

PROFESSORES: Somos Resistência, Nossa Voz Precisa Ser Grito

Nara Rosane Machado de Oliveira¹
Francéli Brizolla²
Claudete Silva Lima Martins³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões de professores do Ensino Médio e de suas práticas pedagógicas junto a jovens de Ensino Médio de uma escola pública de periferia, práticas estas consideradas como resistência diante do contexto político educacional atual. Buscou-se, assim, investigar os processos de resistência utilizados por professores desta escola, a partir de uma pesquisa de campo desenvolvida com um grupo de 14 professores de diversas áreas do conhecimento, por meio dos pressupostos metodológicos da sociopoética. Suas reflexões são de evidente contribuição para a compreensão do quanto teremos, iremos e resistiremos. Concluímos que a Educação, para quem tem poucas condições financeiras ou não pertence ao “grupo escolhido” para “ser alguém na vida”, é o maior ato de rebeldia que pode ser cometida por um jovem pobre, e que este ato de rebeldia é a manifestação da luta e resistência de professores que têm seus pés firmes no chão, que representam a escola e que acreditam no poder da oportunidade e da possibilidade libertadora que a educação é capaz de proporcionar.

Palavras-chave: Professores; ensino médio; prática pedagógica; construção de saberes; sociopoética.

TEACHERS: WE ARE RESISTANCE, OUR VOICE NEEDS TO BE A SHOUT

ABSTRACT

This work aims to present reflections of high school teachers and their pedagogical practices with High School youth from public schools on the outskirts; practices, these, considered as resistance in the current educational political context. We sought, therefore, to investigate the processes of resistance used by teachers of this school, from a field research developed through the methodological assumptions of sociopoetics with a group of 14 teachers from different areas of knowledge, their reflexion are of manifest contribution for the comprehension of how much we will have, go and resist. We conclude that the Education for those who have few financial conditions or is not part of a “chosen group” to “be someone in life”, is the bigger act of insurrection that a poor young can do and that this rebellion act is the struggle manifestation and the teachers resistance who have their solid feet on the ground that the school represents and that believe in the power of opportunity and a released possibility that only the education is capable to reach.

Keywords: Teachers; high school; pedagogical practice; knowledge construction; sociopoetics.

Submetido em: 21/10/2020

Aceito em: 13/7/2021

¹ Autor correspondente: Universidade Federal do Pampa. Bagé/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3465555513195469>. <https://orcid.org/0000-0003-2565-5508>. profenarita@gmail.com

² Universidade Federal do Pampa. Bagé/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1822354320609261>. <https://orcid.org/0000-0001-7987-2044>

³ Universidade Federal do Pampa. Bagé/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6268846689825329>. <https://orcid.org/0000-0002-9221-6065>

INTRODUÇÃO: AS PALAVRAS INICIAIS QUE NOS MOBILIZAM

Como resistir em tempos de retrocesso na educação? Como nossas práticas pedagógicas e construções de saberes podem ser motivadoras, inovadoras e, ainda, em contextos que envolvam altos níveis de exigência para o professor, se o Eu Ser/Estar Professor recebe tão pouca ou quase nenhuma atenção?

Ser Professor em nosso país é, por si só, um ato de resistência. Resistir, como ato responsável (BAKHTIN, 2010), é um ato de coragem para quem educa, para quem recebe a educação e, sobretudo, um ato de luta e crença de que somente com e na educação poderemos transformar, reagir, conquistar e reverter os retrocessos que nos assolam.

No caso do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, que deveria acolher jovens com idades entre 14 e 17 anos, ofertando uma educação de qualidade, que possa dar sentido, oportunidade e crescimento humano, historicamente vem mostrando-se como uma das etapas mais vulneráveis da educação formal no Brasil.

A partir dos retrocessos na educação brasileira, trazidos no contexto do “golpe”⁴ de 2016, muito provavelmente, as medidas impostas e quase nada discutidas afetam diretamente a etapa do Ensino Médio, com maior afinco aos professores. Segundo Silva (2018), com quem concordamos, o Ensino Médio sofreu “o golpe em três atos que se complementam” desde a MP 746/16 e Lei 13.415/2017, transitando pela “elaboração e imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem qualquer envolvimento de escolas e educadores/as, à iniciativa de produção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, igualmente sem qualquer debate com a sociedade” (SILVA, 2018, p. 41).

Estes fatos, além de outros tantos, acabaram colocando os professores envolvidos nesta etapa final da Educação Básica em grandes incógnitas, sobretudo, em municípios pequenos, distantes de grandes centros, sem maiores infraestruturas e sem possibilidades de oferecer aos seus alunos a “liberdade de escolha”, tão propagada pelo Ministério da Educação (MEC) em *marketing* midiático massivo e tão bem escrita na BNCC, quando apresenta que a “flexibilidade [curricular] deve ser tomada como princípio obrigatório” (2018, p. 471).

Desta forma, esta reflexão tem por objetivo apresentar dados de uma pesquisa de campo, realizada com professores do Ensino Médio de uma escola pública de periferia, de uma pequena cidade do Sul do Brasil, na qual buscou-se investigar sobre processos de resistência diante do contexto político educacional atual que se apresenta, por meio de suas práticas pedagógicas e construção de saberes.

A pesquisa foi realizada entre os meses de setembro a dezembro de 2018, desenvolvida mediante os pressupostos metodológicos da sociopoética (GAUTHIER, 2012), com um grupo de 14 professores do Ensino Médio, das mais diversas áreas do conhecimento. Suas reflexões são de evidente contribuição para a compreensão

⁴ Entendemos, com Frigotto (2016), “golpe” como o rompimento da ordem democrática do Brasil, ocorrido no ano de 2016, quando “um bloco de poder tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático”.

do quanto teremos, iremos e resistiremos enquanto professores que acreditamos na educação como construtora de luta, transformação, progresso profissional e humano.

O texto está organizado em três momentos: iniciamos com um arcabouço teórico, que fundamenta nossos argumentos; a seguir, trazemos os dados e discussões da pesquisa realizada; e, por fim, apresentamos as considerações finais, que corroboram nosso entendimento de que enquanto “professores somos resistência e nossa voz precisa ser grito”.

A TEORIA QUE NOS ILUMINA

Quantas lutas constituem esses seres chamados professores que estão no “chão da escola”? Um chão que não é um chão qualquer, mas que, enquanto lugar/tempo/ espaço, “é um chão que congrega, que constrói, que educa” (MELO, 2009, p. 392). Um chão que recebe meninos e meninas desde suas tenras idades até suas vidas adultas, vidas estas que se entrelaçam com as dos professores. E quem são os professores atuantes na etapa do Ensino Médio?

De uma visão ampla, conseguimos enxergar centenas de mulheres e homens – de todas as cores, jovens, mais velhos, sozinhos, casados, pais, mães –, trabalhadores da educação que, a cada manhã, tarde, noite, finais de semana, dia após dia, durante décadas, saem de suas casas em direção às escolas. São graduados, pós-graduados, licenciados, leigos; do Oiapoque ao Chuí, neste Brasil, nos campos, cidades, vilas, comunidades, periferias, aldeias e florestas que, junto a milhares de jovens brasileiros, se dedicam à incansável tarefa de estar professor. Homens e mulheres que, dentre as mais diversas dificuldades, como trabalhadores, exercem sua profissão, em meio a complexas, tensas e intensas relações, em uma convivência diária com os sistemas educacionais e as atuais juventudes.

Atualmente, o ser professor no Ensino Médio e o ensinar para as novas gerações está posto em jogo, colocado à prova, desgastado. Em especial nestes tempos pandêmicos, que se instalaram a partir de 2020, tornou-se compulsório que os próprios profissionais repensem a docência, atribuindo-lhe novos significados e sentimentos, para que “as palavras não ganhem vida própria e desliguem-se da realidade” (NÓVOA, 2009, p. 24). Há uma necessidade de diálogo em que suas vozes e fazeres sejam protagonistas, pensado como uma:

Relação horizontal de A com B. [que] nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, humanidade, esperança, fé, confiança e por isso [...] comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam [...] se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos de nossa existência. Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades; fé na pessoa que pode chegar à união de todos; fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos” (FREIRE, 2018, p. 93-94).

Diante da complexidade que a educação representa, e com a fé de que estando docentes vamos nos constituindo diante do crescimento de nossos discentes, questio-

namo-nos: Como construir saberes? Que saberes são necessários para estar com as juventudes? Como construir saberes significativos?

Segundo Freire (1991), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador [...] A gente se faz educador, [...] se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 57).

Ser docente, nesse dizer freireano, com a qual concordamos, infere refletir que a docência não é algo inato. Não somos professores porque temos dom; somos professores porque vamos nos constituindo e nos formando. Quando apenas pensamos que somos, podemos incorrer em certa acomodação.; no entanto, se pensarmos que estamos professores sempre a nos constituir, para continuar nesse caminho, precisaremos sempre fazer escolhas, mudar as rotas, reciclar e ressignificar conceitos e atitudes. Estar professor exige esforço, reflexão e ação.

Vamos aprendendo, no fogo das batalhas cotidianas, que estar professor é buscar conhecimento diariamente e que, quando esse fogo se instala nos processos educativos, com as juventudes do Ensino Médio das escolas públicas, os desafios parecem não ter fim. É uma estrada sinuosa, provocadora, motivadora. Estar professor na etapa do Ensino Médio demanda entender e compreender que educar é um “sonho possível”, e que nada, nem ninguém, está acabado; todos estamos em construção e formação contínua; todos os saberes que nos constituem são importantes e devem ser considerados.

Segundo Tardif (2014), a relação dos docentes com os saberes:

[...] não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais [...] os docentes mantêm diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado [...] de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36).

Percebemos que um sujeito social e histórico imbuído em educar é um todo social, e suas construções de saberes serão sempre influenciadas por tudo que lhe foi oportunizado durante sua formação profissional e pessoal, independente da área de conhecimento em que atue.

Na construção de saberes, importará qual a relação que será estabelecida com o saber, uma vez que

[...] toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com saber apresenta uma dimensão epistêmica. [...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz, por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Levando-se em consideração as condições materiais de vida e de trabalho reservadas aos professores no Brasil, os inadequados e insuficientes contratos e regimes de trabalho, a falta de um quadro de carreira, a evidente desvalorização

do magistério, lembrada e relembada com veemência somente como retórica nos discursos e promessas politiqueras dos governos e da mídia, as pressões dos sistemas de ensino, as variadas exigências e demandas sociais e familiares, percebemos o quão complexa é a construção de saberes que possam não somente atender aos jovens na escola, mas também que contribuam ao ser humano que está professor e constitui-se como sujeito.

Entendemos que as relações e inferências estabelecidas com os saberes é que possibilitam as construções que os professores e alunos edificam. Essas produções somente são criadas se os sujeitos se reconhecerem como “eu” no mundo, percebendo a existência do mundo do “outro”, interagindo, e, por fim, em conjunto, construindo saberes que estarão em cada um, mas que foram construídos por ambos ou por um coletivo.

Compreendemos, desta forma, que serão muitas, também, as maneiras de apreender e apropriar-se do mundo, uma vez que “existem muitas “coisas” para aprender” (CHARLOT, 2000, p. 59). Nas palavras do autor, [...] aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...] mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões do sapato, nadar, ler...) (CHARLOT, 2000, p. 59).

É nessa relação do aprender com o saber que, como professores, vamos renovando esforços para ensinar, sem esquecer que “não há docência sem discência [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2014, p. 25).

Ensinar e aprender, com a possibilidade de fazer relações com o saber e a compreensão, comportaria ser comparado a um fenômeno, daqueles sem início e nem fim, circular, pois

[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...] ao longo dos tempos perceberam que era possível e depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar [...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói [...] (FREIRE, 2014, p. 27).

Uma vez que aprender e ensinar relacionam-se, tanto de forma individual quanto coletiva, entendemos que ao pesquisar, precisamos colocar os professores no centro dos debates educativos e dos problemas de investigação, não para culpá-los, acusá-los ou dizer o que devem ou não fazer, tratando-os como cobaias ou meros objetos de pesquisa, segundo Tardif (2014), mas, sim, incluímos os professores como colaboradores na reflexão de suas práticas pedagógicas para que, efetivamente, percebam a importância das relações que se estabelecem nesse ensinar/aprender/ensinar, das suas práticas e como, por vezes, de formas simples, podem transformá-las. É na cooperação do compartilhar que poderemos compreender como professores que atuam na etapa do Ensino Médio constroem seus saberes e proporcionam a construção de saberes por parte de seus alunos. É por meio da escuta destes professores construtores de saber que governos e planos de poder podem ter a possibilidade, de fato, de lograr êxito em buscar caminhos factíveis à educação.

Diante de todos esses fatores, não podemos esquecer, como postulam Sonnenville e Jesus (2009), que:

[...] é importante conceber a complexidade do ato de ensinar, não como algo complicado, difícil, mas como uma trama complexa, interligando os fios multidimensionais, multifacetados, históricos, culturais, sociais, construtivos, poéticos, ético e estéticos, como uma ação social emancipatória (SONNENVILLE; JESUS, 2009, p. 309).

Assim, nesta “trama complexa” que nos constitui, e com o desejo inquieto e crítico, entendemos que algumas respostas para essas questões podem ser encontradas e construídas ali, no “chão da escola”, juntamente com professores curiosos e críticos, que lidam diuturnamente com as complexas relações da sociedade contemporânea, que acompanham as intensas transformações culturais, políticas, sociais, emocionais e atitudinais pelas quais passam as juventudes. Unindo esforços é que poderemos conhecer uma parte das muitas possibilidades que são as construções de saberes.

Estes saberes são aqueles que também nos constituem – saberes dos não saberes: saber do inquietar; saber de ser sujeito no mundo; saber de ler o mundo dos outros sujeitos; saber disposto a abraçar e a esperar-ação, como sujeito social e histórico; saber de que este é o tempo de problematizar e, em comunhão, encontrar caminhos – talvez não os mais curtos, mas os mais produtivos, criativos e animadores –, acreditando na educação como promotora de construção humana humanizada.

Esta é uma educação como ato responsável (BAKTIN, 2010), de resistência. Não podemos tão somente contemplá-la ou assumi-la teoricamente; precisamos de uma compreensão consciente, uma vez que suas consequências estarão diretamente imbricadas no crescimento do outro. Resistir, portanto, é não aceitar o que nos é imposto. Resistir começa com uma ideia. Resistir é um ato político de máxima liberdade.

A PESQUISA QUE NOS INSPIRA

Tendo o “chão da escola” e os professores que lá habitam como motivação, esta investigação foi organizada e desenvolvida por meio dos pressupostos metodológicos da sociopoética:

(...) uma abordagem de pesquisa em ciências do ser humano e da sociedade, enfermagem e educação, com possibilidades de aplicação no ensino e na aprendizagem, que segue cinco orientações básicas: a) instituição do dispositivo do **grupo-pesquisador (GP)**⁵; b) a valorização das culturas dominadas e de resistência; c) os sociopoetas pretendem pensar, conhecer, pesquisar, aprender com o corpo inteiro; d) sociopoetas colocam em jogo capacidades criadoras que mobilizam o corpo inteiro e revelam fontes não conscientes de conhecimento; e) os sociopoetas insistem na responsabilidade ética, política, ética e espiritual do grupo-pesquisador, em todo momento do processo de pesquisa (GAUTHIER, 2012, p. 73-75, grifo nosso).

⁵ Uma vez constituído o grupo-pesquisador, não se trata mais de um eu isolado, mas de um coletivo que formará o eu da pesquisa. Os confetos nascem como dados, e aparecem durante o processo de análise dos dados pelo pesquisador, no momento da categorização dos dados e, sobretudo, no momento transversal da análise (GAUTHIER, 2012, p. 79).

O encontro de duas horas (terceiro de uma série), que origina essa reflexão, foi iniciado com relaxamento corporal e mental, desenvolvido mediante a “Técnica Carnavalesca – O boneco da prática pedagógica”⁶, e ocorreu em uma instituição escolar pública⁷ da rede estadual de ensino que oferece a etapa do Ensino Médio, em zona periférica, de um pequeno município do extremo Sul do Brasil. Participaram 14 professores (GP) de áreas distintas do conhecimento. Foram instrumentos para a produção dos dados desse encontro confetos⁸ e produções textuais⁹. Os dados foram categorizados a partir das convergências e divergências, e analisados por meio de estudo transversal e filosófico, de acordo com os pressupostos sociopoéticos (GAUTHIER, 2012).

Nosso objetivo é apresentar reflexões de professores do Ensino Médio e suas práticas pedagógicas junto a jovens de Ensino Médio de uma escola pública de periferia, práticas estas consideradas como resistência diante do contexto político educacional atual, em que as juventudes apresentam-se cada vez mais inquietas e que, no caso da escola em questão, por vezes, representam também jovens desmotivados por suas famílias, que preferem ver seus filhos trabalhando, por vezes até em subempregos, do que “perdendo tempo” (quatro horas) dentro de uma sala de aula.

Inicialmente, trazer à tona questões que parecem tão complexas causa nos professores um certo desconforto, pelo fato de abirmos discussões que, muitas vezes, não são comuns em salas de professores e mesmo em formações continuadas. Nossa proposta de conversa proporcionou um espaço de abertura de fala, sem pré-concepções e sem preconceitos, na ideia de que, juntos, pudéssemos construir um diálogo e, no decorrer de nossa caminhada, percebermos que fomos além.

Para construir uma discussão promissora, inicialmente os professores participantes puseram-se a desenhar o seu boneco representativo de suas práticas pedagógicas e saberes. Foram produzidos sete desenhos que expressaram as ideias, os sentimentos, as concepções e as inquietações, abrindo, assim, possibilidades de discussões. Diante das discussões do grupo-pesquisador, para nossa reflexão nesse texto, elegemos duas produções (Figuras 1 e 2), que possibilitaram debates construtivos e significativos acerca da luta diária em sala de aula e nos sistemas de ensino.

Compreendemos, como Gadotti (1998), que:

⁶ Técnica carnavalesca que consistiu na criação artística de um boneco, de forma individual por cada um dos integrantes do grupo-pesquisador, onde cada um fez um esforço para que o seu conhecimento compusesse o boneco, no qual as ideias, os saberes, os dizeres e os pensares estavam imbricados no compromisso e na ética da sua composição, expressando a discussão do dia, ou seja, as práticas pedagógicas como resistência, que revelaram as concepções internas de cada um, de forma estereotipada e visível a todos, possibilitando relevante discussão e construção de confeto.

⁷ A escola pública que acolheu nossa pesquisa possui, aproximadamente, 60 anos de história. Nasceu de uma instituição – internato –, que acolhia meninos abandonados. Atualmente, atende a crianças e adolescentes, em sua maioria moradores da periferia onde está instalada, bem como os da zona rural.

⁸ Palavra criada para designar as misturas íntimas de conceito e afeto que o grupo-pesquisador vai criando durante a produção dos dados.

⁹ Produção textual de nosso estudo, tomada como gêneros do discurso postulados por Bakhtin, uma vez que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010, p. 289).

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar [...] O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas também a prática coletiva dos educadores (GADOTTI, 1998, p. 195).

Esta é uma prática pedagógica que atua como construção de saber, em que os movimentos são constantes e o aprender está diretamente relacionado ao ensinar, ao participar do dia a dia social, político e econômico e, sobretudo, na compreensão de que a realidade em que estão inseridos na escola onde foi realizada a pesquisa, requer bem mais que práticas teóricas ou teorizadas, estabelecidas por quem não vivencia o chão da escola. Neste sentido, conforme Freire, a prática pedagógica deve ser compromissada com:

O compromisso próprio da existência humana, [que] só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente ficam “molhados”, ensoçados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (FREIRE, 2018, p. 22).

Desta forma, compromissados em conhecer, e sem medos, ao iniciarmos nossas discussões e construção coletiva, fomos percebendo, na construção coletiva do confeto, que para o grupo-pesquisador (2018), muitas outras eram as possibilidades para uma conceituação mais ampla de prática pedagógica, dentre os quais, alguns processos de resistência em forma de prática diária consciente, em um refazimento cotidiano e contínuo enquanto professores, e que nos possibilitam cotejos teóricos. A seguir, citamos o confeto da prática pedagógica, com três excertos grifados, as quais originaram as discussões dessa reflexão:

Prática pedagógica para além de conhecimentos a serem compartilhados é também sentimento, mobilização, esforço, compreensão de cada contexto de ensino/aprendizagem. É construção. Prática pedagógica como movimento e para buscas pessoais e coletivas. Cada prática pedagógica vai revelando o auto crescimento do docente que a aplica. Práticas pedagógicas também causam frustrações, tristezas, lutas, vitórias. Práticas pedagógicas colocam os docentes em estradas nem sempre tranquilas, trazem inquietações que por vezes desestimulam a própria prática pedagógica que se pretendia inovadora, transformadora. Práticas pedagógicas colocam docentes e escola em constante movimento de e para buscas e respostas para novas perguntas (GRUPO-PESQUISADOR, 2018, grifo nosso).

Observamos que, ao construírem seus bonecos da prática pedagógica, muitas revelações foram nascendo, e o que pareciam simples produções artísticas revelaram, especialmente, nos excertos acima grifados, uma espécie de grito de voz “entalado” em questões burocráticas, em inquietações de novas leis e normativas, mas, também, um grito de prosseguimento, de descobertas, de resistência verdadeira, na crença de que somente com educação podemos crescer. Isso tudo nos faz compreender os motivos de os dois bonecos, apresentados a seguir, serem protagonistas dessas percepções, que somente foram possíveis após as falas de apresentações e contextualizações.

Figura 1 – Boneco A prática pedagógica que inquieta



Fonte: A autora, 2018.

A retomada do primeiro excerto, grifado do confeto “Prática pedagógica **para além de conhecimentos a serem compartilhados é também sentimento, mobilização, esforço, compreensão de cada contexto de ensino/aprendizagem. É construção**” (GP, 2018), possibilitou-nos pautar nossas discussões na Base Nacional Comum Curricular, a qual é, ainda, uma grande incógnita aos professores que não foram consultados, em especial na previsão do aumento gradual de carga horária, por meio dos itinerários formativos, que permitem opções de escolha aos estudantes e a possibilidade de que 40% da carga horária seja ministrada a distância.

Não estamos afirmando que mudanças não sejam boas e necessárias, nem que os professores participantes não compreendam que elas são importantes; entretanto, os professores, conscientes de que a BNCC não é o currículo, mas que esta influencia legalmente sua transformação, mostram-se temerosos de que possa tornar-se “o” currículo. A grande questão, para uma equipe docente de uma escola pública de periferia, com poucos recursos, é: Como oferecer itinerários formativos diferenciados, como aumentar a carga horária desses alunos que, em sua maioria, ajuda no sustento da família, ou mesmo, como oferecer ensino a distância se grande parte dos estudantes somente tem contato com a internet quando estão na escola?

Essas preocupações, reveladas pelos professores, fazem parte de uma realidade diária vivenciada no chão da escola, e nos faz perceber que uma normativa que prevê uma educação que possibilita a exclusão de comunidades periféricas por falta de oportunidades não é educação. É exclusão cognitiva, e exclusão velada, pois, se o estudante somente pode estar na escola em um turno, como fará para estudar, se a

oferta for ampliada para dois turnos? Poderia esse estudante, então, complementar seus estudos a distância, em plataformas com acompanhamento, com diversidade de atividades, mas como fazê-la a distância se, como sujeitos sociais dessa periferia a qual pertencem, não possuem o acesso livre à internet?

Para essa discussão foram trazidos os entendimentos dos professores, bem como o da pesquisadora, de que quando se fala em composição de currículo, as orientações trazidas nas, ainda, atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) (BRASIL, 2012), que nos apresenta uma proposição de currículo integrado em torno das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, ainda são o que temos de melhor. Possibilitar aos jovens conhecer as dimensões para, somente então, escolher. Possibilitar conhecimento e autoconhecimento para oportunizar escolhas, pois entendemos, como Freire, que: “[...] numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização” (FREIRE, 2018, p. 83).

Ao ampliarem suas conceituações sobre prática pedagógica enquanto sendo uma construção de saber diário, os professores trazem questões pontuais em suas preocupações, as quais são reveladoras de uma realidade que impacta pela dor na alma, em razão do questionamento e da ameaça ao direito à educação, pública, gratuita e para todos, prevista no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei 9394/1996 especialmente em seus artigos 2º e 4º (BRASIL, 1996).

E, muito provavelmente, a dor maior seja a de que professores como os que compõem essa reflexão, espalhados de norte a sul do Brasil, não tenham sido consultados. Não lhes foi dada voz, pois, se os tivessem ouvido, os “novos” documentos guardariam reconhecimento na força dos verbos “oportunizar”, “possibilitar”, “sonhar e “realizar”. Nossa utopia mora na educação.

Neste contexto, a educação e os caminhos pedagógicos significam e instigam a prática docente, como demonstra a produção ilustrada na Figura 2.

Figura 2 – Boneco Ser Professor: caminhos, escolhas, persistência



Fonte: A autora, 2018.

Os professores, em seu tempo e espaço de atuação, protagonizam o que deve ser a efetivação da norma; relatam outras tantas normas que foram trazidas e que, por vezes, não lograram êxito; demonstram seu descontentamento por não terem, mais uma vez, sido chamados ao debate para a construção coletiva de possibilidades viáveis; por fim, revelam a descrença na efetiva adoção de mais esta norma, evidenciando o quanto **“cada prática pedagógica vai revelando o autocrescimento do docente que a aplica”** (GP, 2018) e o quanto os docentes, ao terem oportunidade e tempo de discussão, conseguem articular as previsões legais com suas realidades docentes diárias e as de suas comunidades escolares. Resistem no “chão da escola”, de onde partem lições diárias de vida, que por vezes não são abarcadas pelas legislações, mas que ainda assim fazem parte do fazer docente cotidiano, porque acreditam no valor e no poder da educação. Resistem, porque compreendem que nas teorias de como deve ser, eles materializam na prática o que é possível ser feito, dentro das realidades que atendem, mediante o incentivo, a motivação e a formação de seus alunos.

Os caminhos que os levaram à docência foram se transformando, e naturalmente, cada um em seu tempo, foi também se construindo, e ao olharem para as tantas estradas já trilhadas, percebem o quanto isso tudo pode também ser frustrante. Relatam o número expressivo de colegas adoecidos pela desvalorização profissional, expressam suas tristezas com o não olhar governamental sobre suas atuações, revelam o quanto se aborrecem com descontentamentos vindos de pais e famílias que nada contribuem para com a escola, e vão descortinando uma rotina que, ao mesmo tempo lhes traz alegrias, na proporção de aprendizagem de seus alunos, e tristezas, ou como verbalizaram, “dias não tão bons”, na relação com as situações externas relacionadas ao sistema de ensino, às gestões, às famílias, entre outras.

Percebemos que as **“estradas nem sempre tranquilas”** (GP, 2018), reveladas pelo grupo-pesquisador (2018), também nos constitui e nos preocupa, sobretudo quando uma Lei 13.415/17, em seu artigo 3º, § 3º promulga, deixando brechas interpretativas, que somente “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017). Nossa preocupação fica ainda mais evidenciada em espaços que atendem as comunidades periféricas e rurais, como a escola que acolhe esta pesquisa.

Inquietamo-nos: Podemos, mesmo sendo somente português e matemática como disciplinas obrigatórias, oferecer uma condição de educação adequada? Inevitavelmente, vemo-nos imbricados e a refletir sobre nossa história atual, que vem se construindo em forma de retrocessos constantes, sobretudo na Educação Básica – etapa do Ensino Médio, e que revelará os prejuízos dessa avassaladora desconstrução em um futuro próximo, para uma ou algumas gerações, que pouco ou nenhuma oportunidade educacional terão. Ainda, corroboramos com o pensamento de Chassot, em seu posfácio ao livro *Políticas educacionais no Brasil pós-golpe*, quando nos faz refletir sobre “como um governo golpista e corrupto pode destruir sonhos e dilacerar políticas educacionais significativas construídas em tempos democráticos. Democracia também faz bem à Educação” (CHASSOT, 2018, p. 225).

Assim, quando os professores se veem em caminhos possíveis (Figura 2), inquietantes, que carecem de atitudes, sejam elas de continuidade ou de revolução, percebem que é na resistência de ensinar/aprender/ensinar que as práticas pedagógicas **“colocam docentes e escola em constante movimento”** (GP, 2018), e será de forma unida que poderão encontrar novos caminhos para lutar pela e para uma educação que possa ser realmente para todos, pois as realidades de comunidades periféricas e rurais de uma cidade de interior do Sul do Brasil podem até ser semelhantes a outras realidades país afora, entretanto, guardam características que precisam ser respeitadas, incentivadas e construídas pelos seus próprios constituintes. Um Ensino Médio, segundo Silva (2018),

como última etapa da educação básica [que se destine] a contribuir para que se desenvolvam nos jovens sua autonomia intelectual e moral, a capacidade de análise, de reflexão e de crítica, de se verem como sujeitos capazes [protagonistas] de intervir na realidade, **no mundo em que vivem** (p. 51, grifo nosso).

Os jovens pobres que chegam ao Ensino Médio, em número bastante expressivo, já o fazem como forma de resistência, por vezes como primeiros integrantes de famílias inteiras a atingir esse nível de ensino. Justamente por isso e para isso é que nós, docentes, precisamos resistir aos ataques, aos desmandos e aos desmanches. Precisamos fazer valer nossa voz. O Brasil é nosso país, e dentro dele habitam muitos brasis dos quais fazemos parte diuturnamente. Precisamos fazer cumprir a premissa de que “o ensino médio é ‘educação básica’, isto é, educação ‘de base’, que tem por finalidade o aprofundamento dos conhecimentos – científicos, éticos e estéticos – adquiridos ao longo de toda a escola básica” (SILVA, 2018, p. 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS PALAVRAS QUE FICAM...

Nossa investigação pretendeu discutir como os professores do Ensino Médio, de uma escola pública de periferia, estão resistindo diante do contexto político educacional atual, por meio de suas práticas pedagógicas e construção de saberes. Nossa primeira conclusão foi a de que, atualmente, uma das maiores resistências docentes é promover uma educação que permita a não desistência de nossos jovens, sobretudo em cidades interioranas, onde a infraestrutura não permite que possamos seguir “rigorosamente” os desígnios da BNCC no que tange a oportunizar ao jovem que ele possa fazer “escolhas” sobre o que quer estudar.

Constatamos que esta resistência acontece ao permitirem-se conhecer suas comunidades escolares e construírem juntos seus saberes; resistem quando formulam suas práticas pedagógicas com vistas às reais necessidades de seus alunos, não os deixando fora de conteúdos programáticos essenciais, mas, ao mesmo tempo, possibilitando-lhes novos olhares sobre velhos fazeres; resistem em seu ato pedagógico, como premissa de liberdade aos atos políticos impostos.

Por maiores esforços que façamos, não podemos fazer de conta que iremos acatar e efetivar uma normativa que, na teoria, apresenta uma possibilidade de educação que não pode se concretizar na prática diária de uma realidade de periferia, como é a

realidade desta cidade do interior, do interior do Sul do Brasil. Provavelmente muitas outras cidades como essa estejam a se perguntar: O que faremos?

Jovens e pais querem o cumprimento da BNCC. Nós, professores, adorariamos também possibilitar aos nossos jovens voos maiores do que os que eles podem sonhar, mas isso já fazemos desde sempre. Aqui, na periferia, aos jovens da zona rural, concluir o Ensino Médio já tem sido um grande ato de resistência. Ingressar nos Institutos Federais e Universidades Federais tem sido a revelação de um grande progresso familiar para núcleos de pais analfabetos e semianalfabetos. É a maneira pela qual os jovens, oriundos destas famílias, têm quebrado uma realidade de privações, necessidades e poucas, ou nenhuma perspectiva.

Assim tem sido há 60 anos nesta escola, que hospeda nossa pesquisa, uma escola pouco considerada pela comunidade em que está assentada. Uma escola que nasceu da exclusão, que vivenciou alguns horrores do abandono e do descaso e que, por mais de uma vez, já esteve no foco de ter suas portas fechadas.

Esta escola vem resistindo porque os professores que por ela tem passado e que continuam atuando têm seus pés firmes em seu chão, buscam ser destemidos, inovadores, capacitam-se sem medos, abrem seus corações para o desconhecido que adentra os portões todos os anos, ou seja, seus alunos, que chegam carregados de energia, medos, angústias e expectativas, alguns até por pura obrigação, mas que, no decorrer dos trabalhos, vão compreendendo que a Educação, para quem possui poucas condições financeiras, que não pertence ao “grupo escolhido” para “ser alguém na vida”, é o maior ato de rebeldia que pode ser cometido. É uma rebeldia para o bem, que pode provocar revoluções de crescimento para si e todo o seu entorno. Uma rebeldia que pode transformar realidades duras, claras, vivas e que existem em todos os lugares, mas que, infelizmente, parecem ser somente da conta dos professores, que se colocam diante destas realidades e com elas aprendem, crescem e promovem crescimento.

Ser/estar professor em comunidades assim, por vezes, vai muito além do exercício profissional; é uma experimentação diária do quanto humano somos e podemos ser.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31, jan, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 4 mar. 2019
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 8 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT –, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 17 fev. 2017. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 8 jul. 2018.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHASSOT, Attico. Um posfácio sem iluminuras. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). *Políticas educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Prefácio Moacir Gadotti. 38. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. In: *ANPED*, 22/9/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 8 abr. 2019.

GADOTTI, Moacir. *Pensamentos pedagógicos brasileiros*. São Paulo: Ática, 1998.

GAUTHIER, Jacques. *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. 1 ed. Curitiba/PR: CRV, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Maria Tereza Leitão. O chão da escola – construção e afirmação da identidade. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31>. Acesso em: 9 jul. 2018.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro. O golpe do ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). *Políticas educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SONNENVILLE, Jacques Jules; JESUS, Francineide Pereira. Complexidade do ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tania Maria. *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 295-320. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2017.

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

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0