **Eu sou porque nós somos.**

É um exercício da interdisciplinaridade, dos mais belos que já presenciei; não pelo trabalho inicial, o qual coordeno, mas pelo envolvimento dos professores e alunos no decorrer do ano letivo, o que vai tornando concreto e real aquele tecido autêntico, elaborado na semana pedagógica do início do ano, ainda invisível para os integrantes da comunidade escolar.

Uns dias atrás, houve a Mostra do Conhecimento, que é uma realização da escola já há muitos anos. Nessa mostra, é possível ver, tocar, cheirar, ouvir,

experimental, mergulhar em toda a produção criada, construída a muitas mãos. É a oportunidade de compreendermos a real função daquele eixo temático construído pelo corpo técnico e docente da escola. **Eu sou porque nós somos** passa a fazer sentido para todos, pois os projetos que surgiram a partir dele aconteceram, e os alunos puderam contar para toda a comunidade sobre o trabalho desenvolvido e a aprendizagem realizada no primeiro semestre.

Agora, seis meses depois, quando entrei na escola para o atendimento do segundo grupo, os alunos do 9º ano, encontrei uma pequena mostra de tudo que foi apresentado aos pais dias antes. Fiquei emocionada e pude confirmar o quanto aprender por projetos é dinâmico, é colorido, retrata o grupo, o indivíduo e as relações que são estabelecidas com a docência, com o conhecimento historicamente construído, mas com vistas para o futuro, para o que está por vir.

Pensando no meu trajeto como docente, dos meus 75 anos trilhados, posso constatar que, como em todas as áreas da vida, a docência também sofreu e continuará sofrendo mutações.

O trabalho com projetos não é mágico e exige algo que é fundamental: o envolvimento de toda comunidade escolar e, principalmente, uma ação coordenada, uma visão de coletividades, um trabalho em grupo, no grupo e para o grupo.

Nos anos 2000, quando comecei a trabalhar na escola, não se utilizava livro didático e não se avaliavam os alunos por meio de provas. Todo o trabalho era realizado por meio de Projetos de Aprender.

Nessa época, a equipe estava começando a organizar turmas do Ensino Fundamental II, e eu fui convidada a implantar o ensino por meio de projetos no novo segmento escolar. Foi um desafio que nós fomos destrinchando juntos: professores, corpo técnico, alunos, pais e eu, que até então tinha a fantasia de ser convidada para a Educação Infantil.

Sem medo de errar, arregaçamos as mangas e fomos trabalhando, construindo, tijolo por tijolo, a ideia de um Ensino Fundamental II que continuasse o aprender/ensinar por meio de Projetos de Aprender. Meu papel era ser a professora dos professores e trabalhei com a coordenação desse grupo.

Tivemos que desmontar a ideia de projeto que estava instalada nas escolas grandes da cidade, nas quais os projetos eram idealizados pela equipe técnica,

executados pela equipe docente e aplicados nos alunos, sem considerar a sua participação no processo.

Muitos professores dessa escola vinham de outras e não conseguiam entender o que eu falava; em certos momentos, diziam que eu não ensinava a trabalhar com projetos, somente apontava o que não era projeto.

Não foi uma tarefa fácil... Agora, quando entrei na escola, deu-me a sensação de uma florada consistente após a minha semeadura, lá atrás, e a constante semeadura realizada pelo corpo docente, técnico e administrativo na atualidade. Novos elementos foram sendo articulados ao primeiro formato; assim, anualmente, tenho trabalhado com o grupo do 9º ano e tenho o prazer de sentir e conhecer os resultados.

Esse modelo de ensino, além de veicular os conhecimentos por meio da pesquisa e da descoberta, é também acompanhado pela prática da Psicomotricidade Relacional, com o objetivo de manter a importância das relações no ambiente escolar, valorizando o cuidado pessoal, o cuidado com o outro, o cuidado com o material e com todo o entorno.

O trabalho desenvolvido com o segundo grupo

A chegada de alunos mais velhos no cotidiano da escola e a chegada de professores responsáveis por uma determinada disciplina escolar, ao mesmo tempo em que precisavam fazer acontecer a interdisciplinaridade, foram modificando o panorama, exigindo uma integração curricular horizontal, que articulasse as distintas disciplinas e, conseqüentemente, o corpo docente responsável pelos saberes específicos de cada uma delas. No entanto, isso não era o suficiente; era ainda necessária uma articulação no nível vertical, a fim de dar continuidade ao trabalho com o conhecimento, utilizando-se a metodologia que vinha sendo adotada da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental. Portanto, trabalhar utilizando os Projetos de Aprender era necessário.

Alguns dos professores estavam chegando à equipe; outros, de alguma maneira, já conheciam a proposta da escola e apresentavam uma facilidade maior para flexibilizar e desenvolver uma forma diferente de aprender/ensinar.

Foi preciso uma reunião semanal, com vistas a afinar os instrumentos para a execução de cada peça que acontecia cotidianamente, sem tempo para ensaios. Os erros e os acertos aconteciam de forma autêntica, sem maquiagem. Nessas reuniões, íamos descobrindo e construindo a Maneira Terra Firme de Aprender/Ensinar e de Ensinar/Aprender.

Dentre os projetos, alguns passam a integrar o fazer da escola; o Projeto Prova foi um deles, proposto pelos alunos da, então, 8ª série, agora 9º ano. Em algum momento dos anos 2000, eles me chamaram para uma reunião, a fim de conhecer o que é fazer uma prova, como seria enfrentar um simulado, pois estavam saindo da escola e dirigindo-se a propostas de ensino cujo cerne era avaliar por meio de provas e notas. Nesse dia, confessaram estar com medo de não estar aptos para enfrentar esse outro modo de entender o processo de avaliação.

Ouvimos os seus apelos e trabalhamos com o chamado Projeto Prova. Nas formas de avaliação já existentes na escola, introduzimos uma prova mensal de cada disciplina e um simulado por semestre, a fim de integrar as disciplinas e os aspectos ligados à tomada de consciência a respeito de como se aprende, do conhecimento do estilo de aprendizagem prevalente, da forma de estudo. Também foi incluída uma entrevista individual para conversarmos sobre construir propósitos e mudanças na forma de estudo e sobre como melhorar a maneira de estudar para o próximo simulado, com vistas à superação das dificuldades identificadas.

Durante o simulado do segundo semestre, acontece o mesmo processo, mas com o objetivo de pensar sobre a saída dessa escola e a preparação para a entrada no Ensino Médio, assim como sobre as possibilidades vislumbradas para o próximo ano.

Nesse trabalho, que perdura, acontecem momentos de reflexão e conversa no grupo e momentos individuais, nos quais cada um pensa, a partir do resultado no simulado, do seu estilo de aprender prevalente e da forma como estudou, a respeito de outras possibilidades que contribuam para os avanços desejados.

Agora, alegrei-me ao me dirigir ao grupo do 9º ano para o momento das entrevistas individuais após o primeiro simulado. É um momento riquíssimo! Vê-los fazendo uma análise da situação de uma prova diferenciada, com regras mais rígidas e com o preenchimento de gabarito, uma análise de seu desempenho, da forma

como estudam e como organizam seus dias, como também das possibilidades de avanços pessoais, é realmente encantador.

Esses alunos demonstram como o aprender e o ensinar nessa escola têm a ver com uma docência comprometida com a interdisciplinaridade, com as relações pessoais e com um conhecimento atrelado ao momento histórico atual; isso permite aos alunos perceberem o sentido e o significado dos saberes e o grau de envolvimento no trabalho escolar que cada uma das disciplinas exige.

Segue uma das nossas conversas, para mostrar por que a docência precisa continuar:

Eu – Me conte como você acha que foi no simulado?

A – Mediana.

Eu – Por que você acredita que foi mediana?

A – Porque não estudei muito e já sei algumas notas.

Eu – Como você estuda?

A – Em História, Geografia e Artes eu escrevo, peço que o Chat GPT faça perguntas, eu respondo e depois eu explico para mim, gravando vídeos.

Eu – Confere as respostas depois?

A1 – Não. É... Às vezes... Em Português, dei uma lida. Tem menos conteúdo, e é mais fácil ter atenção. Em Ciências [Biologia, Física e Química], anotei o que precisava guardar. É muita fórmula. Não prende a atenção. Em Matemática, foi difícil; tinha que estudar conteúdo desde o começo do ano; fui melhor nos conteúdos recentes.

Essa conversa é rica e, a partir dela, podemos tratar de temas fundamentais para cada um deles. Percebo que se sentem valorizados e tratados de acordo com sua idade e seu momento de vida.

Essa vivência me faz acreditar que não devemos, não podemos desistir da docência. Ela é um processo e, como processo, precisa estar comprometida com as mudanças do mundo e das pessoas, assim como com o compromisso de ser, também, artífice das transformações; ela supõe movimento, fazer diferente, diálogo, conhecer os caminhos já trilhados e lançar-se aos que estão por vir.

Ser docente de docentes no âmbito de escolas públicas e particulares, ser interlocutora de jovens aprendizes e ser docente em cursos de especialização, cada vez mais, ajudam-me a acreditar que não podemos desistir da docência. O que

precisamos, sim, é transformar nosso fazer, acompanhar o tempo, sem nos deixar levar pela crença de que a máquina é suficiente, de que cada um vai aprender sozinho diante de sua máquina...

Precisamos ir aceitando as novidades e facilidades trazidas pela tecnologia, que se aperfeiçoa ao longo do tempo, mas sem perder o “espaço entre” as pessoas que fazem parte dos processos de aprendizagem. É nesse “espaço entre” que podemos vivenciar o olho no olho, as emoções impostas pelos desafios, como também os saberes e fazeres de outras pessoas enriquecendo os nossos!

Não desistir da docência possibilita a aprendizagem no coletivo, o exercício da cooperação e da colaboração, para que sejamos mais do que ilhas boiando num oceano particular, para que possamos continuar nossa missão de aprender/ensinar e ensinar/aprender. **Ser porque somos!**

CARTA DO CORAÇÃO

Mara Novello Gerbelli

Quando falamos a respeito de educação, falamos de uma revolução, pois será graças a ela que cada coisa que conhecemos hoje será transformada. Considero-a a última revolução, uma revolução não-violenta.

Maria Montessori

O sonho de uma educação diversa é o sonho por uma humanidade diversa. Inspiração não nos falta: Montessori, Pestalozzi, Alexander Neill, Januz Korsak, Makarenko, Steiner, Tagore, Paulo Freire (e família), Dom Bosco, Freinet ... enfim... a lista é imensa!

O ano era 1985... com nossos primeiros filhos em idade escolar, vamos à escola: A "Escola Isolada do Bairro do Souza" (sim, esse era o nome oficial!). Com a vocação a florada nos anos de magistério, por freiras especiais e inspiradoras, vou poder contribuir com meu aporte para tornar a escola mais atrativa, em colaboração com a professora. Em pouco menos de um ano, alguns de nossos filhos-estudantes passaram a se negar a ir à escola: "*é muito chato! Se eu ficar em casa sem fazer nada, aprendo mais do que lá!*" ou "*posso levar aquele livro das baleias para a escola? Pra mostrar pra professora que as baleias têm uma franja em vez de dentes. Ela não sabe.*" Ou ainda: "*filho, estudou para a prova?*" "*não precisa. Eu sei que a primeira lista de palavras que ela vai ditar é com ss e a segunda com ç*".

Diante da angústia de ver meus filhos desestimulados e com risco de odiar a instituição para a qual me sentia vocacionada, passei a noite chorando, buscando uma saída. Não havia outra: vamos fazer nossa própria escola!

Percalços burocráticos à parte, lá vamos nós.

Como encontrar uma forma de educar que não repita estratégias fadadas a perpetuar uma sociedade competitiva e em constante estado de guerra, seja a que

nível for? Como alimentar a curiosidade natural das crianças evitando seu desinteresse e insensibilidade?

Desde o princípio trabalhamos por uma escola que olhasse as crianças de forma integral, não apenas considerando a aquisição de conhecimentos, mas também a realização das habilidades e dos talentos de todos os envolvidos, incluindo os adultos, numa troca viva de aprendizado que só é possível num ambiente de verdadeiro respeito. Um lugar onde todos aprendemos juntos. Ao decidirmos optar pela cooperação e horizontalidade, nós, adultos criados na competição e na verticalidade, tivemos necessariamente que *"nos tornar a mudança que queremos ver no mundo"*, como nos ensina o Mahatma. Querer mudar é valiosíssimo, mas não basta. Por isso a necessidade de abandonar a "escola isolada" e nos tornarmos uma comunidade de educadores, sendo professores, servidores ou famílias, nesta busca que só tem uma certeza: aquele paradigma não nos atende.

Num ambiente assim, a motivação assume toda sua potência e soluções criativas surgem para os conflitos mais desafiadores, nutridos pela confiança e o valor de cada pessoa desta comunidade. O comprometimento ocupa o lugar da cobrança e os acordos de convivência tornam-se a prática mais assertiva num cenário que se propõe verdadeiramente educativo. O poder do adulto é substituído pelo reconhecimento de que não somos todos iguais, pois temos diferentes histórias, mas nossas necessidades de respeito, de liberdade e de reconhecimento são as mesmas e precisam ser atendidas e protegidas, cuidadas de maneira não permissiva, num ambiente de confiança e responsabilidade.

Nesse ambiente crianças e jovens descobrem que é possível passar por frustrações, tristezas, angústias, medos e ansiedades, confiando na companhia de adultos sempre disponíveis e presentes, com uma escuta qualificada, que lhes permita superá-las.

Vivemos uma verdadeira epidemia de desumanização, de coisificação, daí nascendo o bullying, uso excessivo de celulares e todo tipo de violências, que normalmente são tratados pela proibição, não pela tão necessária companhia restauradora do valor humano. Por isso promover e praticar sistemas restaurativos diante de conflitos, conjuntamente com uma linguagem integrada a uma cultura de paz, passa a ser uma prioridade na nossa escola.

Enfim, hoje, depois de 39 anos da sua criação, aquele primeiro sonho foi realizado?

Não! Estamos sempre buscando a utopia! Vivemos em transformação...

Para manter a coerência com a ética que nos move, buscando a horizontalidade, renovamos mais uma vez o propósito e o convite: Vamos?

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Josililian Alberton

Introdução

Este relato de experiência¹⁰¹ tem como objetivo apresentar e analisar os percursos formativos, os aprendizados e os desafios decorrentes de uma ação extensionista realizada com estudantes da licenciatura em Pedagogia, destacando como a interlocução com diferentes contextos socioculturais pode contribuir para a construção de uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida socialmente, além de fortalecer a articulação dialógica entre teoria e prática no âmbito da extensão universitária.

Além disso, partimos do pressuposto de que os processos formativos urgem articular-se com dimensões pessoais, sociais e de constante autorreflexão, pois compreende-se que apenas o mero acúmulo de informações, revela-se insuficiente na conjuntura atual, para atender às exigências de uma formação docente comprometida e que seja capaz de responder às demandas educacionais contemporâneas. À luz das reflexões de Freire (2022), entendemos que “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, desenvolve-se um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limite” (Freire, 2022, p. 126).

Sob esse olhar, abordamos a formação docente como lugar que possibilita múltiplas práticas para seu desenvolvimento no Ensino Superior e não apenas o domínio do conhecimento específico ou a superação de etapas previamente designadas nos protocolos legislativos educacionais.

¹⁰¹ Esta reflexão encontra-se detalhada em outro trabalho da autora, atualmente no prelo.

ALBERTON, Josililian. Extensão universitária em movimento: percursos, aprendizados e transformação. In: MASSON, Ana Paula Uliana (org.). **Narrativas autobiográficas nos múltiplos contextos da educação**: básica e superior. v. 2. Santa Catarina: Editora SCHREIBEN, no prelo.

Nesse sentido, é a partir do compartilhamento de saberes, e das vivências dos discentes, bem como da construção coletiva de conhecimentos que se constituem os seus fazeres nos processos didático-pedagógicos, fundamentais para suas futuras práticas docentes e educativas. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que os espaços formativos diversificados enriquecem as experiências educativas e ampliam a compreensão dos diferentes contextos socioculturais. Considerando, ainda, que a formação docente tem sido, historicamente, estruturada sob a égide de concepções tradicionais e de cunho comportamentalista, e sendo assim, torna-se urgente avançar na construção de uma educação crítica, dialógica e efetivamente transformadora.

Tal reflexão é fundamental para compreender os propósitos que sustentaram historicamente essa lógica e, a partir desse entendimento, fortalecer o compromisso com a construção de uma Educação orientada pelo sentido, pelos valores humanos e pela formação integral dos sujeitos, em uma perspectiva ética, crítica e emancipadora.

Cabe salientar que ao reconhecer-me no lugar que ocupo e nos contextos em que existo, torno-me capaz de aprofundar o conhecimento sobre mim mesmo e, nesse movimento dialético, potencializo minha própria transformação e a transformação do entorno em que estou inserido.

Educação como prática libertadora, geradora de consciência e de possibilidades

Para que as ações educacionais, em qualquer nível sejam efetivas, é fundamental saber reconhecer, antes de tudo, que somos sujeitos de direitos e deveres perante o Estado constitucional (Brasil, 2019).

Ao considerar a Constituição de 1988, observa-se que a Educação é reconhecida como espaço de desenvolvimento integral do sujeito e de preparação para a vida em sociedade, sendo orientada pelo princípio da autonomia. Nessa perspectiva, no Ensino Superior, a Extensão universitária configura-se como via potencializadora desse processo, cuja origem remonta ao Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1930.

Conforme apontam Calderón (2011) e Freire (2022), o espaço educacional por natureza carrega uma responsabilidade ética e transformadora em relação aos contextos. Sob a luz desse entendimento, o processo educativo se realiza na reciprocidade, pois ao ensinar, aprende-se e ao aprender, ensina-se — em uma dinâmica profundamente influenciada pelas experiências concretas dos sujeitos. Como destaca Freire (2022), “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2022, p. 95).

Dessa forma, conhecer e aperfeiçoar aquilo que se sabe é o que rege a vida humana e possibilita sua continuidade. Após muitas lutas relacionadas aos avanços do Ensino Superior e inerente à Extensão universitária, os espaços de produção de conhecimento foram sendo conquistados gradualmente alcançando a atualidade não apenas como exigências legais, mas como expressões de um engajamento coletivo.

Segundo Gadotti (2017), a Universidade brasileira nasce tardiamente e somente a partir da década de 1960 é que desperta para o compromisso social devido à influência dos movimentos sociais pelas inserções de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife bem como o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.

Sob condição histórica educacional, encontramos inicialmente, de acordo com a legislação brasileira, indícios de fragilidade na regulamentação da atividade de Extensão sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/1961), revelando o distanciamento da Extensão para Ensino e Pesquisa no Ensino Superior. Contudo, por meio das Reformas Universitárias, ao final dessa mesma década, conquista-se o propósito educacional e social para as ações extensionistas, e sequencialmente, essa conquista se constituiu como um processo indispensável na formação do professor e acadêmicos.

Em 1980, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) surge para impulsionar novos horizontes para a Extensão Universitária. Dessa forma, apresenta as Diretrizes e as Políticas para a Extensão no Brasil, como processo educativo entre Ensino Superior e Sociedade na

transformação de ambas as realidades. E, em 1996, há a sua consolidação com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/96.

Além disso, o século XXI inicia e avança com prerrogativa de novos desafios. O Plano Nacional de Educação (PNE) afirma que o Ensino Superior possui papel fundamental para impulsionar o país. E frente às problematizações do conhecimento e sobre as questões sociais, a Extensão Universitária, como dever comprometer-se com o “[...] processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p.28).

Em razão disso, consolida-se a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define e torna obrigatório, o sentido da Extensão Universitária para o Ensino Superior como “[...] interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (Brasil, 2018, p.2).

Considera-se, portanto, por efeito de lei, que serão atividades de Extensão, as intervenções que envolvam diretamente as instituições de Ensino Superior e as comunidades externas, e que todas as intenções estejam vinculadas à formação do estudante, para que se fortaleça por meio da socialização de conhecimentos.

Para essa condição, encontramos em Freire (2022) esclarecimento de que a Educação precisa romper com os esquemas verticais de uma educação bancária para que se possa avançar em humanidades. Nessa linha,

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 2022, p. 95).

Sob esse olhar, é preciso que as matrizes de Ensino Superior incentivem o pensamento crítico e reflexivo e que vinculem às lutas acadêmicas, às lutas de cada espaço e de cada sujeito para que o conhecimento possa tornar-se realidade, a partir de uma Educação que tenha significado aos seus participantes. Sobre isso, Freire (2013) afirma que “O fundamental, porém, é que esta reflexão, de caráter teórico,

não se degenere nos verbalismos vazios nem, por outro lado, na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada” (Freire, 2013 p.17).

Por sua vez, as ações extensionistas, conceito, fortemente refletido por Freire (2013), sob a ideia dos projetos de extensão, esclarece que os projetos se representam pelas vivências e experiências dos sujeitos em suas relações cotidianas, representado em contexto significativamente histórico, em um entendimento do que venha a ser uma Educação problematizadora.

Assume-se, nesse prisma, o entendimento de ações extensionistas no comprometimento de uma Sociedade com mais equidade, de uma Educação mais significativa, ancorada em relações dialógicas, perpassadas pelas vivências e experiências, sob intenção de transformação de Si e para Si.

Desse modo, compreendermo-nos como docentes compromissados em nossas práticas só é possível por meio de reflexões frente aos caminhos que trilhamos, pelas experiências que vivemos e compartilhamos quando imprimem sentido ao que realizamos e, de forma genuína, iluminam as teorias que desbravamos. Assim, vamos nos tornando sujeitos reveladores de nossa própria história, na medida em que ousamos estreitar vínculos no contexto das relações que se constituem e das quais fazemos parte.

Sobre isso, convém referenciar Freire (2012), quando ressalta que “a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente” (Freire, 2012, p.53). Então, compreender os fenômenos de como ocorre a aprendizagem, somente será possível se obtivermos informações para usarmos o que foi conhecido a serviço do que será passível de compreensão desvelada de si.

Podemos entender que configurar sentido sobre o que fazemos é dizer de caminhos percorridos, de possibilidades e de escolhas, bem como, a construção do que somos. Sobre isso Lima, Geraldi e Geraldi (2015), consideram que “é exercício de alteridade em que sua condição fundante de incompletude precisa de outro que lhe forneça matéria significativa sobre aquilo que do lugar que ele ocupa está constrangido a não ver” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p.37).

Em diálogo com os autores supracitados, e com o nosso referencial freiriano, revela-nos condição similar, esclarecendo que somente se aprende quando estamos em partilhas, em encontros mediatizados pelos lugares e trabalhos que nos firmam. Dessa forma, entende-se que tudo o que fazemos diz de nosso ato responsivo que revela o nosso passado e anuncia o nosso futuro. Sob essa condição, vamos nos constituindo como autores de nossas histórias singulares, em nossos modos de dizer, genuinamente, nossas realidades.

Em suma, considerando a formação na/para docência, percebe-se que não é apenas acúmulo de saberes em que nossas práticas se elucidem, mas muito de nossas reflexões sobre o percurso apreendido do todo que se fez parte. Conservar saberes, em áreas específicas do conhecimento e não conquistar experiência de campo, é equívoco rotineiro no Ensino Superior que não garante excelência na prática docente e educativa.

Metodologia como prática de diálogo, escuta e emancipação

A metodologia contempla um estudo exploratório, qualitativo, do tipo relato de experiência (RE). Esse percurso permite ao autor narrar, por meio da escrita, o acontecimento vivido, que, neste estudo, compreende a experiência de uma professora pedagoga que atua no Ensino Superior, em uma instituição privada, do litoral do Paraná. A experiência aqui narrada corresponde à atuação da pesquisadora no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia na referida IES.

Cabe salientar que essa narrativa é anterior ao dispositivo de lei, que oficializa a Extensão Universitária e suas ações extensionistas, como aspecto fundamental para a formação acadêmica. Atualmente, tais atividades se encontram correlatas com a disciplina: Atividades e Práticas de Extensão, tendo sido ofertada na Licenciatura em Pedagogia, desde o ano de 2022.

O Relato de Experiência apresenta-se como um conhecimento produzido na 1ª pessoa que visa a descrever, de modo detalhado e subjetivo, a experiência vivida, com aporte metodológico ancora-se em (Lüdke; Cruz, 2010). Trata-se de incorporar as observações de caráter subjetivo frente aos sentimentos e de natureza objetiva que, aqui, condiz à observação participante (Gil, 2002).

Para a construção deste relato de experiência, inspiramo-nos nas etapas elencadas por Mussi, Flores e Almeida (2021). Estes sugerem seguir as seguintes etapas: introdução; materiais e métodos/procedimentos metodológicos; resultados; discussão; considerações finais e referência.

Nessa esteira, este texto abre espaço para compreendermo-nos como docentes em nossas práticas e isso exige enfrentar reflexões sobre os caminhos que trilhamos, sobre aquilo que nos toca e sobre o que fazemos acontecer. As experiências vividas e compartilhadas conferem sentido às nossas ações e, de maneira genuína, lançam luz sobre as teorias que buscamos desbravar. Nessa esteira, vamos nos tornando reveladores de nossa própria história, pois é nesse processo que ousamos estreitar relações no contexto em que atuamos e do qual fazemos parte.

Para Macuch (2018), a interpretação se ancora em abordagem qualitativa como meio para explicar as experiências e as subjetividades dos sujeitos que dela participam, e, nesse ponto

[...] visa compreender de modo interpretativo os processos de construção de sentido, o universo de significações, ações sociais e relações entre os sujeitos, situados em determinado contexto e momento histórico e o modo como estes compartilham a própria experiência e seus significados (Machu, 2018, p.3).

E com esse olhar, a narrativa de experiência possui função de mediação entre a história, o tempo vivido, os acontecimentos e a experiência em si. Escolher a narrativa e seu recorte temporal foi na intenção de reconstruir a história dos que participaram, mas, ainda, perceber a minha própria interpretação frente aos momentos vivenciados de alegrias, dúvidas, incertezas, contradições, subjetividades e por que não dizer: sentimento de missão cumprida, que, de forma alguma, impacta a experiência construída.

Diante do exposto, é muito além-mar, que desejo falar sobre essa história!

Reconto de um tempo de muitas ressignificações ou de um novo tempo de “quefazeres”... A narrativa, a seguir, descreve a experiência com um grupo de estudantes da Licenciatura em Pedagogia que participaram de uma atividade, por meio de uma ação – atualmente apresentada como extensionista – em uma Ilha do

Litoral do Paraná. O objetivo dessa vivência foi oportunizar uma reflexão e posterior articulação entre o que eles aprendem e a realidade.

O lugar da experiência como especificidade humana e intervenção no mundo

Era outono de 2017. O dia começou, para mim, às quatro horas da manhã, quando o despertador anunciou um novo tempo — ou, quem sabe, um novo tempo de desafios e compromissos. A partir desse cenário singular — e, por que não dizer, genuíno em suas particularidades —, foi possível observar que, em um primeiro momento, os estudantes ficaram surpresos diante da possibilidade de vivenciar uma experiência incomum em sua formação, articulando teoria e prática e se abrindo para o encontro com o novo. É provável que o novo traga consigo a insegurança, mas em suas entrelinhas também esperança de mudança no futuro que desconhecemos.

Uma Educação pautada na convivência, na conquista de poder fazer escolhas, traz consigo ideias inerentes ao desenvolvimento, ao crescimento, à melhoria da qualidade de vida e por conseguinte, a participação ativa dos lugares por onde perpassa.

Ao fim e ao cabo desse dia, notou-se que os estudantes ficaram encantados com o todo e com os sentidos de aprender e de aprender-se, por meio da participação nas experiências que permeiam suas realidades. Nessa reflexão, retomase Fazenda (1999), que pontua:

Está morta, embora muitos não saibam, a escola que prepara para testes. Do trabalhador espera-se não apenas agudez técnica, espera-se intuição, flexibilidade, criatividade, capacidade de trabalhar em conjunto, inteligência para tratar as emoções, preparo para se atualizar permanentemente. São ingredientes que municiam o indivíduo para que ele possa lidar com os conflitos, e nada têm a ver com a repetição mecânica de dados, o domínio de computadores (Fazenda, 1999, p. 137).

Convém ressaltar que, quando o Ensino Superior — ou até mesmo a escola — ancora seus princípios formativos exclusivamente na dimensão teórica, acaba por fragilizar a construção de sujeitos críticos, reflexivos e preparados para atuar de forma consciente na coletividade. A centralidade da formação teórica, quando desvinculada da prática, dos contextos socioculturais e das experiências concretas,

limita a compreensão dos sujeitos sobre as dinâmicas sociais, os desafios coletivos e as responsabilidades que lhes cabem enquanto agentes de transformação social.

Nessa perspectiva, a narrativa que segue remonta a um tempo em que os entendimentos sobre os fazeres docentes e as práticas educativas ganham sentido concreto, ultrapassando os limites da mera tessitura teórica no contexto da formação acadêmica. Trata-se de uma experiência vivida com um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, durante uma aula de campo, na qual a articulação entre teoria e prática se fez presente de maneira significativa.

O reconto de um tempo com muitas e significativas compreensões

Princípio esta narrativa sobre aprendizagem, baseada em compreensões sobre o desenvolvimento do educando entrelaçado pelas distintas culturas, territórios, gerações, instituições, experiências e na interdisciplinaridade do aprendizado acadêmico.

Uma ansiedade se instala, pois, é a primeira vez que coloco em prática o real sentido emancipatório na Educação que faço. Tudo é novo e metade de mim é alegria e a outra metade é medo. Alegria, por ter conseguido achar 'brechas', nos protocolos educacionais, para poder fazer Educação para além das paredes institucionais e medo do novo, que habitualmente nos leva a caminhos onde nossas certezas não alçam. Levar em lócus o educando, trancafiado na implacável erudição acadêmica, que corrói o corpo e em sua magnitude não alimenta a alma é grande desafio para quem viveu Educação tradicional e transita por espaços ainda nela submersos.

Era um dia cinzento e um mar sereno, que em seus mistérios nos recebia com grandeza infinita a mim e aos meus educandos. Em meus pensamentos inquietos que por momentos se confundem com a imensidão do mar, penso, ainda sem muita certeza, ter conquistado a primeira vitória: retirar dos 'entre muros' a Educação que somente em teorias, os meus educandos conheciam. Seguimos juntos. Literalmente no mesmo barco, com o mesmo destino, naquele mar de mistérios, cada qual com o seu objetivo, cada qual com a sua complexidade, dado momento tão singular.

O real sentido para aquele momento e dia, estava além de qualquer explicação ou conclusão, pois como diz Fazenda "assumir uma atitude interdisciplinar

é viver cada instante da vida sob questionamento e reflexão, cuidando para não precipitar conclusões sobre realidades” (1999, p.154). Sem concluir, segui olhando o horizonte. Tinha clareza que levava comigo muito mais do que bagagens; levava sonhos e esperança e disso eu tinha clareza. E como o sol que surgia no horizonte, eu também iniciava, naquele momento, as minhas novas atitudes e ações frente a uma Educação transformadora de mim e de quem participasse daquele novo amanhecer.

Foi um percurso longo! Saímos da cidade litorânea de Paranaguá – PR até a Ilha de São Miguel - PR, quase divisa com São Paulo, num transporte até então nunca experienciado por nós.

Figura 1: O espaço geográfico



Fonte: <https://www.assembleia.pr.leg.br>. Acesso em: 20 de jun.de 2025

Figura 2: O transporte



Fonte: acervo da autora

Em terra firme, o dia teve início com a acolhida calorosa da comunidade. Um café compartilhado na 'Escolinha' da comunidade, acompanhado de uma boa conversa, marcou esse momento inicial, no qual foram apresentados os propósitos e as expectativas da vivência que nos aguardava, expostos pelo dirigente da escola e endossados pelos estudantes. As atividades foram elencadas, de maneira que pudéssemos entender como tudo se conectava em seus mais distintos espaços, comuns a todos os seus moradores.

Começamos com uma caminha pela Ilha, onde encontramos os moradores que nos acenavam e com sorrisos largos nos desejavam um belo dia. Seguimos por uma trilha, onde a natureza se movia como se desejasse nos acariciar com suas folhagens. Chegamos ao lugar de plantio de alguns produtos utilizados na comunidade como a mandioca, batata doce, verduras, entre outros, e de lá do alto, admirarmos a beleza rara da planície e o 'campinho', espaço utilizado para as atividades físicas escolares e jogos, nas tardes de sábados e domingos ensolarados.

Figura 3: A trilha



Fonte: Acervo da autora

Em nosso retorno, próximo ao meio-dia, fomos recepcionados por um grupo de mulheres responsáveis pela extração da carne do siri. Essa, por sua vez, comercializada para os melhores mercados e restaurantes de São Paulo, devido à sua qualidade. Convém ressaltar a nossa participação no processo para que pudéssemos entender principalmente os desafios desse trabalho.

Figura 5: O trabalho coletivo



Fonte: Acervo da autora

Hora de aquietar-se. Alimentar o corpo, ávido pelo refazer-se. Alinhar os pensamentos, ansiosos pelas respostas e por que não dizer: acalmar a alma, com um pouco de solidude para poder entender a grandeza do que fora vivido até aqui.

Um almoço com a comida típica da ilha – carne de siri e alimentos produzidos pela comunidade.

Uma pausa, para compartilharmos os nossos olhares, para estreitarmos os nossos laços e seguimos para mais descobertas.

Figura 6: Os laços



Fonte: Acervo da autora

Avançamos para participarmos da construção da horta agroecológica. Cada qual com a sua condição, fazia o seu melhor, não apenas para que a empreitada conquistasse êxito, mas para que ao final e ao cabo desse dia tão desbravador, pudéssemos dizer do muito que fizemos enquanto esperávamos por aqueles que ainda chegariam.

Figura 7: A horta e as atitudes que aproximam



Fonte: Acervo da autora

Para findarmos dia genuíno, de muitos aprendizados e encantamentos, o 'seu' João Mariano, membro da comunidade, agraciou-nos com as histórias e as emoções de um tempo de outrora de seus habitantes, na tão acolhedora Ilha de São Miguel, que agora, um pouquinho nossa também.

Figura 8: Os ensinamentos



Fonte: Acervo da autora

O sentido do compromisso histórico da vida no mundo vivido, e sua permanente transformação

Como pode se observar até o momento, as teorias constituem elementos estruturantes no processo de aprendizagem, na medida em que oferecem

fundamentos, conceitos e referenciais necessários para a compreensão dos nossos estudos que atravessam a teoria. No entanto, quando são apresentados de forma descontextualizada, dissociados da realidade concreta e das vivências dos sujeitos, tendem a perder potência formativa, tornando-se conteúdos abstratos e, muitas vezes, pouco significativos para os estudantes.

Nesse sentido, ao longo da narrativa na seção anterior, foi possível notar que a aprendizagem ganha densidade e sentido, quando os saberes teóricos se articulam com práticas reais, situadas em contextos coletivos e socialmente relevantes. É por meio da interação com situações da vida cotidiana, dos desafios profissionais e das dinâmicas sociais que os acadêmicos conseguem estabelecer conexões entre o que estudam e o mundo que os cerca, promovendo a construção de conhecimentos mais sólidos, reflexivos e aplicáveis.

Conforme salienta Freire (2000), nosso estar no mundo não é simples adaptação, mas fazer história. E dessa forma relata que

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 2000, p. 54).

Nesse viés, pensar no Ensino Superior, é pensar em sua relação com a produção do conhecimento que impacta de muitas formas, a realidade. Para Freire (2015), se faz urgente conhecer as coisas como são e para isso, é necessário pensá-las, interpretá-las para que concomitantemente, possa conhecer a si e aos próprios propósitos. A produção do verdadeiro conhecimento inicia-se nas interações entre sujeitos e objetos no contato com o mundo vivido para sua constante transformação.

Sob esse prisma, torna-se imprescindível promover uma ruptura com práticas pedagógicas centradas na mera transmissão de conteúdos e na lógica instrumental das competências dissociadas de sentido. Essa transformação é necessária para que novos paradigmas educacionais possam emergir, mais sensíveis e receptivos à concepção do aprendizado como práxis, entendida no movimento dialético da “ação-reflexão-ação”.

Nesse horizonte, como defende Vasconcellos (2003), “o professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical — novos sentidos,

novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens” (Vasconcellos, 2003, p.77). Trata-se de ressignificar o ato de educar, deslocando-o de uma perspectiva bancária para uma perspectiva crítica, emancipatória e humanizadora.

As nossas histórias impactam fortemente o modo como nos posicionamos nas realidades da vida. Diante disso, reafirmar a formação baseada na vivência, na experiência, no compartilhar, no compromisso e na autorreflexão do que fazemos, o porquê fazemos e para quem fazemos é de fundamental significado para as nossas práticas docentes e educativas, e ainda, no avanço de nossa consciência profissional.

Nesse horizonte, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo” (Freire, 2022, p. 95). Percebe-se que sem haver Educação problematizadora que rompe com a Educação vertical na superação dos limites do transmitir e que se distancia da mediação do conhecimento, é Educação nula, pois dicotomiza os sujeitos não oportunizando reflexão crítica e inibindo-os de seu poder de criação colaborando como apagamento de sua consciência coletiva.

Para além de um final, é assim que desejo pensar

Narrar acontecimentos, constitui-se uma prática que valoriza o sujeito e suas ações. As narrativas, uma vez anunciadas, deixam de ser apenas de seus atores, passando a fazer parte da vida de quem entre em contato com ela, tornando-se um poderoso dispositivo de formação.

A narrativa elucidada celebra avanços para a formação docente e se apresenta como determinante na ressignificação de saberes e na compreensão dos contextos que são diversos e abundantes de boas novas. Em síntese, possibilita a percepção de uma formação para além das teorias, quando entendemos realmente a Educação da qual participamos, mesmo quando em breves momentos compartilhamos das realidades que nos circundam.

Logo, aprendizados dizem das nossas experiências e como estas nos constroem. Não precisamos de muitas palavras, mas de muitas atitudes e cuidados frente ao despertar de nossos educandos. É claro que não para trilhar seus caminhos, mas para apreciar suas descobertas e incentivar os seus ‘voos’.

Em Freire (1996), encontramos eco para entender o que verdadeiramente significa ensinar, quando salienta que ensinar exige respeito aos saberes, exige ética, exemplo, reflexão crítica e reconhecimento da identidade cultural. Exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, reconhecimento para a autonomia do outro, bom senso, humildade, tolerância, conhecimento das realidades, convicção na mudança, generosidade; comprometimento, escuta, diálogo e querer bem aos nossos educandos.

Questionarmos percursos, aprendizados e desafios da Educação que fazemos é o grande entendimento para que possamos avançar em uma Educação de sentidos para estudantes na formação docente. Vivendo que se vive e é convivendo que se aprende a apreender o outro para além de saberes estáticos. A vida, sem dúvida alguma se apresenta no multidimensional e num misto de interrelações da condição humana, sempre muito além-mar, é assim que desejo pensar.

Referências

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Acesso em: 19 de mai. 2025.

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federa, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 19 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49. Acesso em: 19 de mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 de mai. de 2025.

CALDERÓN, I. **Extensão universitária: uma questão em aberto.** (org.) São Paulo: Xamã, 2011.

FAZENDA, I. (org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Práxis)

FORPROEX, 2012. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Porto Alegre: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus – 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia de sonhos possíveis.** Org. Ana Maria de Araújo Freire, 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista**, v.31, n.01, p. 17-44, jan./mar.2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

LÜDK, M.; CRUZ, G. B. **Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica.** Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente, v. 02, n. 03, p. 86-107, ago./dez. 2010.

MACUCH, R. S. **(auto)narrativas no ensino superior: construindo** profissões. Anais V CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45513>>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** Revista Práxis Educacional, v.17, n.48, p. 60 -77, out./dez. 2021.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação.** 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

NÃO NOS SERVE UMA DOCÊNCIA QUALQUER

Adriana Beatriz Gandin

Danilo Gandin (*in memoriam*)

Paulo Santos Lima Júnior

Na última quinta-feira, dia 4 de setembro de 2025, completaram-se dois meses que Danilo Gandin nos deixou. Um tempo mínimo, insignificante, que ainda não acalma em nossos corações a dor de sua ausência. Mas já nos permite rir, de vez em quando, ao lembrar de suas piadas inesperadas, suas histórias bem-humoradas e sua presença de espírito que transformava os momentos comuns em verdadeiras reflexões.

E como lembramos do Danilo?

Eu, Adriana, como filha preferida (ele mesmo dizia isso, já que eu era a única menina entre seus três filhos), lembro de uma forma especial das partilhas que tínhamos em casa como família. Acordos e combinados eram frequentes. Planejamento de ações conjuntas também. Recordo também das viagens que meu pai fazia para ministrar palestras e cursos destinadas a professores e gestores. Quando aconteciam durante as férias escolares, ele só aceitava se pudesse levar a família. Íamos os cinco: ele, minha mãe, eu e meus dois irmãos. Ficávamos hospedados na casa de congregações religiosas, nas quais ele trabalhava, e isso segue sendo, para mim, uma lembrança familiar e afetiva. Logo cedo, decidi que seria professora e isso certamente o deixou feliz. Na década de 1990 assisti a muitas palestras que ele ministrou e lembro que sempre senti orgulho imenso de ser sua filha. Na época, eu trabalhava no Colégio Sévigné que era um dos colégios que seguiam o passo a passo do planejamento participativo, exatamente como era descrito em seu primeiro e mais famoso livro. Assim, conheci a vivência de seu trabalho na prática. E funcionava!

Guardo com carinho todas as conversas que tivemos, especialmente as que tratavam sobre educação, nas quais nos entendíamos muito bem. Estivemos, muitas vezes, palestrando ou dando aulas juntos, o que foi extremamente significativo e nos

aproximou ainda mais. Certamente teria muitas outras coisas para lembrar dele. Ele faz muita falta no meu dia a dia!

No início da minha trajetória, eu me orgulhava de ser conhecida como “a filha do Danilo Gandin”. Mais tarde, vivi um momento especial: com um sorriso cheio de afeto, ele me disse da alegria que sentia em ser reconhecido como “o pai da Adriana Gandin”.

Eu, Paulo, como genro, fui muito bem recebido no seio de uma família de colorados. E o patriarca, *pândego* como se autoafirmava, logo me cativou com seus causos, piadas, ironia fina (característica de pessoas muito inteligentes) e amor pela educação. Foi por sua causa, me dando a conhecer sua dissertação de mestrado - *O professor e a inovação educacional*, onde questionava o porquê de a escola não mudar, - que decidi fazer o meu mestrado. E talvez aí, neste processo, eu tenha recebido o segundo maior presente que poderia me dar, depois da mão de sua filha: uma entrevista exclusiva, que se constituiu parte importantíssima de minha dissertação. E desta entrevista, trago aqui o trecho final:

Não existe ser humano capaz de compreender tudo o que acontece. Os Einsteins da vida são poucos. Escreveram coisas que a gente sabe que é verdade, mas muitas vezes não compreendemos. Tem coisas que Einstein escreveu que somente há pouco tempo foram comprovadas, de tão avançadas que eram. Mas ele era capaz de falar que o principal é o ser humano, é a nossa solidariedade com o outro, entende? O que isso quer dizer? Quer dizer que não podemos perder esse lado. Não se pode perder a humanidade.

Com base nessas lembranças, em sua obra voltada ao planejamento participativo e nas conversas privilegiadas que tivemos com ele sobre educação, encontramos a inspiração para escrever este texto. Ficamos pensando e conversando sobre o que o Danilo teria a nos dizer sobre os tempos que vivemos na educação no nosso país. Como fortalecer a docência num Brasil cuja jovem e frágil democracia é ameaçada por golpes a todo o momento? Como exercer esse papel tão importante na sociedade, sofrendo tantas interferências de pais e às vezes de gestores mal preparados? Imaginamos que ele pudesse nos dizer algo como o que escrevemos a seguir.

Nestes tempos tão difíceis que atravessamos em 2025, às vezes me perguntam: "Professor, como fortalecer a docência?" E confesso, quando ouço essa pergunta, fico tentado a respondê-la com uma ironia rápida, do tipo: "fortaleça com suplemento vitamínico, uma cápsula por dia, antes das reuniões pedagógicas". Mas logo percebo que a ironia, embora necessária, não basta. Porque não estamos falando de músculos cansados, mas de um coração pedagógico que precisa bater forte num corpo social adoecido.

Docência não é coisa de prateleira. Não se compra embalada, pronta para uso. Há quem sonhe em vendê-la como se fosse detergente: "docência eficaz, que remove as manchas da ignorância em cinco minutos". Mas não se trata disso. A docência comprometida carrega sempre uma escolha, um projeto e uma intencionalidade.

É exatamente aqui que me recordo do que defendi em A prática do planejamento participativo: não existe neutralidade em educar. Há sempre uma intencionalidade. Planejar não é apenas distribuir conteúdo em um calendário. É perguntar: a serviço de quê e de quem está esta escola? E se a escola é projeto; então, a docência também o é. Não é uma técnica isolada, mas parte de uma visão de mundo.

Ora, e que mundo temos em 2025? Vejam o nosso país: um Brasil ferido, desigual, desconfiado da própria democracia, atolado em crises políticas, ambientais e sociais. Não é uma realidade qualquer. Logo, não nos serve uma docência qualquer. Não basta treinar repetidores de fórmulas, como se estivéssemos fabricando papagaios com diploma.

É preciso — e aqui falo com a convicção de quem já viu muito improvisado mascarado de pedagogia — uma docência democrática. E digo democrática não no sentido de apenas "dar voz" uma vez por ano em assembleia escolar, mas como prática cotidiana, feita de escuta, de partilha e de construção coletiva. Uma docência integral, que não se reduz à cabeça, mas envolve corpo, emoções e vínculos. Uma docência inclusiva, que não expulsa os diferentes, mas se enriquece deles. Uma docência justa, que não mede apenas com notas, mas com percepção de experiência vivida, de reflexão feita, de aprender a educar-se e de construção conjunta de oportunidades. Uma docência ecológica, que reconhece que a vida da sala de aula

não se separa da vida do planeta. E, sobretudo, uma docência humanizadora que traga a vida para a escola, porque já basta de reduzir crianças e jovens a estatísticas para a imprensa exhibir em manchetes.

Sim, a imprensa. Penso no que escrevi em O que a imprensa não quer saber sobre a escola. A mídia adora números: "tantos por cento aprenderam", "tantos por cento fracassaram". Mas não quer saber de projetos que dão certo no silêncio do interior do país, de professores que transformam vidas sem câmeras por perto. A imprensa mede resultados com régua curta, mas não pergunta: que sociedade estamos formando? Que futuro estamos construindo?

Enquanto isso, no chão da escola, sobra exigência e falta sentido e horizonte. Querem eficiência. Querem relatórios. Querem que os professores cumpram planilhas, como se a vida de um estudante pudesse ser reduzida a colunas do Excel. E chamam isso de qualidade.

Mas eu pergunto: qualidade para quem? Para a lógica do mercado, que deseja trabalhadores dóceis? Para a política rasteira, que busca números fáceis para propaganda? Essa eficiência não me interessa. Prefiro uma escola considerada "ineficiente" pelo sistema, mas fértil em formar cidadãos capazes de viver, pensar, sentir e transformar.

É aqui que o tom irônico se mistura à urgência. Pois ironizo as soluções simplistas, mas não brinco com o futuro de um país. Se a escola não se posiciona, se a docência se esconde atrás de neutralidades, estamos condenados a repetir os mesmos desastres que já vivemos no passado.

Recordo então das Crônicas para uma nova escola, em que tentei, com humor e dor, mostrar o absurdo de certas rotinas normalizadas e instauradas na escola: a prova que mede decoreba, o aluno que finge que aprende para não se incomodar, o professor que finge que ensina para vencer o conteúdo, a aula que desconsidera a vida real, o professor reduzido a tarefeiro que fala o tempo inteiro. Essas crônicas não eram meras anedotas. Eram alertas. E hoje, em 2025, continuam ecoando: não podemos naturalizar o desastre pedagógico.

Fortalecer a docência, portanto, não é oferecer cursos de "metodologias inovadoras" embaladas em marketing pedagógico. É recolocar o professor e a professora no centro de um projeto político de sociedade. É afirmar que cada plano

de aula é, também, um ato político. É sustentar que educar é resistir. Resistir à pressa da mídia. Resistir à burocracia que engole o humano. Resistir à tentação de desistir. E ao mesmo tempo, é sonhar. Porque sem sonho não há projeto, e sem projeto não há escola.

Encerro esta reflexão, olhando para o Brasil que cambaleia em 2025. Não sei quais serão as manchetes de amanhã, nem quais reformas surgirão para nos confundir ainda mais. Mas sei de uma coisa: se quisermos sobreviver como povo, como nação, precisamos de uma docência que não se deixe domesticar. Uma docência que carregue nos ombros a democracia, a justiça, a ecologia e a humanidade, enfim a vida. Tudo o mais — números, prazos, relatórios, discursos — será apenas barulho. E eu, que já vi tantos barulhos, sigo acreditando no silêncio fecundo de uma sala de aula em que um professor e seus estudantes ousam sonhar juntos e, assim, constroem novos saberes.

Referências

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 22ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GANDIN, Danilo. **O que a imprensa não quer saber sobre a escola**. 1ª edição. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011

GANDIN, Danilo. **Crônicas para uma nova escola**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

PROVOCAÇÕES DOCENTES

Ivone Rodrigues Macena Barossi

Uma das profissões mais desafiadoras e complexas é a do professor, pois além de exigir conhecimento técnico daquilo que se pretende ensinar, exige paciência, compromisso ético com a pessoa que está em desenvolvimento, liderança, escuta afetiva. São ideais, também, o desejo de transformação no mundo, a busca por se relacionar sem preconceitos com os sujeitos que estão à sua frente. Dessa forma, o dia a dia de professor é uma grande caixa de surpresas: por mais que exista planejamento, ocorrem muitas situações não planejadas, pois ele está diante de muitas faces e conecta-se com diferentes universos, considerando cada ser único e suas atitudes podem ser imprevisíveis diante do educando e de seus colegas de profissão.

Entender o ser humano ajudando-o a desenvolver suas potencialidades é um desafio enorme, esbarrando em habilidades emocionais, psicológicas e de percepção e organização do espaço educativo. Ser professor é estar ligado e preocupado o tempo todo. Além de ser uma profissão desafiante, temos muitos outros problemas impostos pela máquina governamental, gerando um quadro de docentes doentes e tristes. Como reverter isso para que a docência seja realmente algo de grande importância para o nosso mundo?

Valorizar a docência, revertendo um quadro de adoecimento da classe e possibilitando uma educação baseada em valores é o grande desafio que está presente na vida de um professor. Além disso, precisa-se despertar o querer, o desejo em ser... Portanto a educação não é dom, precisa-se despertar o desejo de mudanças, desejo de aprender sempre. Olhar sempre o outro como uma potencialidade para a mudança! Nunca como "o pior" aluno, mas sempre encontrar no estudante um caminho possível! Um caminho onde os valores como respeito, solidariedade, empatia, cooperação, autonomia e honestidade sejam aflorados e desejados. O foco do professor não pode ser a promoção de si próprio, mas o desenvolvimento do outro, com ações práticas que propiciam isso.

Essas ações podem ser de ordem prática, como desenvolvimento de projetos, roda de conversas, mediação de conflitos, ações comunitárias entre seu território, decisões coletivas que envolvam estudantes e todo o corpo de educadores, bem como a comunidade, num ambiente ético, estabelecendo o clima de respeito, dando abertura para o diálogo, troca de ideias entre todos os envolvidos. A escolha da profissão de professor deveria ser baseada na capacidade de percepção do outro, de sentir o outro, na vontade de estar com pessoas. Um professor jamais deveria não gostar de gente, pois se a educação se faz nas relações humanas, gostar do outro seria premissa básica para tal! Gostar de crianças e de adolescentes, ter uma linguagem de fácil entendimento para os pequenos e jovens. A criatividade é outra característica presente; também paciência, domínio de conteúdo e organização. São tantas as características que não conseguimos listar todas, mas diante de uma situação real as características vão aparecendo e promovendo transformação. Essa vontade é que move e mantém a chama viva e ardente. É engrandecedor ver o quanto do professor compõe o outro e o quanto do outro o compõe. Os desafios são enormes e aí entra o que dá forças para continuar: participar de grupos que acreditam no processo educacional. Querer fazer diferente, propor alternativas para se trabalhar numa perspectiva contra-hegemônica, que se contrapõe aos preconceitos, à falta de empatia, de flexibilidade, de paciência, de entusiasmo, de interesse pelo outro e pelo próprio conteúdo a ser por ele ensinado.

Tem-se algumas referências de escolas que procuram ir na direção de modelos contra-hegemônicos como a *Escola dos Sonhos* na cidade de Bananeiras na Paraíba, *Escola Amorim Lima* e algumas escolas presentes no *Bairro Educador de Heliópolis* em São Paulo. Como instituição de ensino superior, tem-se o Projeto Político-Pedagógico da *Universidade Federal do Paraná no setor Litoral*, em Matinhos/PR, bem como o seu curso de especialização chamado ANE (Alternativas para uma Nova Educação, que em 2025 está na sua quinta edição). Todos esses exemplos enchem de esperança e mostram que é possível sim, encontrar pessoas que buscam no ensino formal e informal onde a maioria dos professores atua numa educação que valorize as diferenças, busca descolonizar os saberes, permitem que os estudantes e os professores expressem suas ideias e seus saberes, desenvolvam práticas de resistência e as usam para transformar o mundo ao seu redor,

promovendo ações sociais e políticas na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, questionando os modelos prontos e os que ainda querem impor na escola, principalmente as públicas. Criticar e buscar soluções para diminuir os impactos dessa educação tradicional, meritocrática e antidemocrática é um dos compromissos éticos que os professores assumem.

Existem sérios problemas para encontrar novos sentidos que movam os professores e comunidade geral para acreditar no processo educativo público e de qualidade, fazer com que a comunidade acredite que a educação é a melhor forma para a transformação social. É preciso arranjar parcerias com quem cuida e carrega utopias para fazer com que a escola real seja capaz de criar novos sentidos e promover as mudanças para que a sociedade viva melhor, feliz, solidária, capaz de cuidar de si e do outro e do ambiente, permitindo que todos os envolvidos: professores, estudantes, gestores e a comunidade em geral se empenhem para encontrar novos sentidos e permitir uma vida social plena.

Nesse sentido questiona se não há outros valores que um professor deve apresentar, pois ao se buscar valores os indivíduos vão descobrindo, dinamizando suas potencialidades, e dimensões da pessoa humana que permitem o se doar ao outro, característica essa que um professor que encanta, apresenta. Esses valores foram encontrados em Viktor Frankl (1992), e expressam os valores criativos, valores experienciais e valores de atitude.

Os **valores criativos** levam o homem a estar disponível para o agir no mundo para transformá-lo, isso tudo dentro do campo da ação para a qual foi preparado. Ao desenvolver a criatividade o homem utiliza-se da sua imaginação e inteligência. O seu trabalho é feito em constante evolução, transformação. O valor criativo permite que a mente seja livre para criar, e essa capacidade é essencial para o educador. Sob uma condição de escravidão e de aprisionamento muitos professores perdem sua capacidade de criar, quando o sistema lhe impõe o que é para ser feito, com a utilização de plataformas já prontas presentes em todas as disciplinas, aulas prontas na forma de slides, com o controle de acesso e cobranças no uso desse slides; o diretor é pressionado a estar em dia com os exercícios postados nessas plataformas feitos pelos estudantes, sendo um dos grandes problemas na docência, pois funciona como um freio dessa capacidade criativa, da

qual a grande maioria dos professores se sentem castrados, sem a capacidade de transformação que tanto almejam e que o moveram para o magistério, como um pássaro sem asas, se fechando para a descoberta da sua totalidade.

Outro valor apontado por Frankl são os **valores experienciais**, como a capacidade de sentir o outro, mas não só de sentir, mas perceber em cada detalhe do que o cerca. O belo, a busca por uma ética e estética advém dessa capacidade de utilizar-se dos sentidos para experienciar o outro e a natureza, ouvindo em profundidade, saboreando o prazer que se sente ao conseguir afetar o outro. Aquilo que o Celso Vasconcellos chama de alegria crítica. O professor geralmente é um ser insatisfeito e utopicamente sonhador, sempre em busca de embarcar, junto com os estudantes, em novos mares. Como fazer com que os professores juntamente com seus estudantes voltem a ser alegres e sonhadores? Acredito que permitindo a sociedade a acreditar no professor, ter plena confiança de que ele é um profissional capaz, pois ele mais que ninguém estudou para isso, porém antes de estudar, sentiu a necessidade dessa alegria de estar com os estudantes para promover mudanças.

A **atitude** é outro valor bem importante para o ser que deseja ser professor, pois este sempre teve o desejo de colaborar para melhorar o mundo ao seu redor, e essa capacidade está ligada àquele desejo de construir algo para fora de nós. Valorizar o mundo, reconhecer aquilo que consideramos simples, pode ser algo extraordinário. A humildade é uma atitude que transcende a simplicidade, mas é uma atitude de abertura, que se coloca à disposição para dar o melhor de si para o outro e para a natureza, é o cuidado daquilo que é precioso, o outro e o ambiente.

Outra coisa que incomoda o professor é que a sociedade bem como os estudantes o sente como algo sem materialidade, sem corporeidade, quase como um autômato, sem a necessidade de se alimentar bem, divertir-se, ter descanso, ser remunerado de maneira digna. Uma pergunta que muitos professores já foram questionados é se ele trabalha, ou somente dá aulas, como se o seu trabalho fosse algo voluntário e que exercer outra profissão desse a dignidade da corporeidade. Como corpóreo, que se utiliza da comunicação, da inteligência, da sensibilidade para realizar a sua profissão, o professor cada vez mais está sendo destruído nessas necessidades, e uma das maneiras de ver essa destruição é ver a quantidade de professores tomando remédios controlados para a ansiedade e depressão. Pois

quando os seres humanos são ignorados nas suas necessidades básicas, do corpo e da mente, adoecem. Os professores já não conseguem dar conta de tantas demandas que o cercam. Desde demandas psicológicas, pois os estudantes, confiantes, trazem seus problemas para o professor; entre os inúmeros problemas apresentados são os casos de estupros, violência doméstica e psicológica apresentadas em casa (encarceramento, feminicídio cometido pelo pai na frente dos filhos, pais que fazem uso de substâncias ilícitas e/ou são alcoólicos, desemprego, miséria, falta de amor). Tudo isso numa enxurrada, sem direito de o professor fazer terapia, pois não sobra tempo e dinheiro. Salas cheias de estudantes com deficiência ou transtornos, sem apoio, sem direito a diminuir o número de estudantes típicos e atípicos (antiga reivindicação do magistério para melhora na qualidade) por sala para dar a atenção devida a esses alunos, os professores vão ficando cada vez mais doentes e vulneráveis a atestados, porém muitos sentem medo de ir ao médico, pois principalmente no estado do Paraná, o número de atestados pode prejudicar economicamente com a retirada dos abonos em cima do seu salário, bem como na escolha de vaga no final do ano. Isso tudo está deixando o corpo do professor exausto. Aqui se entra num outro tema que poderia dar outro texto que é o assédio moral que o professor vem sofrendo e que aumentou e muito nos últimos anos.

Muitos professores hoje se autodestroem no conflito daquilo que sonham para si, e para o outro enquanto professor, e a realidade dura, dolorida e muitas vezes violenta da qual está inserido. Mesmo que muitos professores sejam espetaculares, são desrespeitados e olhados como se estivessem do outro lado da luta...

A partir de seu compromisso ético, o professor luta, tira do fundo do seu ser o que há ainda de melhor para oferecer aos seus estudantes algo que dê sentido à vida, porém nesse limiar entre sonho e realidade, os jovens quase não desejam mais ser professor, pois sentem o drama da sua própria realidade. Precisamos urgentemente mudar a forma com que muitos olham para o professor, fazer com que aquele olhar de admiração, de vontade de imitar (mesmo quando era um professor bem tradicional) esteja presente nos estudantes.

Quando sociedade, estudantes e professores lutarem juntos para a defesa de uma escola mais humanizada, democrática e contra-hegemônica, a sociedade será melhor!

Referência

FRANKL, Viktor. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Vozes 1992.

Uma mensagem de uma professora para um aluno:

AUTORIA DO APRENDIZ

Laura Monte Serrat Barbosa

Olhando para você
posso ver
como é diferente de mim...
Entende diferente,
lembra de coisas
que nem por sonho eu lembraria.
Você é lento e minucioso.
Sua letra é torta;
mas é possível ler, sim.
E o que você escreve...
Ah! Que beleza!
Não é linguagem morta,
tem mensagem, tem viagem
ao mundo da imaginação!
Diz exatamente o que pensa,
o que sente e o que deseja
que o outro entenda.
Não quero que seja como eu,
que pense o que penso,
que saiba o que eu sei...
O que desejo é que conheça,
que olhe para o mundo,
sinta-se parte do universo
e nossa humanidade compreenda.
Permita que o que lê, vê e ouve
passem pelo seu verso,
por sua vida, e aprenda!

Referência

MONTE SERRAT, Laura. "Autoria do Aprendiz". In: Espiral Poética. Curitiba: Marianas Edições, 2018. p. 117

O NESEF COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO-COLETIVO

Trajetória em construção

Geraldo Balduino Horn

Introdução

Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam.

Frei Betto.

Início este texto com uma ideia que à primeira vista parece ser muito simples, mas que não é tão simples assim. Frei Betto escreve no texto “Paulo Freire: a leitura do mundo”, publicado no jornal Folha de S. Paulo em 3 de maio de 1997, um dia após a morte do educador, que “Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam”. Nesse texto curto em homenagem ao pedagogo-filósofo-educador, Betto busca confrontar a proposta teórico-metodológica de alfabetização de Paulo Freire (criada em 1964) aos manuais do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) lançados, em contraposição, pelo governo ditatorial, em 1967. A proposta de alfabetização freireana trata, essencialmente, do reconhecimento da necessária vinculação dialógica existente entre o texto e o contexto (social, cultural, econômico e político) no qual tanto o autor/educador quanto o leitor/estudante estão inseridos.

Ter percebido o sentido desse entendimento de “lugar” e de “pertencimento” de uma classe/grupo social ainda jovem – quando eu cursava o Ensino Médio (então Segundo Grau) nas aulas introdutórias das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia, mesmo que superficialmente, por meio do pensamento de autores como Marx, Freud, Fromm, Vázquez e, mais tarde, Freire, Betto e Boff – foi decisivo para construir uma referência teórica que me acompanha até hoje.

Olhando para trás e para o momento presente, é possível deduzir que a metáfora “pés-cabeça” – ao lado de tantas outras como “sombra-luz” (do Mito da Caverna, de Platão) e “galinha-águia” (da metáfora da condição humana, de Boff) – é constitutiva do processo teórico e metodológico que me acompanha desde há muito tempo. Com o passar dos anos, esses sentidos passam a tomar novos contornos, transformando-se em princípios e bases do modo como leio, interpreto, penso e vivo *o* mundo e *no* mundo em que vivo. Filosofia e existência em mim se

confundem. Apesar da crítica em relação à sua institucionalização (por meio da escolarização), principalmente a partir do século XVIII, a Filosofia como disciplina (ou área de conhecimento), com estatuto e método próprio, continua viva e ativa como sempre esteve nas escolas e no nosso cotidiano.

Trata-se, na esteira desse sentido, de preservar o reconhecimento do *lócus* filosófico de conhecimento e pesquisa, sem o qual não seria possível realizar uma espécie de *aufhebung* em sentido marxista-hegeliano (suspensão com vistas à superação). Entendimento que surge com Marx em meados do século XIX por meio de uma severa crítica em relação ao sistema filosófico idealista e enciclopédico produzido por Hegel e ao modelo filosófico positivista de Comte. Ele contrapõe, desse modo, à visão enciclopedista e ao positivismo a Filosofia da Práxis. Marx sustenta que a reflexão teórica que realizamos sobre determinada realidade – seja ela social, política, econômica ou educacional –, pela sua própria natureza, não pode ser entendida como uma mera teorização abstrata ou elucubração teórica. Quando nos debruçamos para desvendar um problema ligado à nossa existência humana, à prática social, não o fazemos de modo neutro como querem os defensores do positivismo, do pós-positivismo e dos teóricos da lógica formal. Consideramos, destarte, teoria e prática como elementos indissociáveis, que caminham juntos. Os resultados das pesquisas e das reflexões delas oriundas partem de princípios e pressupostos que têm na práxis sua referência central. A práxis é, assim, a expressão da unidade entre teoria e ação, dimensões distintas do processo de conhecimento, entretanto indissociáveis.

A filosofia da práxis é por sua própria natureza radical. Agnes Heller (1983), na sua obra *A Filosofia Radical*, afirma que a Filosofia (no caso, a radical) deve ser assumida como uma teoria crítica da sociedade. Não como uma teoria qualquer, mas sim como crítica “dotada de consciência histórica”, comprometida em investigar a origem da estrutura social atual. Em outro momento, ela complementa dizendo: “A filosofia radical deve se tornar práxis para que a práxis se torne teórica, para que os homens possam se elevar ao nível da discussão filosófica, antes que seja tarde demais” (HELLER, 1983, p. 158). Nesse sentido, podemos dizer que todas as teorias e reflexões produzidas sob essa perspectiva podem ser compreendidas como diagnóstico de determinada época, de determinado tempo e espaço. Podemos falar

também que o processo de formação humana é eminentemente histórico-social e se produz por meio das contradições entre as forças produtivas e as relações sociais por elas demandadas.

Além de ressaltar a opção teórico-metodológica que ao longo dos anos me acompanha, gostaria ainda de enfatizar o caráter coletivo da práxis (algo que está fortemente presente neste texto). Para mim, da mesma forma que a Filosofia só é Filosofia à medida que ela se nega e, por conseguinte, se realiza, ela também só se realiza na prática social, cultural e política *na e através da* ação coletiva. Isso não quer dizer relegar à Filosofia qualquer sentido alvissareiro, messiânico, salvador e tampouco o papel de cura, de terapia, de aconselhamento ou de ação clínica. Quando isso ocorre, ela perde sua prática social de referência e se transforma em mais um produto disponível no “mercado do conhecimento”.

Refiro-me especialmente ao conjunto de ações desenvolvidas em rede pelo NeseF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia), que assume, com o passar do tempo, a condição de “intelectual coletivo”. Diria que, ultimamente, minha atuação como professor/educador na UFPR e fora dela se confunde totalmente com os projetos desenvolvidos pelo NeseF. Minha trajetória profissional individual e meu “jeito de caminhar” diante dos embates teórico-práticos do campo acadêmico se entrelaçaram, formando um contínuo movimento de ondas tensas (ou laços e nós) que encontraram na ação conjunta – na práxis coletiva – um terreno fértil.

1. O NESEF como “intelectual orgânico-coletivo”

Uma nota inicial, mesmo que de modo rápido e um tanto superficial, sobre o sentido de “intelectual orgânico-coletivo”. Inspirado na visão gramsciana de intelectual orgânico (que pensa e age através de interesses das classes subalternas), faço inferência ao “coletivo” como uma adjetivação importante rumo ao sentido ampliado do conceito gramsciano. Fortemente ligado ao ideário filosófico manifestado por Marx na sua XI Tese sobre Feuerbach (“Os filósofos não fizeram, senão, interpretar o mundo de diversos modos, o que importa é mudá-lo”), Gramsci

explicita e aprofunda essa inseparável relação dialética entre intelectual e mundo circunstante, dotando os intelectuais orgânicos aos interesses das classes subalternas de uma função central nos processos e lutas de formação de uma contra-hegemonia contrária aos interesses do capital e dos seus intelectuais tradicionais e orgânicos (DURIGUETTO, 2014, p. 276).

Não se trata de dar, propriamente, um novo sentido à compreensão gramsciana de intelectual orgânico, mas sim de mostrar que o processo de emancipação humana passa pela reflexão sistemática, crítica e “coletiva” das necessidades/carecimentos advindos dos grupos sociais vulneráveis e explorados pelo capitalismo. Nesse sentido, os intelectuais orgânicos têm a função de evidenciar as contradições presentes na sociedade e, por conseguinte, buscar a ampliação da formação humana com vistas à superação da sociedade vigente. Os intelectuais estão estreitamente ligados às determinações do mundo real e não se caracterizam como um grupo “autônomo e independente”.

A consciência crítica não se forma a partir de elaborações meramente abstratas, o trabalho educativo-formativo inicia pelas premissas do mundo real, das determinações concretas de uma realidade ou como diria Gramsci “com base no real e na experiência efetiva”. É dentro desse espírito, aqui compreendido como “intelectual coletivo”, que o NeseF se estrutura como núcleo de estudos e pesquisas em defesa do ensino público (não só da Filosofia), gratuito e com qualidade socialmente referenciada.

O Núcleo (como intelectual) surgiu principalmente da necessidade de um espaço para problematizar a questão do ensino de Filosofia (conteúdos, métodos, recursos, políticas educacionais etc.), para a troca de experiências, promoção de cursos de atualização, debates, produção de materiais didáticos, publicação de artigos e para uma efetiva luta pela inclusão da Filosofia como disciplina nos currículos da educação básica. Ligado ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – SE/UFPR, o NeseF é constituído, principalmente, por professores(as) de Filosofia do Ensino Médio e universitários(as) e alunos(as) da graduação que tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino da Filosofia, com destaque para a educação básica,

bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença dessa disciplina nos currículos.

Desde a fundação, o NeseF realiza suas sessões e encontros de forma aberta à participação de interessados. Nesses fóruns costuma-se contar – além da presença de professores(as) de Filosofia da educação básica e superior e de alunos da graduação – com representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná (APP-Sindicato), do Instituto de Filosofia da Libertação – IFIL, de setores do poder público afeitos à educação, bem como de coletivos e sujeitos que atuam no âmbito da reflexão e produção de conhecimentos sobre filosofia e política educacional, sobretudo, na esfera pública.

É importante ressaltar que, do ponto de vista jurídico e político, o NeseF constitui-se em Núcleo interinstitucional e interdepartamental de caráter público, criado oficialmente pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Sua atuação volta-se, basicamente, para duas atividades fins da universidade: a pesquisa e a extensão, com ênfase em estudos e ações relacionados ao ensino de Filosofia e ao acompanhamento e avaliação de programas, projetos, propostas curriculares e de materiais didáticos para a Filosofia na educação básica. O Núcleo de maneira alguma, substitui o papel da Licenciatura em Filosofia ou das disciplinas pedagógicas responsáveis pela formação didática do licenciando. No entanto, ao se propor, mediante pesquisas e atividades de extensão, contribuir para fornecer substância epistemológica e pedagógica aos processos de formação inicial e continuada do(a) professor(a) de Filosofia, o NeseF, por força das conjunturas históricas em que tais processos se realizam, necessariamente amplia seu espectro de reflexão e ação para além dos campos tradicionais da atuação acadêmica.

Há mais de 20 anos, o NeseF luta pela inclusão e permanência do ensino de Filosofia nas escolas. As atividades do Núcleo ao longo de sua história podem ser divididas em três momentos.

O **primeiro momento**, que compreende o intervalo entre 1997 e 2002, é o período em que a principal preocupação era a luta para tornar a Filosofia uma disciplina reconhecida no currículo do Ensino Médio. Nesse sentido, já em 1997, ainda em fase embrionária, o NeseF participa das primeiras discussões que levaram à

construção do projeto de lei que propunha a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias da base curricular do Ensino Médio.

Com a retirada da Filosofia dos currículos em 1971 pelo regime militar (Lei 5.692/71), surge um amplo processo de discussão e de resistência que tem no movimento estudantil e sindical e no campo acadêmico (com a criação, em 1976, da Seaf – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas) um forte protagonismo. Esse movimento foi impulsionado sobremaneira após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. O inciso III do artigo 36 da LDB afirma que todo(a) estudante ao concluir o Ensino Médio deveria ser capaz de demonstrar conhecimentos mínimos em Filosofia e Sociologia, mas não definia a forma como isso deveria acontecer. Essa indefinição abriu caminho para a apresentação do primeiro projeto de lei, proposto pelo Deputado Federal (PR) Roque Zimmermann, com o intuito de alterar esse artigo, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio.

O projeto tramitou entre 1997 até 2001, quando foi vetado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Após o veto, novo projeto com o mesmo conteúdo e propósito passou a tramitar no Congresso Nacional, sendo, em 2008, aprovado e sancionado pelo vice-presidente da República José de Alencar. Em 2016, logo após o golpe midiático-jurídico e parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer baixou a Medida Provisória 746/12/2016, na qual propôs a reforma do Ensino Médio que altera substantivamente o teor e a estrutura deste nível de ensino. Em fevereiro de 2017, foi publicada no Diário Oficial a Lei 13.415/17 com a promessa de entrar em vigor dois anos depois. Com a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio, as disciplinas curriculares, exceto a Língua Portuguesa e Matemática, sofreram o maior ataque já visto na história da educação brasileira desde a República Velha. A Filosofia – assim como as disciplinas de Artes, Sociologia e Educação Física – passa a ser compreendida como “**estudos e práticas**”, sendo-lhe retirado o caráter de disciplina curricular.

O **segundo momento** forte de atuação do Nesef ocorreu entre os anos de **2003 e 2010**, período em que ocorreu uma aliança entre os segmentos progressistas do campo acadêmico, sindical e das gestões de governo, tanto na esfera estadual como na federal. Houve, no nosso entendimento, uma confluência de

interesses em torno da implementação de um projeto educacional em defesa da ampliação da participação efetiva e democrática dos(as) professores(as) e gestores(as) no debate público das políticas educacionais. Em 05/12/2002, o Nesef foi institucionalizado por meio da Portaria 31/02 – ED, expedida pela professora Acácia Kuenzer, presidente do Conselho Setorial de Educação.

Esse período marca a defesa da escola pública e gratuita para todos(as) e com qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, destaca-se a participação do Nesef na construção do documento das Diretrizes Estaduais de Filosofia, no acompanhamento da produção do Projeto Folhas e do Livro Didático e no acompanhamento da construção da Antologia de Textos Filosóficos. Também cumpriu importante função dentro da UFPR, seja em relação ao estudo de textos e debates em torno do ensino da Filosofia, seja em relação à produção acadêmica de dissertações e teses, via PPGE, voltadas à educação filosófica, principalmente a partir de 2005. Em 2009, foi possível o credenciamento do Nesef/CNPq que agregou, além dos(as) orientandos(as), outros(as) pesquisadores(as) da área.

Por fim, pode-se falar de um **terceiro momento** marcante de atuação do Nesef que ocorreu entre os anos de **2011 e 2022**, período em que se consolidam algumas das mais importantes atividades desenvolvidas pelo Nesef: a criação do G-FIL (Grupo de Educação Filosófica) e o lançamento da I Olimpíada Filosófica – Experiência do Filosofar, em 2011; a criação da Revista do Nesef: Filosofia e Ensino, em 2013; a consolidação do G-CINE (Grupo Cinema e Filosofia) e do Cineclube Jogo de Cena, em 2017; a criação do G-FILO (Grupo de Filosofias Outras), em 2018; a criação do jornal *O Sísifo*, em 2017, que foi lançado oficialmente em junho de 2018; a criação do G-FILIN (Grupo de Filosofia e Infância), em 2019 e do Círculo de Leitura, em 2016.

A Filosofia na educação básica, muito mais do que um “objeto de pesquisa acadêmica”, expressa, para o Nesef, um dos âmbitos da filosofia viva, problemática e potencialmente impulsionadora da gênese de estudos e de práticas que aproximam os sujeitos da educação dos pilares da atitude filosófica. Essa atitude, assim, é entendida em sua radicalidade, como metódica, rigorosa, crítica e, sobretudo, capaz de expressar, do ponto de vista da totalidade, as constituições e contradições da realidade da escola e do próprio papel e significado da Filosofia – e do filósofo – nessa mesma realidade. Coerente com este espírito, o Nesef concebe seus objetivos,

entre os quais se destacam: organizar e viabilizar, junto ao Setor de Educação, atividades de extensão voltadas à atualização do professor de Filosofia; desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino de Filosofia na educação básica; publicar textos dos resultados das pesquisas.

Dos debates e estudos realizados pelo Núcleo ao longo dos seus primeiros anos até meados de 2008, com os professores de Filosofia atuantes nos dois níveis da educação básica, pode-se destacar as preocupações e problemáticas referentes à filosofia possuir ou não um conteúdo próprio a ser ensinado, a exemplo das outras disciplinas. Como reflexão fundante, a Filosofia historicamente constituiu-se como campo extenso e, ao mesmo tempo, estrito de investigação, devido, justamente, àquilo que a especifica e a diferencia dos diversos saberes: a impossibilidade lógica e ontológica de delimitação positiva de um objeto de estudo. Ocorre que essa peculiaridade não impede, ao contrário, numa concepção de educação emancipadora, favorece que a Filosofia apresente um *corpus* próprio de conteúdos de ensino. Além disso, esse conjunto se revela fundamental para a formação integral dos sujeitos, condição que confere legitimidade à sua presença, legalmente obrigatória, nas matrizes curriculares da etapa final da educação básica. Nessa seara, emergiram, na história recente da caminhada da disciplina de Filosofia rumo à construção e qualificação de seu espaço político-pedagógico na educação básica, indagações a respeito do significado de ensinar Filosofia, de quais conteúdos ensinar – e em qual perspectiva fazê-lo – e de quais pressupostos metodológicos seriam mais coerentes para fundamentar o trabalho docente. Acerca dos professores de Filosofia do Ensino Médio, outro problema significativo a que os(as) pesquisadores(as) e colaboradores(as) do NeseF se dedicam continuamente diz respeito à formação inicial e continuada desses(as) profissionais e às suas condições de trabalho.

2. Dos pés à cabeça e da cabeça aos pés: alguns passos da trajetória em construção

A trajetória a que o NeseF se propôs – a qual, dentro de seus limites, vem construindo – relaciona-se à reflexão, à proposição e à avaliação – mediante a

articulação orgânica entre os âmbitos da pesquisa e da extensão – dos processos constitutivos e dos requerimentos necessários para que o saber filosófico ocupe seu devido lugar na educação formal, de modo geral, e na educação básica pública, em especial. Lugar esse historicamente construído e desconstruído, mas sempre reivindicado pelos que participam, como sujeitos epistêmicos, da realidade escolar. Nesse sentido, o NeseF tem se proposto a contribuir para a luta política pela inserção e legitimação da Filosofia no universo da educação básica, considerando, neste embate, as várias dimensões aí imbricadas, entre as quais se destacam: a potencialidade formadora da disciplina, a política curricular, as questões didático-pedagógicas e os aspectos relativos ao exercício docente.

Ao focar a política para o ensino de Filosofia na educação básica no Paraná nos dias atuais, é preciso considerar, além do fato elementar de que tal política integra o rol mais geral das políticas educacionais, que a “filosofia escolar” e seu ensino por profissionais, enquanto instâncias formais e institucionalizadas, são historicamente forjadas. Portanto, constituem-se e transformam-se, avançam ou recuam em relação de interdependência ao movimento da realidade e dos múltiplos interferentes e correlações que a configuram.

No Paraná, entre os anos de 2003 e 2011, algumas realizações foram possíveis em função de uma atuação mais efetiva do SEED na implementação de políticas públicas favoráveis à produção docente e ao debate coletivo e público dos problemas relacionados à prática pedagógica. Outras ações foram impulsionadas pelas discussões e reflexões realizadas no ambiente acadêmico e outras ainda, dada sua própria natureza, tensionadas pela atuação política e sindical. É importante dizer que as conquistas obtidas até o momento têm a ver, principalmente, com dois fatores: (1) a atuação conjunta de três campos públicos: a) o espaço de discussão acadêmica possibilitado pelo NeseF/UFPR, b) a atuação da equipe de Filosofia do Departamento da Educação Básica da SEED e, c) a participação efetiva do Núcleo Educacional da APP-Sindicato; (2) a preservação da autonomia e da identidade de cada segmento envolvido, considerando o fato de os espaços possuírem diferentes especificidades e produzirem distintas contribuições. Esse trabalho conjunto, por vezes provocando debates e reflexões tensas, mostrou que é possível unir forças em torno de objetivos

comuns para encontrar caminhos e saídas para os problemas diagnosticados no campo da práxis educativa.

O Neseef, *pari passu* com suas atividades de pesquisa e extensão, vem acompanhando, como o faz desde sua fundação, o movimento da política educacional para a escola pública, com especial atenção aos atos executivos e normativos que dizem respeito à disciplina de Filosofia. Nesse sentido, na condição de articulador e de instituição de referência não apenas acadêmica, mas também política para os professores da rede pública estadual de educação que lecionam as disciplinas de Filosofia e Sociologia, o Núcleo preocupa-se e reage publicamente a vários aspectos da política educacional em processo de implementação.

Considerações finais

...vem, pensa comigo, vamos conhecer a verdade juntos!

(Heller).

Refletir sobre a trajetória de mais de vinte anos de atividades do NESEF-UFPR é, sem dúvida, um exercício intenso do resgate de memórias, de recorrência histórica e de pesquisas sobre um conjunto de acontecimentos registrados tanto na plataforma Lattes (majoritariamente) quanto em agendas, atas, cadernos/diários a bordo, YouTube, *podcast* e tantos outros apontamentos e registros esparsos muito realizados "a quente" no tempo-espço do passado, mas que, em muitos sentidos, ainda continuam no presente.

Certo é que, quando iniciei a escrita deste texto, tudo parecia muito fragmentado, sem sentido, sem nexos, sem eira nem beira. Mas logo, como todo "pensar sistemático sobre", apareceu, no meio do cipoal da mata cerrada, uma imagem (muito além de uma mera metáfora) que mal percebia eu se tratar de um *continuum* passado-presente que me acompanhava desde a criação do Núcleo em 1998.

Toda a atitude filosófica é a expressão da experiência (*Erfahrung*) e de uma visão de mundo (*Weltanschauung*) que se manifesta, segundo Heller, como objetivação/realização, ou seja, o trabalho filosófico significa: "*vem, pensa comigo,*

vamos conhecer a verdade juntos!”. Ou, conforme sustentou Gramsci, quando há organicidade entre o que se pensa e o que se faz, quando a ação é tensionada pela reflexão consciente. Isso significa dizer que o trabalho filosófico – da Educação Filosófica – não acontece isoladamente, ele deve se consubstanciar no processo do filosofar como prática social de referência. Toda filosofia radical deve elevar o homem pensante do *ser* ao *dever-ser*, do *ser-em-si* para o *ser-para-si e agir* de forma objetivada na vida cotidiana.

Para concluir, retomo a ideia que sintetiza a concepção filosófica norteadora que se tornou uma referência para mim. Ou melhor, que, com o passar do tempo, incorporei como “jeito de pensar, agir e viver”. Entendimento esse desenvolvido por Marx a partir da leitura crítica dos escritos de Hegel, em especial da *Ideologia Alemã I* e mais tarde, de modo mais contundente, do texto *O método da economia política*, que não separa o método do conteúdo, sujeito do objeto, concreto do abstrato, conhecimento da ação, concebendo o conhecimento como concreto pensado que só é possível quando se leva em conta a historicidade e as contradições do objeto. Ao tratar do método da economia política, Marx é enfático:

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método (hegeliano), a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1983, p. 410).

Na esteira de Marx, muitos pensadores/as (de diferentes interpretações) – entre eles(as) Heller (até 1980), Lukács, Vieira Pinto, Vázquez, Kosik, Gramsci e Lefebvre – , utilizando distintas categorias/conceitos como objetivação, utopia racional, recepção completa, práxis filosófica, concreto pensado, dão à Filosofia (aqui traduzido como Educação Filosófica) um sentido ao mesmo tempo de superação e de *mediação praxiológica*. Desses, utilizarei uma citação de Lefebvre (1967, p. 77) que, a meu

ver, melhor expressa essa concepção, quando diz:

A filosofia deve ultrapassar-se. Realiza-se superando-se e se suprime realizando-se. O *vir-a-ser-filosofia* do mundo propicia o *vir-a-ser-mundo* da filosofia, realização revolucionária e superação da filosofia como tal. Cada noção filosófica, na medida em que entrou no “real” (na práxis) se tornou mundo, isto é, realizou-se.

Mais adiante, referindo-se à relação entre a Filosofia e o filósofo, Lefebvre (1967, p. 111) complementa:

Para sair desse conflito e resolvê-lo só há um caminho: que a filosofia se torne mundo, não enquanto filosofia, mas enquanto projeto que se realiza no mundo e cuja própria realização é negada ao longo da superação.

Preciso dizer ainda que, com o passar dos anos fui incorporando três pressupostos ontológicos (marxistas) que guiam, em grande medida, minha atuação didático-pedagógica e como intelectual público. **Primeiro**, a unidade entre teoria e prática é intrínseca e imanente aos fenômenos. Embora a atividade teórica – de conhecer – não possa ser entendida propriamente como práxis, porque ela não tem o poder de modificar diretamente o mundo, ela pode, no entanto, como teoria contribuir para sua transformação (junção da II e da XI Teses de Marx sobre *Feuerbach*). Ou como bem sintetiza Pimenta (2012, p. 105): “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”. O **segundo** pressuposto expressa bem a atividade teórica e pode ser assim traduzido: se ciência e essência (o mundo real, as coisas como elas são) coincidissem não haveria necessidade de pesquisar, ensinar e tornar o conhecimento um bem público. E, por fim, o **terceiro**, mais geral, refere-se ao fato de que na vida somos mais determinados (pela estrutura social, política e econômica) que propriamente somos capazes de determinar (individual e coletivamente). Isso não quer dizer que devemos ficar de braços cruzados, adaptar-se e não resistir às determinações impostas pelo poder instituído, independente se jurídico, econômico ou político. Ao

contrário, acredito na força e na capacidade do instituinte – força transformadora do poder popular e das conquistas construídas por meio do exercício da democracia radical. De outro modo, ocupação de todos os espaços da esfera de produção e de circulação de bens materiais e culturais hoje ainda submetidos à lógica liberal darwinista (darwinismo social) hegemônica do capitalismo hodierno: individualismo, competição, superioridade, determinismo, hierarquização, segregação natural... cultura criada, incorporada e reproduzida pelos setores dominantes da burguesia nacional e do capital transnacional.

Igualmente, como dizia Antonio Machado “Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar” e Paulo Freire “o caminho se faz caminhando” e “ninguém aprende sozinho”, eu diria *não há estrada sem pedras, o caminhar se faz tropeçando*. Importante, no entanto, é cuidar para não cair e, se cair, aprender a levantar para continuar caminhando. Se tiver de mudar o jeito de caminhar, lembre-se: o caminho ainda assim é o mesmo.

Referências

ARANTES, P. E.. **Um departamento francês de Ultramar:** estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BETTO, F. **Paulo Freire:** a leitura de mundo. Disponível em: <https://olma.org.br/2019/05/07/paulo-freire-a-leitura-do-mundo/OLMA>. Acesso em: 13 abr. 2021.

DURIGUETTO, M. L A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].

HELLER, A. **A Filosofia Radical**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LEFEBVRE, H. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MACHADO, A. **Poema XXIX de Provérbios y Cantares**. Disponível em:

<https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2013/09/17/caminhante-antonio-machado/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MARX, K. O método da economia política. In: FERNANDES, F. (org.). **Marx/Engels**. São Paulo: Ática, 1983.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores** – unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

REINA, A. **O cinema novo como fator de educação filosófica por intermédio da prática cineclubista**. Texto de qualificação. Curitiba: PPGE, 2021.

REVISTA do NeseF: Filosofia e Ensino. **Organizar, ocupar e resistir!**, Curitiba, UFPR, v. 5, n. 1, 2016. Informativo do NeseF.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Apresentação do Projeto Pedagógico Rumo Educação Popular**. Curitiba: NeseF, 2019. (Pasta de Arquivos).

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Geraldo Balduino Horn

Doutor em Filosofia da Educação pela USP. Professor de Educação Filosófica do Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR e coordenador do NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia/Educação Filosófica – UFPR). E-mail: gbalduino@gmail.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-9544>. CV: <http://lattes.cnpq.br/0374854245866516>.

PARTE 4: OS QUE FORAM ATÉ O FIM (MEMÓRIAS)



Ilustração de Laura Monte Serrat Barbosa

ISAAC ROITMAN (1939-2025)

Pedro Demo

Isaac fazia reuniões em sua casa em Brasília com educadores, para discutir assuntos que ele via importantes, sendo um dos principais a baixa qualidade da educação básica brasileira. Foi aí que o conheci e logo ficamos amigos próximos, com enorme confiança recíproca. Foi um professor muito destacado na UnB (Biologia), ocupou vários cargos e foi feito emérito. Nasceu em 12 de janeiro de 1939 em Santos, filho de imigrantes judeus. Fez odontologia pela PUC de Campinas em 1962, mas sua paixão maior explodiu ao descobrir a microbiologia. Em 1963, fez uma especialização na UFRJ e logo concluiu seu doutorado em fisiologia microbiana em 1967, nesta mesma instituição. Começou a carreira docente em 1964 na UFRJ e chegou a Adjunto em 1974. Chegou à UnB em 1972 como Professor Visitante e virou titular em 1974. Fundou o laboratório de Microbiologia da UnB. Foi chefe de departamento, decano, diretor do CEAM (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares) e foi coordenador do Núcleo de Estudos do Futuro. Pesquisou protozoários da doença de Chagas e leishmaniose. Publicou mais de 60 artigos científicos, orientou dezenas de dissertações e teses e foi da Academia Brasileira de Ciências desde 1996.

Extremamente afável, íntegro, ético, tinha compromisso com a educação pública ostensivo, insistente. Sempre foi atuante na área de ciências e foi consultor do CNPq. Coordenou o movimento "O Brasil que queremos", impulsionando a ética, a cidadania e nova agenda educacional, incluindo a educação para a Paz. Como judeu, sempre divergiu do governo conservador israelense, e defendeu que os palestinos têm o mesmo direito a Estado próprio, em regime de convivência pacífica. Ganhou a Medalha Nacional do Mérito Científico e também a honraria de pesquisador emérito do CNPq. Faleceu em 7 de março de 2025, com 86 anos de idade.

Tinha noção lúcida dos maiores problemas da educação básica e superior no Brasil e nisto, embora com outro perfil, se assemelhava a Darcy Ribeiro: a crise da educação não é uma crise, é um projeto. Sobre isso fez um texto importante

recente: “A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto” (Roitman, 2022).

Tinha muito boa relação com Cristovam Buarque, ex-reitor da UnB, ex-Senador e ex-Governador do DF e partilhava com ele a busca por uma ciência interdisciplinar como futuro muito mais produtivo na universidade. Era impressionante como percebia as expectativas de mudança da educação para dar conta de novos desafios, reconhecendo que a educação básica e a universidade eram instituições paradas no tempo, à revelia de um discurso pretensamente atualizado. Isto é, ao fundo, uma autodefesa, mas contraproducente, já que o desgaste é inevitável, enquanto projetos da direita privatista avançam na agenda nacional. Dizia que a graduação na universidade deveria ser feita no modelo Pibic: aprender pesquisando sob orientação. A docência atual focada em repasse de conteúdo está ultrapassada, e, como biólogo que era, sabia que aprender não vinha de aula. Aprender não se causa de fora, de cima, mas, como autopoiese, é engendrada de dentro, com motivação intrínseca. Papel maior docente não é repassar conteúdo, mas cuidar da autoria discente, via pesquisa. Mantinha o Pibic como metodologia reconhecida, aprovada, mas não nos decidimos universalizar a proposta. Continua uma gota no oceano.

Gostava muito de propostas vanguardistas, como as voltadas para ecologia e paz, em educação, por acreditar que a sociedade e a economia que hoje vivenciamos está em rota de colisão frontal com o futuro da humanidade. Não era dado a diatribes ideológicas, mantendo-se progressista sem obsessões de qualquer espécie. Por isso mesmo era um agregador imbatível, amalhando a confiança de todos que queriam trabalhar com educação. Já é tempo de a humanidade reconhecer que guerra não oferece nenhuma solução aceitável. A espécie precisa aprender que conflitos não se resolvem com guerra, mas com negociação e este compromisso deve começar na escola. Esta visão foi, possivelmente, sua relação mais densa com a pauta dos Direitos Humanos. A muitos soa irrealista viver sem guerra, porque a história humana conhecida é uma guerra mais ou menos velada ou explícita o tempo todo. Achava esta visão euramericanista. Se é irrealista viver sem guerra, viver com guerra é ainda mais irrealista, porque é uma proposta autodestrutiva. Enquanto a espécie tem como

sua tecnologia mais avançada a guerra (a "arte" de matar o inimigo), não somos *Sapiens*, mas *Homo deus* que se autoaniquila.

Assíduo nos encontros das segundas-feiras no Beijódromo (espaço em forma de tenda perto da Reitoria da UnB), Issac, mesmo andando com alguma dificuldade ou em cadeira de rodas, participava da discussão intensamente, querendo colaborar para a mudança, numa audiência marcada por aposentados comprometidos. Foi lá que o vi pela última vez, quando tive a oportunidade de fazer uma apresentação sobre educação básica no país, no início de 2025. Tinha confiança visível na importância da ciência, abraçando a causa da *educação científica*, que ainda não deslanchou no cenário nacional. Na BNCC, educação científica só aparece na biologia, embora seja uma pauta ubíqua em todos os recantos da ciência. Ainda não entrou no Ideb, enquanto sempre esteve presente no Pisa. Tais atrasos o levaram a reelaborar a queixa veemente de Darcy: nosso atraso é produzido como projeto.

Este questionamento é quase ancestral: desde Anísio, passando por Paulo Freire, até Darcy. Frigotto ficou conhecido pela "produtividade da escola improdutiva", nos 1980, e, ao retomar a tese em 2018, reconheceu que a crítica se mantinha atual. Libâneo, em 2012, reclamou contundentemente do dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. Muitos, como Isaac, se constrangem pelo atraso atual em educação básica e superior, em termos de não garantir, minimamente, a aprendizagem dos estudantes. De fato, o aprendizado adequado de matemática no Ensino Médio, em 2023, foi de 2% a 9% nos estados, com média nacional de 5%. Este perfil aí está desde 1995, quando começou a série histórica. Mas não é problema só da escola pública. A escola privada é muito precária igualmente: vai de 15% a 49% nos estados, com média de 31% no país. Sendo a escola da elite (dos 20% mais ricos) e paga, o resultado é muito precário. Isaac via nisso um "projeto" de atraso.

Para ele, era pouco compreensível que, tendo o país educadores tão renomados, a política educacional fosse um desleixo sistemático em todos os governos, da esquerda e direita. O instrucionismo era marca generalizada, na escola pública e mais ainda na escola privada. Era preciso defender a escola

pública, porque é a única capaz de incluir a população mais necessitada, mas, para cumprir esta função crucial, era necessário reinventá-la. Questionava fortemente a desvalorização profissional docente, já que é inviável qualificar a educação sem cuidarmos dos docentes. Se queremos docentes capazes de cuidar da autoria discente, é imperioso cuidar do professor.

Referência

ROITIMAN, I. **A crise da educação no Brasil não é uma crise:** é projeto.

UnBNotícias, out. 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>. Acesso em 07 set. 2025.

ANA RUTH STAREPRAVO (1973-2025)

Por Isabel Parolin

Não podia ser verdade... Após o impacto daquela improvável mensagem, reagi entendendo que alguém tinha se apropriado do WhatsApp da Ana. Rapidamente liguei para o Marcos (marido dela), apesar de na mensagem estar escrito *"aqui é o Marcos e"* ... Convicta, pensava que só poderia ser alguém tentando me enganar, que clonou o WhatsApp dela. Claro que era isso, só podia ser.

Meu coração parou de bater, quando o Marcos me atendeu. Aquele tom de voz desajeitado, seguido daquela frase horrível, que recebi como um soco em meu peito: *"Sim, Isa, não é engano... talvez não tenhamos a Ana de volta!"*

Minha cabeça começou a rodar e meus mecanismos de defesa me informavam: A Ana é muito nova... Ela tem família, tem filho para terminar de criar... Falei ontem com ela... Como não percebi nada... Ela fez uma live ontem e estava ótima. ... Ela tem o pós-doc em andamento... Vamos viajar daqui a algumas semanas para trabalharmos juntas... Ela é tão saudável...

Minha cabeça não parava de buscar fatos e compromissos que fossem importantes e poderosos o suficiente para desmentir o que eu sabia, agora, ser uma verdade...

Eu queria negar aquilo que ouvira.

E ainda teve uma semana de coma, uma semana de agonia, que indicava que o indesejável fim viria.

Fim?

Não há fim sem o percurso para se chegar lá. É o meio da caminhada que faz o fim. Não estávamos falando de uma existência que poderia ter sido e nem de uma que foi! Era a Ana, que estava sendo esposa e mãe de trigêmeos, que precisou se organizar de modo "matemático" e acionar toda uma rede de apoio para que ela e o Marcos dessem conta daquela valiosa missão.

Era a Ana, amiga sensível, sempre presente, que vinha de Florianópolis só para conversar em volta da mesa, cheia de comidinhas preferidas de cada uma/um e repleta de assuntos para contar, rir, processar, partilhar e pensar junto.

Era a Ana Ruth, educadora, estudiosa, questionadora, cheia de dúvidas, de projetos e planos de pesquisa, de escrita, de trabalhos a realizar.

Era a Ana dos textões e que nunca conseguia gravar pequenos vídeos, responder em poucas palavras ou rapidamente. Ela estava estudando modos de falar sobre o Piaget para todos entenderem, um Piaget que pudesse ser entendido com mais facilidade.

Era a Ana palestrante, que adorava desenvolver oficinas e que encantava as professoras/res com as suas análises, integrações teóricas e metodologia de ensinar uma Matemática humanizadora, instrumento do bem viver e conviver.

Era a Ana, sempre atenta e impaciente com a situação atual da escola, do ensino e buscando contribuir nas condições de melhoria do processo de Aprender/Ensinar, sobretudo a Matemática.

Era a Ana que escolheu ser uma lutadora pelos direitos de todos, para a construção de uma sociedade democrática e humanizadora, ainda a ser concretizada.

Era a Ana do canal Numeraliza, onde ela registrou parte de suas experiências e reflexões.

Era a Ana que adorava viajar, dirigir, passear, cozinhar, tomar vinho, receber amigos, ler, colares, artes, de velejar, de remar, de andar. Observadora atenta da sociedade e de seus fluxos, que gostava de conhecer os lugares e como as pessoas viviam e pensavam.

Um café ou uma choperia era um bom lugar de encontro e de conversas.

Constantemente nos presenteávamos com livros e colares, uma paixão comum.

Era a Ana corajosa, que não deixou de mostrar a que veio ..., mas que não nos avisou que estava indo... Foi sem dizer que estava saindo desse nosso círculo de partilha. Fez a passagem, exatamente, uma semana depois de ter entrado no hospital, bem ao jeito dela, matematicamente vivido.

Muitas pessoas queriam saber do que ela morreu, como foi o processo. Pediam detalhes, que sabíamos era para construir uma subjetivação, imaginá-la morrendo, para concretizar uma realidade difícil de ser imaginada: que sim, ela estava indo, não havia sinais de que permaneceria entre nós.

Partiu rapidamente, talvez para não dizer adeus.

Pareceu-me que essa semana de coma e agonia, tanto da família, como para os amigos e todas/os que a admiravam, foi para que entendêssemos, que apesar de ser cedo (para nós e imagino que para ela, também), estava na hora de dizer Adeus!

Sim, era **um** fim...

Porém, não **o** fim da sua história toda. Era o fim de uma parte da história em que ela participou ativamente. De agora em diante produziremos uma história, a partir de tudo, o que todos nós produzimos juntas/os. Tenho certeza de que você que está me lendo agora, se você conviveu com ela de algum modo, deve ter uma história para contar. Por isso não é o fim, pois, de agora em diante essas histórias passam a ser contadas, a partir de nós.

Ela viverá em nossas narrativas.

Pois bem, dissemos adeus para a sua presença física, porém temos a sua família, que reafirma a sua passagem entre nós, as fotos que eternizaram os momentos partilhados, as recordações, que de modo indisciplinado, nos arrebatam em diversos momentos inesperados. Ficou conosco, também, o que aprendemos com ela, os livros que ela publicou, as lives, os podcasts, todo o material, por ela produzido e que não a deixarão morrer.

Essa existência tão intensa e produtiva habita em nós todas/os, nos consola ao sabê-la ainda viva, sobretudo em nossos corações.

Ela permanece sendo, entre nós!

Um pouco mais sobre a Ana Ruth:

Nasceu em Curitiba, no dia 06 de março de 1973.

Filha de Emília Starepravo e Brasília Starepravo (falecido)

Foi a caçula, de cinco filhos do casal.

Casada com Marcos André Stamm Borges desde 2004.

A Ana e o Marcos tiveram trigêmeos: André Starepravo Borges, Gustavo Starepravo Borges e Rafael Starepravo Borges, nascidos em 8 de março de 2011, nesta data, com quatorze anos.

Morou em Curitiba até se mudar para Florianópolis em agosto de 2015.

A Ana faleceu em Florianópolis no dia 30/05/2025.

Currículo resumido (Qualificações em Destaque)

• Profissional há 30 anos no mercado, atuando em diferentes níveis de educação como professora e coordenadora Pedagógica e na área de formação docente. Com experiência como docente nas séries iniciais do ensino fundamental; no ensino superior e em diferentes cursos de pós-graduação na área de educação. Docente em cursos de formação continuada, abordando, em diferentes estados brasileiros, os seguintes temas: educação matemática (com ênfase para o trabalho com jogos e resolução de problemas), planejamento, avaliação, interdisciplinaridade e didática do ensino superior. Assessora e consultora pedagógica para secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de ensino públicas e privadas (de educação infantil ao ensino superior). Realizou pesquisa institucional, na área de educação matemática (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Autora de livros didáticos de matemática (aprovados pelo PNLD/MEC) e de livros de metodologia do ensino da matemática. Al Também pestrante e conferencista em Congressos e Eventos educacionais em todo território nacional. Docente convidada em disciplina especial do curso de Pós Graduação em Ciências da Educação na Universidade do Porto - Portugal (2007) Foi docente nos cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia da PUCPR e da Universidade Positivo (Curitiba). Assessora Pedagógica e coordenadora da Oficina de Matemática na Escola dos Sonhos. Florianópolis/SC Formação Acadêmica Licenciatura em Pedagogia (1994) Universidade Federal do Paraná, especialização em Supervisão Escolar Mestrado em Educação (2001) Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cognição e Aprendizagem. Doutorado em Educação (2010) Universidade de São Paulo (USP), na linha de Ensino de Ciências Matemática e Extensão Cultural. Participação constante como docente em Congressos, Simpósios e Seminários de Educação; Participação em programas de entrevista (televisão); Vivência em língua inglesa (EUA) e conhecimento intermediário francesa do idioma Francês

Publicações de sua autoria:

STAREPRAVO, A. R. Tempo de Construir Matemática - 4 volumes. Curitiba: Renascer, 1996. (coleção recomendada pelo PNLD/MEC 1996 e 2001)

_____. Matemática em Tempo de Transformação. Curitiba: Renascer, 1997.

_____. O Jogo e a Matemática no Ensino Fundamental - séries iniciais. Curitiba: Renascer, 1999.

_____. Matemática – Coleção Curumim. 4 volumes. São Paulo: Atual/Saraiva, 2001. (coleção recomendada pelo PNLD/MEC 2004 e 2007).

_____. Matemática: Fazer e aprender. Curitiba: Aymará, 2008. (coleção didática em 5 volumes)

_____. Jogando com a Matemática: números e operações. Curitiba: Aymará, 2009. Obra aprovada no PNBE 2010.

Coautoria:

STAREPRAVO, A. R. ; MORO, M. L. F. As crianças e suas notações na solução de problemas de multiplicação. In: MORO, M. L. F. e SOARES, M. T. C. Desenhos, palavras e números: as marcas da matemática na escola. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

STAREPRAVO, A. R. Um olhar mais aberto frente ao erro. In: STAREPRAVO, A. R. et al. Ih! Errei! Contribuições para uma prática mais competente. Pinhais: Editora Melo, 2007.

STAREPRAVO, A. R. Resolver problemas para ensinar e aprender matemática. In: STAREPRAVO, A. R. et al. Na escola sem aprender? Isso não! Três olhares sobre o aprender e o ensinar. Pinhais: Editora Melo, 2009.

STAREPRAVO, A. R. ; MACEDO, L. Contribuições do jogo ao ensino e aprendizagem de matemática: o caso da multiplicação nos anos iniciais. In: BIANCHINI, L. G. B. [et al.] Psicopedagogia: reflexões sobre família e escola. Curitiba: Editora CRV, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR Cadernos Nossa rede - Matemática. Coleção em 20 volumes. Livros dos alunos e livros dos professores.

Ana Ruth foi idealizadora e coordenadora do Numeraliza - espaço virtual sobre ensino e aprendizagem de matemática na infância.

Isabel Parolin é amiga e sócia da Ana. Psicopedagoga e membro da UniProsa.

UM AGRICULTOR DE SONHOS: O LEGADO DE DANILO GANDIN (1936 - 2025)¹⁰²

De qualquer jeito é o pior jeito de se fazer algo.

Danilo Gandin

O Educador

Com alegria e gratidão, celebramos a vida e a obra de **Danilo Gandin**, educador, escritor e referência nacional na luta por uma educação mais humana, democrática e significativa. Ao longo de sua trajetória, Danilo dedicou-se intensamente à formação de professores, à construção de práticas pedagógicas libertadoras e à reflexão crítica sobre a escola e o planejamento participativo. Autor de diversos livros que marcaram gerações de educadores, sua obra permanece viva como legado de compromisso ético com a transformação social por meio da educação.

Conhecemos diferentes facetas de Danilo Gandin. Uma delas é do homem público, do grande intelectual da educação, uma pessoa comprometida com a escola e com a necessidade de superar sua inércia, para buscar a transformação. Um profundo otimista com as possibilidades da participação e do planejamento que pensa coletivamente o que se quer realizar e que o busca com rigor, para que a ação seja eficaz. Seu grande diferencial foi não ser um otimista ingênuo; sabia que perseguir a justiça na educação implica em remar contra a maré, viver concretamente os princípios que se defende e aprender com todos que mapearam os obstáculos existentes. Por isso, o planejamento participativo, que foi a sua grande marca, era tão importante para ele; dava conta de construir coletivamente o lugar aonde se quer chegar, encontrar os obstáculos e traçar, também de forma conjunta, as ações concretas para se chegar lá. Como ele dizia: “de qualquer jeito é o pior jeito de se fazer algo”. Dizemos com segurança: não há ninguém que busca uma educação mais justa no nosso país que não conheça o trabalho do Danilo Gandin.

Depoimento de Paulino Motter

¹⁰² Texto base: Luís Armando Gandin, Adriana Beatriz Gandin e Paulo Eduardo Gandin.
Organização do texto com as contribuições dos amigos: Adriana Beatriz Gandin

"Danilo Gandin faleceu na última sexta-feira (04/07), em Porto Alegre, aos 88 anos. Educador, filósofo, pedagogo, militante incansável da escola pública e da democracia participativa, integrou a geração de educadores que, a partir do fim da ditadura militar, ajudou a resgatar e reatualizar o legado de Paulo Freire para a educação brasileira. Mais do que formulador ou teórico, Gandin foi um praticante da pedagogia da esperança, que acredita na capacidade coletiva de planejar, construir e transformar a realidade.

Nascido em 1936, em Nova Trento (SC), era o segundo de nove filhos. Deixa a companheira de vida, Maria de Lourdes Martini Gandin, três filhos e três netos.

Formado em Filosofia e Literaturas pela UFRGS, onde também concluiu o mestrado em Educação, construiu sólida trajetória como professor, conferencista, escritor e assessor de processos de planejamento, especialmente voltados à educação pública, instituições sociais e movimentos populares.

Foi o autor e principal difusor da concepção de planejamento participativo, alternativa democrática e humanizadora ao planejamento tecnocrático. Desde os anos 1970, defendeu que a escola pública deve ser território e projeto de todos — e que nenhum planejamento é legítimo sem a participação dos sujeitos que vivem o cotidiano da escola.

Sua obra mais conhecida, Planejamento Como Prática Educativa, tornou-se referência em cursos de formação de professores e projetos de gestão democrática. Sua concepção ultrapassou fronteiras, sendo difundida em diversos países latino-americanos e nos debates internacionais sobre políticas públicas educacionais.

Ao longo da vida, Danilo foi homenageado por universidades, movimentos sociais, coletivos de educadores e pela ANPEd, deixando uma legião de discípulos e admiradores que seguem defendendo a educação pública como prática de liberdade.

Sua trajetória comprovou que ideias e gestos plantados com afeto e propósito atravessam o tempo. Foi um educador que semeou participação, democracia e compromisso ético — valores que devem ser abraçados por todos os que se dedicam à educação.

Hoje, quando a educação brasileira enfrenta grandes desafios, o legado de Danilo Gandin se faz ainda mais imprescindível. Com ele aprendemos que educar é um ato político e que a escola pública é a base da democracia.

Danilo Gandin recebeu, em vida, a gratidão de educadores e comunidades que aprenderam com ele que a escola é um projeto coletivo. E que a gestão democrática não é utopia, mas prática cotidiana.

Descanse em paz, mestre Danilo. Somos gratos pelas suas ideias generosas e seu exemplo de dedicação e coragem serena.”

— Paulino Motter

O Esposo, o Pai, o Avô e o Agricultor

Mas a gente quer falar também de outras experiências nossas com o Danilo Gandin.

Como esposo ele era muito carinhoso, com frequência oferecia flores à D. Maria de Lourdes (assim a chamava, amavelmente), era presente, alegre e principalmente disposto a conversar e a decidir tudo em conjunto com nossa mãe e, em alguns momentos, incluindo a gente.

Nosso pai, juntamente com nossa mãe, foi um pai amoroso e empático, que sempre nos estimulou e criou todas as condições para que nós pudéssemos buscar o que quiséssemos, sem nos limitar. E sempre foi um homem à frente de seu tempo. Imaginem que tínhamos computador em casa quando éramos adolescentes (na década de 1970/1980) porque ele já entendia que isso faria diferença em nossas vidas. Eles certamente fizeram um sacrifício para comprar o tal computador o mais rápido possível e o pai aprendia sobre programação e como funcionava aquela máquina a cada dia junto com a gente. Coerente com suas palavras, sempre deu exemplo pelas suas ações. Quando nos dizia que tínhamos que experimentar todas as comidas que a nós eram oferecidas, se forçava a comer quibebe, que detestava. Quando nos dizia que tínhamos que fazer algo, sempre tinha espaço para discutir conosco os porquês daquilo. Mas, ao mesmo tempo, tínhamos tarefas domésticas, combinadas com eles, que cumpríamos com seriedade.

Os netos (a Ilana, a Isabela e o Davi) tiveram um vô amoroso, presente e apaixonado por eles. As conversas e convivências que os três tiveram com o avô (o vovô Nono, como eles chamavam ele) são lições de vida que ficarão para sempre: lições de bom humor, de amor pela vida, do compromisso com o bom debate e a reflexão sobre as belezas e os desafios de nossa jornada pela vida, da alegria de

estar junto e da necessidade de rir, de se divertir com as coisas pequenas. Foi para eles que escreveu esta bela dedicatória, no livro *O que a imprensa não quer saber sobre a escola*:

Para meus netos:

Davi Domingues Gandin *que ainda se diverte
e alegre todos na creche;*

Isabela Raizler Gandin *que também vive
ainda as alegrias do Jardim de Infância (eta,
nome bonito!);*

Ilana Raizler Gandin *que já está no segundo
ano e nem imagina que vai sofrer de MMC, de
divisão celular e de capitânias hereditárias.
Para eles e para todas as crianças do Brasil,
peço, às autoridades, aos educadores e a toda a
sociedade, a busca da coerência entre os fins da
educação e os processos escolares.*

Lembramos com afeto os ensinamentos recebidos a partir dos conhecimentos práticos sobre agricultura que ele herdou de seus pais e sempre que possível procurava transmitir-nos na forma de belas lições. Aproveitava a horta, que sempre manteve em casa, para ensinar aos filhos e aos netos as lições de vida, falando das plantas e dos animais. Mostrou-nos na prática como funcionava uma metamorfose e como tínhamos de plantar com amor e esperar a colheita com alegria. Nosso pai também empregava seus conhecimentos sobre agricultura em seus textos, numa forma bem característica de explicar o planejamento participativo e o papel do educador, utilizando metáforas que explicitavam o tempo de plantar e de colher, da paciência necessária e da importância do equilíbrio entre o sol e a chuva.

O Amigo e Companheiro

A força de Danilo não estava só nas ideias, mas também na forma como se doava aos amigos, colegas e alunos.

Depoimento de Socorro Sousa

"Mestre do Planejamento Participativo!"

Os seus ensinamentos chegaram ao meu universo aqui nas "bandas" do Ceará com a primeira edição do livro intitulado Planejamento como prática educativa e se intensificaram em 1982, quando, à época, aconteceu um curso que você ministrou na cidade de Fortaleza, o qual enfatizava a temática do referido livro. Lembro que fui aluna assídua, pois encontrar o autor da produção foi um presente. Levei o meu livro todo grifado para ser autografado e, a partir daí, permaneci sua discípula. Estreitamos o diálogo ao "saborearmos" trocas de múltiplos saberes nos diversos espaços da Associação de Educação Católica do Brasil, especialmente durante os encontros da Revista.

No entanto, como um mestre experiente, a sua generosidade aflorava sempre. Destaco, por exemplo, as ocasiões em que você aceitou convites para disseminar suas ideias e convicções sobre planejamento, recebendo apenas as passagens que enviávamos. Assim, muitas pessoas se apropriaram dos seus conhecimentos. O vínculo se estendeu aos amigos, professores, familiares e às nossas histórias de vida. Essa ligação também passou a fazer parte das nossas conversas, pois comecei a ser recebida como hóspede na sua casa por toda a família. Você vir ao Ceará sempre propiciou muita alegria. Foram mais de 40 anos de amizade e ensinamentos para além do intelectual.

O Planejamento Participativo, abordagem apreendida, passou a ser prática e defesa nos diversos lugares e grupos por onde ando. Para finalizar este momento de memória, quero evidenciar a dedicatória que você fez no meu livro A Prática do Planejamento Participativo, no ano de 1995, pois ela será lembrada para sempre, ensinando o que deve conter a marca do bom agricultor: "a fé para pôr a semente na terra, a clareza do que quer alcançar e a relação dialética entre os meios e a realidade concreta". Era com essa marca que, segundo você, eu transmitia "a esperança de continuar a construir os seus ensinamentos". Portanto, é a marca em questão que busco desenvolver nos processos de planejamento participativo, convicta do bom caminho ensinado, com generosidade e firmeza por você. Gratidão por tudo que aprendi nos nossos encontros por aqui!"

— Socorro Sousa

Depoimento de Carlos Carrilho Cruz

"Tenho muita dificuldade em colocar em papel a admiração que tenho pelo Gandin. Saudade, gratidão, reconhecimento pelo quão significativo foi para minha educação, para minha vida como educador, e tristeza por sua morte.

Conheci-o num encontro para a elaboração do Planejamento Global da AEC Nacional, na época presidida pelo Pe. Agostinho Castejon. O primeiro contato marcou-me muito, pois me ajudou a vislumbrar outras e novas perspectivas sobre a educação. Aprendi com ele o que era Planejamento Participativo e sua importância para a escola.

Como diretor de escola católica particular na época, eu vivia uma situação desafiadora: havia um grupo de professores muito bons na escola. A escola era considerada uma das melhores do município. Os professores eram muito bons colaboradores. Mas havia aspectos para os quais eu não via saída. Eu ficava me perguntando por que eles não conseguiam responder e praticar, intencional e explicitamente, à pergunta: como colocar em prática, na sala de aula, os valores e princípios que eram discutidos nas jornadas pedagógicas?

Um encontro mudou muito minha vida como educador. [...] A ideia da participação dos professores no processo de construção em conjunto do Planejamento se tornou uma das ideias motoras da minha compreensão da educação. Hoje, o que sei, e é pouco, devo muito ao Danilo Gandin.

Além do extraordinário conhecimento que tinha, ele era bondoso, compreensivo, tinha paciência em explicar e esclarecer, para todos, os pontos mais críticos do processo. Tinha muito amor pela educação e pelos educadores.

Gandin para mim deixou para sempre, a lembrança de uma pessoa humana, inteligente e sábia, amorosa, boa e atenciosa. Minhas palavras não resumem o que foi Danilo Gandin, pois ele não pode ser resumido em palavras. Talvez o melhor que se possa dizer é fazer: que as pessoas se ajudem mutuamente [...] a levar à frente o desafio de transformar a educação em espaços humanos e humanizadores, em centros irradiadores de liberdade e libertação, de amor e de justiça.

Quando me encontrar com ele, de novo, vou confirmar se era isso mesmo!"

— Carlos Carrilho Cruz

Depoimento de Celso Vasconcellos

Danilo, acima de tudo, foi um grande amigo! Nos conhecemos, salvo falha na memória, em 1982, eu com 26 anos, ele com 20 a mais. Nestes mais de 40 anos, pude conhecer muitas de suas facetas: membro da AEC-Associação de Educação Católica do Brasil (ele na AEC/RS, eu na AEC/SP; encontros do Sulão - AECs de RS, SC, PR, SP), professor, palestrante (a palestra dele no Congresso Nacional da AEC, em São Paulo, em 1983, foi muito marcante), autor de livros, esposo, pai, avô, amigo (não tem como pensar nele sem lembrar de Antônio Puhl, Padre Marcos Sandrini, Carrilho, Socorro, Custódio, Margot Ott, Lourdinha, Olgair, Célia, Junot, Paula etc.), parceiro membro do Conselho Editorial da Revista da AEC), prefaciador (prefaciou meu primeiro livro -que coragem! rs- "Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar", 1992, e o livro "Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo", 1995), autor de dedicatórias em seus livros a pedido dos professores (sempre comentávamos que, se juntássemos as dedicatórias, daria um belo livro!), parceiro de escritos (muitas e muitas vezes na Revista da AEC, e no livro "A Quem Interessa a Democratização da Escola?", em coautoria com Pablo Gentili e Vitor Paro), parceiro de trabalhos de consultoria em Redes Municipais de Ensino (Porto Alegre/RS, Caxias do Sul/RS, Rio de Janeiro/RJ, Fortaleza/CE), meu grande Mestre no Planejamento!

Danilo foi um homem de caráter, de princípios, espirituoso, fina ironia, exímio contador de casos, intelectual brilhante, posicionado, um visionário de uma nova educação! Tinha o maior orgulho de ser casado com uma professora e ter um filho e uma filha que eram professores (fica tranquilo, Paulo, que ele tinha muito orgulho e admiração por você também – rs).

Era muito afeito às inovações e às tecnologias (usadas com critério). Nunca esqueço o dia em que, numa das minhas várias hospedagens em sua casa, em Porto Alegre, no seu escritório, fez questão de me mostrar na "Encarta", uma enciclopédia eletrônica em CD-ROM da Microsoft (era o máximo, na época!), o famoso discurso de Martin Luther King Jr. "I have a dream". Que emoção!!!

Da rica convivência, pude perceber quatro grandes paixões, amores de toda uma vida: a Igreja (fé, sacramentos, vida comunitária, AEC, escolas católicas), a Família (Maria de Lourdes, Luís Armando, Paulo e Adriana, e netos, sua grande alegria), Educação Libertadora (a utopia de uma outra educação possível) e o Planejamento Participativo (sua grande contribuição teórico-metodológica).

Os anos em que fazíamos parte do Conselho Editorial da Revista da AEC (de minha parte, entre 1990 e 2008) foram absolutamente maravilhosos, pois, para preparar as propostas de artigos para os próximos dois números (a revista era monotemática), nos reuníamos duas vezes por ano (convidando alguns intelectuais locais), em diferentes regiões do país, geralmente numa quinta e sexta-feira, e no sábado fazíamos evento aberto aos professores da região. Danilo foi o "Senhor coordenador" ou "coordenador de nós", como nós carinhosamente o chamávamos, por muitos anos. Eram encontros de estudos, debates, trabalho de organização (sugestão de títulos para os artigos, atribuição de tarefas para o convite dos possíveis autores, prazos etc.), espiritualidade e celebração da vida. Muito, muito aprendizado! Foram nestes encontros que aprendi com Danilo a gostar de chimarrão!(rs)

Um grande diferencial na obra de Danilo é o caráter prático, pois, além de toda a rica fundamentação teórica, propunha um caminho, um método, um jeito de fazer, de operacionalizar; na sua linguagem, "um moinho (instrumento metodológico), e não os grãos (o conteúdo, que deve ser dado pelos participantes)". Tínhamos algumas divergências metodológicas e isso era motivo de mais encontros e animadas conversas!

Há reflexões, relatos do Danilo que me marcaram muito, como por exemplo, a fantástica organização do planejamento em Marco Referencial, com seus submarcos (Situacional, Filosófico e Operativo), Diagnóstico e Programação.

A prática que tinha, quando professor da UFRGS, de fazer a avaliação pra valer durante o processo e no momento de atribuir nota (exigência da instituição), levava um saquinho com notas de 8 a 10 e cada aluno tirava um papelzinho, via se estava bom ou não, e a escolhida seria sua nota, afirmando que "nota é lixo e avaliação é luxo", revelando que quando o professor fez a ruptura com a lógica

classificatória e excludente, mesmo em sistemas autoritários, pode "dar um chapéu", pode encontrar alternativas para não se submeter passivamente.

Aliás, a Avaliação Classificatória e Excludente é um dos "Cavaleiros do Apocalipse Pedagógico", como nós, provocativamente, chamávamos (além do Conteúdo Preestabelecido Sem Sentido Relevante, a Metodologia Passiva e as Condições Precárias de Trabalho). A comparação que fazia sobre as boas intenções na avaliação sem a devida mudança de estruturas e práticas é corrosiva: é como lavar porcos e devolvê-los para o chiqueiro!

A ênfase que Danilo dava para que, no processo de construção participativa do Projeto Político-Pedagógico, no momento do plenário, e quando houvesse um clima mínimo de liberdade, se trabalhasse por consenso ao invés de votação, soaria como um detalhe, mas é da maior relevância! Num primeiro momento, a votação pode parecer mais democrática, mas pode não ser bem assim. É certo que é uma forma mais rápida de se resolver impasses, porém há o risco de empobrecer o debate, além de criar divisões no grupo (os que venceram versus os que perderam). Há uma diferença fundamental: se a decisão vai ser tomada por votação, quando o outro está falando, minha tendência é prestar atenção aos pontos falhos de seu discurso, para explorá-los quando assumir a palavra. Se a decisão for por consenso, enquanto o outro fala, estou prestando atenção naquilo que pode ser aproveitado do discurso dele, naquilo que ele se aproxima de minhas convicções a fim de chegarmos a pontos comuns. Por isto, recomendava a votação apenas em último caso. No fundo, estava contribuindo para uma Educação para a Paz, para a superação da distorção histórica do processo evolutivo do Homo sapiens que, em grande medida, desenvolveu a razão não para apurar fatos objetivos e buscar a verdade, mas para se capacitar para vencer debates e ficar bem diante do grupo!

Como em qualquer amizade verdadeira, tínhamos longas e animadas conversas; na época em que se usava o telefone fixo, combinávamos de quem seria a vez de ligar, para não sobrecarregar ninguém com os elevados custos das ligações (rs). Partilhávamos a vida, nossas buscas, angústias e achados existenciais, nossas experiências nos respectivos processos de análise pessoal, nossos trabalhos de formação junto aos educadores, das questões da educação libertadora, do

planejamento, da avaliação e, é claro, os rumos do mundo, do país, da educação, especialmente da AEC, da Revista da AEC e das escolas católicas.

Seu longo período de internação, sua luta pela vida, a par de toda a dolorida dramaticidade, se me é permitido falar assim, teve um lado de generosidade, no sentido de nos ajudar a elaborar o luto que, muito provavelmente, se avistava!

Querido amigo, prepare-se para a continuidade de nossas conversas na casa do Pai (embora, e você há de concordar comigo, eu não tenha muita pressa para que isso aconteça – rs). Saudades e profunda gratidão!!!

— Celso Vasconcellos

O Legado

Como vocês podem ver, aqui não se trata de dois Danilos, um na esfera pública e outro na esfera privada. Danilo Gandin vivia o que acreditava e como escreveu o Paulino Motter, em sua homenagem linda, era um praticante da pedagogia da esperança.

Vais fazer muita falta, pai! Para todos nós! Mas não te vais; sempre que buscarmos melhorar o mundo em que vivemos, sempre que pensarmos em uma brincadeira boba, uma piada simples ou sofisticada, lembraremos da tua vontade de viver, da tua risada retumbante, da tua força de agarrar a vida com as duas mãos e tirar dela tudo o que ela pode dar.

Tu nos disseste no hospital, quando já estavas ruinzinho: “eu ainda não posso ir, pois fiz muito pouco ainda pela educação, tenho muito que fazer ainda”. Mas é tu também que disseste: **"Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente."**; saiba que agora podes ir descansar, paizinho! Tu nos ensinaste a sermos esse agricultor. A gente te promete continuar tuas lições de alegria e de esperança, de curtir as bonitezas da vida e lutar para que todos possam vivê-las.

OS AUTORES E AUTORAS DO LIVRO

Adriana Beatriz Gandin

Pedagoga e pós-graduada em Tecnologias Google for Education e em Gestão de Pessoas. Autora de dois livros sobre Projetos na Escola e de diversos artigos com temas ligados à Educação e à Tecnologia Educacional. Trabalha na área da Educação desde 1988, principalmente em instituições da rede privada de ensino, atuando na educação básica e na educação superior. Atualmente, é especialista de tecnologia educacional na FTD Educação e docente em cursos de pós-graduação. Desde 1997 dedica-se à formação de professores e ao estudo sistemático do trabalho com projetos e, desde 2010, ao uso das tecnologias digitais na Educação.

adrianagandin@gmail.com

Altair Alberto Fávero

É Pesquisador Produtividade do CNPq, possui Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutorado em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). Professor e pesquisador no Curso de Filosofia, Mestrado e Doutorado em Educação da UPF. Desenvolver os projetos de Pesquisa *Docência Universitária e políticas educacionais* (em andamento desde março de 2012) e *Políticas Curriculares para o Ensino Médio* (em andamento desde outubro de 2020). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/PPGEduUPF) e Integra o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES/Unicamp). Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio". É integrante da UniProsa.

altairfaver@gmail.com

Ana Lúcia Souza de Freitas

Gaúcha, pedagoga, residente na França. Foi professora da Rede municipal de ensino de Porto Alegre, docente e pesquisadora em universidades do Rio Grande do Sul. Mestre e doutora com estudos sobre a política pública de formação de professores na Escola Cidadã. Estudiosa de Paulo Freire, é cofundadora do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França e atualmente é vice-presidente da *Association Collectif Lectrices de Paulo Freire en France*. É autora de *Pedagogia da Conscientização: um legado à formação de professores* (2001); *Leituras de Paulo Freire: Uma trilogia de referência* (2014; 2020) e *Andarilhagens de uma educadora pesquisadora: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire* (2020; 2023; 2024). É praticante do diário e da escrita epistolar, tanto como diálogo íntimo quanto como procedimento de ensino e pesquisa. Tem participações na Revista Literária Texturas e na Revista Vinca Literária. Atualmente, é editora associada da Caravana Grupo Editorial em Paris.

0311anafreitas@gmail.com

Ariana Cosme

Possui o curso do Magistério Primário e a graduação em Ciências da Educação, a área onde obteve o doutoramento em 2006. Posteriormente, realizou igualmente um pós-doutoramento na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil). Assumiu, a partir de 2023, o cargo de Inspetora-Geral da Educação e Ciência, interrompendo a sua atividade como docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da mesma faculdade. É autora de livros e artigos relacionados com o trabalho docente, a formação de professores e a organização e gestão do trabalho pedagógico.

ariana@fpce.up.pt

Carlos Henrique Carrilho Cruz

Formação: Letras-Português-Francês (UFF e Faculdade Santa Dorotea-RJ); Pedagogia; Mestre em Currículo, Teoria e Prática (UFF). Experiências: Gestão Escolar

e Coordenação Pedagógica; Ex-professor e Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Autor de artigos na Revista de Educação AEC, coautor com Danilo Gandin de: Planejamento Sala de Aula; Autor de: CONSELHO DE CLASSE: Espaço de Diagnóstico da Prática Educativa Escolar.

carloshccruz@gmail.com

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira Nunes

Possui doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1992), atuando principalmente nos seguintes temas: democracia, cidadania e Direitos Humanos, educação, escola, gestão, prática pedagógica, poder, participação e relação educação e sociedade, escola, conservação. Atualmente está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPE, ao Mestrado Profissional em Filosofia – PRF-FILO.

celiacostapereira@gmail.com

Celso dos Santos Vasconcellos

Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação. Foi Professor (Educação Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Pós-Graduação), Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola. É consultor de secretarias de educação, responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3119-1665>

celsovasconcellos@uol.com.br www.celsovasconcellos.com.br

Cláudia Santos

Doutora em Educação - Universidade Federal da Bahia(UFBA). Mestre em Família na sociedade contemporânea (UCSAL). Possui especialização em Metodologia Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB) é Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo - UFBA/FACED/GEPEC. Membro do Grupo de Pesquisa Formação

Humana Integral na escola básica no Brasil: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Atua na comissão gestora do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. Faz parte da equipe de formadores do Programa de Formação para Secretárias de Educação do pelo Programa ETI, junto a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

claudiapmebahia@gmail.com

Domingos Fernandes

Professor Catedrático, jubilado, do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa e investigador associado no CIES-IUL - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Presidente do Conselho Nacional de Educação eleito pela maioria absoluta dos deputados da Assembleia da República para o quadriénio 2022-2026. Os seus principais interesses académicos são os seguintes: *Avaliação de Políticas Públicas de Educação, Teoria da Avaliação, Políticas e Práticas Relativas ao Currículo, à Pedagogia e à Avaliação.*

domingos.fernandes@iscte-iul.pt

Elenice de Souza Lodron Zuin

Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade de Lisboa, Portugal. Possui graduação em Matemática, pela Universidade Federal de Minas Gerais; Especialização em Matemática Superior, pela PUC Minas; Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, integra o quadro docente do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em História da Matemática e História da Educação Matemática, suas principais áreas de pesquisa, além de desenvolver estudos também no campo do Currículo e Formação de professores. É colaboradora do Instituto de Matemática e Arte de São Paulo; sócia-fundadora da Sociedade Brasileira de História da Matemática; integrante do GHEMAT-Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil, e sócia-fundadora do GHEMAT Brasil. ORCID: [0000-0001-8027-3348](https://orcid.org/0000-0001-8027-3348)

elenicez@pucminas.br

Eliane Pinheiro Fernandes

Aluna da escola pública desde a educação infantil. Professora de ensino fundamental por 21 anos na SME-SP e atualmente Coordenadora Pedagógica. Mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); pesquisa Violência na escola e desenvolvimento da moralidade na perspectiva da Psicologia Sócio- histórica. Membro do grupo de pesquisa CNPq Atividade Docente e Subjetividade (GADS, PUC-SP).

elianepinfer@gmail.com

Fábio Otuzi Brotto

Cofundador do Projeto Cooperação, Mestre em Ciências do Esporte, Bacharel em Psicologia e Licenciado em Educação Física. Educador, palestrante e consultor com foco no desenvolvimento da Cultura da Cooperação em escolas, empresas, ongs, governos e comunidades. Coordenador do FICOO - Festival Internacional da Cooperação, criador e docente da Pós-graduação em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas; e autor de livros e publicações, tais como: "Pedagogia da Cooperação: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer"; "Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar"; "Jogos Cooperativos: o Jogo e o esporte como um exercício de convivência;" e "Jogos Cooperativos nas Organizações". É pai de Tiê, Ilê e Lyz-Chacal e casado com Denise, com quem convive em Brasília, terra de Dom Bosco e sua profecia.

fabioobrotto@projetocooperao.com.br fabioobrotto@gmail.com

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Professora associada na Universidade de Brasília (UnB) desde que aprender e ensinar com estudantes e colegas fez-se condição à docência. Pós-doutorado pelo Departamento de Educação da Universidade de Barcelona (Espanha), doutorado e mestrado na área de Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora dos Projetos de Extensão Semilleros de Investigación (Semillero Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente e Rede Brasileira de Semilleros de Investigación (RedBraSI).

vidalrodrigues@unb.br

Geraldo Balduino Horn

Doutor em Filosofia da Educação pela USP. Professor de Educação Filosófica do Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR e coordenador do NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia/Educação Filosófica – UFPR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-9544>.

CV:

<http://lattes.cnpq.br/0374854245866516>.

gbalduino@gmail.com

Helena Singer

Socióloga, com mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo, fez pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Vice-presidente da Ashoka América Latina e sócia fundadora do Instituto Paul Singer.

hsinger67@gmail.com

Isabel C. H. Parolin

Pedagoga, Psicopedagoga, com atuação clínica e consultora institucional de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Mestre em Psicologia da Educação - PUCSP. Professora em cursos de pós-graduação na área da aprendizagem, inclusão escolar, as emoções na ação pedagógica e a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Pesquisadora do grupo GAE-PUC-PR. Conselheira Nata da Associação Brasileira de Psicopedagogia-Seção Paraná. Palestrante para pais, professores e comunidade educativa. Autora de 27 livros/ e-books e 7 cursos em CDs sobre Aprendizagem, destinadas aos psicopedagogos, professores e familiares, tendo como tema central os já descritos acima. Última publicação: Um balaio chamado grupo. PAROLIN, I.; CARVALHO, S.; PORTELINHA, G. In: Aprendizagens entre redes: a metaformação em pesquisa. PORTILHO, E. (Org.) Curitiba CRV, 2025.

Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4107896711593999> - ORCID: 0000-0002-5518-5925

isabelchparolin@gmail.com

Itamar Nunes da Silva

Tem Doutorado em Educação, com área de concentração em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania, Mestrado em Ciência Política, ambos pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba. Têm experiências nas áreas de Sociologia, Ciência Política e Educação atuando, principalmente, com os seguintes temas: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Estado e democracia. Atualmente está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO.

itamarns@gmail.com

Ivone Rodrigues Macena Barossi

Graduada em ciências biológicas pela UFPR e em pedagogia pela UNICENTRO, especialista em educação ambiental pelo Instituto Sion, especialista em diversidade e gênero na escola pela UFPR, especialista em Questão Social na interdisciplinaridade pela UFPR e especialista em estética avançada. Mestre em educação em Biologia, UFPR. Professora da Rede pública estadual do Paraná a 27 anos, com vários cursos de extensão na educação e faz parte da equipe da especialização em Alternativas para uma Nova Educação.

irmbarossi@yahoo.com.br e ivone.barossi@escola.pr.gov.br

Jane Patrícia Haddad

Doutoranda em Novas Tecnologias. Mestre em Educação. Psicanalista. Psicopedagoga e Escritora.

@janehaddad www.janehaddad.com.br

janepatinha@gmail.com

Jaqueline Moll

Pedagoga. Dra. em Educação. Foi professora dos anos iniciais e professora universitária, formadora de professores, em várias instituições: PUC-RS, UNISINOS, UFPEL e UFRGS. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Foi

Diretora da Educação Integral no MEC no período de 2007 a 2013. Atualmente é professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (URI) e Educação em Ciências (UFRGS). Colaboradora da União Planetária, em Brasília (DF).

jaquelinemoll@gmail.com

José Carlos Libâneo

Doutor em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutor pela Universidade de Valladolid (Espanha). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Ensina, pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teorias da educação, teoria histórico-cultural, teoria do ensino para o desenvolvimento humano, didática e formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas públicas para a escola, organização e gestão da escola.
<http://lattes.cnpq.br/7261628151334430>

libaneojc@uol.com.br

José Pacheco

Professor da Escola da Ponte (Portugal) e do Projeto Âncora (Brasil)
Mestre em Ciências da Educação. Membro do Conselho Nacional de Educação (Portugal). Membro do GT de Inovação e Criatividade da Educação Básica (Brasil).
Designer educacional e aprendiz de utopias.

jpacheco.1951@gmail.com

Josililian Alberton

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores; Pesquisadora do grupo: Formação de Professores, Educação na Cidade e Representações Sociais (FOPECIERS; Docente no Instituto Superior de Educação e Pesquisa (ISEPE) – Guaratuba (Pr).

josililian@isepe.edu.br

Juares da Silva Thiesen

Doutor em educação e Doutor em Gestão do Conhecimento. Pós-Doutoramento (PhD) pela Universidade do Minho, Braga/Portugal. Professor aposentado e voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Líder do grupo de pesquisa sobre currículo -ITINERA.

juaresthiesen@gmail.com

Júlio Furtado

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Havana, Cuba. Mestre em Educação pela UFRJ. Graduado em Geografia, Psicologia e Pedagogia. Consultor em Educação e Orientador Educacional do Colégio Professor Anselmo, RJ.

juliofurtadoprof@gmail.com

Junior Bufon Centenaro

Doutor em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEdu/UPF na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEdu/UPF na linha de Políticas Educacionais; especialista em Espiritualidade (Itepa Faculdades). Licenciado em Filosofia (UPF). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa "Políticas para Docência Universitária" e "Políticas para o Ensino Médio".

juniorcentenaro93@gmail.com

Laura Monte Serrat Barbosa

Mestra em Educação, especialista em Psicopedagogia, graduada em Pedagogia e professora da Educação Regular e Especial. Artista Plástica e Poeta. Mãe e avó. Sou a segunda filha de uma prole de 9 filhos(as). Por ser uma das mais velhas e muito cedo despertar o gosto pelo cuidar brincando, fui colocada por minha mãe, no Departamento de Educacao. (rs) Aí nasceu meu gosto pelas infâncias. Adoro conversar com as crianças, cantar e brincar com elas. Inventar. Qualquer criança,

seja ela de que infância ela esteja representando. Cada uma carrega uma forma de ser, de agir, de pensar, interagir e fazer. E eu aprendo com elas!

lauramserrat@hotmail.com

Leonardo Palhares

Educador, graduado em História (UFMG,1999); mestre em Educação (UFMG, 2012); doutorando em Educação (PUC-Minas); membro do Movimento de Alternativas para uma Nova Educação (MoANE); membro convidado da equipe de docentes do curso de Pós-Graduação em Alternativas para uma Nova Educação (UFPR *setor Litoral*), professor do ensino básico técnico e tecnológico no IFMG *campus Ipatinga*.

leonardo.palhares@ifmg.edu.br ORCID: 0000-0001-5827-765X.

Letícia Mendonça Macedo Solar de Bustamante

Graduanda de Pedagogia na Universidade de Brasília. Membro da comissão organizadora dos projetos Semeadores de Investigação (Semillero Brasil), Rede Brasileira de Semilleros de Investigação (RedBraSI) e Ecoversidade Intercultural Etno. Engajada em abordagens pedagógicas não convencionais e coletivas.

leticia.mmsb@gmail.com

Luca Rischbieter

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Paris V, é criador de currículos para a Educação Infantil, autor de quatro livros, consultor em tecnologias educativas e sócio fundador da Labirintos Lúdicos, que desenvolve tecnologias analógicas e metodologias de qualificação inovadoras.

lucapr4@gmail.com

Manoel Oriosvaldo de Moura

Professor Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Possui Doutorado em Educação, Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática e Graduação em Licenciatura em Matemática. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe). Sua área de atuação

inclui Educação Matemática, com ênfase em metodologia de ensino, formação docente e Teoria da Atividade.

modmoura@usp.br

Mara Novello Gerbelli

Educadora. Cofundadora e diretora do Centro Pedagógico Casa dos Pandavas em Monteiro Lobato – SP. Formadora de Professores Alfabetizadores. Organizadora dos Seminários Rumos Abertos.

maranovellog@gmail.com

Maria Agraciada Ka'a'iuna

Mãe, avó e costureira de mundos. Educadora, arquiteta e pesquisadora de educação indígena e arquitetura de terra. Mulher de linhagem Tupinambá e ativista das causas indígenas de Pindorama (Brasil) e do mundo. Maria Agraciada é National Geographic Explorer, polinizadora da Aliança das Ecoversidades e integrante da Ecoversidade das Avós Curandeiras. Articuladora do Mulherio das Letras Indígenas do Brasil e membro da UniProsa.

instituto.etno@gmail.com

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Pedagoga/Pesquisadora/ Doutora em Educação; pós-doutora em Pedagogia.

Autora de vários livros dentre os quais Pedagogia como Ciência da Educação; Pedagogia e Prática Docente; Questões de Método na Pesquisa em Educação(coautoria) e Pedagogias Emergentes: princípios e práticas (coautoria), todos editora Cortez. Editora-chefe revista eletrônica Pesquisaeduca da Universidade Católica de Santos.

ameliasantoro@uol.com.br

Maria de Lourdes Rangel Tura

Mestre em Educação pelo IESAE/ Fundação Getúlio Vargas; Doutora em Educação pela UFRJ; professora Associada/Aposentada da Faculdade de Educação e do PROPED / UERJ. Pesquisadora na área de Antropologia e Sociologia da Educação,

tendo por foco a escola pública de Ensino Fundamental, o que subsidiou publicações de artigos, capítulos de coletâneas e livros. Participação em congresso e eventos nacionais e internacionais no campo da educação, com apresentação de trabalhos e conferências. Orientação de monografias de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

ltura@centroin.com.br

Maria do Socorro de Sousa

Pós-Doutora e Doutora em Saúde Coletiva pela UFC-Universidade Federal do Ceará, Mestra em Psicologia pela UNIFOR–Universidade de Fortaleza/CE, graduada em Pedagogia pela UECE–Universidade Estadual do Ceará. Docente do Mestrado Profissional Ensino na Saúde da Universidade Estadual do Ceará e Assessora Especial da Secretaria Executiva da Atenção Primária e Política de Saúde, da Secretaria de Saúde do Ceará.

sousams3@gmail.com ORCID [0000-0002-1009-0973](https://orcid.org/0000-0002-1009-0973)

Marineide de Oliveira Gomes

Pedagoga, Mestra em Educação (FEUSP) e Mestra em Estado, Gobierno e Políticas Publicas (Flacso). Doutora em Educação (FEUSP), com Pós Doutorado na Universidade Católica Portuguesa-Lisboa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo/EFLCH e Professora Visitante Sênior da Universidade Federal do ABC. Pesquisadora dos temas: Políticas Educacionais, Políticas para as Infâncias, Formação de Professores e Territórios Educativos e ativista pelo direito à Educação.

marineide.gomes@unifesp.br

Paulo Santos Lima Júnior

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. É palestrante e autor de livros dedicados à educação e à preservação ambiental. Atualmente é coordenador de excelência educacional na FTD Educação.

paulo.lima@gmail.com

Pedro Demo

Professor Titular aposentado e emérito da UnB. Atualmente professor do PPGDH e PPGPIJ, da UnB. PhD Sociologia, Alemanha, 1971. Na UnB desde 1976. Publica sobre sociologia da educação e metodologia científica. Foca o desafio da aprendizagem na escola pública, por conta dos desafios da cidadania popular. Enfatiza a importância do professor básico como mediador imprescindível e sugere centrar no direito do estudante de aprender, menos no ensino. Promove metodologias qualitativas da pesquisa social, para superar o positivismo lógico-experimental.

pedrodemo@gmail.com

Rui Trindade

Possui o curso de Professor do Ensino Primário, a licenciatura em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança, sendo Mestre e Doutor em Ciências da Educação. É professor Associado com Agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, bem como membro integrado do Centro de Intervenção e Investigação Educativas (CIIE) da mesma instituição. As suas áreas de interesse, como investigador e autor de livros e artigos, relacionam-se com a organização e gestão do processo de ensino em contextos escolares, a formação inicial e contínua de professores ou a Pedagogia no Ensino Superior. Atualmente, é o presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e responsável pela dinamização do blogue «Encruzilhadas».

trindade@fpce.up.pt

Sabrina Fonseca Costa

Graduanda de Pedagogia na Universidade de Brasília. Coinvestigadora e membro da comissão organizadora dos projetos de extensão Semeadores de Investigação (Semillero Brasil) e Rede Brasileira de Semilleros de Investigação (RedBraSI) desde 2023. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades e artista visual.

sabrinafonseca957@yahoo.com.br

Samyra de Lourdes Stephan

Formação Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFPR

Especialização em Educação Tecnologia e Sociedade pela UTFPR

Professora 30 anos da rede pública do Estado do Paraná no Colégio Estadual do Paraná

Educadora curso de Especialização Alternativas para uma Nova Educação

samyrastephan@gmail.com

Susan Regina Raittz Cavallet

Educadora convidada da equipe de docentes do curso de Pós-Graduação em Alternativas para uma Nova Educação (UFPR Litoral), graduada em Psicologia e Administração; Especialização em Psicologia Organizacional e do Trabalho (PUC/PR, 1999). Mestre em Educação – Cognição e Aprendizagem Escolar (UFPR 2006); membro do Movimento de Alternativas para uma Nova Educação (MoANE).

susan.rcavallet@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2428-5384>

Terezinha Azerêdo Rios

Graduada em Filosofia. Doutora em Educação. Pesquisadora do GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores. Membro do UniProsa.

terezinha.rios@outlook.com

Valdo Cavallet

Já integralizei setenta e uma translações, ou giros, ao redor do sol, sendo cinquenta na UFPR e desses os últimos dezenove na UFPR Litoral. Na UFPR Litoral atuei desde a concepção do Projeto e nela continuo atuando até os dias atuais. Me considero um cidadão do mundo, apaixonado pela educação emancipatória, pela VIDA e por tudo que me traz VIDA. Atualmente priorizo as atividades no Campo da Sustentabilidade e do MoANE – Movimento de Alternativas para uma Nova Educação. Um insurgente movimento Educacional Democrático, Contra-hegemônico, Transformador e

Humanizador, aberto a todas e todos aquelas e aqueles que sonham, esperanças e constroem outros amanhãs, ainda, e, continuamente.

valdocavallet@uol.com.br

Valentin da Silva

Borracheiro, educador, graduado em Ciências, Mestre em Ciências do Solo e Doutor em Química. Vinculado a Universidade Federal do Paraná - UFPR, têm atuado na complexidade educacional no Movimento de Alternativas para uma Nova Educação integrando diferentes esferas sociais com princípios democráticos e humanizados.

valentindasilva@gmail.com

APRESENTAÇÃO DA UniProsa

A UniProsa é a Universidade que versa a prosa. A prosa que humaniza e dá sentido ao viver, numa sociedade complexa e contraditória. Uma entidade educacional Comunitária e Informal. Integrada por muitos educadores que amam o que fazem: Educar. E se educam com o que amam: a Educação Humanizadora e Emancipatória. São educadores de diferentes gerações, diferentes culturas, diferentes saberes e diferentes experiências e vivências nos Territórios Educacionais.

I-Rememorando a Gênese do Grupo

Vivia-se o segundo semestre de 2014. Dois avós que se conheciam e conviviam, com muitos traços de identidade compartilhados, desde o longínquo início do doutorado na FEUSP, em 1994, se encontraram mais uma vez para falar da vida, de desafios e de vivências educacionais.

Sentados no chão, da sala do Museu do Brinquedo do Libertad (Centro de Formação, Pesquisa e Assessoria Pedagógica), passaram horas brincando feito crianças, falando dos netos, contando histórias e tecendo utopias.

O tempo que contava era só o tempo de brincar (Aión) e de sentir a emoção das lembranças de histórias de lutas e aprendizados vividos na esperança de construir futuros, para além das idades.

Após o longo tempo não controlado, decidiram que aquela alegria ali sentida, de avós e sonhadores de outros mundos educacionais, deveria ser compartilhada com mais amigos, que também se identificavam com o viver amoroso, fraternal e desafiador, dos campos educacionais emancipatórios.

Assim e ali nascia a UniProsa: a universidade que versa a prosa. A prosa que humaniza e dá sentido ao viver, em contraposição a uma sociedade complexa e contraditória. Uma entidade educacional comunitária, informal, Intergeracional, Interexperiencial, Intercultural.

Pouco tempo depois, em 21 de março de 2015, acontecia o I Encontro da UniProsa, na sede provisória (até hoje), cedida pelo Libertad, em São Paulo, com uma dezena de amigos, apaixonados pela educação.

Após muitos afetuosos prolegômenos e rodadas de prosa, foi empossado o avô El Rei Thor Celsius Primeiro e único Magnífico Reitor da UniProsa. Nessa ocasião, Valdo foi designado pelo Magnífico Rei Thor, secretário de El Rei. Nessa leal parceria continuamos no "poder" até os dias atuais. Formamos uma monárquica instável-permanente reitoria. (rs)

Conseguimos superar, entre outras coisas, o golpe de 2016, os desgovernos de Temer e do outro, a Pandemia, as catástrofes climáticas no Rio Grande do Sul! Do grupo inicial, tivemos pouquíssimas baixas, amigos que pelas vicissitudes da vida não puderam continuar. Em compensação, tivemos adesões riquíssimas: outros amigos proseadores foram chegando e com eles ampliamos as linhas e cores de tudo que uma Prosa que Une pode propiciar, qual seja, Sentidos da e para a Vida. Neste ano de 2025, três amigos queridos faleceram: Isaac Roitman, Ana Ruth Starepravo e Danilo Gandin.

II-Princípio e Fundamento do Grupo: Amizade e Prosa

"Nós adoecemos da ausência de amigos. Precisamos desse reconhecimento mútuo, pessoa a pessoa: um reconhecimento não fundado no confronto ou na competição, mas no afeto; não determinado meramente pelas leis da justiça ou pelos vínculos de sangue, mas assente na gratuidade."

José Tolentino Mendonça – *Nenhum Caminho será Longo*

"Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O de que um tira prazer de estar próximo."

João Guimarães Rosa – *Grande Sertão: Veredas*

Pensando um pouco no processo de Humanização, sabemos que a Linguagem e o Afeto têm papéis decisivos. Ao focar a Amizade e a Prosa queremos avançar na direção da Humanização, na nossa e na daqueles com quem convivemos e trabalhamos.

Aqui, o princípio antropológico formulado por Paulo Freire, desde "Educação como Prática da Liberdade" e consagrado na "Pedagogia do Oprimido" é decisivo: a

consciência da incompletude, do inacabamento, que nos remete à “ontológica e histórica vocação de ser mais”!

Esta é uma forte característica dos que compõem a UniProsa: somos pessoas que gostam de aprender! A curiosidade epistemológica, a disposição epistemofílica, o desejo, o interesse, a motivação, a mobilização são exigências para o autêntico diálogo.

Os “atritos”, como já nos ensinava Wallon, só para citar uma referência, num processo de diálogo, permitem que as diferenças possam se constituir dinamizadoras, motores de aprendizagem e transformação.

É muito importante cultivar este ambiente de fala franca, mas fundada no afeto e que aceita a divergência, também fundamentada, para continuarmos aprendendo.

Quem tem ideia fixa, tende a se apegar a ela, visto que “já chegou lá”, “já sabe, já fez”; por colocar a verdade no sentido único, dificilmente cultiva interlocutores em processo de movimento colaborativo, pois isto entraria em disputa com a necessidade de ter “seguidores”.

É melhor ter mais e melhores ideias, não só em termos quantitativos, mas também mais fundamentadas e cooperativas. Saber escutar uma crítica é um ato de aprendizagem profunda, porque leva a nos rever.

A Amizade flui pela Prosa. Chegamos até a pautar assim um dos nossos encontros: “A Prosa como potencial de vida diante dos desafios da atualidade”!

Por incrível que possa parecer num primeiro momento, nos dias que correm, com níveis de esgarçamento das relações, de dispersão, de degradação social e ético-política tão grandes, a amizade é um Ato Revolucionário! Num mundo em que tudo virou mercadoria, em que tudo é mediado pelo interesse, pelo “metal sonante”, pelo dinheiro, a amizade é gratuita. Colegas são muitos, Amigos são poucos. Chega um momento na vida da pessoa que, se não tiver o engendramento, o reconhecimento verdadeiro de alguém, vai à doença, à loucura, à desistência.

“O que vale é a amizade
Foi sempre o que a gente fez
E por essa amizade
Eu faço tudo outra vez.”

III-Identidade do Grupo

Somos totalmente suspeitos, porém cremos que a gênese deste grupo explica muita coisa: ninguém está aqui “por acaso”, em função do Lattes, nem por imposição de “forças estranhas”! Quem está nesse grupo, com certeza, é porque é amigo de algum(s) amigo(s)! O critério fundamental da formação foi/é o Afeto, a Amizade!

Embora tenhamos ações comuns em alguns momentos, não nascemos, nem nos constituímos, como um grupo “de ação”, no sentido usual. Este não é um grupo de estudo, de pesquisa, de trabalho, político, sindical, recreativo, editorial, gestor, familiar etc., embora alguns destes elementos possam esporadicamente perpassar nossas conversas e práticas.

Somos, antes de tudo, um grupo de amigos que amam de paixão a Aventura Humana, a Humanização, aquilo que comumente chamamos de Educação, especialmente na Escola! Somos um grupo em que, pela participação de cada um, pela Prosa, nos ajudamos, partilhando informações, materiais, mas também dúvidas, angústias, buscas, cuidando, sendo o ombro amigo nos momentos difíceis, parceiros nas denúncias e lutas, companheiros nos momentos de celebrar as conquistas, refletindo juntos, avançando na produção de sentido para o trabalho e para a vida como um todo, na perspectiva Democrática, Ecológica e Humanizadora.

Num dos nossos encontros, a Marília teve uma fala muito significativa. Disse algo mais ou menos assim: “Cada um de nós já tem seu trabalho, seu engajamento em práticas educativas concretas. O que buscamos aqui é o nosso fortalecimento para manter e avançar nas respectivas atividades. Obrigada pela esperança que vocês me ajudam a manter viva!” Em diferentes momentos, Eliane e Maria se referiram ao “ambiente quentinho da UniProsa”. Estarmos juntos, inspirando uns aos outros, é fundamental!

Concluindo

O sentimento geral nesta trajetória da UniProsa é de alegria e gratidão a todas e todos que constituem este coletivo, e aos que, direta ou indiretamente com ele dialogam!

Ao mesmo tempo, sentimo-nos profundamente desafiados pela dura realidade do povo brasileiro, depois destes anos de crueldade e desmonte que só fizeram piorar a gravíssima e desumana desigualdade social.

Do ponto de vista da Educação, o sentimento é semelhante: face ao quadro de desmonte, temos muito o que fazer enquanto nação para conquistar uma Educação Democrática, Ecológica e Humanizadora para Todos!

Em termos de grupo, temos também muito a avançar! São inúmeros os desafios para se manter vivo um coletivo. Temos cuidado uns dos outros para que alcancemos a meta de “Nenhum a Menos”!

Reconhecendo, como apontamos, que não somos um grupo de ação e que prezamos pelo aprofundamento da Amizade e da Prosa, não ignoramos que algumas iniciativas podem potencializar nossos caminhos e formas de comunicação e conversa, como aquelas que já trilhamos. Este nosso terceiro livro coletivo é um exemplo disso!

NOSSOS CONTATOS PARA CONTINUAR A PROSA:

Página oficial: <http://uniprosa.com.br>

Facebook: <https://facebook.com/groups/168688751936697/>

Youtube: <https://youtube.com/@uniprosa4001>

E-mail: uniprosa.universidade@gmail.com

**MEMBROS DA
UNIPROSA**

Adriana Gandin
Altair Favero
Ana Lúcia Souza de
Freitas
Ariana Cosme
Arquillau Moreira
Romão
Bernard Charlot
Branca Jurema Ponce
Braz Rodrigues
Nogueira
Carlos Henrique
Carrilho Cruz
Célia Costa
Celso Vasconcellos
César Nunes
Cipriano Luckesi
Cláudia Santos
Cristiane Nunes
Custódio Almeida
Dilson Cavalcanti
Domingos Fernandes
Eliane Pinheiro
Elie Ghanem
Eloisa Ponzio
Elvira Souza Lima
Fábio Otuzi Brotto
Fátima Pacheco
Fátima Rodrigues

Fernando Rios
Franceli Brizolla
Francis Mourão
Geraldo Balduino Horn
Helena Singer
Isabel Parolin
Itamar Nunes da Silva
Ivone Barossi
Jane Haddad
Jaqueline Moll
Jaqueline Valêncio
José Carlos Libâneo
José Pacheco
Josililian Alberton
Juares Thiesen
Júlio Furtado
Laila Sala
Laura Monte Serrat
Leonardo Palhares
Luca Rischbieter
Lucineide Pinheiro
Manoel Oriosvaldo de
Moura
Mara Novello Gerbelli
Marco Cortelazzo
Marcos Rogério
Maria Agraciada
Ka'aîuna
Maria Amélia S. Franco
Maria Carmen Barbosa
Maria de Lourdes
Rangel Tura

Maria do Socorro de
Sousa
Marília de Santis
Marineide de Oliveira
Gomes
Mário Sérgio
Vasconcelos
Mila Zeiger Pedroso
Miriam Augusto
Natacha Costa
Nelson Tadeu Bueno
Olgair Gomes Garcia
Patrícia Biselli
Paulo Lima
Pedro Demo
Rui Trindade
Samyra de Lourdes
Stephan
Sandra Bozza
Sebastião Donizete
Santarosa
Sônia Goulart
Susan Raittz Cavallet
Terezinha Rios
Tiago Rufino
Valdo Cavallet
Valentin Silva

Em Memória
Isaac Roitman
Ana Ruth Starepravo
Danilo Gandin