



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

TATIANA P. DA SILVA

**DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA NA ARTE DE SER PROFESSOR:
NARRATIVAS, CAMINHOS E TRAVESSIAS DE UMA PROFESSORA,
DOS SEUS ESTUDANTES, DOS SEUS RIZOMAS NOS/DOS/COM OS
COTIDIANOS ESCOLARES**

RIO DE JANEIRO, JANEIRO DE 2017

TATIANA P. DA SILVA

**DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA NA ARTE DE SER PROFESSOR:
NARRATIVAS, CAMINHOS E TRAVESSIAS DE UMA PROFESSORA,
DOS SEUS ESTUDANTES, DOS SEUS RIZOMAS NOS/DOS/COM OS
COTIDIANOS ESCOLARES**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da professora Dr^a Maria Luiza Süssekind.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a MARIA LUIZA SÜSSEKIND

PARECERISTA: Prof. Dr. LEONARDO VILELA DE CASTRO

RIO DE JANEIRO, JANEIRO DE 2017.

TATIANA P. DA SILVA

**DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA NA ARTE DE SER PROFESSOR:
NARRATIVAS, CAMINHOS E TRAVESSIAS DE UMA PROFESSORA,
DOS SEUS ESTUDANTES, DOS SEUS RIZOMAS NOS/DOS/COM OS
COTIDIANOS ESCOLARES**

Trabalho de conclusão do curso apresentando a Escola de Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em ____ de _____ de 2017.

Prof^a. Dr^a MARIA LUIZA SÜSSEKIND
(ORIENTADORA)

Prof. Dr. LEONARDO VILELA DE CASTRO
(PARECERISTA)

RIO DE JANEIRO, JANEIRO DE 2017.

DEDICATÓRIA

Às minhas avós (*in memorian*), minhas referências;

Às minhas filhas, meu genuíno amor;

Aos meus estudantes, meus *ensinantesaprendentes*;

À querida Tania Mara (*in memorian*), gratidão;

AGRADECIMENTOS

À Escola Municipal Olavo Josino de Salles por todo aprendizado, em especial ao grupo Mulheres de Olavo, pela sensibilidade e amor à docência.

Aos meus professores da UNIRIO pela formação. Em especial ao professor Marcio Berbat por não me deixar desistir da UNIRIO.

À professora Maria Luiza Süssekind, por me olhar na alma e me orientar na elaboração dessa monografia.

Ao professor Leonardo Castro, meu porto seguro em muitos momentos de dificuldades, meu amigo.

Aos meus amigos de jornada na universidade que vivenciaram alegrias e dificuldades da academia em especial a Christiane Louvera, Luciana da Silva, sem o apoio e carinho de vocês eu não teria chegado até aqui.

Ao amigo Paulo Cesar por ser exemplo de docência.

À Valéria Maria Barreto pelos encontros e reencontros das minhas emoções.

À amiga Jane Oliveira, por uma vida inteira de amizade.

Ao amigo Eduardo Ferreira, pela companhia e alegria na volta para casa.

Aos meus irmãos, Dayvison, Gláucia e Ana Lúcia Pontes por todo amor que nos une.

À minha mãe, sem o seu apoio nada seria possível.

EPÍGRAFE

Caçador de Mim

(Milton Nascimento)

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim

Disponível em <https://www.vagalume.com.br/miltonnascimento/cacadordemim>

Acesso em 10.10.20

RESUMO

A presente monografia pretende narrar os caminhos e as travessias da minha formação a partir das vivências que construíram a minha identidade docente. Numa abordagem do sistema educacional, analiso criticamente, os mecanismos que visam interferir no processo educativo e na autonomia do trabalho em sala de aula que muitas vezes invisibiliza os saberes trazidos pelos estudantes fundamentada na metodologia *nos/dos/com* os cotidianos escolares.

Palavras-chave: caminhos; travessias; formação; identidade docente; saberes.

ABSTRACT

This presente monograph intends to narrate the paths of my formation basing on the experience that built my identity as a teacher. In an approach of the educational system, i critically analyze the mechanisms that aims to interfere in the educational process and in which the work autonomy inside the classroom, often makes invisible the students based on the methodology *in/of/with* the school's everyday practice.

Keywords: paths; formation; teacher identity; knowledge.

LISTA DE SIGLAS

CIEP – Centro Integrados de Educação Pública

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileiras de Sinais

NCM – Nenhuma Criança a Menos

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	17
SER PROFESSORA: A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO	17
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO.....	20
1.2 O CAMINHO PARA A UNIVERSIDADE	22
1.3 RECOMEÇO	26
CAPÍTULO 2	30
A ESCOLA OLAVO JOSINO DE SALLES: UM LUGAR DE APRENDER ENSINAR ENSINAR APRENDER	30
2.1 NENHUMA CRIANÇA A MENOS: <i>A DIVERSIDADE DE AUSÊNCIAS</i>	32
2.2 ORQUESTRAÇÃO E COOPERAÇÃO PARA APRENDIZAGEM	35
2.3 A MELODIA COMEÇA A SE AFINAR.....	36
CAPÍTULO 3	45
TURMA 1301 - UM NOVO OLHAR APÓS A TURMA NCM	45
CAPÍTULO 4	51
A TURMA 1402/1502: UM LUGAR DE TRAVESSIAS	51
4.1 AS INDAGAÇÕES E CURIOSIDADES DA TURMA 1502	53
4.2 UM RIZOMA: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES NA INTERPRETAÇÃO DAS EMOÇÕES DE MARINA	55
CONSIDERAÇÕES (QUASE FINAIS):	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

APRESENTAÇÃO

“Por tanto amor, por tanta emoção

A vida me fez assim

Doce ou atroz, manso ou feroz

Eu, caçador de mim”

(Milton Nascimento)

No ano de mil novecentos e noventa e cinco, descia as ladeiras de uma comunidade carioca uma menina, filha de uma merendeira escolar, de um pedreiro ausente, desacreditada pelo contexto social em que vivia, para realizar o sonho de ser professora. Este foi o primeiro passo dado por essa menina em busca de uma formação profissional que até então era praticada no quintal de casa como uma “brincadeira” remunerada a pão de sal. Essa menina “brincava de escolinha” com as crianças da rua onde morava, e com o passar do tempo, as mães perceberam que tal brincadeira havia colaborado para um melhor resultado escolar dos filhos e passaram a “pagar” a menina comprando pão de vez em quando (pão que, muitas vezes, era seu único alimento). Esta menina formou-se professora pela Escola Normal Carmela Dutra no ano de mil novecentos e noventa e oito, deixou de contar sua história em terceira pessoa para contar, em primeira pessoa, os seus caminhos de formação e docência neste Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Neste Trabalho de Conclusão do Curso conto um pouco da minha trajetória como professora da Rede Pública de Educação da cidade do Rio de Janeiro e meus caminhos de formação e transformação. Em fevereiro de dois mil e três ingressei na prefeitura do Rio de Janeiro e fui encaminhada para um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) na comunidade do Conjunto Antares, no bairro de Santa Cruz. Mesmo não sendo a minha primeira experiência como docente, Antares me marcou de uma maneira prática e cruel diante de tantas cenas assistidas dentro da comunidade. Antares me

ensinou a buscar a realidade da prática docente. Aprendi que para algumas crianças o professor representa o “diferente”, “diverso”, capaz de apresentar um mundo “fora” daquele contexto social de violência e segregação. E que para outras crianças e adolescentes a escola era só mais um lugar chato onde tinham que ficar sentados o tempo todo ouvindo informações que não faziam sentido para a vida deles. Através das percepções e da necessidade de reinventar-me a cada dia com o objetivo de aprender a ensinar, busquei ser uma docente com a clareza de que as práticas de ensino precisam estar, paralelamente, de acordo com a pedagogia da vida real e possível. Eu aprendi a desobedecer para ser professora.

Ao longo desse percurso vi crianças chorarem o assassinato de seus familiares causados pela guerra de tráfico, ouvi casos de crianças que eram retiradas da comunidade para terem a vida preservada, corri para me esconder de tiroteios, aprendi que as janelas do Ciep não serviam para ver o sol e a paisagem de casas amontoadas com esgoto a céu aberto, e sim para perceber que o silêncio e o deserto das velas eram sinal de contar os minutos para deitar no chão ao lado de trinta crianças e esperar o tiroteio passar. Quando isso acontecia, eu virava aluna dos meus alunos. As primeiras lições foram: sair sempre com o grupo de professores, não olhar para trás e nem para os lados, não usar celular e muito menos falar coisas importantes pelo telefone fixo da escola. Uma criança ressaltou a importância de dar bom dia ao “mendigo” da estação de trem, e quando ele não estivesse, era para comprar pão na padaria que ficava ao pé da passarela da estação de trem, mas não para comer o pão¹. Nessa relação de ouvir as crianças, fomos construindo o dia a dia em sala de aula de uma turma de alfabetização, tão rica em saberes e tão defasadas de sonhos. Sobreviver para ser pastor, ser mãe, ser médico, policial e até mesmo ser o chefe da comunidade ou gerente da boca de fumo. Por mais absurdo que possa parecer, ter um ponto de vendas de drogas era o sonho de muitas crianças. E desta forma a comunidade de Antares foi se tornando uma escola de formação, uma

¹ O “mendigo” era, na verdade, um “olheiro” do tráfico, um vigia, encarregado de observar a movimentação na comunidade. Se ele não estava na estação, era conveniente ir até a padaria a pretexto de comprar pão, mas a intenção era outra: na ausência do “mendigo” para me informar, ali seria possível saber se a comunidade estava apresentando algum perigo e se era seguro entrar.

trajetória, onde meus professores eram trinta crianças de seis e sete anos que descobriam o mundo da leitura e escrita através dos vocabulários de suas próprias brincadeiras e histórias, alternadas com os materiais trazidos por mim.

Em dois mil e quatro eu vivi na pele o que algumas professoras já haviam relatado e que eu tinha a ideia de que fosse algo distante de mim. Após passar por todas as turmas de segundo ano do Ciep, eis que chega a minha vez de receber um menino de sete anos que desde os quatro anos agredia as professoras dentro da escola quando as suas vontades não eram feitas. Não havia limite para uma criança contextualizada num ambiente de extrema violência. Ele exalava dor e revolta. Durante duas semanas ele esteve em sala de aula contido pela novidade de ser o recém-chegado e tão temido pelas outras crianças, até que surgiu o primeiro conflito causado pelo fato de um colega esbarrar na mesa dele e balançar o lápis. Com muita calma ele se levantou do seu lugar e começou a jogar todas as mesas no chão após bater com a cabeça de algumas crianças nelas. Eu, apavorada, o afastei do ambiente em crise a fim de socorrer uma menina que havia ficado machucada. O aluno retornou antes que eu pudesse acalmar a situação e dialogar com ele, e pegando-me de surpresa, pulou em cima de mim enquanto eu estava abaixada recolhendo o material da minha aluna do chão. Já totalmente em cima de mim, conseguiu arrancar boa parte dos meus cabelos, chutar a minha barriga e arranhar meu rosto. Eu pedia socorro, enquanto meus alunos entravam em total desespero e nenhum socorro chegava. Eu não conseguia tirar ele de cima de mim, pois eu me encontrava no meio de todos os meus alunos e o espaço da sala era bem restrito. A criança só me soltou depois que a diretora da escola o chamou rispidamente pelo nome. Saí da escola machucada, ameaçada de morte pelo irmão do aluno, desamparada pela escola e assediada moralmente pela diretora, que me amedrontava dizendo que caso eu fosse à Coordenadoria Regional de Educação comunicar os fatos, correria o risco de ir para um lugar muito pior. Me entregou um Boletim de Inspeção Médica para que eu me afastasse por uns dias e me refizesse das pancadas dadas por uma criança que só sabia agredir, porque era agredida de todas as formas. Quando retornei ao trabalho, comuniquei à diretora que

entraria de licença por cinco meses até chegar o tempo de solicitar a Licença Amparo que era concedida às gestantes. Eu estava grávida quando fui agredida e tive sérios problemas de saúde que, segundo o médico, foram causados pela agressão física e psicológica.

Ninguém acreditava que eu fosse continuar a minha trajetória na escola pública, mas eu não desisti. Não odiei esse menino e nunca me arrependi de nada temer quando me coloquei contra a proposta de algumas pessoas de surrá-lo em minha defesa. Gritei e implorei pela vida dele diante de armas e homens. Enquanto estive presente, minha vontade foi respeitada e ele não apanhou de perna de três, não levou tiro no pé e muito menos foi pendurado no cercado do jacaré. Não pude tomar medidas acerca do assédio moral feito pela diretora, porque a Secretaria Municipal de Educação me pediu testemunhas e a cópia do livro Ata com o registro do ocorrido. Infelizmente nada foi feito. Lutei pelo meu direito de estar em uma escola perto da minha casa e continuar o meu trabalho. Fui licenciada e após cinco meses de afastamento fui amparada em uma escola no bairro de Inhaúma, onde estou até hoje. E essa sou eu. Uma professora em constante formação que tem em seus estudantes os seus grandes professores.

INTRODUÇÃO

O desejo de *narrarcompartilhar* estas histórias *nosdoscom os cotidianos* (ALVES, 2003; SÜSSEKIND, 2012) que constituem *rizomaticamente* a minha trajetória de (trans)formação docente surgiu a partir da constatação de que a escola pública era, para muitos estudantes e alguns professores da Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, um espaço vazio de saberes discentes e desqualificado de fazeres docentes.

A visão - muitas vezes negativa - dos futuros professores sobre a escola pública nos encaminha para a necessidade de um contato maior entre os professores atuantes nas escolas públicas e os profissionais em formação. Diante disso, torna-se relevante valorizar as experiências, os relatos, as práticas dos professores da escola pública. Entendo com SÜSSEKIND & LONTRA (2016, p.89) *que somos formados no caos, na não linearidade, na surpresa, na incerteza, nas situações onde é preciso usar muito mais do que aprendemos na vida escolar (...)*. Pérez apud SÜSSEKIND & LONTRA (2004, p. 80-81) nos esclarece que:

[...] cada um de nós é uma rede de subjetividades, tecida nas múltiplas e diferentes relações que estabelecemos nos múltiplos contextos cotidianos em que vivemos. Formamo-nos e somos formados nestas e por estas redes e nas relações múltiplas e complexas que existem entre elas. Nossa ação se desenvolve num espaço-tempo de vida que nos rodeia, no qual estamos mergulhados e a partir do qual tecemos um significado existencial.

Nós, professores da escola pública, somos multifacetados e desenvolvemos muitos papéis além da docência para atender trinta ou mais estudantes por turma. Diante disso torna-se importante *narrarcompartilhar* os saberes e fazeres docentes e discentes contidos na sala de aula e os caminhos percorridos para lidar com as dificuldades da educação em um sistema que desvaloriza, reprime, mal remunera e adocece os seus professores, sujeitando-os a produção de saberes de forma industrial, num modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos de cada indivíduo e/ou unidade escolar, desconsiderando a desigualdade existente entre as comunidades escolares.

Esta narrativa não tratará de fórmulas ou receitas de “fazer dar certo” e sim do que constitui a minha trajetória de discente a docente *nosdoscom os cotidianos escolares* (ALVES, 2003; SÜSSEKIND, 2012) que me permitem ser quem eu sou no *acontecimento* (GERALDI, 2010, p.81) da sala de aula, na busca por *práticas orientadas para justiça cognitiva* (SANTOS, 2010, p.40) que nos fazem compreender *o outro como legítimo* (MATURANA *apud* SÜSSEKIND, 1998, p. 27) no processo de *aprenderensinar e ensinaraprender* que valoriza e acredita que a sala de aula é composta por *platôs* que nós produzimos através dos cortes dos conhecimentos que criamos *rizomaticamente* com as conversas e *as narrativas em todas as suas formas* (SÜSSEKIND & LONTRA, 2016, p.101) *como alegoria de cultura* (MARCUS *apud* SÜSSEKIND, 1998).

Süssekind e Lontra (2016) consideram que, rizomaticamente, as conversas desdobram, deslizam e bricolam as artes de ser professor, enredam conhecimentos aliados. As conversas se fazem na “velocidade que está no meio” (DELEUZE; GUATARI, *apud* SÜSSEKIND, 1995, p. 37).

Durante a graduação fui muito questionada sobre a linha teórica que embasava o meu trabalho em sala de aula. A escuta atenta das vozes dos meus estudantes, as conversas, as narrativas, os rizomas, os sorrisos e “eu” de cada um de nós são as linhas teóricas? Não sei. O que me preocupa enquanto professora são as linhas abissais que destroem os saberes *trazidos pelos estudantes e pelas experiências dos educadores não contemplados por currículos abissais* (SÜSSEKIND & SANTOS, 2016, p. 7).

Professores e estudantes *a-linhados* pela *abissalidade* perdem a sua voz e conseqüentemente sua autonomia, como ocorre nas de unificação curricular vinculada à testes externos padronizados já vigentes no município do Rio de Janeiro (SÜSSEKIND & SANTOS, 2016, p. 7). Esta unificação curricular imposta pela prefeitura do Rio de Janeiro silencia e fere a essência dos estudantes e professores, porque padroniza formatos limitados de pensar, ser e fazer as aprendizagens impossibilitando a *ecologia das diferenças* (SANTOS, 2004, p. 792), a justiça cognitiva *nosdoscom os cotidianos* (ALVES, 2003; SÜSSEKIND, 2012).

O assunto sobre o qual discorrerá este trabalho está explícito nas histórias *narradascompartilhadas* da minha formação discente e docente e nas experiências vividas, *ensinadasaprendedidas* e *aprendidasensinadas* com os meus estudantes. O primeiro capítulo apresenta o despertar do desejo de ser professora, das vivências que alimentaram este desejo e a busca por formação profissional. No segundo capítulo discorro sobre a escola que me acolheu, me proporcionou novos espaços de aprenderensinar ensinaraprender nas diversidades e ausências. O terceiro capítulo aborda a transformação do meu olhar acerca de uma turma após experienciar a vivência junto a estudantes com rótulos e estigmas de fracasso escolar. O quarto capítulo retrata as construções rizomáticas formadas pelos saberes trazidos por meus estudantes para compor as conversas de sala de aula.

CAPÍTULO 1

SER PROFESSORA: A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO

*“Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim”
(Milton Nascimento)*

A escolha pela formação docente foi inspirada nos saberes das minhas avós. Sebastiana, minha avó paterna, a senhora das rodas de histórias criadas por ela. Nascida no Estado de Minas Gerais, pouco lia e escrevia o que aprendeu com as filhas dos patrões. Ela trazia em sua bagagem de vida muitas histórias que precisou inventar e recontar. Algumas eram secretas, porque eram tão reais que chegavam a doer. Uma vida marcada por muito trabalho desde a infância. Não tinha livros, mas lia as histórias da sua vida, dos seus imaginários e do que sentia. Ela costuma criar personagens enquanto ia cortar lenha, criava reis e rainhas enquanto quarava a roupa dos patrões na beira do rio (relatos de sua infância). Ela sabia o tempo de tudo. Sabia a hora da chuva, conhecia os ventos e a terra.

Seu corpo e sua mente eram conectados com a natureza. Todas as crianças da rua corriam quando ela dizia **“*senta aqui embaixo do pé de manga, hoje a véia vai contar umas histórias procês tudim*”**. Ela me deixava intrigada e eu pensava o quanto que ela poderia ter aprendido se tivesse ido à escola.

“*E quem disse que só se aprende na escola, minha Lua Cheia? Onde eu vim, escola era pra fio de patrão. Faz assim, minha neta: vira professora e me ensina as letras mais um cadinho que eu te escrevinho até uma cartinha de amor*”.

Descobri que a minha avó materna não sabia ler e escrever e que para ela faltaram os tais livros da vida que a minha avó Sebastiana dizia ter estudado. Para a minha tristeza, a minha avó Leolinda não escrevia nem o nome, só tinha o polegar marcado numa carteira de identidade escrita: ANALFABETA. Impactada com esta palavra, decidi que ia alfabetizar a minha avó. Aos oito anos de idade, vendi os meus gibis e comprei um caderno. Eu não tinha dinheiro para comprar quadro negro e giz e a minha professora me dava as sobras do giz ao final da aula, e com eles eu riscava o chão e as paredes. Minha avó aceitou “brincar de escolinha” enquanto a roupa estava quarando. A escola de “brincadeira” durou pouco tempo, porque uma enchente nos fez sair de casa por meses, e ao retornar não havia mais nada da nossa “escola”. Foi então que começamos a escrever nas paredes porque não tínhamos papel e lápis. Dessa brincadeira ela só aprendeu a escrever os numerais, reconhecer algumas cédulas e moedas e rabiscar umas letras. Mas ela gostava mesmo das histórias que eu lia da Bíblia. Depois eu li umas poucas folhas de Os Lusíadas que ela rapidamente quis trocar pelo jornal de domingo. Por muitos anos eu fui a ledora da minha avó, que morreu aos oitenta anos com Alzheimer e levou com ela as nossas histórias de *ensinaraprender e aprenderensinar, sentidos e sentimentos no se fazer professor* (SÜSSEKIND, 2012, p. 5-9) que passaram despercebidas pelos habitantes de nossa casa.

As minhas recordações como estudante da escola pública não são tão doces quanto as minhas brincadeiras de escolinha. Era filha de pais separados. Minha mãe era empregada doméstica e só em mil novecentos e noventa e dois tornou-se merendeira escolar na prefeitura do Rio de Janeiro. Na década de oitenta a escola pública era elitizada e bastante preconceituosa. Não era para todos. Eu e meu irmão fizemos provas diagnósticas para entrar na Escola Municipal Rostham Pedro de Farias. Ele foi adiantado de série e eu atrasada por ter fugido da escola anterior no jardim de infância. Segundo relata a minha mãe eu fugia para a sala de alfabetização, porque lia e escrevia muitas coisas, e a sala do jardim de infância havia perdido o sentido para mim. Fui colocada em uma sala bem

longe da sala de alfabetização e meu castigo foi perder o direito de usar a estante de livros. Arrumei o meu material e fugi da escola cheia de questionamentos. É assim que minha mãe costuma relembrar.

“Tatiana fugiu da escola. Ela me matou de vergonha. Disse que a escola não era boa porque ela sabia ler e escrever e não podia continuar no jardim de infância. Não sabia mais o que fazer com essa garota. Nasceu abusada. Como pode essa menina dizer que quando ela fosse dona da escola ia ser tudo diferente? Ela era rebelde sem causa”.

Durante a minha vida escolar fui classificada como aluna regular e rebelde, e meu boletim era um degradê de tons azuis e vermelhos justificado pela péssima caligrafia e dificuldades em me concentrar para copiar do quadro. Tudo isso aos olhos de algumas professoras, porque aos olhos afetuosos da minha avó eu era muito inteligente e ia ser uma excelente professora. E eu confiava na avaliação da minha avó.

Minha vida escolar ganhou qualidade e muita alegria com a chegada ao quinto ano, antiga quarta série, onde fui estudante da professora Jacira Lopes Maciel. Ela foi um dos meus maiores exemplos de docência. Eu sonhava em ser como ela. Suas aulas nos prendiam a atenção. Eram desafios diários e muitas conversas sobre a vida real, que aos poucos formaram em nós uma unidade, um grupo de amigos que perdura até os dias de hoje.

O Curso de Formação de Professores foi uma briga comprada em casa, porque o ideal para minha mãe era uma profissão que me desse dinheiro, e eu buscava uma profissão que me desse a condição de ser sujeito de mudanças. Consegui transferir a minha matrícula de ensino médio para o Curso de Formação de Professores do Colégio Estadual João Alfredo, onde cursei o primeiro ano do ensino médio, e no primeiro semestre do segundo ano tranquei a matrícula porque minha filha ia nascer. Fui mãe aos dezessete anos e precisei esperar para recomeçar.

Em mil novecentos e noventa e sete eu consegui transferência para a Escola Normal Carmela Dutra, por ser mais perto da minha casa e por ter

uma creche, construída pelo diretor Geraldo Ribeiro, para diminuir a evasão escolar das mães normalistas.

Estudei e ultrapassei muitos obstáculos para cursar a escola normal sem o apoio inicial da minha família. Tive apoio da maioria dos meus professores, que me incentivavam a continuar na luta. Lembro carinhosamente de uma senhora chamada Marília, que até hoje mora na mesma rua onde eu morava. Ela dizia que adorava me ver descer a ladeira vestida de normalista, com minha filha no colo e a cabeça erguida.

“Vai professorinha! Isso cabeça erguida! Hoje você vai para a Escola Normal com a pequena no colo. Amanhã você vai ver o quanto tudo valeu a pena”.

1.1 A Formação de Professores em Nível Médio

As Escolas Normais, tão tradicionais em nosso país, perderam muito com a desvalorização da formação de professores ao longo dos anos. No final dos anos noventa, época em que se deu a minha formatura na Escola Normal Carmela Dutra, já haviam rumores da possível extinção do Curso Normal em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96. Neste percurso vivenciamos a ascensão do Curso Normal Superior, que daria a especialização ao professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e o estímulo dos professores para que buscássemos uma formação em nível superior fora da docência. Esse estímulo era justificado pela desvalorização do magistério em nosso país, pelos baixos salários, pela falta de reconhecimento e respeito da sociedade, pelas péssimas condições de trabalho no setor público e a exploração do setor privado.

Um pequeno grupo de professores nos orientava a continuar no magistério, enfatizando que o professor do novo milênio deveria estar à frente

do seu tempo e buscar a humanização da sala de aula, mantendo o compromisso com os nossos alunos mesmo diante dos desafios e dificuldades educacionais no Brasil. Ainda hoje, vejo o magistério da escola básica passar por uma crise de valorização, com os baixos salários que nos obrigam a dobrar turnos de trabalho para garantir a sobrevivência. Mas estou na luta!

A atuação do professor é resultado de um processo de formação e profissionalização que ultrapassa os bancos da Escola Normal, sendo construído em uma trajetória de vida, onde a formação de *habitus* e as relações culturais e sociais vão além do âmbito profissional e acadêmico. Com Lontra & Sússekind (2016, p.89) compreendemos que:

Longe da ideia de que há um momento em que a formação se cristaliza, as narrativas e relatos potencializados nos encontros de formação, de vida, de pesquisa, sugerem que nós, heróis anônimos, aprendemos a ser professores nas redes que tecemos nos cotidianos das escolas e salas de aula, no ineditismo, no *acontecimento* (GERALDI, 2010, p.81).

A formação no curso normal não é um caminho único e terminado. Um professor se forma e se (des)forma diariamente nos/com cotidianos das escolas. Não tem receita, mas tem conversa. Tem formação na relação, na valorização da troca de experiências em sala de aula. O que forma um professor todos os dias é a sua clareza de circular entre diferentes saberes e *nãosaberes* compreendendo que *em todo conhecimento há uma ignorância e em toda ignorância há um conhecimento* (SANTOS, 2004). A clareza de circular entre esses saberes e *nãosaberes* não se aprende em um manual de “como ser professor” ou “receita para uma aula fantástica”, isso só é possível sob um olhar atento, sentidos apurados, percepção, respeito e compreensão *do outro como legítimo* (MATURANA, *apud* SÜSSEKIND, 1998, p.27).

A visão muitas vezes negativa dos futuros professores sobre a escola pública nos encaminha para a necessidade de um contato maior entre os professores atuantes nas escolas públicas e os futuros professores. Diante

disso, torna-se relevante valorizar as experiências, os relatos, as práticas dos professores da escola pública. Entendendo com LONTRA & SÜSSEKIND (2016, p.89) que somos formados no caos, na não linearidade, na surpresa, na incerteza, nas situações onde é preciso usar muito mais do que aprendemos na vida escolar (...).

Nós, professores da escola pública, somos multifacetados e desenvolvemos muitos papéis além da docência para atender trinta ou mais alunos por turma. Diante disso torna-se importante *narrarcompartilhar*, os saberes e fazeres docentes e discentes contidos na sala de aula e os caminhos percorridos para lidar com as dificuldades da educação em um sistema que desvaloriza, reprime, mal remunera e adocece os seus professores, sujeitando-os a produção de saberes de forma industrial num modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos de cada indivíduo e/ou unidade escolar.

1.2 O Caminho para a Universidade

Minha chegada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro foi através do Programa de Formação Continuada para Professores da Rede Pública de Educação, a Plataforma Freire/ PARFOR, no ano de dois mil e nove. Não fazia ideia de quantas batalhas eu teria de vencer para chegar até aqui.

O primeiro impacto causado pela Universidade foi a ideia de que ela não foi feita para o estudante trabalhador. Disciplinas optativas, que são obrigatórias, eram ofertadas no turno da tarde. Discursos incompatíveis com a realidade da educação básica. Estudantes que nos colocavam à margem da turma por sermos professoras da rede pública e os culpados pelo fracasso escolar e baixa qualidade no ensino das escolas municipais. Por muitas vezes fui silenciada por algumas professoras e estudantes.

“Eles não conhecem a sua prática”, “sei que você e suas colegas professoras têm muitas experiências para contar, mas tem que fazer o que o autor está dizendo, porque isso é o que funciona”, “só porque é

professora da escola pública acha que pode explicar conceitos de Vygotsky para os alunos”, “eu quero que eles entendam do meu jeito e não do seu, a professora aqui sou eu e eu estou organizando a roda de conversa e tem que falar o que eu estou pedindo”, “não me interessa se sua mãe teve problemas sérios, eu vou te reprovar”, “devia ter uma turma só para essas professoras que vem aqui estudar na Unirio”, “mas você é professora e não sabe fazer esse trabalho...”(Narrativas orais)

Eu me sentia violentada por um movimento contrário, que era ir para a universidade depois de um dia inteiro de sala de aula real que fugia ao imaginário acadêmico e não correspondia aos discursos prontos e midiáticos decorados por muitos estudantes. Durante muitas aulas eu ansiava por momentos em que eu descobriria teóricos que falassem de forma que eu pudesse articular com a minha sala de aula ou de alguma colega. Minha terceira sala de aula do meu longo dia nem sempre era prazerosa. E assim foi até eu descobrir algumas estratégias de montar a grade na matrícula, escolher determinado professor para cursar tal disciplina...saber com quem dialogar...Ufa! Eu não era mais um corpo estranho sentado na cadeira com um peso nas costas esperando alguém apertar a *tecla* para falar o mesmo idioma.

Tive uma trajetória complexa dentro da Universidade. Conciliar dois turnos em sala de aula, administrar uma casa, cuidar de duas filhas, estudar todas as noites longe de casa parecia esgotar todas as minhas energias. Trancamentos de disciplinas e de quatro semestres alternados fizeram-me desistir, por um momento, da Unirio. Eu tinha pavor de adoecer mais uma vez e perder tudo de novo. Os dois últimos trancamentos do curso foram ocasionados por uma cirurgia de retirada de dezoito linfonodos na coluna cervical que indicavam ser linfoma. Felizmente não era nada além de um processo inflamatório intenso e inespecífico. Em dois mil e catorze fui flagrada por um professor muito querido, Marcio Berbat, na saída da secretaria da Escola de Educação, com todas as ementas autenticadas e pronta para pedir aproveitamento de estudos em uma graduação à distância de uma instituição privada. Ao descobrir meu “plano de fuga” ele me impediu com a ajuda da sua orientanda de monografia Rafaela Cavalcanti, minha amiga do início da

graduação. Saí da universidade totalmente indecisa e quando cheguei em casa encontrei um recado das minhas filhas dizendo que eu não podia desistir da Unirio porque era o meu sonho estudar em uma Universidade Pública.

“ Vai mãe, você vai conseguir, estamos com você”.

Ao retornar, pude me ver de verdade dentro da Unirio. Estava mais segura das minhas escolhas, estava mais forte emocionalmente, enxergava e discernia melhor as minhas emoções, e por consequência, as dos meus estudantes também. Organizei a minha grade curricular de forma que me desse mais satisfação e possibilitasse uma alternância entre teoria e prática. Tive encontros e reencontros que me fizeram repensar o tema da minha monografia. Eu me reencontrei enquanto professora e estudante de pedagogia.

Neste reencontro que eu e a professora Tania Mara conversamos sobre o meu projeto de monografia que havia começado antes dos dois últimos trancamentos de curso. Após um trabalho acadêmico realizado na disciplina de Planejamento Educacional, ela pediu para ser a minha orientadora de monografia e me incentivou a escrever sobre as minhas experiências em sala de aula. A ideia de escrever sobre o meu trabalho como docente surgiu de uma conversa onde eu relatei não saber o que fazer na monografia e o quanto que me sentia distante da conclusão de curso. Tivemos muitos embates nas escolhas teóricas, eu não gostava de alguns textos, mas a gente se entendia em meio às nossas loucuras.

No início deste ano marcamos de estudar e pesquisar os conceitos de cotidiano escolar, memória docente, professor pesquisador e também definir os teóricos que embasariam a monografia. Nesta circunstância eu relia algumas páginas já escritas e pouco me via nelas. Se a ideia era trabalhar com a minha memória como docente, onde eu havia me escondido naqueles escritos?

A professora Tania, numa última ligação, me tranquilizou dizendo que já sabia o caminho para eu voltar a me encontrar e que modificaríamos muitas coisas. Não houve tempo. Tania Mara Tavares faleceu no dia dezoito de abril

de dois mil e dezesseis. Eu me senti completamente desamparada. Eu perdi alguém que me enxergou quando eu era invisível dentro da universidade. Eu perdi uma grande incentivadora do meu trabalho de sala de aula. Minha pequena grande notável que levou com ela histórias vividas somente por nós... Segredos.

“Escuta aqui Tatiana, deixa eu levantar que eu sou baixinha...Vai ter que se divertir escrevendo essa monografia. Se não for divertido, não tira dez. Destrava essa escrita e solta os guardados porque você não é baú...Lembra da nossa música...vamos trabalhar a monografia aos sábados lá em casa, eu faço café e você leva o bolo...faz meu sanduíche de ricota e erva doce? Cadê a dança cigana? Dance Tatiana, dance cigana...”

Estava em sala de aula quando recebi a notícia de seu falecimento. Todos os meus estudantes sabiam do estado de saúde dela porque eu havia dito. Cada um dentro da sua fé, se colocava em oração por ela. Choramos. Recebi muitos abraços e esta carta cheia de sabedoria e sentimentos:

Querida professora,

Meus pêsames por sua professora. Sei que você deve estar muito triste pela morte da sua professora. Sei como é perder uma pessoa que você ama. Mas pense pelo lado bom, agora ela está num lugar melhor, onde nada de mal acontecerá a ela. Com certeza ela vai estar sempre com você de alguma maneira.

Não gostamos de te ver assim. Mas saiba que neste momento difícil estaremos com você.

Beijos,

Ass: Bianca

Meus estudantes constituem a minha *identidade profissional* (GERALDI, 2010, p. 82) porque eu sou o que me permito *aprenderensinar* e

ensinaraprender nas conversas *nos/dos/com os cotidianos* escolares. Na sala de aula precisa caber, democraticamente, cada um de nós. É preciso falar de fé, amor, respeito e humanidade com os nossos estudantes. É preciso sentar e conversar. As conversas de sala de aula estão arraigadas de conteúdos e saberes. A carta da Bianca Marques é uma aula, é uma conversa sobre a vida. É uma formação. Isso é currículo e currículo é *conversa complicada* (PINAR, 2013).

É uma conversa porque as pessoas estão falando umas com as outras. E porque os professores falam não só com os seus estudantes, mas com os seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (...). Que professor, ao olhar de soslaio os olhos dos estudantes, tenta ver quem é quem? Bom, isso acontece de um modo que complica a conversa. Por exemplo, se você estiver aberto para a realidade da outra pessoa, você diz que as coisas de forma um pouco diferente e sem trair a princípio o que é que você quer dizer; por isso é, inevitavelmente, uma conversa complicada. Essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala de aula, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (PINAR, 2013, p.207 e 208).

1.3 Recomeço

Desde de o agravamento do estado de saúde da minha orientadora, meus professores Leonardo Castro e Diego Vargas me deram muito apoio, conversaram comigo sobre a necessidade de começar a pensar em alguém para orientar a minha monografia. Eu me recusei a escolher, a pensar. Estava na dor da possibilidade da perda de uma pessoa querida e muito importante na minha vida acadêmica. Se eu já estava “desencontrada” dos meus escritos, sem ela eu estava pior. Me recusei a ouvir convite de orientação no dia do velório da minha orientadora. Naquele momento eu quis ser surda. Ignorei. Eu sabia a quem procurar. Eu precisava de um tempo. E sabia que no momento certo a minha escolha me tiraria da zona de conforto e faria olhar

para dentro de mim e tirar da minha essência de docente e estudante de pedagogia tudo o que eu precisava narrar nesta monografia.

Escolhi a professora Maria Luiza Süsseskind porque assim como a Tania, ela soube olhar a minha alma, me ouviu em uma narrativa sobre ensino fundamental, na disciplina de estágio, com respeito ao meu trabalho e à profissional e estudante de pedagogia que sou. Lembro do misto de ansiedade, nervosismo e em alguns momentos de pavor ao ouvir algumas narrativas tão sentenciadas sobre fracasso da escola pública, a prática docente, as posturas de alguns professores sendo julgadas friamente por alguns estagiários e a alegria de ouvir as narrativas dos estudantes que participavam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A mim coube dizer que mesmo dentro de um sistema educacional precário era possível desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Eu queria dizer que não tinha medo dos alunos da escola pública mas tinha medo de alguns discursos prontos da academia e de algumas pessoas que só viam a escola pública de longe. Quando chegou o momento de apresentar a minha narrativa na disciplina de estágio supervisionado de ensino fundamental obrigatória, cursada no segundo semestre de 2014 com Maria Luiza, eu disse tudo isso me entregando e revivendo as transformações de uma turma de terceiro ano que nos dias de hoje caminha para o sexto ano do ensino fundamental. Uma turma que perdeu parte da sua formação original, mas acolheu outros estudantes e não perdeu a sua essência.

Antes deste recomeço, eu descrevia a minha sala de aula de aula como um laboratório de pesquisa em que eu estava imersa. Na verdade, eu estava imersa num equívoco epistemológico, e por isso não me encontrava naqueles escritos. Hoje entendo que a minha sala de aula é um *rizoma* (DELEUZE & GUATTARI, 1995) onde eu e meus estudantes tecemos saberes numa teia de conhecimento onde cada saber de um acrescenta ao saber do outro.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem

como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metodológico, pedagógico, iniciático, simbólico...). [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATARI, 1995, p.37)

Entendo rizoma como aliança, parceria, um tecido bordado a muitas mãos que não tem a intenção de ser terminado porque ele é aberto, é uma renda. Que se modifica a cada fio que puxamos...não tem forma fixa, nem início e nem fim.

É nesta relação *rizomática* que meus estudantes se fortalecem, crescem e amadurecem e se percebem sujeitos de transformação do meio social em que vivem. Desta forma escola deixa de ser um lugar em que se ensina, lugar em que se aprende (GERALDI, 2010, p. 82) para ser um sistema aberto, um lugar de movimento, de transversalidades e saberes compartilhados.

A imagem apresentada abaixo é teia, uma rede dos sentimentos dos meus estudantes narrados oralmente em uma das nossas conversas de sala de aula. Neste dia *narramoscompartilhamos* os nossos medos e dificuldades que nos diferenciam e nos aproximam uns dos outros no direito de ser, de sentir e externar o que somos enquanto seres humanos.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA OLAVO JOSINO DE SALLES: UM LUGAR DE *APRENDER ENSINAR APRENDER*

A Escola Municipal Olavo Josino de Salles foi o meu porto seguro após sair de Antares. Me senti acolhida e preservada. Minha filha nasceu e na primeira oportunidade, após os períodos de licença, retornei para esta escola. E não havia como negar que seria também a escola onde minha filha estudaria ao completar quatro anos de idade.

A nossa escola atende aos estudantes da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental que residem, em maior porcentagem, no Complexo do Alemão e nos bairros de Inhaúma e Engenho da Rainha, localizados no subúrbio carioca.

Esta escola é composta por professores comprometidos com a sala de aula e fazem o seu trabalho de forma justa e humana. Formamos um coletivo de mulheres – *mulheres de Olavo*, que juntas somam uma com o trabalho da outra. Neste ano juntaram-se a nós, dois professores de ensino fundamental além dos professores de educação física e de artes.

Nos acolhemos e nos amparamos ao longo do ano letivo criando as nossas próprias estratégias para desenvolver um trabalho pedagógico e sobreviver ao já mencionado sistema de padronização de ensino e avaliações externas. SÜSSEKIND e SANTOS nos apontam que professores e estudantes *a-linhados* pela *abissalidade* perdem sua voz e conseqüentemente sua autonomia, como ocorre nestas políticas de unificação curricular, (2016, p.7), que podem ser exemplificadas com os cadernos pedagógicos distribuídos para toda a rede municipal, os quais não valorizam o que Boaventura de Sousa Santos denomina como *ecologia da diferença* (2004, p.792), pois imagina aprendizagens iguais para pessoas diferentes (SÜSSEKIND & SANTOS, 2016, p.7).

As avaliações externas retiram de nós, professores da rede, a autonomia de avaliar de fato os nossos estudantes. Com isso mascara-se a aprovação automática que o governo anterior declarou extinta ao assumir o primeiro mandato na prefeitura do Rio de Janeiro. A lógica que justifica tal afirmação é que os estudantes das séries iniciais só podem ser retidos ao final do terceiro ano. No quarto e quinto os estudantes realizam avaliações externas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências com questões de múltipla escolha que não garantem a verificação da aprendizagem. Outro agravante é que mesmo sendo de autonomia do professor dar quantas avaliações ele quiser, além das provas externas, é que só ficam registradas no boletim escolar dos estudantes as notas das avaliações externas e o restante das avaliações do professor compõem o conceito global. Suponhamos que um estudante realize as avaliações escolhendo sem ler as opções marcadas, e ao final alcance no *unidunitê* boas notas. Serão estas que terão peso maior no conceito global, o que acaba por anular e silenciar o professor diante desse sistema cruel. Contudo, cabe ao professor desobedecer e saber porque está desobedecendo esse sistema, criando estratégias para não colaborar com essas padronizações que produzem fracassos e baixa qualidade do ensino público.

De acordo com PINAR (2013), nos tempos atuais, as avaliações parecem mais inclinadas a provar que as professoras são incompetentes, e realmente isso faz vítimas por todos os lados (2013, p. 208). Para quem deseja estar em uma sala de aula de uma escola pública é fundamental ter planos estratégicos de A à Z que nos permitam

(...) burlar o tempo, retirado pelo currículo mínimo e provas externas, buscamos trabalhar com a transversalidade e projetos, na tentativa de desenvolver ideias, dar significados para as ações, negociar currículos, ecologizar saberes e dar voz à diferença (...) porque acreditamos que é possível educar na diferença e na democracia e deslocar as linhas abissais (SÜSSEKIND & SANTOS, 2016, p.8)

A desobediência começa quando o professor valoriza o saber de fora da escola trazido pelos estudantes e se coloca como igual a ele e não em um patamar de diferença. É preciso entender que para desobedecer é necessário saber o que está fazendo. A desobediência tratada aqui não é uma ação displicente, é um ato político e pedagógico de tentar garantir uma formação consciente diante das formas sistêmicas de subalternidade de um sistema de educação de fábrica.

Eu não dou aula para os meus estudantes. Nós conversamos sobre todas as coisas. Todo início de bimestre escolhemos por qual conteúdo dos livros e cadernos pedagógicos começaremos a conversar. Ao longo de cada bimestre realizamos a repescagem onde os estudantes listam os conteúdos conversados que desejam rever. Trabalhamos diariamente com a monitoria, onde uns ajudam os outros nas realizações das atividades favorecendo a troca de experiências. Meus estudantes e eu produzimos *platôs* (DELEUZE & GUATTARI, 1995) que são definidos por Sússekind, como cortes dos conhecimentos que nós produzimos *cotidianamente* e *rizomaticamente* tecendo saberes numa teia de conhecimento onde cada saber de um sujeito acrescenta o saber de outro.

Desobedecer implica conhecer os seus estudantes, percebê-los humanamente. A minha percepção sobre os meus estudantes melhorou à medida em que eu aumentei a percepção sobre mim. Eu só vejo o meu estudante na essência porque aprendi a me ver através do conhecimento das minhas emoções. Esse viés da percepção me permite, na maioria das vezes, perceber as inquietudes e as emoções dos meus estudantes. É através desse olhar, dessa escuta que tornamos a sala de aula um espaço de troca de experiências, respeito mútuo nas conversas *nosdoscom os cotidianos* (ALVES, 2003; SÜSSEKIND, 2012) escolares.

2.1 Nenhuma Criança a Menos: *A Diversidade de Ausências*

O projeto Nenhuma Criança a Menos foi criado para atender à necessidade de melhoria da aprendizagem em algumas escolas do município

do Rio de Janeiro. Inicialmente os coordenadores dessas escolas foram capacitados em um curso preparado com consultores da UFRJ e da UERJ. Coube aos coordenadores preparar os professores das escolas atendidas pelo projeto.

O plano estratégico traçado pela prefeitura do Rio de Janeiro, para os anos de 2012/2016 nos apontam que em 2009 foram identificados cerca de 28 mil analfabetos funcionais entre os alunos do quarto ao sexto ano da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Constituiu-se então o projeto Reforço Escolar, com foco na realfabetização e aceleração para “garantir um processo de aprendizado com sucesso” para todos os alunos da rede. Durante a gestão de Eduardo Paes vi a educação pública da cidade do Rio de Janeiro ser padronizada e formatada para fabricar resultados. A educação se transformou numa planilha de metas para alcançar resultados através de programas com nomes “bonitos” e avaliações padronizadas que (...) remete às condições culturais e históricas dos Estados Unidos em que a escola pública se tornou primeiro uma fábrica e agora uma corporação, mas sempre um negócio (PINAR, 2008, p. 142).

O projeto Nenhuma Criança a Menos é um modelo “comprado” dos Estados Unidos pautado na lei NCLB, No Child Left Behind, assinada pelo presidente George W. Bush em 8 de janeiro de 2002, que atualiza a Educação Primária e Secundária Act (ESEA). Klein (2015) esclarece que

No Child Left Behind (NCLB) foi um produto de uma colaboração entre os direitos civis e grupos empresariais, bem como democratas e republicanos no Capitólio e que a administração de Bush, que procurou fazer avançar a competitividade americana e fechar a abertura da realização entre estudantes pobres e das minorias e seus pares mais favorecidos. Desde 2001, ele teve um impacto desproporcional sobre o ensino, aprendizagem e a escola cada vez mais controversa com educadores e público geral (2015, p. 1).

A implementação do projeto Nenhuma Criança a Menos (NCM) foi uma estratégia de recuperação paralela onde as crianças eram atendidas no

contraturno da escola com o objetivo de garantir que nenhum aluno ficasse “para trás”. Professores foram capacitados em cursos realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), contratação de parcerias e monitoramento do desempenho escolar. Como resultado desse projeto era esperado a melhoria do ensino público, com foco na redução do analfabetismo funcional e da defasagem idade-série dos alunos.

O desdobramento desse projeto aconteceu no ano de 2012 quando a SME criou as turmas de Projeto Nenhuma Criança a Menos para os alunos do terceiro ano com altos índices de conceitos insatisfatórios, o que ocasionaria um baixo desempenho nas provas externas. Com SÜSSEKIND & SANTOS (2016, p. 8), entendo que estas são ações para conseguir resultados, avaliar para avançar, produzindo uma diversidade de *ausências* (SANTOS, 2004).

Foi neste cenário de diversidade de *ausências* (SANTOS, 2004) que em 2013 para mais uma tentativa de “avançar” foi criada a turma 7601-Quarto Ano Nenhuma Criança a Menos. Na Escola Municipal Olavo Josino de Salles já havia sido formada, por ordem da Terceira Coordenadoria de Educação (3ª CRE), a turma de Terceiro Ano Nenhuma Criança a Menos, e era necessário que uma professora aceitasse o desafio de estar com crianças que nenhum outro professor queria – ressalto que naquela época tínhamos um grupo de professores diferente do que temos atualmente. Eu fui convidada a aceitar o desafio de estar com vinte e um estudantes que formavam uma turma *cognitivamente invisível* (SÜSSEKIND & SANTOS, 2016).

Dentre os desafios apontados pela equipe de formação da coordenadoria de educação foi enfatizada a necessidade de nivelamento da aprendizagem, realizando um trabalho de alfabetização até o mês de julho, e a partir do mês de agosto iniciar um trabalho com os conteúdos destinados ao quarto ano do ensino fundamental. Enquanto eu recebia todas as orientações sobre o trabalho a ser realizado, imaginava como eu daria conta de tamanho desafio em meio a tantas expressões “absorção de conhecimentos”, “oferecer conhecimentos”, “nivelamento da aprendizagem” etc. Nada disso me preparou para o primeiro dia na turma NCM. Eu me sentia vazia e desabilitada diante daquelas expressões.

O primeiro dia com a turma foi assustador para os alunos da turma NCM. Eles questionaram com cara de pavor o motivo de eu ser a professora:

- Tu veio ficar com nós por que? Se ninguém quis nós por que tu quis? – Disse Matheus Araújo.

- Ela veio para acabar com a nossa marra, garoto. Tu não sabe que aluno que estuda com ela não tira onda com ela? – respondeu Ana Beatriz.

- Eu já fui aluno dela e só aprendi as coisas com ela. Ela não deixa fazer bagunça não, tá? Pergunta só se ela não sabe que meu nome é Víctor Fernando.

- Boa tarde todos!

Foi a minha primeira resposta com uma expressão muito séria.

- Eu sou a Tatiana Silva e estou aqui porque escolhi ser a professora desta turma de quarto ano e seguir com vocês para o quinto ano. Quero avisar que já agendei com a direção da escola a formatura do quinto de todos vocês para o mês de dezembro do ano que vem.

- Ih, tu só esqueceu que nós nem sabe escrever as coisas e quer mandar a gente ir se formar no quinto ano? – perguntou Ketthlenn.

- Sim. Eu não quero saber das coisas que vocês não sabem, não me contem, por favor. Eu quero saber o que vocês já sabem, porque o que vocês já sabem é o que eu não sei e é que vocês vão me ensinar.

Pronto! Dei um nó na cabeça de todos e eles ficaram em silêncio por um bom tempo. Deviam pensar que eu era uma louca.

2.2 Orquestração e Cooperação para Aprendizagem

A sala de aula de uma turma de projeto é marcada pela invisibilidade de crianças que não “aprendem” no tempo/idade certa. A nomenclatura “turma de projeto” por si só rotula como o grupo que não conseguiu aprender. Foi na perspectiva de tirar esse rótulo que pautei as minhas conversas com os meus estudantes, de forma que a sala de aula deixasse de ser um conjunto vazio que necessitava ser preenchido e habilitado. Para tal ação se

realizar foi preciso buscar parceria e cooperação dos demais docentes de educação física, música, artes e inglês, visto que a turma rejeitava qualquer docente além de mim.

Eu tinha uma orquestra com instrumentos variados que tocavam melodias diversas ao mesmo tempo e no final das contas nada era compreendido. Era desta forma que eu, literalmente, me sentia em meio a todos aqueles sons. Não havia terreno comum. Havia um espaço não reconhecido por crianças que não tinham o hábito de serem ouvidas, tanto nas suas melodias quanto nos seus gritos e barulhos.

Segundo SENNETT (2012), a desabilitação da cooperação implica desigualdade e destrói qualquer possibilidade de um solo comum. Neste aspecto podemos citar a cooperação como uma troca em que partes se beneficiam, somam saberes. O autor enfatiza que a origem da cooperação está enraizada desde os primórdios da vida e destaca como pontos importantes a) a dificuldade de aprender a cooperar, e b) de tornar a cooperação uma experiência adquirida, pois em qualquer esfera da vida damos mais valor ao que lutamos para conquistar.

SENNETT (2012) atribui suas ideias na equivalência de ações entre a sala de aula e a vivência como músico, pois ambas necessitam de orquestração. Para este, na música clássica, trabalhamos com uma partitura impressa, e pode parecer que ela governa e conversa. Mas aquelas manchas na partitura impressa não bastam para nos dizer como a música de fato vai soar (p.27). Assim é o trabalho em sala de aula, não há como garantir a aprendizagem somente com o registro do planejamento escrito no papel se nele não constar a intencionalidade educativa pautada nas reais necessidades da turma atendida e nos diferentes contextos apresentados.

Analisando o espaço de sala de aula como terreno comum de múltiplas aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento, troca de experiências, saberes e cultura, é fundamental que o pensar pedagógico contido no planejamento não seja apenas para o alcance de resultados quantitativos que favorecem os dados gráficos de um sistema educacional.

As conversas com os estudantes do quarto ano foram revelando e entrelaçando as identidades, o eu de cada um de nós. Não foi um caminho fácil. Levamos um bimestre para que as vozes fossem ouvidas uma a uma dentro de um espaço que aos poucos foi habilitado por quem era de direito: os estudantes. Hábitos tiveram que ser construídos para que houvesse uma respeitosa convivência no espaço escolar, dentre eles destaco: a) usar os materiais coletivos e não mais pegar os materiais dos colegas sem a permissão deles, b) não agredir física e verbalmente quando o colega tiver uma opinião diferente, c) usar o banheiro da escola para as necessidades fisiológicas e não mais para chutar as portas até quebrá-las, d) entender que a merenda escolar é uma alimentação e não algo que possa ser jogado nos colegas e nas paredes, e) caminhar junto com a professora nos horários de entrada e saída da escola e não mais circular pela escola gritando palavrões etc. O grupo, pelo histórico de comportamento no passado, era visto como *feio, como socialmente marginalizado* (SÜSSEKIND & SANTOS, 2016, p. 5).

Muitos professores me perguntavam como eu conseguia estar com eles todos os dias e realizar atividades pedagógicas que estavam melhorando o desempenho da turma. Respondia que eu estava *aprendendoensinando e ensinandoaprendendo* com os saberes que eles tinham. Eu sabia que cada um deles tinha uma história para contar, um problema, uma brincadeira para ensinar, uma curiosidade, vontades. Assim eu procurei aproveitar todos esses saberes para transpassar os conteúdos propostos para o projeto NCM. A partir dessa valorização do que eles traziam eu pude me aconchegar com eles e afinar a melodia. Formamos uma turma de quarto ano. Dispensamos as nomenclaturas e habilitamos a sala de aula com os nossos saberes compartilhados. Tomando as palavras de SÜSSEKIND & LONTRA entendemos que:

Deslocando a visão de professores transmissores de conhecimentos previamente elaborados para a de *professores-autores das próprias práticas-teorias*, abrimos-nos para a possibilidade de criar, de inventar, de construir novas formas de aprenderensinar e pesquisar por conta da

relação de legitimidade e (re)conhecimento que acontece com o grupo, no reconhecimento da diferença, *com o outro*. (2016, p.92).

Conversas com a geografia





“Achamos o Brasil! Invadiram o Brasil igualzinho invadem as favelas! Mataram os índios que eram as primeiras gentes que moravam aqui”. Lucas Soares, estudante da turma NCM.



Educação Física, corpo e movimento e a amizade de um professor que nos apoiava em todos os momentos e que escolheu ser professor da turma por entender que são as diferenças que enriquecem os saberes.



Aula de música – vozes e violão

Versos Simples (Chimarruts)

Sabe, já faz tempo

Que eu queria te falar

Das coisas que trago no peito

Saudades, já não sei se é

A palavra certa para usar

Ainda lembro do teu jeito

Não te trago ouro

Porque ele não entra no céu

E nenhuma riqueza deste mundo

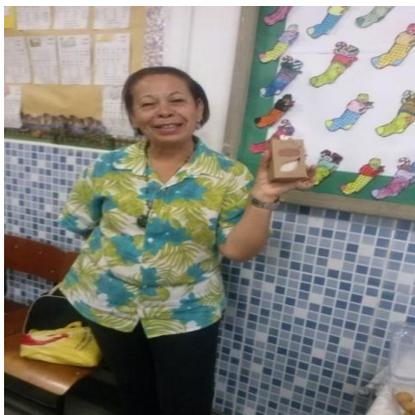
Não te trago flores

Porque elas secam e caem ao chão

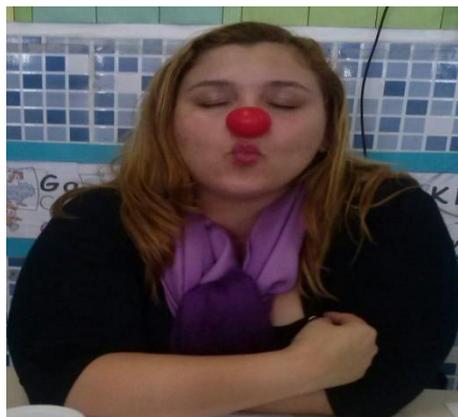
Te trago os meus versos simples

Mas que fiz de coração

A música em destaque foi cantada pela estudante e seus colegas de turma para me receber após um período de afastamento médico após uma cirurgia. Lembro-me da primeira vez que coloquei essa música para tocar em uma conversa de sala de aula. Foi bem no início do ano letivo, momento de muita rejeição a mim por considerar que, de acordo com os registros de suas memórias, eu seria mais uma a desqualificá-los como estudantes capazes de aprender. Jamais esquecerei a emoção de todos esses dias *vividos aprendidos* com todos esses estudantes.



Reforço de alfabetização com a professora de história do sexto ano do ensino fundamental e ao lado um dos momentos na Bienal do Livro.



A imagem escolhida representa uma provocação simbolizada pelo nariz de palhaço que eu utilizava para preencher as planilhas que serviam para medir o desempenho, traçar metas, avaliar resultados, saber o que o professor não estava fazendo.

Eu pensava nas estratégias para fortalecer a autoestima de uma turma que era constantemente açoitada por avaliações externas que autenticavam com números um suposto fracasso escolar que produzia uma diversidade de *ausências* (SANTOS, 2004). SÜSSEKIND & SANTOS (2016) esclarecem que

é nessas *ausências* que buscamos *emergências* (SANTOS, 2004) e vamos produzindo táticas, nas artes do cotidiano (CERTEAU,1994) a burlar o tempo, retirado do currículo mínimo e provas externas, buscamos trabalhar com a transversalidade e projetos, na tentativa de desenvolver ideias, dar significados para as ações, negociar currículos, ecologizar saberes e dar voz à diferença (2016, p.8)

A narrativa da turma Quarto Ano Nenhuma Criança a Menos feita neste trabalho representa apenas uma porcentagem de tudo o que *aprendemos ensinamos e ensinamos aprendemos nos dos com os cotidianos* (ALVES, 2003; SÜSSEKIND, 2012) da sala de aula. Com a turma de quarto ano Nenhuma Criança a Menos eu aprendi “*que é possível educar na diferença e na democracia e descolar as linhas abissais*” (SÜSSEKIND & SANTOS, 2016, p.8). Para melhor compreender o conceito de *linhas abissais* SÜSSEKIND & SANTOS nos esclarece que:

No campo do conhecimento Santos verifica também o estabelecimento de uma linha abissal entre o verdadeiro e o falso, sendo, neste caso, a ciência moderna possuidora do monopólio da distinção universal entre eles. Deste modo, o conhecimento da Ciência Moderna postula ser o único conhecimento verdadeiro, sendo profundamente hierárquico e maniqueísta em sua perspectiva monocultora (SANTOS, 2004, p.777). Trata-se de uma forma de pensamento que, através de linhas imaginárias, divide o mundo e todas as coisas, numa polarização (SANTOS, 2004, p. 33), assim criando hierarquias de credibilidades (BECKER, 1963) que organizam o mundo crível e visível, valores, atitudes, sentimentos belos, aceitos e válidos, e seus desvios (2016, p.6)

Através deste deslocamento das linhas abissais aprendi a buscar nos cotidianos dos meus estudantes as ferramentas necessárias para seguir com eles até o quinto ano. Aos poucos fomos desenvolvendo atividades onde eles eram os autores. Passamos a escrever o que cada um trazia como relato de algo vivido ou imaginado. Esse relato virava um texto e deste, retirava os conteúdos necessários para a realização das atividades de sala de aula.



Chegamos o final do ano letivo de 2013. Nenhuma Criança a Menos no meu coração!

No ano seguinte, treze estudantes foram para o quinto ano, oito foram encaminhados para o projeto de realfabetização e um estudante abandonou a escola para viver nas ruas junto com um dos irmãos.

Estes treze estudantes ficaram comigo na turma de quinto ano onde eu recebi mais estudantes com necessidades bem parecidas. Estudantes desinteressados, repetentes, com baixo desempenho enfim, rotulados e invisíveis até por ele até por eles e para eles.

Trago em imagens a preparação dos estudantes para a apresentação da feira literária que tinha como tema “Os 800 anos da Língua Portuguesa no Brasil”. Eles contaram a invasão portuguesa através da música *Chegança* de Antônio Nóbrega.





Eles escolheram se caracterizar de índios Pataxós baseado no livro didático de história que foi uma das fontes de pesquisa utilizada pela turma.

CAPÍTULO 3

TURMA 1301 - UM NOVO OLHAR APÓS A TURMA NCM

Paralelo ao quinto ano, que era a minha turma do primeiro turno, iniciei o ano letivo de dois mil e catorze com o grande desafio de ser professora da turma 1301, que era composta por alunos alfabetizados, alunos em processo de alfabetização e alunos analfabetos. Durante o acolhimento e a sondagem concluí que cada aluno necessitava, especificamente, de um trabalho intensificado na leitura, na escrita e na compreensão textual. Logo, o trabalho inicial era a realfabetização, já que apenas 20% da turma estava alfabetizada, 40% em processo e 40% analfabeta.

Realizei um bloco de atividades diagnósticas de alfabetização com o objetivo de revisar os conteúdos silábicos de estruturação de leitura e escrita. Partindo deste diagnóstico, fiz um mapeamento do “lugar” onde cada aluno estava. Busquei parcerias com a equipe gestora e coordenação pedagógica. Criei o Projeto Master, com o objetivo de realizar ações de realfabetização, de aprendizagem e inclusão. Fui abençoada com a participação do nosso ex-aluno Anderson Luiz, que hoje é estudante de Letras na UFRJ, nosso voluntário e desenvolvedor de atividades no Projeto Mais Educação. Ressalto que sem ele nada seria possível, por isso fui abençoada.

O Projeto Master significava uma parceria entre Anderson Luiz e eu. Formalizei esta parceria através do projeto para que nenhuma ação pedagógica ficasse sem justificativa oficial diante da equipe pedagógica e comunidade escolar.

Para realizar este projeto foi necessário que, em um primeiro período, o nosso voluntário estivesse em outro espaço com os alunos alfabetizados, onde ele desenvolveu atividades de leitura, escrita e interpretação de diversos gêneros literários. Eu fiquei com todos os alunos em processo de

alfabetização e com todos os alunos analfabetos, para realfabetizar e em alguns casos, iniciar o processo de alfabetização. As aulas do Projeto Master eram nos dias de segunda e quarta-feira, com duração de duas horas e meia.



Expressão oral com o nosso professor Anderson



Turma 1301 cantou e dançou a importância da leitura.

Em um segundo período, mesclamos os alunos para realizar a inclusão, e a partir desta, incentivar o trabalho de monitoria onde os alunos auxiliariam os colegas. Como resultado desta ação, unimos a turma em prol da caminhada rumo ao quarto ano. Somente através dessa união é que consegui motivar a turma a ler e escrever com prazer e alegria.

Em um terceiro período, onde as porcentagens se modificaram (85% de alunos alfabetizados e 15% em processo) é que o nosso voluntário passou

a realizar reforço somente com os alunos que ainda estavam em processo de alfabetização.



Lara nos ensinou a respeitar o tempo de aprender de cada um e que o abandono parental e a ausência da família tornam a vida bastante difícil e dolorosa.

O planejamento e as ações pedagógicas eram alternados com os conteúdos de alfabetização, as minhas desobediências, in-sensatas, e os conteúdos propostos para a turma de terceiro ano, de acordo com as Orientações Curriculares que normatizam o ensino na rede pública do município do Rio de Janeiro. Para unificar as aulas realizamos várias atividades contextualizadas nos livros paradidáticos, através de rodas de leitura, reescrita de história, história oral, produções coletivas, palavras-chave e ilustração. Neste cenário foi fundamental apurar o olhar, manter o foco, avaliar os alunos e auto avaliar o trabalho pedagógico. Seguimos para o quarto ano do ensino fundamental com 95% da turma 1301 alfabetizada.



Estudantes viajando no mundo da leitura pela primeira vez





Com a experiência do projeto Nenhuma Criança a Menos eu sei o que eu não tive, sei o que eu não fiz e também sei o que eu mudei: o olhar. A maneira de olhar a sala de aula como um solo comum de *aprenderensinar e ensinaraprender* é resultado de (trans)formação que eu passo a cada ano letivo de muitas *conversas complicadas* (PINAR, 2013, p. 207). Estas conversas, o dia a dia com os meus estudantes, a disposição de estar *aberto para a realidade da outra pessoa* (PINAR, 2013, p. 207) fazem de mim uma docente em constante formação. E cada turma me forma e (des)forma de um jeito. Não estou pronta, não estou fechada, não tenho a pretensão de me sentir formada nunca e acabada como uma parede emassada. A minha vida como discente e docente faz de mim uma renda, uma construção *rizomática*, eu quero ser um sistema aberto, quero estar *entre as coisas* (DELEUZE & GUATTARI, 1995), entre os meus estudantes formando uma teia de diferentes seres. Que bom que somos diferentes, porque são essas diferenças que nos propiciam a igualdade, o respeito e a *justiça cognitiva* (SANTOS, 2010). SÜSSEKIND & LONTRA nos esclarecem que justiça cognitiva

é uma noção que aparece em Santos (2011) e sugere que a pluralidade e a coexistência de diferentes conhecimentos é emancipatória e cria justiça no

campo de saberes. Essa pluralidade parte do reconhecimento da existência de conhecimentos vítimas dos epistemicídios cometidos pela Ciência e pela Técnica na Modernidade. Em 1997, o pensador indiano Shiv Visvanathan usou a expressão “cognitive justice” no livro “A Carnival for Science: Essays on Science, technology and development” pela primeira vez no mesmo contexto. (2016, p.95).

Eu pude estar com todos esses estudantes que de alguma forma ninguém queria, porque desde a infância eu os compreendo. Eu aprendi a me compreender. Descubri quem sou antes de olhar o outro na sua feiura e na sua beleza. Trago registrado em minha memória *a feiura que dá sentido àquela beleza* (ECO, 2007, p.2008). Talvez tenham sido as ladeiras que subi e desci na vida, ou o pão e a fome, os rabiscos nas paredes por falta de papel, as minhas avós, as minhas conquistas, a minha fé...a minha renda tecida entre as *linhas abissais* (SANTOS, 2010) na desobediência *nos/dos/com os cotidianos* (ALVES, 2003).

CAPÍTULO 4

A TURMA 1402/1502: UM LUGAR DE TRAVESSIAS



Dando continuidade à minha renda, seguimos para o quarto ano do ensino fundamental. Uma turma que perdeu parte da sua formação original, mas acolheu outros estudantes e não perdeu a sua essência. Ficamos juntos por mais dois anos. E ao final desse percurso eles seguiram em sua totalidade para o sexto ano do ensino fundamental. Nestes últimos quatro anos que compõem essa narrativa fizemos da sala de aula, meus estudantes e eu, um lugar de travessias.

Na travessia não é que algo passe da impossibilidade ao movimento, de uma posição decaída a outra erguida [...] A travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou, talvez, a diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade (SKLIAR, 2014, p.26).

Nesta diferença entre o tempo e o que passa no tempo é que se tece a renda da turma 1502. Como já havia citado, muitos destes estudantes somaram-se aos estudantes da turma 1301. Muitos saberes foram compartilhados nas conversas de cada dia. Ao longo destes dois anos (três para alguns) conversamos sobre matemática, amor, respeito, ciências, família, política, história, o tempo de cada um, geografia, os limites de cada um, as boas e más escolhas dos caminhos, a localização de cada um dentro de si [...] Foram muitas conversas de formação.



Feira de Ciências: O diário das gororobas do Carlinhos – A turma escolheu falar de alimentação saudável e do preconceito com as pessoas que estão acima do peso. Basearam o trabalho no livro da Ruth Rocha “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”



Kauã Freitas – Nosso estudante assistido pela sala recursos e diagnosticado com deficiência intelectual e integrado em turma regular desde o primeiro ano do ensino fundamental. O nosso gênio da matemática.

Kauã nos ensinou muito. Independente dos diagnósticos, formamos uma turma que não olhava para tais rótulos. Todos sabiam que ele precisava de apoio na escrita e compreendiam que eu ou qualquer um de nós poderíamos (e fomos) os leitores dele nas atividades diárias e nas avaliações padronizadas pela prefeitura, mesmo a dele sendo adaptada pela professora da sala de recursos. Ele foi o responsável por aumentar o interesse dos amigos nas conversas sobre matemática.

Meus estudantes que me surpreenderam e me desafiaram ao pedir para participar dos meus trabalhos da faculdade. Não caberiam aqui neste texto todas as histórias vivenciadas.



4.1 As indagações e curiosidades da turma 1502

Essa experiência é resultado de uma abertura solicitada pelos meus estudantes após um cenário de extrema curiosidade, quando estes estudantes observavam os meus gestos “estranhos” a eles. Eu ensaiava um verso de Mario Quintana em Libras. Após uma pausa percebi gestos e sorrisos. Olhares curiosos e mãos que davam significado a tudo o que eu havia declamado em Libras. E agora?

Os olhos brilhantes dos meus estudantes não deixaram de me indagar. No silêncio de rápidos olhares e nos sorrisos curiosos ele queriam saber o que significavam aqueles gestos que eles aprenderam a fazer me observando de longe. Expliquei o que significava e também a razão pela qual eu estava ensaiando os versos de Mario Quintana em Libras. Todos se encantaram pelos versos e pelos gestos. E assim a aula de matemática se transformou em multiplicação de Libras.

Entre gestos e sinais, a escola vivia a semana de acolhimento e autocuidado. Logo, meus estudantes decidiram que visitariam as outras salas de aula para falar de amor e amizade nos versos de Mario Quintana e em Libras. Meus estudantes adquiriram uma autonomia e são sabedores da vida real. Eles olham para o que lhes é diferente com amor. Isso é humanidade! É pedagogia da vida real! O olhar dos meus estudantes estava pautado na prática de acolhimento, que é o verbo da nossa sala de aula: Eu te respeito com todas as suas dificuldades.

Essa narrativa justifica a necessidade de falarmos sobre *a ecologia das diferenças* tão distante da prática escolar. No ano letivo de 2015, tivemos em uma turma de quinto ano, uma aluna surda. Ela se comunicava com gestos e sons balbuciados e os seus colegas de turma tentavam, sem sucesso essa comunicação. A professora da turma providenciou um alfabeto em Libras e fixou no mural de Língua Portuguesa e fez cópias reduzidas para os cadernos. Ela não sabia se comunicar com a estudante através da Língua Brasileira de Sinais, mas conseguia por leitura labial, e usou esse caminho para integrar a estudante ao coletivo. Com a chegada de uma voluntária escolar, esta estudante teve um suporte maior e hoje está no sexto ano do ensino fundamental, atendida pela sala de recursos e se comunicando através da Língua Brasileira de Sinais. Hoje percebo o quanto perdemos enquanto espaço escolar e formativo, com a passagem dessa estudante por nós. Não aprendemos com os saberes dela. Ela poderia ter nos ensinado tanto, e nós docentes de uma instituição não a permitimos muito e, sinceramente, a oferecemos pouco. Essa estudante me ensinou agora, em 2016, a não deixar passar em brancas nuvens os versos de Mario Quintana recitados em Libras pelos meus estudantes. Fomos à muitas salas. Foi

encantador ouvir meus estudantes explicarem o quanto eles gostaram de aprender esses versos e explicar que mesmo sem conhecer uma pessoa surda eles só queriam passar a mensagem que a Língua Brasileira de Sinais é tão importante quanto aprender Inglês no Brasil.

Essa narrativa está embasada em uma fala inadequada que meus estudantes ouviram. “Libras? Por que, se não temos alunos surdos?” “Por que a gente aprende Inglês se não tem aluno dos Estados Unidos aqui?”

E assim seguiram meus estudantes a recitar versos em Libras por toda a escola. Visitaram salas de aula, sala de professores, cozinha da escola, secretaria, direção e coordenação.

Ao escolher trabalhar com libras, fizemos uma boa escolha. Meus estudantes *aprenderam/ensinaram* que poder se comunicar com os nossos semelhantes é gratificante. Olhar para o outro com amor e respeito pode sim ser *aprendido/ensinado* na escola. Deve ser aprendido também na escola porque a escola precisa derrubar os muros que a distanciam da vida real. A minha satisfação é perceber que esse grupo buscou enriquecer o cabedal de conhecimentos através de uma língua como qualquer outra e que nos proporciona abranger os horizontes.

4.2 Um rizoma: a contribuição dos estudantes na interpretação das emoções de

Marina

Falar que a escola deve proporcionar formação integral (intelectual, afetiva e social) aos estudantes é comum, mas não é uma constante prática docente. Wallon teoriza sobre levar não só o corpo da criança para a sala de aula, mas também as suas emoções. Fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Para Wallon (2007), as emoções têm um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

Por que falar de aprendizado através de emoções em um texto sobre inferência? Simples. As conversas que circundam a sala de aula onde sou docente e discente dos meus estudantes é repleta de sentido e emoção. O texto precisa deixar de ser um simples escrito numa folha de papel para virar ferramenta de vida e emoção através da interpretação e análise dos estudantes. Retirar informações de um texto é fácil, é simples, é comum. Compartilhar e trocar ideias e sentidos de um texto em sala de aula dispensa fichas de perguntas elaboradas, dá trabalho, causa agito, furor de ideias, diversidade. Descarta o pronto. É preciso ir além do livro. É preciso magnetizar e afetar para contextualizar a leitura. É preciso formar um rizoma onde cada um constrói saberes.

Há uma grande lacuna na qualidade de escrita, interpretação e leitura espontânea dos estudantes da rede pública de educação. Estudantes escrevem mal e leem pouco (essa é a queixa). Questiono: O que lhes é ofertado como exemplo? Quantas vezes um docente lê para o seu estudante? O que lhe é permitido escolher como leitura? O que lhe é imposto? Ler para fazer redação? Ler para fazer prova? Ler para quê? Para quem? O gosto do estudante conta como leitura? Ler e escrever mecanicamente produz aprendizado para quem? Todas essas perguntas precisam permear a prática docente. Cabe, e é urgente que caiba, uma prática que liberte os estudantes dessas amarras impostas pelo sistema educacional, que conduza à reflexão sobre como os estudantes interpretam e entendem um texto, visto que

“A interpretação do que é lido não se processa exclusivamente com base no material presente no texto. Quando lemos, não estamos jogando unicamente com aquilo que é expresso explicitamente, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa claramente no texto, mas totalmente imprescindível para se poder compor o significado” (LIBERATO, 2007).

Articulada a um mundo de informação implícita que A Cristaleira, da autora Graziela Bozano Hetzel, contextualizou os quatro elementos básicos citados por Wallon, proporcionando que alguns estudantes percebessem a maneira como cada um interpreta de várias maneiras um único texto, e ao

recontar a história, cada um faz as inferências no sentido, na reescrita e até mesmo na expressão oral baseado nas suas vivências, em seus conhecimentos prévios. Não é desconhecido de nenhum estudante da turma o processo vivido por Marina, a doce menina da história “A Cristaleira”. A cada um coube o espaço de manifestar sua opinião e seus sentimentos em relação ao que ouviu sobre a história vivida por Marina. Através dessa escuta atenta à fala dos estudantes, sinto-me à vontade para discorrer sobre esta experiência e audaciosamente dividi-la em quatro elementos: afetividade, movimento, inteligência e formação.

Durante o *espaçotempo* (SÜSSEKIND & LONTRA, 2016, p.90) de aprendizagem com os meus estudantes, não consigo ser apenas a professora que está diante de muitos. Estou junto. Se eu não posso fazer parte do que eles são, me perco. Sei o que eles sabem porque eles me contam, estou perto, caminho junto, aprendo com os saberes trazidos por eles. Neste *espaçotempo* (idem) compartilhado que transforma a sala de aula num grande texto de inferências coletivas e individuais eles me encontram, me estudam e me percebem como igual. Somos uma teia.

A roda de leitura é feita de forma livre. Temos como recursos literários: caixa de livros, revistas de ciências, livros didáticos, revistas e livros trazidos pelos estudantes, jornais e todo o acervo da sala de leitura. Os estudantes não são obrigados a ler qualquer coisa que não que não seja de seu interesse. Toda essa liberdade de leitura nesse movimento de roda faz com que os estudantes queiram compartilhar leituras com os colegas de turma e de outros espaços.

Deste movimento surgiu Marina e a sua cristaleira de significados e inferências. A história de Marina me conduziu a uma leitura compartilhada após um passeio com estudantes no Salão do Livro para Crianças e Jovens. Todos precisavam conhecer essa menina cheia de cristais e perguntas feitas numa linguagem mais rebuscada e poética.

Meus estudantes viajaram na leitura da vida de Marina, compreenderam que era uma narrativa real e a maioria deles fez uma ponte, uma conexão com os fatos abordados nesta história, como por exemplo: a separação dos pais, o

apego e afeto seguro de uma avó, o medo, a tristeza, a dor...Quem de nós não se viu com emoções próximas ou iguais às de Marina?

Como atividade prática sugeri que eles reescrevessem a história “A cristaleira” e fui clara quanto ao meu objetivo. Expliquei que não era uma atividade obrigatória e sim colaborativa, já que diante do interesse e da forma como eles demonstraram vontade de entender as sublimes e cultas palavras do texto, eu gostaria muito de apresentar as inferências que eles fazem ao interpretar ou reescrever e até mesmo recontar discorrendo sobre a leitura, em um trabalho teórico para a disciplina de Pensamento linguístico da Universidade onde sou estudante de Pedagogia.

“Nós fazemos essas infê...” disse um estudante achando tudo muito estranho. Sim, vocês fazem quando acrescentam os próprios saberes, os conhecimentos e as vivências naquilo que é lido por vocês ou por mim.

LIBERATO (2007), define que inferência é esse processo de elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente. Essa definição do que é inferência remete à análise de que o estudante, aliás o leitor, faz isso o tempo todo e esse fazer só será perceptível através do respeito ao conhecimento prévio trazido pelo estudante/ leitor. A forma como ele analisa, infere e interpreta um texto está articulado aos saberes experienciais do sujeito. Mesmo quando você lê para ele ou ele mesmo lê algo que para ele é desconhecido, a capacidade que ele tem de inferir, mesmo que no pensamento, é diversa. O hábito de viajar pelo texto tem um sentido próprio, particular e depende do modo como percebemos o mundo.

Saber que a escrita espontânea dos voluntários estudantes faria parte de um texto para a faculdade onde a professora estuda causou um reboliço em sala de aula. Muitos travaram por não considerar que seriam capazes de escrever corretamente, porque o “professor da professora” seria o leitor deste trabalho. Após o agito me fiz entender deixando claro que era uma escrita simples e de coração aberto a partir do que eles entenderam da história de Marina.

Como eu não me coloco em uma posição de escolha, a turma decidiu, após ouvir todas as reescritas em uma roda de leitura, que cada um teria a sua

reescrita anexada ao trabalho da professora para exemplificar como eles compreenderam alguns apontamentos da história, e modificaram a escrita a partir das suas vivências e entendimento da Língua Portuguesa de forma simples e espontânea.

Para a estudante Bianca, fazer a inferência no texto partiu da relação que ela fez ao perceber que Marina utiliza-se de um objeto simbólico, a cristaleira, para elaborar as suas emoções. Imediatamente lembrou da sua doce avó chamada Flora, que já não mais se faz presente, faleceu há alguns anos. A estudante se viu no afeto entre Marina e a avó. Essa relação prévia entre a estudante e a avó a fez compreender o texto com afetividade e reconhecimento. Quem não se delicia nos carinhos de uma avó?

Abaixo destaco uma atividade, onde através de cinco apontamentos solicito que os estudantes reescrevam as frases retiradas da história de acordo com os seus saberes e seu modo de entender o que está escrito. Pergunto se há uma forma mais simples de escrever as frases citadas mantendo o mesmo significado.

1- “A cristaleira é um amor antigo”.

“ Marina havia se encantado pela cristaleira há muito tempo”.

2- “ O dedo passeia de leve no vidro”.

“ Marina aprecia os cálices com cuidado e admiração”.

3- “ A menina se aproxima com passos macios”.

“ A menina se aproxima sem fazer barulho”.

4- “ Jantar com sabor de resfriado”.

“ Marina estava comendo sem sentir gosto algum”.

5- “ A casa silenciosa recebe Marina”.

“ Ela foi recebida sem comentários, a casa estava vazia”.

Com objetivo de aprender e expandir a forma crítica e democrática de valorizar os fazeres e saberes contidos em sala de aula, FREIRE nos diz que o *processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, é um processo de deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e*

mais criador (1996, p.24). E é justamente essa “curiosidade crescente” que deve permear os pensamentos dos estudantes. Essa busca pelos conhecimentos, pela leitura de um mundo tão diverso e que muitos ainda não vislumbram que a leitura e a escrita funcionam como caminho dessa busca. Aquisição de leitura e escrita, interpretação e inferência dará o sentido de leitura de mundo, da vida, dos saberes experienciais que é negado e oculto por um currículo, conteudista e castrador, do nosso sistema educacional e meritocrático.

Ao perguntar em sala de aula o que os meus estudantes teriam a dizer sobre a tal inferência, Bianca resume a experiência do texto ‘A cristaleira’ dizendo:

“É interessante porque eu leio ou ouço uma história, mas pelo jeito que eu vejo, penso que esses tipos de histórias servem para que as pessoas pensem através dos sentimentos e opiniões que esse é usar toda sua criatividade numa simples folha de papel e que através do que você sabe antes de ler alguma coisa serve para você escrever, interpretar as coisas. Então eu acho que eu fiz inferências na reescrita da história da Marina porque eu recontei usando o meu jeito de sentir e escrever e também de entender o que estava escrito. Eu acho que só vou saber se fizemos certo se o professor da minha professora gostar do trabalho de todo mundo junto aqui da nossa turma do quinto ano”

Para Vanin (2009), o ato inferencial é tomado como processo de construção de sentido através de um conjunto de relações decorrentes da interligação de memórias enciclopédicas pertinentes para o momento comunicacional e do contexto que circunda tal interação. Já a turma 1502 entendeu o ato inferencial como um momento de compartilhar saberes, e porque não dizer, é um momento de compor um rizoma onde cada um aprende e colabora com o saber do outro.

MATURANA *apud* SÜSSEKIND (1998, p.31, 35) nos faz compreender que devemos valorizar os saberes das crianças, aceitando-as e respeitando-as como legítimo outro na convivência. Para SÜSSEKIND & LONTRA (2016, p.97)

poder ouvir uma criança significa validar, legitimar suas percepções. Desta forma a sala de aula precisa ser um dos espaços de *relatos e narrativas* que *configuram possibilidades e pistas para o conhecimento de si e do outro* (SÜSSEKIND, 2011, p.24).

CONSIDERAÇÕES (QUASE FINAIS):

Escrever, compartilhar, narrar um pouco dos caminhos e trajetórias de formação, destacando as principais turmas que formam a minha real aprendizagem, não foi fácil. Chegar até aqui também não. Terminar as conversas complicadas desta narrativa por muitas vezes me deixou a sensação de ter lacunas. Mas ao me reconhecer como um sistema aberto, entendo que aqui não é o final. É uma oportunidade de contar uma história onde em alguns momentos estive despida na minha alma e sentimentos para verdadeiramente dizer o que me constitui, o que me fez ser quem eu sou.

Ao analisar os meus escritos, considero que nas linhas destas narrativas eu driblei muitos obstáculos de um sistema público educacional injusto, falho, opressor, meritocrático e abissal para lutar por uma sala de aula de pertencimento dos saberes dos meus estudantes. Para tal, afirmo nestas considerações que somente o professor que ousa desobedecer conscientemente a este sistema consegue permanecer em sala de aula, na peleja de garantir uma educação pública emancipatória.

Buscando um parâmetro para analisar as observações como professora e estudante de Pedagogia, considero que há uma série de complexidades da educação e do mundo atual que interferem no trabalho dos professores, tais como a multiplicidade de papéis, a burocratização, e a violência política que nos circunda e nos ameaça, que está representada pelos absurdos da Escola sem Partido, pela Base Comum Nacional, pelo desmonte da Educação e abusos da Proposta de Ementa a Constituição, a PEC55. Chamo de violência política porque a todo momento a educação brasileira vem sofrendo um açoite dos governantes, que através de um golpe na democracia, desgovernam o nosso país.

As batalhas por uma prática pedagógica com justiça cognitiva não serão silenciadas pelo desgoverno pastoral e equivocado ou outros que nos ameaçam a partir de agora na cidade do Rio de Janeiro. Onde houver um professor, haverá luta!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 15-38.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan/dez. 2003. Disponível em: <https://www.periódicos.proped.pro.br/index.php/revistateia/article/viewfile/209/208>.

Acesso em: 10.10.2016.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares. PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. **Jovens no ensino médio normal: apontamentos de trajetórias em formação**. Cad.Cedes, Campinas, vol.31, n. 84, p. 295-303, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Acesso em: 13.11.2015.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9.394.html.

Acesso em: 13.11.2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Tradução Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995. 128 p.v.l.

El KHOURI, Mauro Michel. **Rizoma e Educação: Contribuições de Deleuze e Guattari**. Universidade Federal do Ceará (UFC). Disponível em:

http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf

Acesso em 15.11.2016.

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

GERALDI, J W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010. 208 p.

HETZEL, Graziela Bozano. **A cristaleira**. Rio de Janeiro: Manati, 2004. 28 p.

KLEIN, Alyson. No child left behind: Definições, requisitos, críticas e mais. **No child: Uma visão geral**. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/section/multimedia/no-child-left-behind-overview-definition-summary.html>

Acesso em: 25.10.2016.

LIBERATO, Yara. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto. 2007.

LUCKESI, Cipriano. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, nº 12 fev/abr. 2000.

PINAR, W.F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LONTRA, Viviane. **Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na¹ Formação de professores.** Roteiro, Joaçaba, v.41, n.1, p.87-108, jan./abr.2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional.** Revista e-Curriculum (PUC SP), v.13, p.1-0000,2014b.

_____. **Quem é Willian F. Pinar?** Petrópolis: De Petrus Et Alii, 2014^a.

_____. As artes de pesquisar *nosdoscom* os cotidianos. In: OLIVEIRA, I.B de; GARCIA, A. (Org.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação.** Rio de Janeiro: De Petrus/ Faperj, 2014, v. 1.p. 101-108.

_____. O Estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (orgs) **UNIVERSIDADE-ESCOLA: Diálogo e Formação de Professores.** Petrópolis: De Petrus et Alii; RJ: FAPERJ, 2011.

SÜSSEKIND, M. L. O ineditismo dos Estudos *nosdoscom* os Cotidianos: Currículos e Formação de Professores, Relatos e Conversas em uma Escola Pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p. 1-21, ago. 2012.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76623546007>.

Acesso em: 10.10.2016.

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS, Wilza Lima dos. Um Abaporu, a Feiúra e o Currículo: Pesquisando os Cotidianos nas Conversas Complicadas em uma Escola Pública do Rio de Janeiro. **MOMENTO - Diálogos em Educação**, Rio Grande do Sul, v.25, n.1 (2016).

VANIN, A. **Língua, cognição e cultura: uma relação indissociável.** Porto Alegre: Revista Eletrônica, vol.2 n.1, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

