

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rúbia Taís Johann

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS EM UM PROJETO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Porto Alegre
2021

Rúbia Taís Johann

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS EM UM PROJETO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de Pesquisa: Arte Linguagem e Currículo

Porto Alegre
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)
Patricia Pranke (Vice-Reitora)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Liliane Giordani (Diretora)
Aline Cunha (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Sérgio Roberto Kieling Franco (Coordenador)
Samuel Edmundo Lopez Bello (Vice-Cordenador)

CIP - Catalogação na Publicação

Johann, Rúbia Taís
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS EM UM PROJETO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA / Rúbia Taís Johann. -- 2021.
168 f.
Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Práticas pedagógicas críticas. 2. Pedagogia
crítica. 3. Educação contra-hegemônica. 4. Saberes em
Diálogo. 5. Formação Continuada de Professores. I.
Armando Gandin, Luís, orient. II. Título.

Rúbia Taís Johann

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS EM UM PROJETO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de mestra em educação.

Aprovada em: _____ de _____ de 2021.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin (Orientador)

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Carla Meinerz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dra Danise Vivian
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Valdir e Mirte e minha irmã Paula, por sempre incentivarem meus estudos e me proporcionarem aquilo que a vocês não foi possível! Obrigada por toda educação e amor! Os valores de solidariedade, respeito, humildade e dedicação que aprendi com vocês, estão nessa dissertação e em todas as minhas escolhas de vida.

Ao meu querido orientador Gandin, por ter sido um divisor de águas na minha vida! Foi com você que aprendi sobre a função social e transformadora da educação, que move essa dissertação! Obrigada por unir rigor teórico com generosidade no processo de orientação. Você é referência teórica e exemplo prático de um educador que desenvolve *práticas pedagógicas críticas* no meio acadêmico.

Ao meu grupo de pesquisa, GEPSE, por me ensinarem na prática que um trabalho crítico é sempre coletivo! Obrigada por todas as contribuições e trocas acadêmicas, teóricas e pessoais nesse processo: Bruna, Gabriel, Adriana, Tábata, Andreia, Guilherme, Jonas e Joice. Sou imensamente grata por integrar um grupo de pesquisa composto por tanta solidariedade, qualidade e bom humor! Agradeço também à querida Graziella, que generosamente me incentivou e ajudou na seleção.

Às minhas amigas, primas e meu companheiro, por serem incentivadores, compreensivos e tornarem meus dias mais leves e coloridos. Vocês são meu Porto Seguro!

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de cursar meus estudos de Graduação e Mestrado em um espaço público, gratuito e de qualidade.

À CAPES, pela possibilidade de me dedicar com exclusividade aos estudos de mestrado.

Às ex.colegas da rede de Ensino de Canoas: Juliana, Fernanda, Marciele, Bárbara, grupo “Seremos Resistência” e professoras participantes desta pesquisa, pelos ensinamentos sobre uma educação crítica e transformadora que acontece no *chão* da escola. E Ju, pelo convite para participar do Projeto Saberes em Diálogo!

Às professoras e professor da Banca Avaliadora, pelo aceite e pelas generosas contribuições com minha dissertação! Carla, Rafael e Danise, vocês são inspiradores e trazem esperança através das palavras em tempos difíceis!

À Irmã Praxedis, pelo seu jeito espiritual de incentivar meus estudos e proteger minha caminhada!

*“O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício;
[...] Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar”.*
(MILLS, 2009, p. 22).

RESUMO

Essa dissertação analisa práticas pedagógicas de professores e professoras que participaram do projeto de formação continuada Saberes em Diálogo da Rede Municipal de Educação de Canoas-RS, buscando entender e analisar como foram construídas práticas pedagógicas críticas pelas professoras que participaram do projeto. Além disso, analisa os efeitos desse Projeto na formação continuada desses professores e professoras, bem com sua relação com as práticas pedagógicas nele apresentadas. Inserida em uma perspectiva sociológica dos estudos educacionais críticos, diante de um cenário de incertezas políticas e de ataques à educação, a pesquisa tem como objetivo examinar espaços onde alternativas de educação contra-hegemônica se concretizaram. Para isso, a partir de um resgate histórico da Pedagogia Crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011), das contribuições do livro Escolas Democráticas (APPLE; BEANE, 2000) e do conceito de Professores Intelectuais Transformadores (GIROUX, 1997), constrói-se o conceito central dessa dissertação: práticas pedagógicas críticas. Esse conceito se refere, neste estudo, a práticas pedagógicas que se caracterizam como contra-hegemônicas, democráticas, significativas, vinculadas às lutas emancipatórias, preocupadas com transformação social e que ampliam as visões de mundo dos estudantes. Através das lentes teórico-metodológicas da Análise Relacional (APPLE, 1995) e das Tarefas de um Pesquisador Crítico (APPLE; AU; GANDIN, 2011), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores e professoras participantes do Projeto, além da análise documental de artigos por eles produzidos. Os resultados dessa análise evidenciam *lições* que ensinam sobre como as práticas pedagógicas críticas foram desenvolvidas por esses professores e quais alguns dos princípios que as caracterizam. No primeiro eixo analítico, destacam-se as lições sobre um ensino *crítico e significativo*. Entre elas, ressaltam-se: práticas pedagógicas que partiram de situações concretas de ensino, que consideraram e complexificaram conhecimentos prévios dos alunos, mediaram processos de construção coletiva, estimularam a análise crítica de materiais, entre outros. No segundo eixo, as lições referentes ao ensino de temáticas de raça e gênero são salientadas. Entre elas, destacam-se as práticas pedagógicas que incentivaram e promoveram a construção de uma identidade positivada dos estudantes pertencentes a grupos minoritários; práticas que promoveram reflexões sobre os modos dominantes do pensamento e aquelas que interromperam situações de preconceito como oportunidade de um trabalho crítico. No terceiro eixo, verifica-se a formação continuada do *Saberes em Diálogo* como ambiente propício para o exercício da intelectualidade docente, um meio de fortalecimento do coletivo docente e um espaço em que trocas de experiências valorizam e encorajam o trabalho crítico de professores. Com princípios horizontais e flexíveis, observa-se, no Projeto, um terreno fértil para interpretações dos professores participantes, que utilizaram a formação para suas demandas sociais e culturais e para a complexificarem o olhar e agir na realidade.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas críticas; Pedagogia crítica; Educação contra-hegemônica; Saberes em Diálogo; Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

This master thesis analyzes the pedagogical practices of teachers who participated in the continuing education project *Saberes em Diálogo* (Knowing in Dialogue) of the Board of/Department of Education of Canoas-RS, seeking to understand and analyze how critical pedagogical practices were built by the teachers who participated in the project. Furthermore, it analyzes the effects of this Project on the continuing education of these teachers, as well as its relation with the pedagogical practices presented in it. Inserted in a sociological perspective of critical educational studies, and facing a scenario of political uncertainties and attacks on education, the research aims to examine spaces where counter-hegemonic educational alternatives have materialized. For this, based on a historical rescue of Critical Pedagogy (APPLE; AU; GANDIN, 2011), the contributions of the book *Democratic Schools* (APPLE; BEANE, 2000), and the concept of *Transforming Intellectual Teachers* (GIROUX, 1997), the central concept of this master thesis is built: critical pedagogical practices. This concept refers, in this study, to pedagogical practices that are characterized as counter-hegemonic, democratic, meaningful, linked to emancipatory struggles, concerned with social transformation, and that broaden students' worldviews. Through the theoretical-methodological lens of *Relational Analysis* (APPLE, 1995) and the *Tasks of a Critical Researcher* (APPLE; AU; GANDIN, 2011), semi-structured interviews were conducted with six male and female teachers participating in the Project, in addition to the documentary analysis of papers produced by them. The results of this analysis highlight lessons, developed by these teachers, about critical pedagogical practices and some of the principles that characterize them. In the first analytical axis, the lessons about critical and meaningful teaching are highlighted. Among them, these pedagogical practices are highlighted: the ones that started from concrete teaching situations, that considered and complexified students' previous knowledge, that mediated collective construction processes, that stimulated the critical analysis of materials, and others. In the second axis, the lessons referring to the teaching of race and gender issues are highlighted. Among them, these pedagogical practices are highlighted: the ones that encouraged and promoted the construction of a positive identity of students belonging to minority groups, that promoted reflections about dominant ways of thinking and that interrupted situations of prejudice as an opportunity for critical work. In the third axis, it is verified the continued formation of *Saberes em Diálogo* (Knowings in Dialog) as a propitious environment for the exercise of the teaching intellectuality, a space of strengthening the teaching collective in which exchanges of experiences value and encourage the critical work of teachers. With horizontal and flexible principles, it is observed, in the Project, a fertile ground for interpretations from the participating teachers, who used the training for their social and cultural demands and to complexify their look and act in reality.

Keywords: Critical Pedagogical Practices; Critical Pedagogy; Counter-hegemonic Education; Knowledge in Dialog; Continuing Education of Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios dos <i>Saberes em Diálogo</i>	28
Figura 2 – Estratégias de Trabalho do Projeto <i>Saberes em Diálogo</i>	30
Figura 3 – Adesão dos Professores ao Projeto <i>Saberes em Diálogo</i>	32
Figura 4 – Subprojeto Mulheres que Inspiram	75
Figura 5 – Livro produzido pelo 1º ano	80
Figura 6 – Autores do Livro	81
Figura 7 – Imagens Projeto “nasce um escritor”	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de entrevista semiestruturado.....	65
Quadro 2 – Quadro para a seleção dos Professores.....	69
Quadro 3 – Competências Gerais da BNCC desenvolvidas no Projeto	73
Quadro 4 – Lições sobre práticas pedagógicas críticas e significativas 1	99
Quadro 5 – Lições sobre práticas pedagógicas críticas e significativas 2	110
Quadro 6 – Lições sobre práticas pedagógicas que abordam questões de raça e gênero	132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	17
2.1 JUSTIFICATIVA	17
2.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
2.3 OBJETIVOS	25
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O PROJETO SABERES EM DIÁLOGO (CANOAS-RS).....	26
3.1 HISTÓRICO DO PROJETO SABERES EM DIÁLOGO.....	30
4 REFERENCIAL TEÓRICO	33
4.1 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA CRÍTICA.....	35
4.2 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA.....	40
4.3 POSSIBILIDADES E EXEMPLOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS....	43
4.4 PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES.....	49
5 METODOLOGIA.....	54
5.1 ANÁLISE RELACIONAL	55
5.2 TAREFAS DE UM PESQUISADOR CRÍTICO	59
5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5.4 CAMPO EMPÍRICOS E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS.....	67
5.5 CONHECENDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS	71
5.5.1 Projeto Estrelas Além do Tempo: discutindo questões de raça e gênero nas ciências	72
5.5.2 Projeto Negra Cor: Sobre o dever da escola de lutar por uma educação antirracista.....	75
5.5.3 Caiu na rede é Fake?.....	78
5.5.4 Descobrimo através das letras: a leitura e a escrita como processos significativos de aprendizagem nos anos iniciais.....	79
6 COMO PROFESSORAS E PROFESSORES TÊM DESENVOLVIDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS NO PROJETO SABERES EM DIÁLOGO.....	82
6.1 LIÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS E SIGNIFICATIVAS	84

6.2 LIÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E QUE ABORDAM TEMÁTICAS DE RAÇA E GÊNERO	112
6.3 LIÇÕES SOBRE O PROJETO SABERES EM DIÁLOGO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UM TRABALHO PEDAGÓGICO CRÍTICO	132
7 CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGOGICAS CRÍTICAS E SOBRE O PROJETO <i>SABERES EM DIÁLOGO</i>	152
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A – EXERCÍCIO PARA CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA	165
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	168

1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos marcados por muitas incertezas e disputas no campo político, social e educacional. Tempos em que, o que se entende por educação e o que é ensinado nas escolas, virou um verdadeiro campo de lutas. Esta pesquisa parte de estudos científicos do campo sociológico, que mostram que, nessas disputas, interesses particulares de determinados grupos políticos historicamente mais poderosos, articulam-se e ganham cada vez mais espaço no campo da educação. Desse modo, fazem com que aquilo que já estava parcialmente consolidado, e é essencial a este espaço, como a democracia, a justiça social, a diversidade cultural, e o pensamento reflexivo, por exemplo, deva ser resgatado e defendido pelos atuantes do campo. São tempos, portanto, que exigem de nós educadores e educadoras, professores e professoras e pesquisadores e pesquisadoras, resistência, esperança e, sobretudo, busca de alternativas.

Este cenário se complexifica ainda mais, com a grave situação da Pandemia do Covid-19. Diante dessa Pandemia, que já matou centenas de milhares de pessoas em nosso país¹, uma das medidas adotadas para controlar a disseminação do vírus no contexto nacional, foi manter escolas e universidades com suas atividades presenciais suspensas, de modo a auxiliar no distanciamento social. Cenário que reflete ainda hoje, pois muitas universidades e escolas seguem com suas portas fechadas, horário presencial reduzido ou alunos que optaram por não retornarem ao ensino presencial, já que seguem as recomendações de distanciamento social. Apesar de não me adentrar nas inúmeras questões que essa pandemia reflete no contexto social e educacional, que não são centrais neste trabalho, não é possível ignorar na introdução desta dissertação, essa triste realidade que afeta tão profundamente nosso cotidiano e reflete na educação.

Ao contrário disso, proponho iniciar esta apresentação trazendo justamente três questões que podem ser refletidas no contexto educacional nacional, a partir de uma análise que faço do que essa realidade, de pandemia, vem mostrando dentro desse contexto. Tais questões, expostas a seguir, exemplificam alguns dos desafios políticos que a área da educação vem enfrentando, como mencionei anteriormente e, por isso, tornam-se itens ideais para introduzir esta pesquisa:

- a) Reforça o importante valor que a pesquisa científica possui no país e no mundo. Neste contexto, destaco não só o mérito das pesquisas científicas que vem sendo realizadas

¹ BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus:** covid-19. Brasília, 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br>. Acesso em: 10 de novembro de 2021

na busca de informações, vacinas e cura do Covid-19, mas também as pesquisas que apontam para questões humanas, sociais e culturais, que estão sendo afetadas com esta pandemia, além da influência das pesquisas que refletem e buscam alternativas para a educação neste momento de distanciamento social. Tal constatação, da importância da pesquisa científica para o progresso de um país, que poderia já estar consolidada, parte de uma realidade em que essa pesquisa vem sofrendo muitos ataques no Brasil, como cortes de verbas a universidades e entidades que fomentam produção de conhecimento, realidade de censura a trabalhos críticos e diversos ataques e menosprezos verbais de autoridades.

- b) Nos mostra a importância do espaço físico e social da escola. A questão da volta das escolas foi e ainda é umas das maiores preocupações durante o período de distanciamento social. Uma reportagem publicada recentemente² analisa dados de pesquisas realizadas em anos anteriores, a respeito do acesso a tecnologias digitais pelas pessoas das classes trabalhadoras, contrapondo esses dados com um estudo desenvolvido durante a pandemia. Segundo essas análises, a maior parte dos estudantes, participantes dessas pesquisas, não possui computadores, dentre aqueles que possuem a maioria divide o equipamento com outros membros da família; a maioria dos estudantes que possuem aparelhos móveis não possui memória para os novos aplicativos que o ensino remoto exige e, o acesso à internet nesses celulares é muito limitado, por conta das franquias mensais. Desse modo, essa reportagem mostra que o ensino a distância (EAD), como substituição dos processos educativos presenciais, tende a aprofundar as desigualdades educacionais históricas do nosso país. Além disso, outra reportagem recente³ apresenta uma análise geral do ensino remoto após dois meses nesse formato, e aponta que tal ensino expõe falhas, desigualdades e falta de preparo. Além da realidade de fome, violência doméstica, sobrecarga do trabalho de mulheres mães, que só aumenta com o EAD, entre outros exemplos. Além disso, é notável perceber o aumento da desigualdade educacional, ao verificar que o ensino privado retornou presencialmente muito antes do ensino público, pois este último possui muito mais obstáculos para cumprir as medidas sanitárias exigidas para

² BANDEIRA, Olívia; PASTI, André. Como o ensino a distância pode agravar as desigualdades agora. **Nexo**, São Paulo, 03 abr. 2020. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/debate/2020/Como-o-ensino-a-dist%C3%A2ncia-pode-agravar-as-desigualdades-agora>. Acesso em: 28 jun. 2020.

³ APÓS dois meses, ensino remoto expõe falhas, desigualdades e falta de preparo. **Portal Gazetaweb.com**, Maceió, 22 maio 2020. 12:22. Disponível em: https://gazetaweb.globo.com/porta/noticia/2020/05/_106073.php. Acesso em: 28 jun. 2020.

este retorno. Apesar dessa realidade, trago como reflexão que a compulsoriedade do espaço de convivência e socialização da escola, que também parece consolidada, foi ameaçada: as discussões sobre a possibilidade do ensino domiciliar, a chamada *homeschooling*,⁴ que daria aos pais a opção de ensinar os filhos em casa, segue sendo discutidas e defendidas no cenário político.

- c) Finalmente, as reflexões sobre a pandemia também mostram a importância de uma educação crítica, que forme cidadãos que consigam compreender a realidade em que vivem e que tenham capacidade de refletir a respeito desta realidade, de forma consciente e coletiva. Trago essa afirmação, diante dos discursos que estão sendo reproduzidos a respeito da própria pandemia, que mostram que, no quesito formação de cidadãos críticos, ainda há um longo e importante caminho a percorrer na educação do país.

Diante dessas três questões sinalizadas, apresento esta pesquisa que, de certa forma, se relaciona com cada uma delas, de modo a reforçar o que ficou explícito nos exemplos. Através dessas relações, apresento uma pesquisa que: (a) É justamente uma pesquisa científica elaborada em uma universidade pública, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), financiada pela CAPES, que pretende contribuir com seriedade para a sociedade Brasileira, como exponho na sequência, de modo a reforçar o valor de pesquisas científicas no campo da educação; (b) É uma pesquisa centrada em práticas pedagógicas que acontecem no espaço de escolas públicas concretas, que tiveram efeitos e propósitos muito positivos, o que reforça a importância desse espaço social e físico; (c) É uma pesquisa que analisa justamente, práticas pedagógicas críticas, de modo a dar visibilidade a alternativas educacionais possíveis, diante desse cenário de incertezas.

Apresenta-se, assim, uma dissertação elaborada para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação do Professor Luís Armando Gandin, que se propõe a documentar e analisar as práticas pedagógicas de professores e professoras que participaram de um projeto de formação continuada, chamado *Saberes em Diálogo*, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas crítica que foram desenvolvidas a partir dessa formação.

⁴ BRESCIANINI, Carlos Penna. Projeto do governo para permitir ensino domiciliar será enviado ao Congresso. **Senado Notícias**, Brasília, 12 abr. 2019, 09:18. Disponível em: <https://bit.ly/3dJGqSF>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PROPOSTA de governo prevê educação domiciliar condicionada a desempenho. **Correio Braziliense**, Brasília, 11 abr. 2019, 17:02. Disponível em: <https://bit.ly/3idDRM9>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Nesse estudo, construo o conceito de prática pedagógica crítica como um conceito amplo, mas que se refere principalmente às ideias de: uma prática contra-hegemônica, democrática, humana e significativa; uma prática vinculada a lutas emancipatórias, preocupada com transformação social e que amplia as visões de mundo dos estudantes (algo que será aprofundado no decorrer da dissertação).

Tal pesquisa tem o objetivo principal de examinar espaços onde alternativas de educação contra-hegemônica se concretizaram, diante desse cenário de muitos desafios e ataques políticos que a educação vem enfrentando, como antecipado anteriormente e aprofundando ao longo do estudo. Justifica-se esta tarefa de *secretariar* esses espaços alternativos, uma vez que a literatura na qual estou baseada (e que será apresentada na sequência) aponta para a necessidade de educadores e pesquisadores mostrarem, através de suas pesquisas, alternativas, construídas por professores e professoras, em que uma educação mais justa, humana, democrática e transformadora foi, em alguma medida, concretizada.

Essa pesquisa se organiza em 7 capítulos, sendo a presente introdução, o primeiro deles. No capítulo seguinte, capítulo 2, aprofundo a justificativa deste trabalho, assim como exponho, de modo mais claro, o problema de pesquisa e objetivos.

No capítulo 3, contextualizo o projeto *Saberes em Diálogo*, que é o campo empírico desta pesquisa. Essa escolha se dá em função da minha inserção neste projeto e do que ele provocou na minha docência, mas também, e sobretudo, pela potência que ele representou para o trabalho de secretariar práticas pedagógicas críticas. Assim, tal projeto é um elemento crucial desta pesquisa, de modo que não foi apenas um meio para encontrar as práticas pedagógicas críticas que desejo analisar, mas um modelo de formação que provocou ou alterou essas práticas, em função de sua estrutura singular. Por isso, dedico todo o capítulo 3 para apresentá-lo de forma aprofundada, pois acredito que esse exercício também é importante para dar visibilidade a este projeto de formação continuada que, por sua potência, merece também ser secretariado.

No capítulo 4, referencial teórico, apresento os conceitos e discussões teóricas desta pesquisa, baseadas nas teorias críticas em educação. Assim, inicio com a definição que o conceito de práticas pedagógicas críticas adquire neste estudo. A partir disso, trago exemplos de práticas que se relacionam a essa definição, que já foram registradas por outros pesquisadores, consideradas, posteriormente, em minhas análises. Além disso, apresento e discuto o conceito de professor intelectual, já que esta pesquisa investigou justamente *professores-pesquisadores* que documentaram e refletiram sobre suas práticas, produzindo conhecimento (um dos princípios da formação no projeto *Saberes em Diálogo*).

No capítulo 5, metodologia, apresento as lentes teórico-metodológicas que me aproximaram do meu objeto de pesquisa – a análise relacional e as tarefas de um pesquisador crítico – e os procedimentos que viabilizaram a realização deste estudo – as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Desse modo, já sinalizo nesta introdução, que ao investigar práticas pedagógicas de professores e professoras, não me refiro ao processo de observar como essas práticas ocorrem efetivamente na sala de aula. Apesar de ter sido uma das minhas intenções iniciais metodológicas, nesse momento de distanciamento social fica claro que seria muito difícil ter acesso a esses espaços. Além disso, com o curto tempo de mestrado, não seria viável seguir esses professores em sala de aula.

Neste cenário, realizei entrevistas com alguns professores e professoras que participaram do projeto *Saberes em Diálogo*, que foram escolhidos intencionalmente a partir de critérios descritos no capítulo 5. Além disso, analisei também os documentos produzidos por esses próprios professores e professoras, nos quais registraram essas práticas pedagógicas, uma vez que essa foi uma das tarefas propostas no supramencionado projeto de formação continuada. Ainda neste capítulo metodológico, apresento as quatro práticas pedagógicas que compuseram meu campo empírico. Finalizo-o descrevendo os procedimentos de análise de dados utilizados nesta dissertação.

O capítulo 6 é dedicado às análises dessa pesquisa, organizadas em três eixos que respondem ao meu problema de pesquisa e contemplam os objetivos propostos. Ao longo deste capítulo analítico, destaco algumas lições do que podemos aprender com os professores pesquisados a respeito de como desenvolveram práticas pedagógicas críticas e da função do projeto *Saberes em Diálogo* nesse processo. No capítulo 7, apresento os resultados e conclusões dessa pesquisa. Em seguida, os anexos e referências que a compõe.

2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

2.1 JUSTIFICATIVA

No presente capítulo, descrevo as motivações, tanto pessoais quanto acadêmicas, que me levam a esta pesquisa, pois entendo que ambas estão sempre articuladas. Como nos lembra Mills (2009, p. 22) “[...] o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida, quanto de uma carreira [assim] o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício”. De fato, a motivação da atual pesquisa é a

soma de razões que encontram, na educação e na pesquisa científica, meios para contribuir com a transformação da sociedade e aprofundar minha formação profissional.

Início trazendo um breve panorama da atual conjuntura educacional do Brasil, justificando, em seguida, minha pesquisa a partir das palavras de alguns autores (CARLSON; APPLE, 2000; GANDIN; HYPOLITO, 2000; BEANE; APPLE, 2000a; APPLE; AU; GANDIN, 2011; SANTOS, 2020). Em seguida, apresento minha motivação pessoal para realizar este estudo e, então, exponho como se deu a escolha deste campo empírico, o projeto *Saberes em Diálogo*. Para finalizar, exponho o problema de pesquisa e os objetivos que pretendo realizar.

Vivemos um momento social e educacional muito particular. Tempos denominados por Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito (2000), como “tempos de incertezas”, que, segundo seus estudos, são tempos marcados por uma reestruturação educativa conservadora na conjuntura nacional. Tal reestruturação, para esses estudiosos, é composta por uma aliança política formada principalmente por grupos neoconservadores e neoliberais, que negociam e articulam diferentes interesses, para protegê-los de um *inimigo* comum: as forças progressistas e os interesses populares.

Os autores, a partir dessa constatação, mostram exemplos concretos de como se pode identificar tais políticas neoliberais e neoconservadoras no contexto educacional brasileiro. Entre outros exemplos, destacam: o aumento da quantidade de escolas e universidades privadas (muitas delas com administração religiosa); responsáveis colocando seus filhos em tais escolas procurando qualidade e eficiência; diversas iniciativas de implementação da lógica de mercado nas escolas; testes nacionais e rankings entre as escolas como forma de *medir sua qualidade*; o currículo nacional padronizado; a redução do investimento do estado em educação através da descentralização; discursos que defendem a retomada de métodos tradicionais e antigos que, segundo tais defensores, *realmente funcionavam na educação* (GANDIN; HYPOLITO, 2000).

A partir de cada um desses exemplos, os autores mostram como é possível verificar estratégias de dominação desses ideais neoliberais e/ou neoconservadores no contexto da educação. Não cabe adentrar em cada uma dessas relações, mas faz-se necessário trazer uma demonstração dessa análise dos autores. Para isso, utiliza-se uma das relações feita por eles, a partir da descrição do currículo e dos testes padronizados.

Ainda que a ideia de implementar um currículo nacional e avaliar as escolas, a partir de testes padronizados, pareça uma política que visa à igualdade de oportunidade e à qualidade na educação respectivamente, para os autores esse é, potencialmente, um exemplo

de estratégia de política neoliberal, que aplica critérios de mercado na educação. A proposta de um currículo padronizado em uma sociedade com tanta desigualdade social e cultural acaba reforçando essa desigualdade. Isso porque, apesar desse currículo padrão ser implementado do mesmo modo em todos os lugares, não se dá condições para que esse currículo seja compreendido e acompanhado nas diferentes realidades regionais. Ao contrário disso, reforça-se e valoriza ainda mais aquelas realidades que possuem condições culturais e sociais para compreender os conteúdos exigidos nesse currículo, muitas vezes recompensando-os pelos resultados nos testes.

Cabe destacar que, apesar desse currículo prever uma parte comum e outra diversificada (o que, em tese, deveria contemplar assuntos da cultura e realidade local) o que ocorre é que diante dessa lógica neoliberal e do acúmulo do conhecimento proposto pela legislação, essa diversidade geralmente não ganham espaço no ensino concreto. Além disso, esses testes também representam um maior controle do trabalho dos professores, e a diminuição do seu protagonismo, em função da exigência de uma lista grandiosa de conteúdos e métodos para executarem. Ademais, a implantação desses testes e currículos é, na maioria das vezes, influenciada por organizações econômicas globais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outros, que possuem interesses particulares na formação de consumidores.

Essas influências globais, na verdade, não aparecem apenas nos testes padronizados e currículos. As próprias tendências neoliberais e neoconservadoras no contexto nacional estão muito influenciadas pelos seus movimentos em outros contextos mundiais. Nesse sentido, Michael Apple (2003) descreve uma *aliança conservadora* no contexto estadunidense que influenciaria muitos países, inclusive, essa reestruturação educativa no Brasil. Segundo suas análises, tal aliança é composta por quatro grupos distintos: *neoliberais*, *neoconservadores*, *populistas autoritários* e *nova classe média profissional* (APPLE, 2003). Tais grupos, apesar de terem interesses contraditórios em muitos aspectos, formariam uma unidade descentralizada, que se une para ganhar força e constituir uma hegemonia⁵, influenciando as reformas educacionais mundialmente.

Estudos mais atuais sobre a conjuntura política brasileira, também identificam a incidência dessa *aliança conservadora* descrita por Apple, aplicada no contexto nacional. Um

⁵ Hegemonia é uma luta para a posição de liderança, na tentativa do bloco dominante obter pra si o domínio de todo o território da vida cultural e política. Para isso, não age com imposição, mas atua construindo consensos e alianças e agindo sobre o senso comum das pessoas, fazendo sentido em suas vidas, como se fosse a única verdade possível.

artigo atual de Graziella Souza dos Santos (2020) aponta para estudiosos que se dedicam a este exame. Segundo ela:

No atual cenário político-econômico brasileiro, é bastante possível identificar a incidência dessa aliança. Algumas análises em curso (SILVA; LIMA; HYPOLITO, 2019; LIMA; HYPOLITO, 2019; GAWRYSZEWSKI; MOTTA, 2017; MARTINS, 2019) têm examinado as especificidades do contexto brasileiro e igualmente apontam a atuação de uma aliança conservadora, porém, de um modo geral, versam mais respeito de duas grandes forças constituintes: neoliberal e neoconservadora. (SANTOS, 2020, p. 5).

A partir dessa contextualização, a autora também exemplifica o avanço dessas políticas neoliberais e neoconservadoras no Brasil, analisando de forma específica a proposta de militarização da educação. A partir dessa análise, ela afirma que:

As propostas conectam-se, em síntese, à matriz neoliberal por meio da de excelência na gestão, da busca por melhores resultados e desempenhos nos testes nacionais; e à matriz neoconservadora, por intermédio do compromisso com o aumento do controle dos alunos, das alunas e dos professores e professoras, com a disciplina das rotinas escolares, o suposto resgate das tradições, o civismo, o militarismo e o apagamento da diversidade. (SANTOS, 2020, p. 15).

Nessa análise, a autora mostra como o neoconservadorismo e neoliberalismo nesse contexto, submetem os alunos ao controle, à padronização e a uma disciplina repressiva, diminuindo a possibilidade de contemplar o multiculturalismo, a diversidade e a resistência. Desse modo, ela considera o programa de militarização das escolas como uma ameaça à escola democrática, que luta por justiça social, e que seria realmente para todos e todas, o que deveria ser indispensável para a educação pública (SANTOS, 2020).

Tanto essa análise de Santos (2020), quanto os exemplos e contribuições de Gandin e Hypolito (2000), entre outros estudiosos mencionados, são muito importantes para visualizar como esses grupos neoliberais e neoconservadores, historicamente hegemônicos, conseguem avançar em diversos aspectos, implementando suas próprias intenções na educação e deixando esse espaço democrático em risco. É preciso ter consciência dessas intenções e articulações para pensar modos de combatê-las. Gandin e Hypolito (2000), nesse sentido, afirmam que compreender as fraturas e contradições desses blocos hegemônicos nos permite atuar na desconstrução desses discursos dominantes, através de contra discursos. Mas, além disso, os autores também nos alertam a investigar movimentos contra-hegemônicos que já acontecem nos espaços educacionais, para construir projetos alternativos de educação e sociedade. Ao encontro dessa proposição, Santos (2020) também defende que pesquisadores e

pesquisadoras precisam olhar para alternativas pedagógicas que possam oferecer outras possibilidades diante da atual realidade educacional.

Nesse contexto, é importante retomar que a escola é um espaço de disputas e que há nela, também, muitos movimentos de resistência, que lutam para que projetos alternativos de uma sociedade mais justa e igualitária prevaleçam. Compete ressaltar ainda que, em contraposição às forças hegemônicas com seus espaços privilegiados de atuação, aos movimentos contra-hegemônicos cabe buscar sua luta em espaços alternativos, como em manifestações, greves e, principalmente, na atuação de muitos professores que historicamente vêm ocupando um importante lugar de luta e de resistência (CARLSON; APPLE, 2000).

Muito deles, mesmo em silêncio e diante de muitos desafios, resistem cotidianamente às tendências neoliberais e neoconservadoras e, por isso, podem nos ensinar muito sobre como políticas e práticas podem ser mais democráticas e justas, baseando-se em contextos reais e experiências concretas (GANDIN; HYPOLITO, 2000). Nesse sentido, Apple, Au e Gandin (2011) argumentam que precisamos aprender principalmente duas coisas com os professores. Segundo eles:

Primeiramente, podemos aprender sobre os efeitos reais das políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras na educação. Em segundo lugar, e de modo até mais importante, podemos aprender a como interromper as políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras e como construir alternativas educacionais mais integralmente democráticas. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 24).

E é nesse sentido, diante desse contexto educacional de ataques, que vários autores (CARLSON; APPLE, 2000; GANDIN; HYPOLITO, 2000; APPLE; AU; GANDIN, 2011; SANTOS, 2020, entre outros), apontam para a necessidade de olharmos para alternativas educacionais já existentes. Desse modo, utilizando o conceito de *práticas pedagógicas críticas* (mais desenvolvido no referencial teórico), unifico nesta pesquisa a documentação de práticas pedagógicas resistentes, contra-hegemônicas e democráticas, referidas pelos autores. A partir dos apontamentos desses autores e autora, que justifico academicamente a necessidade desta pesquisa.

Sendo os professores um dos grandes atores de construção de alternativas, como já argumentado, examinei de forma específica as suas práticas pedagógicas críticas. Assim, pretendi dar visibilidade a essas produções de alternativas, exercitando o que Apple, Au e Gandin (2011) e Apple (2017) elencam como uma das tarefas do pesquisador crítico: a de *secretariar* espaços de resistência. Tal tarefa, para esses autores, significa agir como “secretária” dos movimentos que desafiam as relações existentes de poder e desigualdade,

apontando e examinando criticamente espaços em que ações contra hegemônicas e transformadoras se concretizaram, como será aprofundado no capítulo metodológico.

Essa importante tarefa de registrar trabalhos transformadores, já foi feita por Beane e Apple (2000a) no livro *Escolas Democráticas*, obra que foi uma das grandes inspirações teóricas dessa pesquisa. Nesta obra, os autores afirmam que um dos impasses que os professores enfrentam é justamente o de não ter conhecimento do que acontece nas escolas em que o ensino progressista tem impacto. Por conseguinte, argumentam que é necessário que esses acontecimentos sejam partilhados, de modo a demonstrar o que pode ser feitos nas escolas, assim como o que pode ser evitado, para a construção de alternativas de sucesso. Nessa continuidade, os autores ainda afirmam quererem:

“[...] precisamente demonstrar que existem escolas públicas que de *facto* funcionam e que o fazem ao trazerem a verdadeira democracia para a vida. A vida e o futuro dos nossos filhos estão em jogo. Não podemos esperar que sejam os outros a decidir”. (BEANE; APPLE, 2000d, p. 175).

Com esses argumentos, os autores justificam seu trabalho de registrar histórias de escolas democráticas, e convidam outros educadores democráticos a também contarem suas histórias. Segundo eles, isso faria com que tal obra ultrapassasse seus propósitos iniciais. Essa provocação me inspirou ainda mais na procura de histórias para secretariar. No entanto, diferentemente dos autores, foquei especificamente nas práticas pedagógicas de professores e professoras. Como já argumentado, entendo que professores e professoras desempenhem um importante papel de resistência, mas, para além disso, olhar para a prática pedagógicas deles e delas, neste estudo, também se relaciona com minha trajetória e meus desejos pessoais, como exponho a seguir.

Formei-me em Pedagogia e, após a conclusão desse curso, tornei-me professora de educação básica na rede pública. Graças a uma formação bastante crítica ocorreram profundas transformações em minha vida, de modo que passei a ressignificar a educação e compreender o papel social que exerço através dessa profissão. Comprometi-me, então, com projetos emancipatórios de educação, desafiando-me diariamente a contribuir com a promoção de uma sociedade mais justa (compromisso que percorre até hoje, e refletiu na escolha desta linha de pesquisa e programa de pós-graduação em educação).

No entanto, ao ingressar efetivamente como professora na escola pública encontrei muitos obstáculos para conseguir praticar projetos educacionais emancipatórios, enxergando

muitas das tendências neoliberais e neoconservadoras, descritas anteriormente, na prática do meu cotidiano profissional.

Nesse contexto, atuar com projetos emancipatórios, salas de aulas mais democráticas e alunos conscientes, exigia resistência diária e um trabalho árduo de ajustes entre aquilo que acreditava e o que podia fazer concretamente. Foi, então, que encontrei uma experiência que caminhava em direções opostas àquilo que estava vivenciando na realidade escolar. Através da minha adesão a um projeto de formação continuada, o projeto *Saberes em Diálogo*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas (SME), em parceria com a universidade La Salle, encontrei muitos professores e professoras aliadas, com quem pude compartilhar minhas angústias, e aprender que mesmo com limitações, é possível desenvolver práticas pedagógicas transformadoras.

Tal projeto, entre tantas ações importantes que serão descritas no próximo capítulo, propõe um espaço de diálogo, trocas e produção de conhecimento pelos professores e professoras. Desse modo, considerando professores e professoras como intelectuais, o programa propõe que, com essa formação continuada, os docentes participantes desenvolvam uma pesquisa sobre questões relacionadas a seu cotidiano escolar, de modo a refletir, registrar, produzir conhecimento e compartilhá-lo com outros professores.

Essa experiência de formação continuada, na qual participei durante dois anos, tornou-se muito importante para minha experiência docente por diversos motivos. Através dela, encontrei professores aliados, os quais possuíam concepções pedagógicas democráticas semelhante as minhas, de modo que me encorajaram a seguir desenvolvendo a educação que acredito que deva ser desenvolvida. Além disso, nos espaços de diálogos e trocas de experiência, tomei conhecimento de muitas práticas pedagógicas potentes, que pude adaptar e desenvolver com meus alunos. Por fim, o projeto também foi fundamental na experiência de me constituir professora-pesquisadora, pois o processo de transformar meu cotidiano escolar em pesquisa – que foi bastante desafiador –, fez-me refletir ainda mais sobre a realidade educacional vivenciada, proporcionando segurança de meu protagonismo docente.

Em função de todas essas experiências que tal formação provocou na minha docência, apostei no projeto *Saberes em Diálogo* como campo empírico da presente pesquisa. Através dele, procurei práticas pedagógicas de professores e professoras, que também tiveram experiências positivas com o projeto, e que, através dele, desenvolveram práticas pedagógicas críticas. O que examinei através das minhas análises.

Por fim, ressalto que o projeto *Saberes em Diálogo* não foi apenas um meio para encontrar essas práticas pedagógicas críticas, mas também, uma variável crucial que auxiliou para que esse ensino mais crítico ocorresse, como destaque no capítulo analítico.

Com uma estrutura e princípios bastante diferenciados, investigar os efeitos do programa *Saberes em Diálogo*, na prática de professoras e professores, resultou em um importante exercício de secretariar uma iniciativa de formação continuada que merece visibilidade. Tal estudo é importante para o campo da educação, considerando a dificuldade de encontrar, documentados, programas de formação continuada com formatos diferenciados e que tiveram resultados eficazes na formação dos professores. Nessa circunstância, aponta-se para as publicações já realizadas sobre esse projeto, e também aquelas que já o mencionaram.

Nesse sentido, a revisão de literatura dessa dissertação foi direcionada para publicações relacionadas ao projeto. Para isso, fiz uma busca no próprio site da Prefeitura de Canoas, onde há um espaço direcionado ao projeto, em que constam as publicações relacionadas a ele (CANOAS, 2020b). Além disso, busquei informações complementares através da Secretaria Municipal de Educação de Canoas. Nessas buscas, encontrei cinco produções relacionadas ao projeto já publicadas e duas que estão em edição, como mostro a seguir.

Dessas produções, três são os e-books publicados ao final de cada edição do projeto (2017, 2018 e 2019), que já estavam previstos como umas de suas estratégias de trabalho. Neles, constam os artigos de cada professor e professora participante, como resultado da pesquisa que foi desenvolvida.

Além dessas publicações já previstas, há também dois artigos sobre o projeto, ambos de Gilberto Ferreira da Silva e Juliana Aquino Machado, publicados em 2018 e 2020. O primeiro deles (SILVA; MACHADO, 2018) focou em repensar a formação continuada de professores estabelecendo um diálogo com a literatura já existente na área e, partindo disso, apresentando a proposta do projeto *Saberes em Diálogo*. O segundo (SILVA; MACHADO, 2020) analisa as ações e princípios emergidos ao longo deste projeto a partir de registros feitos ao longo de suas etapas. Como síntese, os autores apontam que, evidenciou-se o papel dos educadores como intelectuais, a produção de conhecimento pedagógico próprio do campo da atuação profissional, um espaço privilegiado de partilha e produção de conhecimento, um movimento colaborativo entre os professores e um sentimento de pertencimento a projeto. Esses dois artigos de Silva e Machado (2018; 2020) possuem também boas contribuições para a descrição do projeto, e serão referidos no capítulo da contextualização (capítulo 3).

Convém, também, citar as duas publicações que mencionam esse projeto, ambas muito semelhantes em seu conteúdo. Uma delas foi uma produção da Unesco (GATTI *et al.*, 2019), em que o projeto é mencionado e descrito como uma das experiências inovadoras na formação continuada de professores, no livro *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. A outra, em que André e Passos (2019) mencionam e descrevem o projeto como uma experiência brasileira de formação de professores, que por ser muito interessante, merece ser descrita em seu capítulo, no livro *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*.

Por fim, ainda destaco que há uma tese de doutorado em desenvolvimento, cujo projeto foi defendido recentemente (junho de 2020) por Juliana Aquino Machado, que também tem como foco o programa *Saberes em Diálogo*, o projeto recebeu o título de *(Re)existência na formação permanente de professores: práticas e discursos decolonizadores desde um programa de formação*. Diante dessa revisão de produções, reforço a potência de estudar o projeto *Saberes em Diálogo*, que mesmo sendo um projeto recente, já é mencionado por vários pesquisadores e pesquisadoras como uma possibilidade de formação continuada singular e potente. Porém, também ressalto que nenhuma dessas produções revisadas parte de uma perspectiva teórica crítica, como realizei nessa dissertação, e que os objetivos propostos também tornaram esta pesquisa inédita. Passo, então, a descrever o problema de pesquisa que guiou essa dissertação, e em seguida os objetivos.

2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como professoras e professores vinculados ao projeto de formação continuada *Saberes em Diálogo*, da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, desenvolveram práticas pedagógicas críticas?

2.3 OBJETIVOS

- Analisar práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e professoras da rede de ensino de Canoas, estabelecendo aproximações com o conceito de práticas pedagógicas críticas desenvolvido nessa dissertação;
- Secretariar práticas pedagógicas críticas desenvolvidas por professores e professoras de escolas públicas, mostrando possibilidades de ações contra-hegemônicas que se concretizaram em espaços educacionais.

- Analisar efeitos do Projeto *Saberes em Diálogo* para a formação continuada dos professores participantes da presente pesquisa, e sua relação com as práticas pedagógicas críticas nela apresentadas.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O PROJETO *SABERES EM DIÁLOGO* (CANOAS-RS)

O projeto *Saberes em Diálogo* é um projeto de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Canoas em conjunto com a Universidade La Salle (UNILASSALE). De modo mais específico, ele se idealiza através da parceria entre a Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME, e o Programa de Pós Graduação em Educação da UNILASSALE, o que, através de compromissos mútuos, qualifica o trabalho de ambos.

Em relação a essa parceria, ao apresentarem o projeto, seus principais idealizadores: Juliana Aquino Machado, Rejane Reckziegel Ledur e Gilberto Ferreira da Silva (2018) argumentam que tanto o Plano Nacional de Educação (PNE 2012-2024), quanto o Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG 2011-2020) induzem políticas educacionais que estejam voltadas a aproximação entre a Educação Básica e a Universidade. Através de um viés histórico, no entanto, os autores argumentam que tal aproximação sempre foi um desafio:

[...] a questão da formação inicial e continuada de professores da educação básica pode ser melhor compreendida através de um viés histórico, no qual o ensino marginaliza a pesquisa, entendendo-a como exclusivamente acadêmica e a desconsiderando enquanto possibilidade de qualificação de práticas que possam ser desenvolvidas dentro da sala de aula. Aproximar estes campos é um desafio constante, numa via de mão dupla que objetiva a desconstrução de uma hierarquia de conhecimentos, constituída a partir do afastamento da pesquisa na formação/prática docente. (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018, p. 8).

Nessa continuidade, os autores argumentam que historicamente, também, ocorria uma desconexão entre o trabalho do professor e a produção de pesquisa. O trabalho do professor, nesse contexto, se limitaria ao educativo, e o trabalho do pesquisador, ao científico. Porém, os autores assumem que “[...] essa articulação entre ensino e pesquisa vem assumindo um novo papel, tanto na formação inicial e continuada, quanto nas atividades desempenhadas no cotidiano docente.” (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018, p. 8), desse modo, argumentam sobre a necessidade de ações que contribuem para esta aproximação.

Com isso em vista, na tentativa de concretizar esse vínculo entre universidade e escola, surge o referido projeto *Saberes em Diálogo*, como uma possibilidade de qualificação

da educação básica e do ensino superior, em uma via de mão dupla. Desse modo, ele tem seu olhar direcionado à docência, às práticas pedagógicas e à pesquisa em educação, implicadas em uma visão investigativa e reflexiva sobre a escola. Segundo Machado *et al.* (2019, p. 4):

Iniciado em 2017, o Projeto aproxima a Educação Básica da Universidade num movimento de estimular a pesquisa na escola e com a escola, promovendo o protagonismo docente, a troca entre os pares, a construção coletiva e colaborativa com o foco nas questões do cotidiano escolar.

Nesse sentido, segundo os idealizadores, o projeto visa mobilizar os professores participantes a produzirem conhecimento por meio da análise reflexiva e sistematizada sobre a sua prática pedagógica, através da produção de uma pesquisa. Nesse contexto, eles citam Paulo Freire descrevendo em suas palavras, que ensino e pesquisa, na verdade, são dependentes, de modo que um necessita do outro para existir. A descrição desse projeto também está no site da prefeitura de Canoas, onde é possível visualizar de maneira ainda mais clara seus propósitos. Nessa descrição, o projeto objetiva:

Olhar para as práticas docentes desenvolvidas no espaço da escola, considerando as necessidades e demandas que emergem cotidianamente, a partir de um trabalho sistemático de pesquisa que envolva uma problematização, fundamentação teórica e definição de um percurso metodológico possibilita que ‘relatos de experiência’ sejam qualificados e se constituam em produção de conhecimento pedagógico. Além disso, a proposta objetiva também mobilizar o professor pesquisador a potencializar sua prática, a partir da análise reflexiva e sistematizada, para produzir conhecimentos com relação à escola, considerando os saberes da docência, muitas vezes não legitimados, como possibilidade do enfrentamento das situações emergentes no contexto escolar. (CANOAS, 2020b, informação digital).

Para que essa complexidade de objetivos seja contemplada, o projeto conta com uma Comissão Organizadora formada por um coletivo de professores, representantes da SME, Unilasalle e escolas, valorizando os saberes de cada um desses espaços (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018). A cada edição, essa comissão conta com novos membros, em função do aumento do número de professores participantes. Nesse sentido, vale destacar que, até a atual edição (2021), os professores da rede de Canoas participam desse projeto por adesão, sendo que a Comissão Organizadora leva o convite até os professores, no início de cada ano. Esse é outro elemento bastante central desse projeto: os professores participantes escolheram estar ali, estudando e refletindo sobre suas práticas, mesmo que isso muitas vezes seja feito em horários alternativos a seu trabalho.

Para dar conta de tantos objetivos, o projeto também conta com uma série de princípios estruturantes e também com diferentes dinâmicas de trabalho. Em relação aos seus

princípios estruturantes, entre os anos de 2017 e 2019, destacaram-se oito princípios, que ficam bem ilustrados a partir da Figura 1, retirada do site do Município.

Figura 1 – Princípios dos Saberes em Diálogo



Fonte: Canoas (2020b).

Compete destacar os significados que alguns desses princípios assumem no contexto deste projeto. Para tanto, escolhe-se, para descrever, aqueles que mais se aproximam aos conceitos centrais da presente pesquisa. Discute-se, então, na sequência, os princípios de *Trabalho Colaborativo*, *Registro e Visibilidade de Práticas docentes* e *Protagonismo Docente*, utilizando o artigo de Silva e Machado (2020). Neste artigo, os autores analisam os registros dos diários de campo da equipe de assessoria do projeto – cuja função é registrar as diferentes etapas do mesmo – a fim de explorar reflexivamente como os princípios vêm sendo experimentados e avaliados ao longo do projeto, relacionando com a literatura do campo de formação continuada de professores.

O princípio do *Trabalho Colaborativo* está relacionado com as ideias de partilha e solidariedade, tanto entre os docentes, quanto entre a escola e a universidade. Desse modo, a partir de espaços preparados intencionalmente para o diálogo, desafios são compartilhados e refletidos coletivamente. Além disso, há troca de experiências e saberes entre os docentes, além do compartilhamento sobre os próprios modos de pesquisar (SILVA; MACHADO, 2020).

Em relação ao princípio de *Registro e a Visibilidade das Práticas Docentes*, os autores destacam ações que olhem para o conhecimento criado no *chão da escola*, num processo de valorização do que é próprio, do que está no cotidiano escolar. Desse modo, ao ser registrado e divulgado, esses conhecimentos passam a ser reconhecidos e valorizados. O que vai ao

encontro do que foi descrito, ao justificar a intenção de secretariar práticas pedagógicas neste estudo. Além disso, essa socialização do conhecimento também pode fazer com que o mesmo seja reapropriado em outros contextos escolares, numa relação permeada de trocas, como destacam os autores:

A falta de registro escrito e sistematização das práticas docentes, entendidas como construção de conhecimento pedagógico, limita a visibilidade das ações ao campo individual, seja com relação ao professor ou a escola, impossibilitando que outros sujeitos ou outras escolas se apropriem de forma colaborativa do conhecimento produzido e possam pensar no seu contexto à luz do que já foi produzido pelos seus pares, em espaços e contextos outros. O registro e a visibilidade das práticas docentes possibilitam o exercício da autoria e do protagonismo, numa perspectiva do professor como intelectual do seu trabalho. (SILVA; MACHADO, 2020, p. 12).

Neste trecho, os autores também relacionam essa ideia de registro e visibilidade das práticas docentes com a ideia de *professor como intelectual*, que é justamente um dos conceitos centrais da presente pesquisa – e que será discutido de maneira mais aprofundada no referencial teórico. Através desse registro e reflexão dos docentes em relação a suas práticas, há uma afirmação do papel do professor como intelectual, o que rompe com uma ideia histórica de que o professor apenas *executa* tarefas já criadas, sem a autoria do seu trabalho. Ao contrário disso, o Projeto mobiliza os professores a construir soluções plausíveis dos problemas do próprio contexto vivenciado e a fazer o registro dessas soluções num “[...] movimento de autoria intelectual propositiva” (SILVA; MACHADO, 2020, p. 13).

Esses princípios, e também os outros que aparecem na imagem (Figura 1): horizontalidade; formação entre pares; foco nas demandas do cotidiano; adesão espontânea; pertencimento, acolhimento e afetividades, estão relacionados de muitas formas e perpassam pelas diferentes dinâmicas de trabalho que são oportunizadas ao longo do projeto. Convém também mencionar essas diferentes dinâmicas, que mostram o modo como o projeto é estruturado. São elas: seminário de lançamento do projeto, reuniões ampliadas, grupos de estudo, assessorias individuais e virtuais, seminários final, edição e publicação das pesquisas desenvolvidas em um e-book do evento. A imagem abaixo (Figura 2), retirada do site do município de Canoas, também ilustra essas etapas, resumindo as estratégias utilizadas em cada um delas.

Figura 2 – Estratégias de Trabalho do Projeto *Saberes em Diálogo*



Fonte: Canoas (2020b).

Porém, tanto essa estrutura e organização do Projeto, quanto os próprios princípios do programa elencados, não foram definidos a priori, nem executados da mesma maneira desde sua criação. Trata-se, na verdade, de um programa que foi criado e pensado ao longo do seu desenvolvimento, considerando muitas pessoas envolvidas. Como afirma os autores “Apostase em um trabalho que não se define a priori, mas que valoriza o processo de construção a muitas mãos, ou como veio se dizendo, um trabalho ‘na rede, em rede e com a rede’, já apontando para um trabalho ‘além da rede’” (SILVA; MACHADO, 2020, p. 9). Deste modo, traz-se um pouco de seu histórico, que reforça ainda mais esses propósitos e princípios.

3.1 HISTÓRICO DO PROJETO *SABERES EM DIÁLOGO*

Segundo a descrição dos autores, o projeto iniciou em 2017 com a constatação de que existiam muitos professores da rede de Canoas com formação em nível de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Nesse contexto, com a ideia de potencializar esses recursos humanos na rede, a Universidade La Salle e a Secretaria Municipal de Educação de Canoas organizaram um seminário cujo objetivo central era de que esses professores socializassem o que pesquisavam/pesquisaram. Esse seminário teve uma avaliação muito positiva por parte dos participantes e, por isso, a partir dele, formou-se uma comissão organizadora para estudar e pensar desdobramentos desse trabalho para os próximos anos,

ampliando o que já havia sido feito e elevando o status de *evento* para *projeto*, incluindo todos os professores da rede que desejavam participar, não só aqueles com nível de pós-graduação.

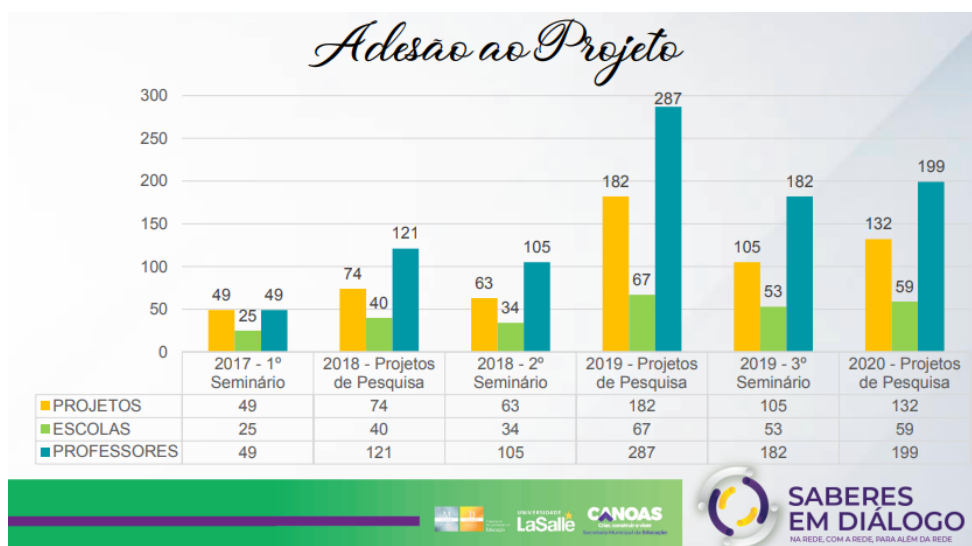
Os estudos realizados a partir de então, centraram-se no que a literatura internacional aponta como desafios da formação de professores. Desse modo, procurou-se pensar no projeto como possibilidades de resolução desses desafios e de modo a valorizar as potencialidades dos professores. Assim, foram tomadas algumas decisões pontuadas por Silva e Machado (2020, p. 8)

A primeira delas é a de que deveria ser um trabalho ao longo do ano, com acompanhamento, assessoria qualificada, comprometida e que se pudesse repensar as ações, mobilizando professores da rede no modo ‘por adesão’ distanciando-se da obrigatoriedade e, portanto, implicando na construção de uma cultura outra nos espaços gerenciais, onde se pudesse favorecer a participação dos educadores em atividades propostas pelo ‘Saberes em Diálogo’. Tal decisão procurou romper com ações de formação continuada realizadas de maneira pontual e segmentada, uma das ênfases pontuadas pela pesquisa na formação de professores, tanto no âmbito nacional quanto na produção internacional.

A partir dessas decisões, no segundo ano do projeto, criaram-se grupos de estudo por interesse de temática dos professores participantes do projeto, além das reuniões ampliadas. Tais estratégias foram pensadas para aprofundamentos a respeito do campo da pesquisa, como questões metodológicas e noções do conhecimento científico. Já no terceiro ano, além dessas estratégias, ainda foi intensificado o diálogo entre os participantes e acadêmicos, o que proporcionou um olhar para a ação em movimento, incentivadora de avaliações.

Em relação ao número de professores que aderiram ao projeto, tem-se um aumento bastante significativo a cada edição. Além de muitos professores que seguiram (e seguem) no projeto desde a sua primeira edição, o projeto foi ganhando visibilidade através dos relatos positivos daqueles que já participaram. Além disso, novas formas de divulgação foram implementadas pelos organizadores e surgiram outras modalidades de participação no projeto. Desse modo, no gráfico a seguir (Figura 3), enviado recentemente pela SME a mim, a partir de uma solicitação por e-mail, é possível ver essa evolução do número de participantes.

Figura 3 – Adesão dos Professores ao Projeto *Saberes em Diálogo*



Através desse gráfico, é possível ver o significativo aumento dos projetos de pesquisa inscritos a cada edição. Em relação às modalidades de participação, também ocorreram mudanças desde a primeira edição do projeto, o que se refere tanto às modalidades de inscrição dos projetos de pesquisa, quanto às formas de apresentação no Seminário. A partir de 2018, quando o Projeto *Saberes em Diálogo* passou a ser constituído como um projeto, propôs-se que as pesquisas desenvolvidas fossem inscritas em uma dessas três modalidades: *Escola*; *Grupo de Professores*; *Professor*. Já em 2019 e 2020, amplia-se ainda mais essas possibilidades, incluindo a modalidade de *Rede e Interescolas*.

Assim, na categoria *Professor* são inscritas pesquisas de um docente investigando sua própria prática. Já na categoria *coletivo de professores* mais de um docente se inscreve na mesma pesquisa, pois decidem olhar para um mesmo problema do qual compartilham. Na categoria *escola* há um coletivo de professores/gestores da escola, olhando para um problema ou saber emergente naquele contexto, e na categoria *inter-escolas* se trata de duas ou mais escolas pensando um problema em comum entre elas. Por fim, na categoria *rede* se trata da rede pensando em projetos, via Secretaria Municipal de Educação.

Na presente pesquisa, como será referido no capítulo metodológico, foram investigados os professores que se inscreveram no projeto na categoria *professor ou coletivo de professores*, pois interessou saber especificamente sobre suas práticas pedagógicas, por isso, essa categoria foi a mais indicada.

Em relação ao Seminário final, em que as pesquisas desenvolvidas ao longo do projeto *Saberes em Diálogo* foram apresentadas e compartilhadas, também cabe pontuar acréscimos. A partir do ano de 2018, o Seminário passou a não só contemplar a divulgação dessas pesquisas, cuja modalidade de inscrição já era automática e previa o envio de um artigo completo, mas abriu também a modalidade de apresentação de *narrativas pedagógicas*, a fim de que mais saberes docentes pudessem ser compartilhados e, futuramente, se convertessem em projeto de pesquisa.

Desse modo, por fim traz-se o guia de sistematização proposto aos projetos de pesquisa pela coordenação do programa, que foi mencionado na publicação de André e Passos (2019) e que também tive acesso quando participei do projeto. Através desse guia, é possível apresentar o que poderá estar no registro das pesquisas dos professores e professoras.

1. Título. 2. Quem sou/somos (elementos da trajetória). 3. De onde falo? (contexto). 4. O que me/nos mobiliza/inquieta? 5. Qual a primeira pergunta? (questão mobilizadora); 6. Com quem dialogo/dialogamos em relação a esta questão? 7. Qual o caminho percorrido? (metodologia); 8. Como será organizado o tempo neste percurso? 9. Referências. (ANDRÉ; PASSOS, 2019, p. 195).

Com o contexto do projeto que foi exposto neste capítulo, é possível compreender suas especificidades e singularidades. Além disso, através das palavras de seus idealizadores, pode-se entender um pouco das intenções e articulações que o embasam. Nesse sentido, visualiza-se um modelo de formação continuada que motivou práticas pedagógicas críticas.

Em função de ter participado desse projeto, afirmo que nessa experiência, vivenciei muitos desses princípios e objetivos propostos, o que foi muito positivo para minha formação e experiência docente, e fez desse projeto meu campo empírico. Além disso, muitas das intenções e dos princípios descritos na presente contextualização do projeto, articulam-se com os conceitos centrais utilizados nesta pesquisa discutidos no referencial teórico, capítulo metodológico e nas análises. Passo, então, a trazer os conceitos centrais utilizados nessa pesquisa, no capítulo a seguir.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo, apresento os conceitos e discussões teóricas centrais utilizados nesta pesquisa. É a partir desses conceitos e reflexões, baseados centralmente nas teorias críticas em educação, que compreendi a complexidade dos fenômenos sociais deste estudo.

Retomando meu problema de pesquisa: *Como professoras e professores vinculados ao projeto de formação continuada “Saberes em Diálogo”, da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, desenvolveram práticas pedagógicas críticas?* inicio trazendo reflexões a respeito da noção de práticas pedagógicas críticas, conceito fundamental que desenvolvi nessa dissertação, apresentando também os motivos que os fizeram ser central, em função da minha concepção de educação. Além disso, como esta pesquisa se direcionou à prática de professores e professoras, em um contexto de formação continuada no qual estes se tornaram pesquisadores e produtores de conhecimento, considere importante teorizar o conceito de professor como intelectual, o que, segundo as lentes escolhidas, está diretamente relacionado com a atuação de práticas pedagógicas críticas.

Antes de adentrar a estes conceitos centrais da dissertação, cabe definir brevemente o que considere como uma *prática pedagógica* nessa dissertação, que vai além de uma simples ação didática de um professor em uma sala de aula. A partir de um estudo epistemológico deste conceito, Franco (2016) considera uma Prática Pedagógica como um conceito complexo e resultado de múltiplas contradições, que envolve as circunstâncias da formação, os espaços e tempos escolares, a organização do trabalho docente, suas expectativas e parcerias. Para autora, não são apenas as técnicas didáticas utilizadas que definem uma prática pedagógica, mas, além delas, há as perceptivas do professor e os impactos sociais e culturais do espaço em que está prática está inserida. (FRANCO, 2016) É dentro dessa concepção que compreendo o conceito de práticas pedagógicas nessa dissertação, que apesar de estar centrado na ação que foi concretizada por professores e professoras, inclui de forma relacional as ações de seu planejamento, suas concepções de ensino, as relações curriculares, a reflexão sobre esta prática, posicionamentos epistemológicos, e a própria formação do professor. Além disso, o conceito não se limita ao espaço da sala de aula: as práticas pedagógicas analisadas também se referem a ações desenvolvidas por professores na escola e para além dela, além do espaço de formação do Saberes em Diálogo.

É também essencial sinalizar que o termo utilizado para se referir a essas práticas – *práticas pedagógicas críticas* – é uma escolha neste estudo. Assim sendo, haveria outros conceitos, que apesar de não serem seus sinônimos, também contemplam de alguns modos o que é abordado neste capítulo, pois estão relacionados às concepções de educação aqui defendidas. Alguns exemplos como: práticas pedagógicas democráticas, práticas progressistas e práticas transformadoras, foram utilizados pelos autores (CARLSON; APPLE, 2000; GANDIN; HYPOLITO, 2000; APPLE; AU; GANDIN, 2011; SANTOS, 2020) quando se

referiam às práticas que merecem visibilidade, em função de apontarem para alternativas. Por isso, tais conceitos transcorrerão ao longo do projeto.

Ainda assim, optei por utilizar o termo *prática pedagógica crítica*, por compreendê-lo de forma abrangente e complexa, potencialmente capaz de contemplar esses outros conceitos mencionados. Dessa forma, concebo o termo *práticas pedagógicas críticas*, na presente pesquisa como: uma prática pedagógica contra-hegemônica, democrática, humana e significativa, vinculada a lutas emancipatórias, preocupada com transformação social e que amplia as visões de mundo dos estudantes.

Além disso, apesar dessa pesquisa estar inserida nos estudos educacionais críticos, as práticas pedagógicas consideradas críticas analisadas não se limitam a essa concepção teórica. Apesar de a teoria crítica ser central neste estudo, ela conversa e se articula com outros enfoques teóricos. Carlson e Apple (2000), por exemplo, afirmam que esse diálogo com outras perspectivas teóricas pode permitir ganhos na análise.

Desde que usadas adequadamente e autocriticamente, alguns aspectos do pós-modernismo representam também uma nova liberdade de movimento, mais eclética, de um discurso teórico que até outro, permitindo que eles rocem um no outro de maneira criativa, mas sem condensá-los num discurso totalizante. (CARLSON; APPLE, 2000, p. 13).

Ao encontro dessa afirmação, Apple, Au e Gandin (2011) também afirmam que, na urgência atual de se construir uma unidade descentralizada, teorias como a feminista, a racial crítica e a ecológica, entre outras, por exemplo, são muito importantes, pois “[...] geralmente ajudam o campo a evoluir e a fortalecer-se como um meio mais viável para fazer a mudança educacional e social.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 20). Ainda nesse sentido, Carlson e Apple (2000) concluem essa reflexão, fazendo uma crítica a muitas teorias que disputam como se fossem inimigas, quando, no contexto de incertezas em que vivemos, deveriam se unir contra os discursos conservadores. Nesse sentido, eles afirmam que precisamos pensar ao mesmo tempo *com e atravessando* as teóricas críticas. Nas palavras dos autores:

Pós modernismo, pós estruturalismo, pós colonialismo, neomarxista, neogramsciano, pragmatismo crítico – todos esses rótulos simbolizam uma luta em curso no sentido de lidar seriamente com as complexidades teóricas e políticas do engajamento num trabalho crítico e progressista durante este período. Contudo, como já observamos, essas várias tendências ocupam muito tempo tratando uma a outra com cautela, quase como se fossem inimigas. Em um período de restauração conservadora, esses néo e pós ficam em discussões ao invés de possibilitar que os impulsos críticos de cada um uniformem os demais. Pois como nos lembra Bordieu (1990) é a capacidade de ‘transgredir’ que pode nos conduzir a ganhos significativos de nossos entendimentos. (CARLSON; APPLE, 2000, p. 51).

A partir dessas contribuições, afirmo que nesta pesquisa não pretendi limitar a procura de práticas pedagógicas dos professores e professoras a aquelas que se vinculavam à perspectiva teórica crítica ou que assumiram esse posicionamento em seu registro. Para além disso, analisei pesquisas cujas práticas desenvolvidas se voltaram a questões amplas, como o multiculturalismo, a reflexão crítica e as práticas que fazem sentido na vida dos alunos, entre outras, descritas ao longo deste capítulo. Tais questões podem ter diferentes vieses teóricos, mas, todas elas possuem ideias progressistas que procuro analisar através desta pesquisa.

Sinalizando a possibilidade desse diálogo, que ocorrerá ao longo do texto, focalizo inicialmente em trazer aspectos específicos da pedagogia crítica, que é o conceito central deste estudo. Desse modo é imperativo entender a pedagogia crítica, a partir de seu processo histórico, percorrendo sobre suas definições, para posteriormente refletir sobre a possibilidade de pensá-la em práticas pedagógicas de professores e professoras.

4.1 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Para a compreensão histórica da pedagogia crítica, o livro organizado por Apple, Au e Gandin (2011) mostra ser um bom guia, pois no esforço de mapearem a educação crítica internacionalmente, discutem sua história e definições. Eles iniciam definindo a educação crítica de modo mais geral, a partir do consenso de alguns especialistas. Afirmam, desse modo, que a educação crítica busca expor como as relações de poder e desigualdade (social, econômica, cultural) de forma complexa, expressam-se na educação. Tal afirmação vai ao encontro das concepções defendidas por Paulo Freire (1970), um dos teóricos mais citados mundialmente ao se tratar da educação crítica, que afirma que uma educação que não é ligada às lutas pela emancipação e contra a exploração, não merece esse título.

De fato, considerar neste estudo o trabalho de professores e professoras dentro da perspectiva crítica de educação, é entender, sobretudo, que a escola é um espaço de disputas de poder, e que através das forças hegemônicas que nela atuam, é também um espaço onde relações de desigualdades existem e são reforçadas. Considerando essa relação, a educação passa a ter um papel específico na sociedade. Tal papel precisa estar bem definido, como afirmam Apple, Au e Gandin (2011) ao fundamentarem-se numa compreensão mais robusta da pedagogia crítica. Nessa compreensão, os autores afirmam que a pedagogia crítica envolve “[...] uma reconstrução minuciosa daquilo que a educação é e para que serve, o modo como deve ser executada, o que se deve ensinar e quem deve ser capacitado a envolver-se em tal

processo.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14). Essa reconstrução envolve alguns elementos centrais que são destacados pelos autores juntamente às concepções de outros pesquisadores críticos. É relevante pontuá-los, por se tratarem de afirmações centrais na compreensão mais robusta da pedagógica crítica.

De acordo com esses elementos: a educação crítica precisa estar ligada à ideia de transformação social, considerando que o modo como a educação está, atualmente, não leva à justiça social. Isso reflete, inclusive, no que se considera como conhecimento legítimo e em quem detém esse conhecimento que é ensinado nas escolas. Tal concepção crítica, também envolve mudanças radicais dos compromissos das pessoas com o social e se baseia nas múltiplas dinâmicas que sustentam a relação de exploração e dominação da nossa sociedade. Desse modo, é preciso considerar a Política de Redistribuição (processos e dinâmicas econômicas de exploração) e Política de Reconhecimento (lutas culturais pela identidade) de forma conjunta e, por fim, envolver a atitude de reposicionamento das pessoas envolvidas, ou seja, a ação contra os processos ideológico e institucional que reproduzem condições opressivas (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Esses elementos centrais da compreensão da pedagogia crítica foram levados a sério por muitas estudiosas e estudiosos, sendo um deles Paulo Freire. Apple (2017) afirma que Freire dedicou a sua vida para construir uma educação socialmente mais justa, trazendo questionamentos de muita importância para o trabalho pedagógico crítico, que estão diretamente relacionadas a essa compreensão mais robusta trazida por Apple, Au e Gandin (2011). Segundo Apple (2017) algumas questões importantes são: qual seria a melhor forma de interromper o senso comum? Como criar pedagogias conectadas à vida das pessoas de modo que vençam a exploração e dominação? Quem se beneficia com as formas dominantes de currículo, política, ensino e avaliação? O que as escolas poderiam fazer diferente? Entre outras questões, essas são aquelas que deveriam levar todas as gerações de educadores críticos a redescobrir o trabalho de Freire para se conectar à longa história de lutas educacionais (APPLE, 2017).

Todas essas questões são muito complexas, e nenhum pesquisador sozinho é capaz de respondê-las. Apesar disso, Apple (2017) afirma que Freire ofereceu esboços de suas respostas, que são as bases das reflexões de muitos trabalhos pedagógicos críticos desenvolvidos posteriormente. Um desses trabalhos, que segundo o autor oferece caminho a essas questões, é justamente o trabalho de Apple, Au e Gandin (2011). Tais autores, em seus estudos, tiveram como base as questões trazidas por Freire, mas complexificaram e

globalizaram as análises a respeito da história da pedagogia crítica, afirmando que ela já existia em movimentos de outros países, porém, sem essa definição:

Antes de o termo 'pedagogia crítica' ter sido cunhado por intelectuais e ativistas críticos da América Latina, como Paulo Freire, educadores de várias comunidades nos Estados Unidos e em muitas outras nações assumiram projetos que certamente seriam considerados educacionalmente 'críticos' pelos padrões de hoje. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 16).

A partir dessa constatação, os autores mostram projetos que poderiam ser considerados educacionalmente críticos em diversos países, todos eles marcados historicamente por movimentos de resistência que questionavam as relações sociais existentes e as estruturas de poder, considerando questões de raça, classe, gênero e formas alternativas de educação em relação às existentes. No entanto, nesses movimentos, as questões de classe geralmente constituíam o leque principal. Desse modo, os autores apontam como um ponto fraco o fato de que algumas construções críticas históricas ignoraram questões de gênero e raça. No entanto, lembram que foi no início da caminhada crítica e, por isso, é preciso considerar o momento histórico e a evolução desses movimentos. Tal contextualização é importante para reforçar a importância do olhar *com e através* da teoria crítica (CARLSON; APPLE, 2000).

Utilizando esse olhar, os autores ainda apresentam o importante histórico da caminhada feminista, e o histórico de escolas socialistas, que, segundo eles, também apresentavam aspectos e respostas à educação crítica, no segundo caso, especialmente em seus currículos. A partir desse apanhado histórico e internacional dos autores, é possível compreender que as raízes históricas da pedagogia crítica perpassaram em diferentes movimentos, momentos e diferentes nações, como afirmam suas palavras.

É crucial perceber que essa história da ação educacional crítica tem paralelos em muitas outras nações. Com efeito, em quase todas as regiões do mundo, há movimentos poderosos e exemplos de esforços pedagógicos radicais tanto no setor educacional formal quanto nos programas de alfabetização comunitária, de educação trabalhista e mobilizações antirracistas e anticoloniais, movimentos de mulheres e outros [...]. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 18).

Todo esse movimento dos grupos subalternos, segundo os autores, desafiaram as formas de dominação na educação, ganharam força e se espalharam com muita intensidade, porém, também foram alvos de muitas repressões extremas. Este é outro ponto muito importante ao considerar a educação crítica. Sendo a educação um espaço de disputas, marcada historicamente pela atuação das forças hegemônicas, a educação crítica é

caracterizada por movimentos de resistências e de atuações contra-hegemônicas. Desse modo, de acordo com Apple, Au e Gandin (2011) as raízes da educação crítica também são marcadas pela documentação desses espaços de contra-hegemonia, que representam possibilidade de atuação da pedagogia crítica. Em relação a isso, os autores afirmam:

Porém, como mencionamos, a educação crítica não só envolveu uma ação política e cultural aberta, mas também gerou e foi gerada por uma ênfase crescente na pesquisa que tanto documenta forças reprodutoras nas escolas quanto aponta para possíveis caminhos para questionar tais forças. Assim, toda a gama de movimentos e esforços pedagógicos críticos tem sido complementada pelo crescimento de comunidades múltiplas de conhecimento acadêmico que tem buscado tanto testemunhar a negatividade quanto documentar os espaços para o trabalho contra-hegemônico. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 18).

E é esse aspecto da pedagogia crítica que aponta para possibilidades do trabalho contra-hegemônico na educação, que a presente pesquisa está direcionada. Ao encontro dessa afirmação, Giroux (1997) afirma que a linguagem da análise crítica precisa estar conectada à linguagem da possibilidade.

Para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. Desta maneira, ela deve oferecer análises que revelem as oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas. De forma semelhante, ela deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora. (GIROUX, 1997, p. 27).

Desse modo, o autor descreve que para conectar essa linguagem crítica à possibilidade, é necessário definir as escolas como esferas públicas democráticas e definir os professores como intelectuais transformadores, o que será aprofundado nos próximos itens (itens 4.2, 4.3 e 4.4, respectivamente). Ao encontro dessas ideias, Moreira (2000) também afirma a importância dos estudos que andam em direções contrárias aos discursos hegemônicos, justificando que eles têm sido poucos focalizados na pedagogia, ao menos no Brasil.

Dominantemente, têm sido estudadas as reformulações curriculares oficiais que se realizam segundo a ótica neoliberal. As que procuram caminhar em direção contrária ao discurso hegemônico ainda têm sido pouco focalizadas, ao menos no Brasil. Em outro estudo (Moreira 1998), argumento que análises dessas propostas alternativas, que ao meu ver se fazem bastante necessárias, podem contribuir tanto para o avanço dos conhecimentos no campo do currículo como para estimular outras realizações. A intenção não é a busca da alternativa, mas a divulgação de alternativas que se fazem viáveis em determinados espaços e em determinados momentos históricos para que

se promovam inteligibilidades e cumplicidades recíprocas. (MOREIRA, 2000, p. 110).

Nesse contexto, na obra de Moreira (2000) entre tantas outras, é mencionado o livro *Escolas Democráticas* (BEANE; APPLE, 2000a), como um ótimo exemplo de livro que descreve atuações contra-hegemônicas que já foram concretizadas. Tal obra, como já referido, foi uma das grandes inspirações desta pesquisa, e, por isso, faz-se necessário um subcapítulo sobre suas contribuições para o conceito práticas pedagógicas críticas.

4.2 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA

Apesar do foco do livro *Escolas Democráticas* (BEANE; APPLE, 2000a) ser a descrição de escolas que tiveram sucesso com práticas educacionais democráticas e críticas em seus currículos, tais descrições contribuem em muitos aspectos neste estudo, mas, principalmente, por dois motivos. O primeiro é pela cuidadosa discussão do conceito de democracia, trazida pelos autores, que fez deste conceito essencial para a compreensão de práticas pedagógicas críticas nesta pesquisa.

O segundo motivo é que os exemplos retratados nesse livro, de experiências democráticas das escolas, puderam ser visualizados no trabalho pedagógico de professores e professoras participantes desta pesquisa. Desse modo, retratar esses exemplos é importante, pois auxilia a pensar possibilidades de práticas pedagógicas críticas. Afinal, segundo os autores, cada uma das experiências relatadas:

[...] representa um testemunho criativo dos educadores perante realidades como a pobreza, injustiça, imigração. E todas revelam as ricas experiências de aprendizagem que resultam da determinação de as pessoas fazerem das salas de aula centros de prática democráticas e de criarem fronteiras permeáveis entre a escola e a sociedade em geral. (BEANE; APPLE, 2000b, p. 52).

Nesse sentido, já nas primeiras afirmações de Beane e Apple (2000c) é possível fazer relações diretas com aspectos gerais já elencados sobre a pedagogia crítica e pensá-las em relação a práticas pedagógicas. Nas palavras dos autores:

[...] as escolas encontram-se empenhadas numa educação que se constrói apoiada nas necessidades, culturas e histórias dos estudantes e da comunidade. Estão também vinculadas a princípios antirracistas, anti-homofóbicos e anti-sexistas e organizam-se em torno de uma profunda preocupação com a justiça social. [...] (BEANE; APPLE, 2000c, p. 8).

Tais aspectos, como o de princípios antirracistas, anti-homofóbicos, e anti-sexistas, e a preocupação com a justiça social, são centrais no trabalho crítico de professores e professoras e aparecem também nas afirmações de Carlson e Apple (2000). Eles afirmam que a prática educativa precisa considerar as lutas coletivas, ter compromisso com movimentos sociais e projetos criticamente reflexivos.

Outro aspecto muito importante da obra de Beane e Apple (2000b), que está muito relacionada com a ideia de pedagogia crítica, é justamente o fato de todas as experiências se caracterizarem como democráticas. Nesse sentido, os autores relembram que “[...] embora as nossas memórias possam ter ficado esmaecidas, ainda nós conseguimos recordar que as escolas públicas são essenciais à democracia” (BEANE; APPLE, 2000b, p. 24). Partindo dessa afirmação, os autores utilizam o conceito de democracia, pontuando-o como um princípio fundamental das relações sociais e políticas. Desse modo, definem-na como.

[...] a base através da qual nos governamos a nós próprios, o conceito pelo qual avaliamos o valor e a pertinência das políticas e transformações sociais, a âncora ética de que nos socorremos quando o nosso navio político parece encontrar-se a deriva. E é o padrão que utilizamos para medir o progresso político e o status negocial de outros países, comparando-os com o nosso. (BEANE; APPLE, 2000b, p. 24).

No entanto, apesar dessa definição mais ampla e geral, os autores nos alertam que a ideia de democracia passa por tempo difíceis, em que significados ambíguos são utilizados, muitas vezes até modificados, a fim de contemplarem interesses particulares. O que mostra que este conceito é resultado de construção social histórica/temporal/espacial.

Percebe-se facilmente, por exemplo, como os apelos a democracia podem ser utilizados como suporte dos movimentos de defesa dos direitos civis, de maiores privilégios eleitorais e de proteção ao direito de liberdade de expressão. Todavia, a democracia é também utilizada para favorecer a expansão das economias de livre mercado, os planos escolares de *choice* e *vaucher* e ainda para defender o domínio de dois partidos políticos. Assistimos diariamente à incessante defesa da democracia como mecanismo que justifica praticamente tudo aquilo que as pessoas querem fazer ‘Eh, vivemos numa democracia, correto?’ (BEANE; APPLE, 2000b, p. 23).

Diante disso, os autores afirmam que escrever sobre escolas democráticas pode parecer audacioso, no entanto, numa altura em que o futuro das escolas está em jogo, o esclarecimento deste conceito é vital. Nesse sentido, eles também alegam que é difícil alguém renunciar aos privilégios da democracia, ou então defender que seus filhos não devam usufruir dela. Para eles, é fácil perceber que a democracia “[...] possui um significado poderoso, funcional, e que é indispensável se pretendermos assegurar a liberdade e a

dignidade humana na sociedade” (BEANE; APPLE, 2000b, p. 27). Por isso, considero central considerar os aspectos sobre democracia, que serão elencados na sequência, para fazer aproximações com as práticas pedagógicas mobilizadas pelo projeto *Saberes em Diálogo*. Afinal, como já referido, considero que essa ideia de democracia esteja inserida no conceito de práticas pedagógicas críticas que construí nessa dissertação.

Nesta perspectiva, como seria aplicar o conceito de democracia na educação, que é essencial a democracia? O que seria uma escola democrática? Quais seus princípios básicos e sua importância na sociedade? Essas são perguntas que Beane e Apple também fizeram e procuraram esboçar consensos de respostas ao longo da obra. Um destes consensos, se refere a tomada de decisão por todos. Tal concepção, apesar de ser considerada pelos autores ao se referirem à gestão da escola, também é fundamental em práticas pedagógicas críticas, por exemplo, ao considerar que alunos e alunas devam possuir o direito de participar da tomada de decisões que afetem a sua vida.

Apesar dessa primeira concepção parecer clichê, ela é bastante complexa, afinal, os autores apontam que essa participação *de todos* não é apenas uma *engenharia de consentimentos*, mas se trata de uma relação bem mais ampla. Ângelo Ricardo de Souza (2009) nesse contexto, complexifica a discussão de democracia escolar, defendendo que diferentemente de considerar a opinião da maioria, ela deve ser sustentada no diálogo, na alteridade e no real envolvimento de todos. Tal participação não se dá apenas na tomada de decisões, mas, sim, na identificação dos problemas, nas discussões, planejamento, construção de regras, análises e soluções. Além disso, o autor também enfatiza que a democracia, em seu sentido real e não estético, também envolve a superação das desigualdades sociais, a fim de dar oportunidade a todos os sujeitos se desenvolverem dignamente como cidadãos (SOUZA, 2009).

Beane e Apple (2000b) aprofundam essa reflexão, mostrando desafios da democracia escolar. Eles argumentam que considerar a democracia pode também abrir espaços de voz à defesa de direitos particulares, como, por exemplo, valores de um determinado grupo socialmente já privilegiado, que luta para que esses valores sejam os únicos considerados. Nesse contexto, é preciso ter presente que a diversidade deve ser vista como positiva, mas que é preciso equilibrar os interesses específicos, com aqueles do *bem comum*, pois esses, sim, são direitos fundamentais à democracia (BEANE; APPLE, 2000b).

Outro aspecto enfatizado pelos autores que deve ser considerado em práticas pedagógicas críticas, é que a democracia salienta a cooperação e colaboração ao invés de dar apenas ênfase à competição. Isso está relacionado com um olhar que não ignora, mas sim, que

considera as questões de desigualdades que se apresentam nas realidades escolares. Nesse sentido, para eles, as práticas escolares deveriam ser baseadas na igualdade estrutural, de modo que a escola não imponha aos jovens ainda mais barreiras institucionais.

Os que defendem a democracia, tal como outros educadores progressistas, preocupam-se profundamente com os jovens, mas também compreendem que essa preocupação os obriga a manter uma posição inflexível contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e outras desigualdades vergonhosas que existem na escola e na sociedade. (BEANE; APPLE, 2000b, p. 36).

Nesse contexto, os autores criticam que muitas escolas estão inseridas em estruturas baseadas nas capacidades dos alunos, que ignoram as desigualdades existentes e negam, desse modo, oportunidades iguais a muitos, principalmente os menos poderosos (mulheres, negros, pobres). Diante desta realidade, muitos educadores progressistas são criticados por aqueles que se beneficiam com as desigualdades e defendem as estruturas neoliberais, por exemplo.

Porém, defender oportunidades iguais e conteúdos multiculturais, por exemplo, não significa reduzir o desempenho intelectual que é exigido. Ao contrário disso, Beane e Apple ressaltam que, em todas as experiências democráticas relatadas:

O desempenho intelectual rigoroso é valorizado, não por causa de níveis simbólicos ou publicidade conveniente ou adequada, mas sim por causa da sua capacidade de fazer uma grande diferença na maneira como compreendemos e actuamos, poderosamente, no mundo social em que vivemos. (BEANE; APPLE, 2000d, p. 170).

Esses, entre outros, são elementos destacados por Beane e Apple em relação às experiências democráticas retratadas no livro *Escolas Democráticas*, que podem ser consideradas como práticas pedagógicas críticas. No entanto, é relevante destacar também alguns exemplos de situações positivas que foram concretizados nessas escolas, contadas pelas próprias palavras das pessoas envolvidas, como os próprios autores fazem na obra. Dedicar-se o próximo subcapítulo a esse exercício, mais uma vez, selecionando ações que puderam ser pensadas na prática de professores e professoras.

4.3 POSSIBILIDADES E EXEMPLOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

Destaca-se inicialmente o princípio dessas experiências educacionais, ou seja, o que os educadores, mencionados no livro *Escolas Democráticas*, compreendem pela função das escolas e pelo motivo pelo qual educaram seus alunos. Pois como afirma Giroux (1997), para

compreender o papel dos professores, precisamos refletir a respeito de como os mesmos encaram a escola.

Qualquer tentativa de reformular o papel dos educadores deve partir da questão mais ampla de como encarar o propósito da escolarização. Fundamental para uma pedagogia crítica realizável deve ser a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas e democráticas. Escolas como espaços democráticos, em que alunos aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. Os estudantes aprendem o discurso da associação pública e a responsabilidade social. Apoiando a liberdade individual e a justiça social. Escolas para educação dos cidadãos na alfabetização crítica e coragem cívica. (Giroux, 1997, p. 28).

Relacionado com essa afirmação que reforça a necessidade de se compreender o sentido da educação dos alunos, relacionado com propósitos críticos e democráticos, está uma das afirmações de Deborah Meier e Paul Schwartz, alguns dos educadores que relatam experiências na obra de Beane e Apple (2000). Para esses educadores, em relação ao propósito da escolarização, é primordial fazer um questionamento:

Quais os hábitos da mente que definiriam um cidadão democrático? Pensávamos nos amigos que era ‘bons cidadãos’ e tentávamos encontrar o que tinham em comum. Decerto, não consistiria na capacidade de lembrar um determinado conjunto de factos ou informações, muito embora fossem curiosos pelo que diz respeito a esses detalhes mundanos. As duas características que pareceriam legitimar a nossa definição de cidadão ideal eram a *empatia* e o *cepticismo*: a capacidade de ver uma determinada situação com os olhos de outro e a tendência em questionar a validade daquilo com que nos defrontamos. (MEIER; SCHWARTZ, 2000, p. 63).

A partir dessa definição, em que os autores consideram as características da empatia e o cepticismo como central para a formação de cidadãos democráticos, eles pontuam cinco questões que se relacionam com essas características, e que teriam orgulho de transformar em hábitos de vida de seus alunos. Desse modo, praticar esses hábitos permitiria que estes cidadãos pensassem criticamente a respeito do mundo.

1. Como é que eu sei aquilo que eu sei (evidência)
2. Qual o ponto de vista, a partir do qual isso se apresenta? (perspectiva)
3. De que modo esse acontecimento ou trabalho se relaciona com outros (relações)
4. Que aconteceria se as coisas fossem diferentes (suposição)
5. Por que isso é importante? (relevância).

(Meier e Schwartz, 2000, p. 63)

Essa preocupação em ensinar alunos a pensarem de forma crítica, também aparece explicitamente na descrição de Bob Peterson, outro educador que relata suas experiências na

obra de Beane e Apple. Neste relato, Peterson (2000, p. 127) se questiona: “[...] como é que o trabalho desenvolvido por uma comunidade escolar pode criar, num contexto mais amplo de lutas, uma cidade, um estado ou uma nação que seja um lugar mais seguro e mais sadio pra se viver?” e, a partir desse questionamento, afirma que “[...] temos o compromisso de incentivar as crianças a pensar profundamente sobre o mundo e ajudá-las a desenvolver a capacidade de criticar a sociedade e o papel que nela desempenham” (PETERSON, 2000, p. 127).

Nesse relato, o autor aponta algumas atividades por ele desenvolvidas, que procuravam ter como propósito essa formação crítica. Por exemplo, o fato dos próprios alunos ajudarem na criação das regras da sala de aula, e a pensar cotidianamente sua estrutura. Tais criações, assim como todas as atividades, partiam de um diálogo em que não só todas as vozes dos alunos eram ouvidas, mas também os modos dominantes eram problematizados.

Outro exemplo retratado pelo autor foi uma proposta de atividades que estimulavam uma leitura crítica de livros, manuais e da própria televisão – o que se estendeu para o ambiente de casa –, cujo objetivo era proporcionar uma compreensão mais ampla do mundo, envolvendo reflexões a respeito de representatividades e estereótipos, entre outras coisas. Além disso, relata a ideia bem sucedida de publicar livros desenvolvidos pelos alunos e alunas na biblioteca da escola, apoiado na ideia de que uma educação crítica deve se basear em experiências que sejam relevantes para a vida das crianças e de sua comunidade.

A partir dessa crença, Peterson também pontua uma série de tentativas de aproximar os pais e a comunidade das reflexões e atividades da turma, o que compreende como essencial. Por fim, mostra que suas avaliações consideravam os conteúdos *oficiais* e preparavam para os *testes padronizados*, porém, como forma estratégica de destrezas necessárias a luta pela sobrevivência, permitindo que os alunos refletissem, inclusive, a respeito da função de tais testes e conteúdos.

Tais atividades relatadas por Peterson se relacionam aos relatos de Barbara L. Brodhagen, outra educadora que trouxe experiências positivas na obra *Escolas Democráticas* (BRODHAGEN, 2000). Nessa experiência, a autora relata que as propostas de discussões sempre provocavam os alunos a considerarem o maior número de ponto de vistas, do mesmo modo que os trabalhos desenvolvidos pelos alunos deveriam contar com uma variedade de fontes para responderem às questões.

Essas experiências relatadas por Meier e Schwartz (2000), Peterson (2000) e Brodhagen (2000) tinham como intenção, entre outras: contemplar todos os alunos, estimular a reflexão crítica da realidade e conectar os ensinamentos com a vida dos alunos de modo que fizesse sentido e tivesse utilidade. Tais intenções vão ao encontro do que defende Maria Luísa

Xavier (2010), ao refletir sobre os desafios da educação contemporânea. Para a autora, é preciso formar cidadãos que estejam preparados para tomar decisões no mundo. Dessa forma, ela faz uma crítica à escola contemporânea que, segundo ela, muitas vezes se restringe a uma etapa preparatória ao vestibular, quando na verdade, sua função deveria ser também de problematizar o próprio papel do vestibular. Uma escola que, segundo ela, muito mais do que conteúdos aprofundados e descontextualizados da vida dos sujeitos, deveria trazer respostas para a vida daquelas crianças e adolescentes, incluir suas preocupações e propor reflexões sobre suas culturas que, muitas vezes, são negadas (XAVIER, 2010). Na mesma direção da autora, Santomé também faz uma crítica em relação às tarefas escolares, que, segundo ele, dificilmente preparam os alunos e alunas para refletir criticamente a respeito da sociedade e participar dela de forma democrática e responsável. Nesse sentido, o autor afirma que:

As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humana, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nos alunos e alunas os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade. (SANTOMÉ, 2011, p. 175).

Tais noções remetem a uma concepção de educação integral, como uma formação que se encaminha nas múltiplas dimensões formativas dos sujeitos, para além, somente, do olhar cognitivo e meritocrático. Nesse sentido, segundo Danise Vivian (2015), a ideia mais aprofundada de educação integral – diferente de como muitas vezes é tratada como ampliação da jornada escolar - é justamente a ideia de uma educação “mais completa possível”. Uma educação que provoque todas as dimensões e potencialidades do ser humano, incluindo aspectos cognitivos, mas também as dimensões formativas afetivas, sociais, culturais e políticas. Assim, considerando as atividades dos educadores democráticos, e as noções de Xavier (2010) e Santomé (2011), podemos pensar na proposição de práticas pedagógicas críticas também com uma proposição de uma educação integral.

Outra questão importante que apareceu nos relatos dos educadores do livro *Escolas Democráticas* e que já foi pontuada nos projetos considerados educacionalmente críticos de Apple, Au e Gandin (2011) é a respeito de práticas que contemplavam a diversidade cultural. Nesse contexto, Peterson descreve uma experiência de currículo multicultural e antirracista. Para ele, embora as aulas fossem projetadas nas relações humanas, era necessário ensinar os estudantes a serem antirracistas. Nesse sentido, os temas educacionais por ele propostos mostravam história, arte, música de vários grupos geopolíticos e realçavam experiências de

peças de cor⁶. A reflexão de questões raciais também envolvia os pais dos alunos, que eram convidados a debater o que significava uma educação multicultural. Além disso, reflexões a respeito de preconceitos, estereótipos e discriminação ocorriam cotidianamente, e os conflitos eram resolvidos com a interrupção da aula, pois, para o autor, isso também é importante para a educação das relações humanas.

Nesse mesmo viés, defendendo a educação multicultural, Vencato (2014), propõe que a abordagem das diferenças nas práticas pedagógicas deve se pautar na desconstrução de preconceitos e estereótipos, e que essas questões multiculturais, que não são conteúdos oficiais da escola, devem ser incluídas no fazer pedagógico. Segundo ela:

Precisamos repensar conteúdos, práticas, ações, se quisermos produzir uma escola realmente justa, e trocar o silêncio e a ausência confortável dos diálogos pelo desconforto de falar sobre as coisas do cotidiano escolar. É preciso transformar cada comentário jocoso, cada julgamento de valor, cada intervenção agressiva ou preconceituosa em uma oportunidade de desconstruir velhos preconceitos, estereótipos e exclusões e construir uma nova forma de lidar com o conhecimento, com a história de vida de todas as pessoas que transitam pela escola, com seu entorno e vida social. (VENCATO, 2014, p. 53).

Nessa mesma perspectiva Moreira e Candau (2007, p. 12), também defendem que a docência é obrigada a “[...] tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 12). De modo que essa perspectiva multicultural pudesse ser mais bem contemplada, outra ação que os educadores democráticos da obra de Apple relataram foi o fato do currículo e atividades pedagógicas serem organizadas em torno de temáticas. Nesse contexto, Beane e Apple ressaltam que um currículo que se baseia em temas, implica conhecimentos relativos a problemas e assuntos verídicos. Desse modo, não se trata de uma lista isolada de conteúdos desconectados, mas, sim, de temáticas que se relacionam com a vida pessoal dos alunos, contemplando suas múltiplas identidades e culturas.

Nesse viés, na experiência educacional relatada por Brodhagen, por exemplo, os alunos eram organizados em grupos para trabalhos de diferentes temáticas, escolhidas por eles mesmos. Esses trabalhos eram registrados em portfólios e apresentados para a escola e comunidade em forma de museus (criados pelos próprios alunos). Desse modo, o objetivo da educadora era de que o currículo fosse excitante e significativo para que os jovens quisessem,

⁶ Termo utilizado por Peterson (2000).

de fato, aprender. Além disso, era partindo dessas temáticas que os professores refletiam em conjunto com os alunos sobre quais os conteúdos *formais* que estavam sendo contemplados, aprofundando-os a partir de então. Sobre essa experiência, Brodhagen afirma que os estudantes “[...] embora não estivessem a estudar, com disciplinas como num currículo tradicional, estavam a aprender muito do que a comunidade educacional dizia ter de ser aprendido.” (BRODHAGEN, 2000, p. 160). Peterson, nesse mesmo viés, também mostrou em seus relatos que o currículo de sua escola era organizado em torno de temáticas e projetos, alguns deles, que envolviam toda a escola.

Por fim, ainda em relação às experiências democráticas retratadas pelos educadores, destaca-se a forma de organização dos alunos ao longo das práticas pedagógicas. Nessa organização, a ideia da colaboração e cooperação entre os alunos era central, de modo que na maioria das experiências eles eram organizados em grupos, cujo apoio entre os membros era essencial. Na experiência educacional de Brodhagen (2000, p. 160-161),

Os estudantes trabalhavam uns com os outros a maior parte do tempo. Pedíamos, frequentemente, a cada um para escolher outra pessoa com quem ela ou ele poderia trabalhar; depois, os professores estruturavam grupos heterogêneos de aprendizagem cooperativa. Os grupos continuaram constantemente no decorrer de uma atividade e, às vezes, durante todo um tema. Todavia, tentávamos alterar a composição dos grupos durante o ano para os estudantes terem a oportunidade de trabalhar com todos seus colegas.

Na continuidade, a educadora destaca que os alunos cooperavam mesmo nas avaliações, muitas delas realizadas coletivamente e em formatos diferentes dos convencionais. Apesar de algumas resistências iniciais por parte dos alunos, ela relata que eles mesmos foram percebendo que, o que aprendiam no coletivo, era muito mais potente e desafiador que nas provas individuais. Tal espírito coletivo também estimulava a cooperação e fazia com que os alunos torcessem uns pelos outros, comemorando suas vitórias. De forma semelhante, Peterson também relata sua experiência diferenciada e potente de organização de turma.

Muitos professores utilizavam técnicas de gestão cooperativa, dividindo a turma em grupos. Por exemplo, organizo as carteiras da minha sala de aula em cinco grupos, com seis carteiras, fazendo-se de cada um, um grupo-base. Todos os grupos têm a sua própria estante de livros onde se guardam os materiais e onde os trabalhos de casa são colocados, ordenadamente. Cada grupo elege um capitão que assegura que os materiais se encontram ordenadamente e que os elementos do grupo prestam atenção e participam nas actividades. De nove em nove semanas, divido os estudantes em grupos mistos, tendo em consideração à língua dominante, raça, gênero e as necessidades especiais. Durante o dia, os estudantes podem trabalhar numa variedade de outras configurações colegiais de aprendizagem, contudo o seu grupo-base permanece o mesmo. A organização do grupo-base permite os estudantes assumir muitas tarefas ao nível da gestão da sala de aula, ajudando-os a desenvolver

o sentido de responsabilidade pelo funcionamento da turma. Esta organização oferece também uma pressão positiva entre os pares, auxiliando as crianças a trabalharem melhor na sala. (PETERSON, 2000, p. 125).

Tal descrição é muito interessante para se pensar uma perspectiva pedagógica democrática e crítica colocada em prática, até mesmo na forma de organizar os alunos. Até aqui, foram apontados muitos exemplos do que educadores democráticos concretizaram em escolas reais e que pode ser aplicado em prática de outros professores e professoras em diferentes realidades. Retomando alguns aspectos centrais das ações relatadas por esses educadores, destaco: práticas pedagógicas comprometidas em formar alunos e alunas que reflitem criticamente sobre o mundo; experiências escolares que sejam relevantes para suas vidas e que estejam conectadas com suas realidades; o incentivo de que diferentes pontos de vistas sejam considerados em discussões e produções escritas; a diversidade cultural sendo não só contemplada, mas também estando em pauta nas discussões, na superação de preconceitos; na resolução de conflitos; a organização curricular a partir de temáticas; um currículo significativo e excitante; organização de espaços para a colaboração e cooperação entre os alunos e diferentes formas de avaliação em que o aluno consiga perceber o que, de fato, aprendeu.

Todos esses exemplos, entre outros, que foram mencionados ao longo desse subcapítulo, mostraram que possibilidades de atuações contra-hegemônicas a partir de professores e professoras, são possíveis e foram concretizadas; meu estudo buscou documentar e analisar como essas práticas aconteceram no campo empírico que examinei, entre outras práticas pedagógicas alternativas que se aproximaram à construção teórica aqui descritas e ensinaram lições referentes a práticas pedagógicas críticas.

Giroux (1997) nomeia professores e professoras envolvidos com práticas como essas descritas, como intelectuais. Tal conceito, além de estar relacionado com a pedagogia crítica e suas possibilidades, como será discutido, também se mostra promissor para a análise da presente pesquisa, do Projeto *Saberes em Diálogo*. Desse modo, a próxima seção será dedicada a esta discussão, de Professores como Intelectuais Transformadores.

4.4 PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES

Ao considerar a escola como um espaço público e democrático, Giroux (1997) argumenta sobre o papel dos pesquisadores e professores como intelectuais transformadores. Nesse sentido, o autor inicia destacando algumas características importantes desses intelectuais. São elas

Reconsiderar e, possivelmente transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos no quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição de poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometido com o desenvolvimento de um mundo livre de opressão e exploração. (GIROUX, 1997, p. 29).

Esses argumentos estão muito relacionados com algumas intenções do Projeto *Saberes em Diálogo*. Desse modo, assim como nessas características pontuadas por Giroux, este projeto também tenciona espaços para que professores pesquisem, registrem suas pesquisas, trabalhem uns com os outros e combinem ações práticas e reflexivas (como mostrei na contextualização do projeto, no capítulo 5). Nesse sentido, a partir dessa definição de Giroux, é possível enxergar esse programa como uma possibilidade de uma formação de professores intelectuais.

Tal afirmação é sustentada na sequência, quando Giroux faz uma crítica em relação ao isolamento de professores em muitas realidades, e também a programas de treinamento que vão em direções opostas às intenções defendidas pelo Projeto mencionado. Em relação ao isolamento entre professores, o autor critica que “[...] as atuais estruturas da maior parte das escolas isolam os professores e eliminam as possibilidades de uma tomada de decisões democráticas e de relações sociais positivas.” (GIROUX, 1997, p. 41). De forma relacionada, em relação aos programas de treinamento, ele também faz uma crítica ao mencionar que, em sua maioria, se limitam ao ensino de conhecimentos técnicos.

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar as próprias necessidades do pensamento crítico. (GIROUX, 1997, p. 159).

Essas reflexões reforçam positivamente a escolha do Projeto *Saberes em Diálogo* como campo empírico desta pesquisa. Mas, para além da relação com o projeto, a afirmação inicial de Giroux (1997, p. 29), em muitos aspectos, também se relaciona com as reflexões a respeito do próprio conceito de pedagogia crítica, anteriormente discutido.

Nessa relação, o autor afirma a necessidade dos professores intelectuais estimularem nos estudantes habilidades e conhecimentos para serem atuantes críticos e comprometidos com um mundo livre de opressões. Tal afirmação complementa algumas críticas que o autor faz em relação aos atuais modos como professores são ensinados a educar. Para ele, há uma tendência em reduzir professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar. Sua função, nesse contexto, passa a ser mais administrativa – de implementar programas curriculares e executar modelos de ensino e avaliação prontos – do que a de desenvolver criticamente currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Além disso, essa formação ignora o fundamental papel de professores tornarem alunos cidadãos reflexivos. De forma resumida, o autor se refere a um analfabetismo conceptual e político dos professores, devido a esses modelos de formação (GIROUX, 1997).

Ao contrário disso, o autor defende que escolas precisam de professores com visão de futuro, que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas. É nesse sentido que ele argumenta que é necessário encarar os professores como intelectuais transformadores.

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. (GIROUX, 1997, p. 161).

Considerando essas reflexões, o autor traz exemplos de ações emancipadoras que seriam características de professores intelectuais transformadores. Tais ações se assemelham às experiências relatadas no livro *Escolas Democráticas* (BEANE; APPLE, 2000a). Desse modo, elas também podem contribuir para a concepção de práticas pedagógicas críticas que vem sendo defendida neste estudo, ainda mais pelo fato de Giroux (1997) se referir de modo específico ao papel de professores. Por isso, pontuam-se essas ações emancipadoras nessa continuidade.

São elas: utilizar uma pedagogia que trate os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático, utilizar diálogo, argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas, dar aos estudantes voz ativa em sua aprendizagem e contemplar uma linguagem que esteja atenta aos problemas de suas experiências cotidianas. O ponto de partida, portanto, não é o estudante isolado, mas sim indivíduos e grupos de diferentes culturas, classes, histórias e raças juntamente com suas particularidades, problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997).

Desse modo, o autor ainda afirma que professor intelectual deve ter uma linguagem crítica e de possibilidades, ciente de que é capaz de promover mudanças. Para isso, deve manifestar-se contra as injustiças dentro e fora da escola e criar condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham conhecimento e coragem para lutar de modo esperançoso (GIROUX, 1997).

Diante de tantas proposições emancipadoras, o autor afirma que ser um professor intelectual e transformador não é simples, porém, em suas palavras “[...] é uma luta que vale a pena travar.” (GIROUX, 1997, p. 163). Essa luta emancipadora, entretanto, não está ligada somente a crises, mas também a possibilidades. Desse modo, não se deve destruir ou ignorar a educação existente, pelo contrário, é preciso reinventá-la.

[pensar em possibilidades] não significa desmascarar as formas existentes de escolarização e teoria educacional; significa aperfeiçoá-las, contestando os terrenos nos quais se desenvolveram e construindo sobre eles as possibilidades democráticas inerentes as escolas e as visões que orientam nossas ações. (GIROUX, 1997, p. 220).

Todas essas discussões trazidas por Giroux em relação ao professor como intelectual, além de estarem relacionadas à ideia da promoção de práticas pedagógicas críticas, como apontado através de exemplos, também se torna importante na presente pesquisa por outro motivo. Através dessas lentes, foi possível fazer aproximações e/ou distanciamento com uma das proposições do projeto *Saberes em Diálogo*, que tem como um de seus princípios considerar o professor como intelectual, como abordado no capítulo anterior. Além disso, a partir da análise do relato dos professores e professoras e de suas respectivas práticas documentadas, foi possível estabelecer relações com essas lentes defendidas Giroux (1997).

Retomando a citação acima, essa ideia mais geral de reinventar a educação, defendida pelo autor, também é pensada por ele de forma mais pontual, em relação ao currículo prescrito aos professores e a seleção dos conhecimentos que devem ser ensinado através dele. Apesar da reflexão a respeito dos conteúdos curricular não ser central nesse estudo, finalizo esta

seção sinalizando algumas questões importantes a respeito do mesmo (como por exemplo, esta noção de reinventá-lo), pois foram questões também significativas para pensar práticas pedagógicas críticas.

Em relação aos conteúdos curriculares, Beane e Apple (2000b) analisam que muitas escolas consideram apenas os conhecimentos oficiais, produzidos pela cultura dominante. Tais conteúdos são considerados por estas escolas como a única *verdade*, como uma fonte infalível e imutável. Dessa forma, o currículo dessas escolas silenciam as vozes daqueles que estão à margem. Giroux (1997) explica, no mesmo sentido, que existe uma relação entre cultura, conhecimento e poder na seleção do que se toma como conteúdo adequado nas escolas. Ele aponta que, tradicionalmente, alguns conhecimentos são afirmados e legitimados na escola, enquanto outros, ignorados e às vezes até menosprezados. Em suas palavras, “[...] a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as.” (GIROUX, 1997, p. 84).

Porém, Beane e Apple (2000b) relembram que o conhecimento oficial é também importante e não deve ser ignorado, pois ele abre portas para os estudantes. Para eles, justamente, “[...] um dos problemas históricos de muitas ideias progressistas sobre o currículo [...] é que deixam transparecer um menosprezo quer pelas destrezas, quer pelo tipo de conhecimento oficial que os jovens necessitam para negociar a sua passagem com os guardiões do acesso socioeconômico” (DELPIT, 1986; 1988 apud BEANE; APPLE, 2000b, p. 43). Os autores afirmam, nesse raciocínio, que os educadores precisam estar conscientes de que esse conhecimento oficial, mesmo com seus problemas, precisa ser mantido até ser transformado.

Tal argumento se justifica, por exemplo, ao considerar os testes pelos quais os alunos e escolas são submetidos. Nesses testes o que se mede é a capacidade dos alunos de usar os conhecimentos oficiais. Desse modo, apresentar uma boa avaliação nesses testes pode, muitas vezes, representar a única oportunidade do aluno mudar sua situação socioeconômica, (através do recebimento de algum auxílio, uma bolsa de estudos, ou o ingresso na universidade pública, por exemplo.) Além disso, o resultado dessas avaliações também reflete na escola, por exemplo, através da distribuição de recursos públicos para aquelas que tiverem melhor resultados nesses testes. Nessa direção, Giroux (1997, p. 41) complementa:

[Aumentar as notas em testes] não são questões menos importantes, mas nossa principal preocupação é abordar questões educacionais do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias

experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa.

Essa preocupação em estimular na escola o pensamento crítico e a luta por uma sociedade mais justa poderia, por exemplo, consistir em ajudar os alunos a reconhecer as contradições desses testes e dos conhecimentos oficiais que neles são avaliados. Desse modo, os alunos poderiam perceber o quanto essa seleção (tanto dos testes, quanto dos conteúdos), privilegia determinadas pessoas e grupos sociais enquanto exclui outras, refletindo diretamente na reprodução de desigualdades. Com isso, os alunos não só adquiririam consciências de seus privilégios ou desvantagens sociais, mas também compreenderiam a importância de saberem tais conhecimentos para irem bem nesses testes e, justamente, obterem possibilidades de mudar essa lógica. Exemplos semelhantes a este, apareceram nas experiências relatadas de *Escolas Democráticas*, em que conteúdos oficiais eram ensinados, porém juntamente com reflexões críticas a respeito deles mesmos, como já sinalizado.

É nessa direção, que Beane e Apple (2000b) defendem que o currículo crítico deve considerar, mas ir além da *tradição seletiva*. Tal currículo deve permitir que os alunos sejam construtores de significados, ao invés de simplesmente consumidores de um conhecimento selecionado. Dessa forma, o currículo “[...] ajudaria os alunos a tornarem-se instruídos e aptos de formas muito variadas, inclusive as que são exigidas pelos guardiões do acesso socioeconômicos.” (BEANE; APPLE, 2000b, p. 43).

Esta reflexão em relação aos conteúdos curriculares prescritos, apesar de não ser o foco nas minhas análises, me ajudou a considerar a forma como as práticas pedagógicas documentadas nessa dissertação, lidam com o currículo prescrito. Afinal, conforme defende Giroux, Apple e Beane, é importante que uma prática pedagógica crítica considere, mas também vá além do currículo prescrito. Com essa reflexão, finalizo a discussão teórica deste capítulo e sinalizo que ela será complementada com as lentes metodologicamente apresentadas no próximo.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a forma como me aproximei de meu objeto de pesquisa, indicando os percursos metodológicos percorridos para a realização deste estudo qualitativo, de maneira conectada às escolhas teóricas apresentadas anteriormente. Tais escolhas metodológicas exigiram um cuidadoso rigor científico, pois além de possibilitar este estudo, também contemplaram minha relação política com a pesquisa, que não apenas analisa

fenômenos sociais, mas também contribui com transformações, assim como descreve Gamboa (2013).

Hoje, na sociedade contemporânea, que se apresenta com características, dentro outras, de profundas contradições e da acumulação de desigualdades, assim como de um grande volume de informações, saberes e conhecimentos, torna-se necessário rever criticamente os métodos de produção do conhecimento, buscando maiores graus de rigor científico, a fim de garantir seu caráter transformador e de minimizar o risco de reduzir o conhecimento a um saber técnico passível de ser controlado por interesses que buscam a manutenção dos poderes dominantes e as atuais formas de reprodução social. (GAMBOA, 2013, p. 151).

Conforme ressaltam as palavras de Gamboa, buscando este rigor científico e, sobretudo, considerando nesta pesquisa uma produção de conhecimento que ultrapassasse a construção de saberes apenas técnicos, considerei duas lentes metodológicas fundamentais. A primeira delas é a perspectiva da *Análise Relacional*, que a partir das contribuições de Michael W. Apple me auxiliou a olhar para o objeto pesquisado de forma complexa, com um comprometimento crítico, considerando as relações de poder envolvidas. Tal perspectiva, que se caracteriza por um posicionamento epistemológico, iniciará a apresentação das minhas escolhas metodológicas. Na sequência, apresento a segunda lente metodológica utilizada, *Tarefas de um Pesquisador Crítico* que está associada a esta perspectiva relacional. Ela se baseia no que três autores – Michael W. Apple, Wayne Au e Luís Armando Gandin (2011) – elaboram sobre os modos como um pesquisador crítico deve se aproximar de seu objeto de pesquisa, por isso, direcionaram-me a algumas ações importantes que considerei ao longo desse estudo.

Após isso, apresento os procedimentos metodológicos e o campo empírico que foi escolhido para a pesquisa, mostrando que os mesmos, não se deram de forma linear. Optei em descrever as mudanças entre as intenções escritas no projeto e o que foi concretamente desenvolvido, pois este processo também foi fundamental para os objetivos e resultados desta pesquisa.

5.1 ANÁLISE RELACIONAL

Início escrevendo sobre o fundamental compromisso de olhar para a presente pesquisa, a partir de um olhar relacional. Para isso, inspiro-me nas contribuições de Apple, que em suas obras apresenta bons exemplos de como usar esse posicionamento epistemológico, demonstrando dessa forma, a importância de utilizarmos essas lentes para analisarmos um fenômeno social. Um desses exemplos, provavelmente o mais referenciado ao se tratar da

análise relacional, é a história em que Apple demonstra a relação do consumo de batatas fritas de uma grande rede de fast-food, com as injustiças sociais de acesso à educação, num determinado contexto (APPLE, 1995). Resumir esse exemplo é fundamental para introduzir o significado do olhar relacional que pretendo aplicar ao longo da minha pesquisa.

A história narrada por Apple acontece em uma de suas viagens a um país asiático. Na ocasião, chama a atenção do autor o símbolo de umas das mais famosas redes de fast-food do mundo, ao longo de muitos quilômetros de plantação de batatas. Tal rede, para instalar-se naquele local, recebeu grandes isenções fiscais de impostos do país. Apple, questionando sobre esses campos, descobre que antes dessas plantações, havia ali camponeses sem escrituras de propriedade da terra, mas que por muitas gerações viviam nesses espaços. Sem escolha, a partir das grandes plantações desta empresa, os camponeses tiveram que sair de suas moradias, instalando-se nas favelas. No entanto, a reflexão de Apple não termina ao identificar esse forçado êxodo rural. Ele vai além, buscando compreender o que acontece com a família dos camponeses que tiveram que sair daquelas terras (APPLE, 1995).

Com a isenção de impostos que deveriam ser recebidos pelo governo pela instalação da rede de fast-food, ocorre uma redução das verbas em investimento público, inclusive na Educação, que já era precária. Como estratégia de governo que não consegue garantir o direito à educação a todas as crianças, matricularam-se nas escolas daquelas regiões apenas crianças registradas em cartório ou hospitalais, sendo que o acesso a este registro é raro nas regiões empobrecidas, como das favelas e do campo. Sem registro, as crianças sem atendimento escolar não constam nos números oficiais considerados e, assim, os filhos e filhas destes camponeses passam não só a perder seu direito à propriedade, mas também, seu acesso à escola (APPLE, 1995).

A partir desse exemplo é possível notar o que significa considerar um fenômeno social a partir de um olhar relacional, ou seja, passa a se enxergar este fenômeno não mais de forma isolada, mas, sim, considerando as relações mais amplas que estão diretamente implicadas nele. Ou seja, no caso descrito, mostra-se, na prática, o atendimento a uma demanda capitalista, que, ao visar o lucro pela redução de gastos da plantação em um país estrangeiro, não realiza contrapartida para com os sujeitos vulnerabilizados nesse processo. Dessa forma, a análise é relacional porque incorpora as conexões entre o local e o global e o atravessamento de classe e cultura de diferentes grupos sociais implicados num mesmo fenômeno.

Deste modo, busquei ao longo dessa pesquisa, enxergar os diferentes fenômenos relacionados ao meu estudo, de forma complexa, pois este olhar relacional se tornou crucial em função do foco da análise estar na escola – ou, de forma mais específica, na prática

pedagógica dos professores e professoras. Por ser um espaço no qual as relações de poder e de desigualdade refletem-se e recriam-se a todo o momento, as práticas ocorridas nas escolas pesquisadas exigiram este olhar complexo, cuidadoso e comprometido politicamente, conforme Apple argumenta, após narrar a história – resumida anteriormente:

Conto essa história [...] por uma série de razões. Em primeiro lugar, porque este é simplesmente um dos modos mais poderosos que conheço de lembrar a mim mesmo da importância capital de ver a escola relacionalmente, de vê-la em conexão, fundamentalmente, com as relações de dominação e exploração da sociedade mais ampla. Em segundo lugar, e igualmente tão importante, conto essa história para marcar uma posição teórica e política crucial. Relações de poder são de fato complexas e nós precisamos realmente levar muito a sério o foco pós-moderno no local e na multiplicidade das formas de luta nas quais necessitamos nos envolver. (APPLE, 1995, p. 13).

Gandin, ao também defender um olhar para a educação “[...] sob a óptica da análise relacional” (GANDIN, 2011), menciona esse exemplo das plantações de batatas, como “[...] um excelente texto para entender a concepção de Apple a respeito da análise relacional ou situacional” (GANDIN, 2011, p. 15). Nesse contexto, Gandin nos aponta como essa história permite, justamente, que possamos enxergar a educação em suas relações com as múltiplas dinâmicas da sociedade (como classe social e raça, no caso exemplificado por Apple) e ressalta que o conceito de análise relacional abre novas perspectivas para quem está envolvido neste campo.

Uma dessas perspectivas foi pontuada por Apple em uma palestra realizada no Brasil, no ano de 2019, em evento organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na ocasião, o autor expressou a importância de o pesquisador crítico envolver-se em ações práticas, ressaltando que precisamos trabalhar nessa intersecção entre a construção de teorias e o trabalho concreto nas escolas (informação verbal)⁷. Sendo essa uma postura derivada da análise relacional, o autor amplia a concepção desse posicionamento epistemológico, afirmando que, a partir dessa perspectiva, nada que se faz em educação pode se entendido a não ser que nos conectemos às mobilizações práticas que buscam a transformação e a interrupção desses movimentos conservadores [...] (informação verbal).

Tal perspectiva contempla a intenção principal desta pesquisa que buscou examinar práticas pedagógicas críticas de professores e professoras incentivadas por um projeto de educação continuada. Dessa forma, utilizando a concepção de análise relacional, mostrei exemplos de ações transformadoras que ocorreram nas escolas, valorizando e divulgando

⁷ Fala de Michael Apple, traduzida por Luís Armando Gandin, em palestra realizada na UFRGS no ano de 2019.

essas práticas, de modo a abrir possibilidades reais de ações que podem ser replicadas em outras realidades. Ao mesmo tempo, o uso da perspectiva da análise relacional fez-me examinar as práticas dos professores e professoras situando-as no contexto material, político e cultural no qual estavam inseridas, atentando também para as relações desiguais e opressoras que existiram nesse cenário.

Além disso, a investigação de práticas mobilizadas por um projeto específico, que tem como foco o protagonismo dos professores, o diálogo entre os docentes e a pesquisa como produção de conhecimento, revelou um modelo de formação continuada que promoveu a articulação de professores e potencializou práticas transformadoras. O que também é potente para área da educação, considerando a dificuldade de encontrar documentados projetos de formação continuada com esses objetivos contemplados.

Todavia, isso exige um importante cuidado. Ao mesmo tempo em que as lentes da análise relacional direcionaram-me à procura de ações (que buscam transformações e resistências na área da educação), elas também, conforme já mencionado, complexificaram meu olhar em relação ao objeto analisado, deixando-me sempre alerta às contradições, aos aspectos de injustiças sociais e às exclusões que estavam implicadas nessas mesmas ações. Isso significa que, como pesquisadora comprometida com um olhar relacional, mesmo na hipótese de secretariar práticas pedagógicas críticas, estive atenta a experiências engessadas e conservadoras da sociedade implicadas nessas práticas. Como Apple (1995, p. 18) também exemplifica, narrando uma situação pessoal, em terceira pessoa:

Esta manhã, Michael Apple veio para o seu gabinete, abriu a porta, ligou o interruptor de luz e começou a digitar. Podemos interpretar isto como um simples ato físico. Apple coloca sua mão sobre o interruptor, aciona-o e surge a luz. Entretanto, este simples ato não é tão simples porque ele precisa ser entendido relacionalmente. Michael Apple realmente abriu a porta, ligou a luz, foi até sua mesa e iniciou a digitação. Mas Michael também tinha uma relação anônima – mas não menos real – com os homens e mulheres mineiros que escavaram o carvão, em condições frequentemente perigosas e crescentemente explorativas, carvão este que foi queimado para produzir a eletricidade que permitiu que a luz fosse acesa. A ação de digitar este texto é totalmente dependente deste trabalho.

Através desse exemplo, o autor mostra que mesmo com intenções positivas, nesse caso, a de produzir um artigo importante, é preciso observar também as relações que permitem a execução desta ação, no caso mencionado, a exploração do trabalho de muitos mineiros. Isso exige do pesquisador um *reposicionamento* (informação verbal)⁸ que

⁸ Fala de Michael Apple, traduzida por Luís Armando Gandin, em palestra realizada na UFRGS no ano de 2019.

complementa o posicionamento epistemológico da análise relacional, e não poderiam ser deixados de fora, ao pensar as lentes metodológicas que orientaram esta pesquisa.

O movimento de *reposicionamento* nos alerta a ver o mundo através dos olhos das pessoas que não se beneficiam dele, considerando as relações de poder e privilégio (APPLE, 1995). Esse movimento está relacionado com a posição que ocupamos na sociedade, juntamente com o privilégio histórico, social e cultural que esta posição representa. Dessa forma, segundo o autor, o exercício de reposicionamento exige a movimentação de enxergar para além desta posição. Nesse sentido, olhei para práticas pedagógicas investigadas, a partir desse reposicionamento, estando atenta a como essas práticas poderiam beneficiar ou oprimir alguém, negligenciar alguns grupos sociais ou sujeitos, entre outras questões. Passo, a seguir, a escrever sobre algumas tarefas que considerei fundamentais para realização deste estudo.

5.2 TAREFAS DE UM PESQUISADOR CRÍTICO

Conjuntamente à perspectiva da análise relacional e a atitudes de reposicionamento que exercitei ao longo deste estudo, considerei fundamental utilizar alguns elementos da prática de um pesquisador crítico, de forma mais específica. Nesse contexto, utilizo as lentes de três autores (APPLE; AU; GANDIN, 2011) que juntos, descrevem vários elementos que auxiliaram meu olhar metodológico nesta pesquisa.

Ao descreverem esses elementos, os autores pontuam oito tarefas nas quais o analista crítico deve engajar-se ao longo de sua trajetória. Eles afirmam, no entanto, que essas tarefas são exigentes, e que não é possível um pesquisador envolver-se nelas igualmente bem e simultaneamente em uma única pesquisa (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Por isso, selecionei quatro dessas tarefas, para descrever na sequência. As tarefas foram assim escolhidas, pois se relacionaram de forma muito próxima às intenções desta pesquisa, contribuindo com meu olhar metodológico neste estudo. Início, desta forma, pela primeira tarefa utilizada.

Tarefa 1: análise crítica deve 'ser testemunha da negatividade', isto é, uma de suas funções principais é a de iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação – e às lutas contra tais relações – na sociedade como um todo. (APPLE; GANDIN; AU, 2011, p. 15).

Essa tarefa, apesar de não ter sido tão central quanto as próximas mencionadas, foi também importante ao longo do meu estudo. Ela corresponde a proposições da análise

relacional, anteriormente descrita, que nos alerta a considerar as experiências negativas em qualquer análise que possamos realizar e, inclusive, em nossas próprias ações.

Aplicando essa primeira tarefa na pesquisa desenvolvida, tive presente que nenhuma prática pedagógica ou ação nas escolas, seria exclusivamente progressista e/ou democrática. Seria irrealista afirmar e demonstrar que professores e professoras sozinhos são capazes de transformar completamente as injustiças sociais reproduzidas na escola, por exemplo. Tal reconhecimento aparece também no livro *Escolas Democráticas* (BEANE; APPLE, 2000c). Nesta obra, apesar do objetivo central ser a descrição de ações democráticas nas escolas, o autor assume o compromisso de secretariar escolas *reais*, e não *ideais*. Desse modo, eles afirmam que:

As histórias revelam-nos com honestidade, sem omitirem as tensões e as lutas travadas, o sucesso bem notório. Isto é crucial uma vez que a literatura em educação se encontra esgotada de sufocantes quadros românticos, de vitórias fáceis na luta pela reforma das escolas. Na verdade, não há vitórias fáceis. (BEANE; APPLE, 2000c, p. 9).

Ao encontro do que Beane e Apple fazem nessa obra, apesar de ter como objetivo central descrever ações pedagógicas contra-hegemônicas, considerei também as atuações hegemônicas presentes nas práticas, como, por exemplo, realidades educacionais conectadas as injustiças sociais, preconceitos ou tendências neoliberais e neoconservadoras nas realidades educacionais pesquisadas. Apesar de não encontrá-las de forma tão explícitas e em quantidade, descrevi algumas dessas atuações hegemônicas a partir da motivação do trabalho crítico dos professores e professoras investigados, e também, na própria prática desses professores e do Projeto Saberes em Diálogo. Apesar das boas intenções dos professores e do Projeto, em alguns momentos também apresentam fragilidades e contradições no que diz respeito a ações pedagógicas críticas e progressistas. Demonstrá-las fez parte do meu comprometimento com a perspectiva da análise relacional e dessa primeira tarefa da pesquisadora crítica com os quais me comprometi já na apresentação do projeto de pesquisa.

No entanto, apesar de estar atenta a esses desafios, obstáculos e contradições, retomo que a tarefa central dessa pesquisa consistiu em mostrar possíveis espaços de ação, em que práticas pedagógicas contra-hegemônicas, mesmo que em parte, foram concretizadas. Tal intenção investigativa é pontuada por Apple, Au e Gandin (2011), na segunda e na quinta tarefa da ação dos analistas críticos, conforme exponho a seguir:

Tarefa 2: Ao engajar-se em tais análises críticas, a própria análise crítica deve apontar para as contradições e para os espaços de ação possíveis. Assim, sua meta é a de examinar criticamente as realidades atuais com um modelo conceitual/político que enfatize os espaços nos quais ações contra-hegemônicas possam ser realizadas ou de fato se realizem. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 150).

Tarefa 5: As vezes, isso também requer uma redefinição do que é considerado 'pesquisa'. Aqui nos referimos a agir como 'secretários' desses grupos de pessoas e movimentos sociais que estão agora engajados em desafiar as relações existentes de poder desigual ou no que foi chamado alhures de 'reformas não reformistas'. [...] (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 150).

Essas duas tarefas, estão diretamente relacionadas com os objetivos centrais dessa pesquisa. Por isso, mostrei os espaços de ações contra-hegemônicas, secretariando as formas que professores e professoras encontraram para resistir a tendências conservadoras e neoliberais, mesmo em meio a tantos desafios e dificuldades. Assim, operando com essas tarefas, mostrei exemplos de que a escola é um potente espaço de *produção*, ao invés de somente olhar para sua *reprodução*, como Apple (2006, p. 25) afirma, reinventando as teorias críticas tradicionais da educação: “[...] a reprodução cultural e econômica não é tudo o que acontece em nossas instituições de ensino”. Mostrei também que transformações sociais não são somente utópicas e que práticas pedagógicas contra-hegemônicas têm um importante papel nessas transformações. Além disso, essas duas tarefas dos pesquisadores críticos que foram utilizadas: a de mostrar espaços em que ações contra-hegemônicas se concretizaram (tarefa 2) e a de secretariar movimentos de resistência (tarefa 5), também são as tarefas centrais do livro *Escolas Democráticas* (BEANE; APPLE, 2000d). Assim como essas tarefas, nessa obra os autores relatam experiências democráticas em escola públicas, afirmando que esta ação é uma esperança de combate às tendências hegemônicas, e um compromisso quanto ao futuro de nossas crianças:

[...] podemos afirmar que a nossa melhor esperança para contrapor as tendências arrogantes que, atualmente, são impostas às escolas por grupos com agenda políticas autoritárias, por centralistas e por privatizadores é precisamente demonstrar que existem escolas públicas que de facto funcionam e que o fazem ao trazerem a verdadeira democracia para a vida. A vida e o futuro dos nossos filhos estão em jogo. Não podemos esperar que sejam os outros a decidir. (BEANE; APPLE, 2000d, p. 175).

Ao encontro dessa afirmação e dessas tarefas dos pesquisadores críticos mencionadas acima, Gandin (2011), também se refere ao exercício de sermos *secretários* de práticas transformadoras e resistentes como algo crucial para uma educação mais justa. Desse modo, ao se referir às contribuições de Apple, ele argumenta:

[...] o papel dos intelectuais é também operar como ‘secretários’, dando visibilidade às práticas transformadoras construídas por professores e professoras em escolas concretas, em sua luta diária. É crucial sistematizá-las, analisá-las, criticá-las e aprender com seus acertos e erros neste projeto de uma educação mais justa. (GANDIN, 2011, p. 26).

No entanto, é importante enfatizar que essas duas importantes tarefas dos pesquisadores críticos, as quais desenvolvi de forma central nesta pesquisa, exigiram uma clara noção sobre as concepções de educação e a respeito do que pode ser ensinado nesses espaços, para que fossem analisadas ações contra-hegemônicas. Essa noção, para ser coerente com as perspectivas críticas de educação, precisaram levar em conta a necessidade de transformação social, e romper com a ideia de que a forma como a educação está, atualmente, leva à justiça social (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Deste modo, essas duas tarefas exigiram atenção quanto a investigação das concepções de educação e ensino dos professores e das professoras investigados, com uma análise entre a relação do que se considera como prática pedagógica crítica no referencial teórico construído, e no que foi desenvolvido concretamente pelos professores e professoras entrevistados. No entanto, essa análise exigiu cautela, e o olhar constante de *reposicionamento* transcrito anteriormente. Afinal, ocupar a posição de pesquisadora não é o mesmo que ocupar a posição de professora. Nesse sentido, reforço que a partir desse reposicionamento, considerei e demonstrei trechos que mostraram que os professores e professoras, muitas vezes, mesmo que com boas perspectivas e intenções, estavam envolvidos em uma série de pressões e exigências, e por isso, nem sempre conseguiram ser fiéis às perspectivas educacionais que gostariam. Apesar disso, demonstraram muitas ações pedagógicas críticas semelhantes e até mesmo mais potentes que as construídas no referencial teórico.

Diante disso, secretariar práticas pedagógicas significou também utilizar meu privilégio de pesquisadora para abrir espaços de falas para professores e professoras, considerando aquilo que foi possível de ser realizado mesmo em meio a dificuldades e, por isso mereceu ser compartilhado. É o que aponta a última tarefa dos pesquisadores críticos pontuada por Apple, Au e Gandin (2011) que também orientou a presente pesquisa, de forma bastante central.

Tarefa 8 – Finalmente, a participação também quer dizer usar o privilégio que tomamos como acadêmicos ativistas, isto é, precisamos fazer uso de nossos privilégios para abrir espaços, nas universidades e em outros lugares, para quem ainda não está lá, para quem hoje não tem uma voz em tal espaço, e nos locais

‘profissionais’ a que, por estar em posição privilegiada, você tem acesso. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 16).

Essa oitava tarefa, de abrir espaços de voz nas pesquisas acadêmicas a quem não tem o mesmo privilégio para produzir conhecimento validado academicamente, coincide com alguns dos princípios do projeto *Saberes em Diálogo*. Um deles, o primeiro dos oito princípios deste programa, que permanece como sendo um dos princípios principais desde sua primeira edição, é o *protagonismo docente*. De acordo com este princípio, o professor é o grande produtor de conhecimento deste projeto de formação continuada, através do desenvolvimento de uma pesquisa a respeito de sua realidade escolar cotidiana. O resultado desta pesquisa é publicado em um e-book e compartilhado para a rede (e além dela) através de um Seminário, o que corresponde ao quinto princípio do programa, que é o *registro e visibilidade das práticas docentes* (CANOAS, 2020b).

Como é possível verificar, ambos os princípios do projeto *Saberes em Diálogo* estão diretamente relacionados à oitava tarefa do pesquisador crítico pontuada por Apple, Au e Gandin (2011). Nesse sentido, tornou-se ainda mais interessante investigar esse programa, com o propósito de compreender o que aconteceu quando professores e professoras se inseriram em um programa de formação continuada que tem como princípio justamente o que os autores apontam como algo importante na pesquisa crítica. Essa oitava tarefa, portanto, também me fez investigar os efeitos destes princípios neste programa de formação continuada, o que também foi importante de ser secretariado nesta pesquisa.

As quatro tarefas de pesquisadores críticos de Apple, Gandin e Au (2011) pontuadas desde o projeto desta pesquisa – Testemunhar a negatividade da atuação das forças hegemônicas (tarefa 1); mostrar espaços onde ações contra hegemônicas ocorreram (tarefa 3); agir como secretária ressignificando o que é pesquisa (tarefa 5); e, finalmente, utilizar meu espaço de privilégio para ouvir e divulgar ações de quem não o possui (tarefa 8) – foram importantes lentes metodológicas utilizadas ao longo de todo o estudo. Elas percorreram por diferentes etapas, auxiliando-me, inclusive, na escolha dos procedimentos metodológicos, conforme exponho no item abaixo.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Retomando meu problema de pesquisa *Como professoras e professores vinculados ao projeto de formação continuada “Saberes em Diálogo”, da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, desenvolveram práticas pedagógicas críticas?* Apresento, neste item, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, inspirada, principalmente, nas definições de Menga Lüdke e Marli André (1986). Para essas autoras, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, que irão possibilitar o diálogo do pesquisador com o objeto pesquisado. Dessa forma, a pesquisa exige o contato direto e prolongado do pesquisador, que deve se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes, considerando o contexto investigado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No caso da presente pesquisa, este contato com o objeto de investigação (professores e professoras que participaram do projeto *Saberes em Diálogo* e o próprio projeto) aconteceu antes mesmo do início desta pesquisa, o que, inclusive, motivou sua realização. Dessa forma, através da perspectiva qualitativa, esse contato se intensificou – dessa vez, não mais como colega e participante do programa, mas sim, como pesquisadora –, através dos procedimentos e métodos descritos a seguir.

Dentro dessa concepção de pesquisa qualitativa, foram escolhidos dois, dos três métodos de coleta de dados que Lüdke e André (1986) apontam como sendo eficazes na construção de uma pesquisa com rigor científico⁹. São eles: a entrevista e a análise documental. A entrevista tem uma enorme utilidade para a pesquisa em educação. Segundo Lüdke e André, ela é essencial para coletar os dados desejados, e possui ainda uma vantagem diante de outras técnicas, conforme descrevem:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] Uma entrevista (bem feita) pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas individuais. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

⁹ As autoras citam os seguintes métodos como o tripé da pesquisa qualitativa: a observação, a entrevista e a análise documental. No caso da pesquisa proposta, opta-se por analisar práticas desenvolvidas nas edições passadas do projeto *Saberes em Diálogo* por dois motivos. O primeiro é em função do acesso aos documentos produzidos pelos professores ao final das edições, para a análise documental. O segundo é pela dificuldade em saber os rumos da atual edição do projeto, em função das medidas de distanciamento social que estamos vivendo, causadas pelo Covid-19, que incluem o fechamento das escolas. Assim, em função da dificuldade de pesquisar sobre a atual versão do projeto, opta-se por investigar práticas já realizadas, desse modo, não é possível realizar a observação. No entanto, entende-se que as entrevistas e o material produzido pelos professores serão fontes muito potentes para os objetivos propostos.

Utilizo, portanto a entrevista semiestruturada na presente pesquisa que consiste em um roteiro que orienta perguntas a serem realizadas pelo pesquisador, porém, de forma aberta, sem impedir que a pessoa entrevistada narre outros fatos dentro do assunto proposto. A partir desta técnica, é possível acrescentar, reduzir e até mesmo modificar a ordem das perguntas ao longo da entrevista, a fim de obter o maior número de informações que interessam (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o que de fato, ocorreu durante as entrevistas. Essa escolha – da entrevista semiestruturada – facilitou que pudessem ser capturadas descrições importantes que foram utilizadas nas análises, que um roteiro fixo e inflexível não daria conta de contemplar. Além disso, esse roteiro semiestruturado também possibilitou que as entrevistas pudessem ser realizadas ao mesmo tempo com mais de uma professora de cada prática pedagógica selecionada, o que foi uma preferência das professoras entrevistadas e enriqueceu a coleta de dados.

Também é importante destacar que a elaboração criteriosa desse roteiro de entrevista foi um processo fundamental dessa pesquisa e facilitou que os dados coletados fossem relacionados aos objetivos propostos para a dissertação. Assim, para a construção das perguntas desse roteiro, inicialmente, destaquei e sintetizei elementos importantes do meu Projeto de Pesquisa e organizei-os em tabela. Os elementos destacados foram: Problema de Pesquisa; Objetivos; Compromisso a partir das minhas lentes teórico-metodológicas; Perguntas; O que quero saber com essa pergunta; Com qual objetivo que ela se relaciona. A tabela preenchida com a síntese de cada elemento está em anexo (APÊNDICE A: Exercício para construção do roteiro de entrevista) e apresento-a nessa dissertação, por ter sido uma etapa metodológica importante, e por representar meu processo de pesquisadora. As perguntas finais do roteiro Semi Estruturado, elaboradas e modificadas a partir dessa tabela e que guiaram minhas entrevistas estão no quadro abaixo.

Quadro 1 – Roteiro de entrevista semiestruturado

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

PROFESSOR-COMUNIDADE – ESCOLA

1. Conte um pouco de sua trajetória
2. Descreve um pouco da realidade escolar em que tu trabalhas. Como é a sua

escola? Como é comunidade escolar?

3. Como é a cultura da escola? A gestão escolar.

SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

4. Como surgiu o interesse em participar do Projeto Saberes em Diálogos? 4.2 Esse interesse nasceu de ti ou partiu de algum trabalho em conjunto?
5. Fala um pouco sobre a tua experiência com as formações do projeto....

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGOGICA CRÍTICA

6. Me conta sobre como foi o projeto que desenvolvestes a partir do Saberes em Diálogo...que está no e-book:
7. Como tu definiste o problema que orientou o teu projeto no Saberes em Diálogo? De onde surgiu essa ideia?
8. Fazer alguma pergunta específica a partir do artigo do professor ou professora que está no e-book.

SOBRE OS EFEITOS DO PROJETO SABERES EM DIÁLOGO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS.

9. Este projeto alterou em alguma medida sua prática pedagógica? Quais foram essas alterações?
10. Você teve suporte ou parceria para realização desse projeto? De quem?

Fonte: Desenvolvido pela autora.

As entrevistas foram realizadas em formato digital, em função do isolamento social e da Pandemia do COVID19. A forma de registro foi a gravação, também sugeridas por Lüdke e André. Segundo elas, “[...] a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43). Além disso, através da gravação, é possível retornar, quantas vezes forem necessárias, às entrevistas, a fim de encontrar possíveis eixos de análise, mesmo antes de transcrevê-las. Nesse caso das entrevistas em formato digital, a gravação foi feita da tela, o que permitiu a captura da imagem e do som das entrevistas.

Ressalto que as entrevistas foram norteadas pelos padrões de ética, e os termo de consentimento assinados pelos professores participantes da pesquisa, conforme modelo em anexo (Apêndice B). Neste termo, os professores puderam optar pela identificação ou não de seus nomes, após tomarem conhecimento dos objetivos da pesquisa. Compreendendo que uma das intenções era de que fossem visualizados e valorizados pela potência crítica de suas ações pedagógicas, todos concordaram em serem identificados através de seus nomes.

A fim de agregar mais elementos a essas narrativas, considerei a análise documental como outro método eficaz de coleta de dados desta pesquisa. Para Lüdke e André (1986, p. 39) “[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.”. Os documentos analisados foram os artigos produzidos pelos professores e professoras investigados, como produto final da participação no projeto *Saberes em Diálogo*. Esses artigos estão publicados em e-book digital, organizados pelo programa em quatro edições, conforme o ano em que o professor estava inserido, o que facilitou meu acesso a eles.

Além disso, esses artigos estão organizados conforme uma estrutura padrão, apresentando elementos como o problema de pesquisa, referenciais teóricos e conclusão, entre outros, que facilitaram o exercício analítico. Ademais, essas pesquisas também são embasadas teoricamente pelos professores e professoras investigados, o que foi importante para relacionar as concepções teóricas documentadas, as relatadas através das entrevistas e as concepções teóricas que construí nessa dissertação.

Foi então a partir desses dois procedimentos – a entrevista semiestruturada e a análise documental –, que analisei as práticas pedagógicas dos professores e professoras que participaram do projeto *Saberes em Diálogo*. Reforço, nessa oportunidade, que não observei concretamente como essas práticas aconteceram em sala de aula, mas sim, analisei-as a partir das palavras e dos registros documentados por esses professores e professoras. Na continuidade, exponho a caminhada percorrida para a escolha do meu campo empírico, assim como as mudanças em relação aos critérios estabelecidos no projeto de pesquisa. Por fim, apresento de forma sintetizada as práticas pedagógicas investigadas.

5.4 CAMPO EMPÍRICOS E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS

As lentes teórico metodológicas e os procedimentos metodológicos que foram escolhidos na elaboração do projeto, se mantiveram os mesmos ao longo de todo o processo de pesquisa,

sendo importantes e fundamentais para os objetivos propostos. O mesmo ocorreu com parte do meu campo empírico: assim como proposto na escrita do meu projeto, entrevistei professoras e professores que participaram do *Saberes em Diálogo* da Rede de Canoas/RS, em diferentes edições, escolhendo intencionalmente aqueles cujas práticas pedagógicas desenvolvidas se relacionavam às práticas pedagógicas críticas que desejei secretariar desde o princípio do estudo. Para essa escolha, conforme proposto também no projeto, recorri inicialmente à análise documental dos e-books digitais do projeto, nos quais os professores escrevem sobre a prática desenvolvida (CANOAS, 2020b). Assim, a análise documental dos artigos dos professores não foi apenas uma fonte metodológica que complementou os dados coletados nas entrevistas, mas também um importante meio para selecionar professores e professoras participantes.

No entanto, os critérios para escolher os professores e professoras entrevistados se alteraram após a defesa do projeto de dissertação, a partir das potentes contribuições de minha banca examinadora e ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa. Inicialmente, os critérios para esta seleção, elencados na escrita do meu projeto de dissertação eram os seguintes:

- a) Serão escolhidos professores ou professoras cuja pesquisa desenvolvida no projeto *Saberes em Diálogo* está diretamente relacionada à sua prática docente. Ênfase este critério, pois nas edições mais recentes do programa, também estão contempladas propostas de pesquisas sobre um problema da escola, ou mesmo um problema envolvendo mais escolas da rede de Canoas. Além disso, em todas as edições, o problema de pesquisa poderia ser algo que afetasse a prática dos professores, mas que não fosse efetivamente algo que foi realizado em sala de aula, o que descaracterizaria minha intenção central de secretariar práticas pedagógicas.
- b) A partir dessa seleção, farei uma varredura entre aquelas pesquisas cuja temática abordada converge com meus interesses, ou seja, quais podem ter mais elementos das perspectivas críticas destacadas no presente referencial teórico;
- c) Após essa varredura, selecionarei duas pesquisas desenvolvidas em cada etapa da educação municipal (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos), considerando que percorrer por esses diferentes níveis de ensino, possa contribuir com uma variedade ainda maior de possibilidades de ações pedagógicas críticas e mostrar alternativas educacionais para ainda mais professores e professoras.

- d) Por fim, pretendo priorizar professores que tenham participado de mais de uma edição do projeto *Saberes em Diálogo*, a fim de poder compreender mais sobre os efeitos deste programa de formação continuada em sua docência;

Após as contribuições da banca examinadora, alterei a quantidade de práticas pedagógicas analisadas. Considerando os objetivos propostos, a complexidade que exige desenvolver uma análise relacional de práticas pedagógicas e a curta duração de tempo de escrita de uma dissertação de mestrado, alterei de oito para quatro práticas pedagógicas analisadas. Tendo em vista que algumas entrevistas foram feitas em duplas, no total, foram entrevistadas seis professoras. Após definir essa quantidade, iniciei a seleção dos professores e professoras a partir da análise documental dos artigos produzidos nas três edições dos Saberes em Diálogo. Para essa análise, segui inicialmente os critérios previamente definidos e realizei as seguintes etapas:

Etapa 1: listar os títulos dos artigos que pudessem ser de possíveis práticas pedagógicas críticas, democráticas, contra-hegemônicas ou que apresentavam elementos discutidos teoricamente;

Etapa 2: fazer uma leitura seletiva dos artigos listados, de modo a verificar se seriam potentes para serem analisados. Nesta etapa, foi necessário resgatar o conceito desenvolvido sobre práticas pedagógicas críticas, professores intelectuais, e os exemplos mencionados na construção teórica, por exemplo.

Etapa 3: descartar os títulos dos artigos que não tinha relação com os objetivos da minha pesquisa, e colocar os que se aproximavam dentro de um quadro, organizada por modalidade de ensino. O quadro serviu para facilitar a possibilidades de escolha das práticas pedagógicas críticas, e foi organizado da seguinte forma:

Quadro 2 – Quadro para a seleção dos Professores

Escolha de Práticas Pedagógicas para Campo Empírico da Pesquisa					
Título do Artigo	Edição ebook Pag	Ano(s) escolar que foi desenvolvida a prática	Critérios positivos para esta escolha	Crerios Negativos para esta escolha	Observação
Etapa Educação infantil					
Etapa Anos Iniciais Ensino Fundamental					

Etapa Anos Finais Ensino Fundamental
Modalidade EJA

Fonte: Elaborado pela autora

Ao completar o quadro¹⁰, deparei-me com alguns desafios não previstos na escrita do projeto. A partir de uma leitura geral, as práticas pedagógicas mais potentes para contribuir com os objetivos da minha pesquisa foram realizadas na mesma etapa de ensino: nos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, optei pelas práticas de maior contribuição, ao invés de manter o critério de escolher uma prática de cada modalidade de ensino. Apesar disso, as práticas escolhidas foram bem diversificadas e singulares em sua proposta, como será descrito na sequência. Vale lembrar também, que há uma carência de pesquisas desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, o que também aumentou meu interesse em analisar práticas pedagógicas que ocorreram nessa etapa de ensino. Passo então a mencionar as práticas pedagógicas selecionadas, descrevendo brevemente o motivo dessa escolha (o que ficará mais evidente nas análises).

A primeira prática pedagógica escolhida foi do projeto interdisciplinar “*Estrelas Além do Tempo: discutindo questões de raça e gênero nas ciências*” desenvolvido com nonos anos por um coletivo de professores. Passarei a chamá-la de *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* para simplificar a leitura. Esta prática foi selecionada pelos seguintes critérios relacionados à uma educação crítica: é um projeto interdisciplinar com o foco na temática de raça e gênero; O projeto foi uma tentativa de professores tornarem o ensino mais significativo; As temáticas abordadas foram escolhidas a partir de uma necessidade do contexto; A proposta pedagógica parte da exibição de um filme com protagonistas mulheres, negras e influentes na ciência, servindo de inspiração para alunos e alunos que não viam mais na escolas perspectivas de mudança de vida; A proposta pedagógica se articulava ao currículo formal prescrito;

A segunda prática pedagógica escolhida foi do coletivo “Negra Cor: sobre o dever da escola de lutar por uma educação antirracistas”. Passarei a chamá-lo de *NEGRACOR*. Esta prática foi escolhida pelos seguintes elementos: Tem como tema central uma educação antirracista; incentiva o protagonismo das estudantes participantes, que organizam intervenções para conscientizar a escola; os professores do coletivo organizaram uma

¹⁰ Optei por não representar o quadro com as informações completas, pois além de não ser o foco, os pontos positivos e negativos referem-se a critérios particulares relacionados a esta pesquisa, e não a qualidade da prática como poderia ser interpretado.

(auto)formação antirracista para colegas; A representatividade na escolha dos materiais utilizados nas práticas.

A terceira prática pedagógica escolhida é intitulada com “Caiu na rede, é Fake”? e se refere a uma proposta de Língua Portuguesa para oitavos anos. Chamarei-a de *FAKENEWS*. Tal prática foi selecionada pelos seguintes motivos: nasceu de uma temática cotidiana e presente na realidade dos alunos; Tem como objetivo estimular a reflexão e atuação crítica dos estudantes; diferentes estratégias pedagógicas significativas e diferenciadas foram desenvolvidas pela professora; Conteúdos curriculares de língua portuguesa foram contemplados de uma forma crítica, profunda e significativa.

A última prática pedagógica escolhida tem como título “Descobrimo através das letras: a leitura e a escrita como processos significativos de aprendizagens nos anos iniciais.” Diferente das demais, ela foi desenvolvida por duas professoras alfabetizadoras (do primeiro e terceiro ano do ensino fundamental). Tal prática, que chamarei de *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA*, foi selecionada por apresentar possibilidades de um ensino crítico com alunos em processo de alfabetização. São algumas dessas possibilidades: o protagonismo estudantil; o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo; a construção coletiva de um livro para leitores reais, espaços de debate e argumentação dos alunos; experimentações de vivências democráticas em sala de aula; Além desses elementos, escolho essa prática alfabetizadora crítica, pela urgência de pesquisas que contraponham discussões conservadoras sobre os processos de alfabetização, cada vez mais presentes no contexto social e político.

Abaixo, apresento a descrição de cada uma dessas práticas pedagógicas que compõe meu campo empírico.

5.5 CONHECENDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

[o que] um escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propicia aos ladroes, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repentinamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto. (ERICO VERISSIMO, Solo de Clarineta, Vol. 1)

Neste item, descreverei as quatro práticas pedagógicas que foram escolhidas para a realização das análises. Tal descrição faz parte de um dos objetivos dessa pesquisa: de dar visibilidade às práticas pedagógicas críticas e às ações contra-hegemônicas e de resistência concretizadas em escolas (CARLSON; APPLE, 2000; GANDIN; HYPOLITO, 2000; APPLE; AU; GANDIN, 2011; SANTOS, 2020).

Com essa descrição, pretendo não apenas situar meu leitor do meu campo empírico, mas também dar ainda mais visibilidade a essas práticas pedagógicas, para que possam servir de inspiração e exemplos para outros educadores e educadoras. Para tanto, utilizo uma síntese dos artigos escritos pelos próprios professores nos e-books do Projeto *Saberes em Diálogo*. Reforço também que, na sequência dessa descrição, haverá as reflexões analíticas a respeito dessas práticas pedagógicas, que são o foco dessa pesquisa.

5.5.1 Projeto Estrelas Além do Tempo: discutindo questões de raça e gênero nas ciências

A prática pedagógica *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* foi desenvolvida por um grupo de professores da escola EMEF Santos Dumont de Canoas. São elas: Bruna Bettamello Medeiros, Caroline Guilardi Lopes, Fábio Rosa Faturi, Paula Tatiane Froehlich Sachser, Selma Regina Lapazin. Este projeto foi apresentado na segunda e terceira edição do Saberes em Diálogo, inicialmente, como relato de prática e, no ano seguinte, na modalidade de pesquisa (FAURI, et. al 2020). Duas dessas autoras, Bruna e Selma, representaram esse grupo na entrevista da presente pesquisa.

Trata-se de uma proposta de ensino interdisciplinar desenvolvida com alunas e alunos do nono ano do ensino fundamental, cuja centralidade estava em trabalhar questões de raça e gênero, de forma integrada aos conteúdos das diferentes disciplinas envolvidas. Esta proposta surge quando esse grupo de docentes compartilharam angústias: percebiam que a comunidade escolar não via na escola perspectivas de transformar a realidade dos/as estudantes, considerando principalmente as condições socioeconômicas precárias daquele contexto. Desse modo, resolveram se unir para (re)pensar suas práticas pedagógicas, realizando um planejamento coletivo.

A partir desse planejamento, decidiram desenvolver um projeto que articulasse conhecimento de diferentes disciplinas, na tentativa de novos modos de construção de um ensino mais interessante, significativo e que despertasse o entusiasmo de aprender. Optaram por centralizar o projeto nas temáticas de raça e gênero, em função de identificarem que alunos daquelas turmas não demonstravam reflexões sobre tais questões e seus entrecruzamentos. Isso resultava em preconceito e violência no espaço escolar, por isso, a necessidade urgente de uma intervenção. Além disso, a abordagem dessa temática seria uma tentativa de assegurar o acesso ao ensino de história e da cultura afro-brasileira em todas as disciplinas do currículo, conforme prevê a lei 11.645 08.

O disparador da proposta interdisciplinar foi o filme “Estrelas Além do Tempo”, que tem como protagonistas três mulheres negras, reconhecidas por seu importante trabalho científico na NASA. A partir do filme, as diferentes disciplinas envolvidas (Ciências, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática) promovem reflexões que perpassam questões de raça e gênero, articulando-as aos conteúdos específicos de sua área. Após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as professoras articularam a prática com as exigências da base, conforme as contribuições específicas de cada disciplina que seguem detalhadas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Competências Gerais da BNCC desenvolvidas no Projeto

Disciplina	Temas abordados
Artes e Ensino Religioso	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estereótipos de raça e de feminino. ➤ Padrões de beleza.
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Imagem do cientista. ➤ Representatividade de mulheres nas ciências. ➤ Astronomia.
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Representatividade de mulheres e pessoas negras nos esportes. ➤ Racismo nos esportes.
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modos de estudar o mundo. ➤ Guerra Fria e armamentos nucleares. ➤ Representatividade negra na ciência. ➤ Programa espacial brasileiro.
História	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Guerra Fria, corrida armamentista e corrida espacial. ➤ Movimento feminista. ➤ Movimentos dos Direitos Civis nos Estados Unidos.
Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gêneros textuais: propaganda e biografia. ➤ Guerra Fria. ➤ Leis de segregação dos Estados Unidos e movimentos dos Direitos Civis nos Estados Unidos. ➤ Práticas racistas nas redes sociais. ➤ Desigualdade Racial no Brasil. ➤ Feminismo.
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Características e elaboração do Seminário.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura de infográficos. ➤ Construção de gráficos. ➤ Elaboração de pesquisa estatística. ➤ Desigualdade de gênero e raça no Brasil.

Fonte: Acervo da autora

Objetivo principal do projeto foi a reunião de diferentes disciplinas do currículo escolar, de modo a serem exploradas em suas especificidades, mas também em pontos de convergência. Outro objetivo foi a aprendizagem significativa dos alunos:

Percebemos que mais de um professor e mais de uma disciplina debatendo o mesmo tema, ao mesmo tempo, fazia com que o aluno estabelecesse relações mais significativas e consistentes entre o conhecimento específico de cada matéria e as suas relações com o mundo. (FATURI, et. al. p. 5).

A conclusão do projeto acontece em um sábado letivo com lançamentos de foguetes construídos pelos alunos (através da reação química de vinagre e bicarbonato de sódio), momento conhecido como “Brincando de NASA”. Este lançamento, que também acontece no filme, é muito aguardado pelos estudantes. Nas semanas seguintes, os alunos analisavam as relações matemática, químicas e físicas que ocorriam com o lançamento.

Em 2020, devido à pandemia de Covid-19 e o ensino remoto, a conclusão da proposta interdisciplinar ocorreu em um seminário virtual apresentado pelas/os estudantes na disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos realizaram uma pesquisa através de perguntas norteadoras sobre umas das três temáticas sugeridas: Igualdade de Gênero; O negro no mercado de trabalho; Segregação Racial. Nesse trabalho, exerceram sua autonomia para pesquisar, apresentar e argumentar, de modo a desenvolver um pensamento aprofundado sobre os temas escolhidos.

Assim como ocorreram adaptações da Prática a partir da Pandemia e do ensino remoto, ocorreram também variações e ramificações das atividades desenvolvidas ao longo dos três anos de projeto. Entre as várias atividades desenvolvidas, destaca-se: sessão de debate do filme, escrita de artigo sobre as temáticas abordadas juntamente com professor orientador, debate em forma de mesa de trabalho com mediadores conduzindo discussões. Uma visitação na exposição: “enigma: mulheres na computação” no Museu da UFRGS, e participação em uma Oficina chamada “Mulheres que descobriram o universo”, também da UFRGS.

Além disso, como ramificação dessa prática interdisciplinar, também foi desenvolvido um trabalho denominado “Mulheres que inspiram” exposto na Mostra de Trabalhos da escola. Tal trabalho consistiu em escolher uma cientista mulher que fosse inspiração para seu projeto de vida, tendo como base o livro “50 mulheres que mudaram o mundo” de Rachel Ignatofsky. A partir dessa escolha, os alunos elaboraram um porta-retrato apresentando a biografia da

cientista escolhida e os motivos dessa escolha evidenciando aspectos em comum como seus sonhos e ambições.

Figura 4 – Subprojeto Mulheres que Inspiram



Fonte: Acervo da autora

Na avaliação das/dos docentes envolvidos durante a Prática, concretiza-se um trabalho satisfatório de ensino interdisciplinar e significativo, baseado na desconstrução de preconceitos, estereótipos e mudanças de comportamento. Através da representatividade, foi possível ampliar as perspectivas de futuro e opções profissionais das alunas e alunos envolvidos. Além disso, também reforçam a necessidade de seguir com o projeto, melhorando-o e ampliando-o de modo a alcançarem e envolverem mais alunos e também outras temáticas.

A escola pública pode ser o espaço de uma série de problemas estruturais, como iniciamos apontando nessa pesquisa. Ainda assim, essa escola também é um espaço fundamental de formação e transformação da sociedade. Grande parte desse processo relaciona-se a construção de atividades escolares com significado e que levem as alunas e os alunos a refletirem sobre a sua realidade e as suas vivências a partir do conhecimento construído nas diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar. (FATURI, et. al, 2020)

5.5.2 Projeto Negra Cor: Sobre o dever da escola de lutar por uma educação antirracista.

A segunda prática pedagógica crítica aqui descrita é do coletivo *NEGRACOR* (Núcleo de Estudos de Gênero e Raça: Cor, Opressão e Resistência). Tal coletivo foi criado por um grupo de professores na Escola EMEF Guajuviras de Canoas, em 2018. São eles: Deise Rodrigues Sabino; Jordani Fernandes Alvez e Paula Kuhnen Ramos. Esta última autora, representou o grupo na entrevista da presente pesquisa. O propósito da criação do coletivo foi

construir espaços de uma educação (trans)formadora, de modo a pensar/lutar por uma escola mais respeitosa, equânime e diversa. Defendendo uma educação antirracista, o grupo busca criar, juntamente com os alunos, um ambiente escolar que possibilite e favoreça a manifestação criativa e transformadora da diversidade, combatendo práticas discriminatórias.

Em função da avaliação positiva das ações do coletivo, esses professores resolveram registrar e compartilhar as atividades desenvolvidas no projeto Saberes em Diálogo, no qual também participaram em mais de uma edição. No artigo publicado, os professores mencionam que a escola é terreno fértil para o contato de repertório sociopolítico, visando à formação cidadã e garantia dos direitos humanos. No entanto, apesar disso, tais questões – que extrapolam o currículo tradicional – ainda ficam relegadas à margem, à sorte de um trabalho individual ou, em alguns casos, nem existem. Nesse sentido, eles argumentam que mesmo com a Lei 10.639/03 que coloca como obrigatoriedade o ensino da cultura afro-brasileira na educação, sua institucionalização não está garantida, pois falta suporte de cunho pedagógico e teórico para a formação docente, que ainda está em processo de produção (ALVES, RAMOS, SABINO, 2021). É justamente nesse sentido que o coletivo busca atuar: com estratégias para reparar essa lacuna. Desse modo, toma a questão antirracista como demanda prioritária, sem desvinculá-la das imediatas intersecções com gênero e classe. Segundo os autores:

[...] como educadores, precisamos atentar para o fato de a escola ser também um espaço de necessidades e de urgências coletivas. Inserida numa sociedade racista, machista e conformada com uma infinita paleta de estereótipos, a escola, por extensão, também é lócus de (re) produção dessas opressões. Sendo assim, qual nosso papel enquanto educadores para desconstruir e trabalhar tais questões? (ALVES, RAMOS, SABINO, 2021).

O coletivo é composto por alunas do 6º ao 9º ano que, por livre adesão, se reúnem semanalmente nos espaços a escola, no turno inverso de suas aulas e de modo presencial. Nesses encontros, são realizadas leituras, discussões, pesquisas e análises de produções audiovisuais (curtas, músicas/clipes, campanhas publicitárias, documentários, filmes e vídeos do Youtube) a respeito de questões que envolvem a educação feminista e antirracista. Tais materiais são selecionados previamente com o objetivo de trazer materiais com protagonismo feminino e negro e para que a produção do conhecimento desses sujeitos seja apreciado.

A partir desses momentos de reflexão, as alunas organizam intervenções geralmente de cunho artístico e lúdico de modo a compartilhar esses conhecimentos, criando estratégias para conscientizar a escola e ampliar o alcance do debate, o que chamam de “pontes internas”. Além delas, há também as “pontes externas”, que são intervenções promovidas para além dos

muros da escola. Tais momentos de reflexões também objetivam o desenvolvimento pessoal e social das participantes, pois buscam positivar suas identidades em um espaço de intercâmbio cultural, incentivo à leitura, estímulos à oralidade, escuta empática, acolhimento e compartilhamento de experiências.

Por conta da pandemia, o grupo de professoras idealizadoras do coletivo precisou adaptar suas propostas e utilizou justamente o espaço do Saberes em Diálogo para ressignificar suas linhas de atuação. Segundo os idealizadores:

A pandemia não nos impediu de manter o foco e o trabalho do grupo em dia. Pelo contrário, em meio à crise, nos vimos com a real possibilidade de repensar algumas questões, rediscutir nossos pilares e ainda achar brechas espaço-temporais para a reinvenção. (ALVES, RAMOS, SABINO, 2021).

Como o foco do grupo sempre foi o protagonismo estudantil, sem um espaço físico da sala de aula, se depararam com a dificuldade do contato direto e periódico com os participantes do coletivo, uma vez que muitos não tinham acesso a internet. Nesse sentido, dada à excepcionalidade do momento - e a oportunidade de repensarem o projeto a partir da pesquisa proposta dos Saberes -, criaram uma (auto) formação continuada para colegas professores/as e colaboradores/as da escola e da RME. A ideia desta formação foi apresentar caminhos percorrido pelo coletivo *NEGRACOR* e mostrar possibilidades de um trabalho antirracista na escola. Além disso, também foi uma oportunidade de proporcionar um espaço formativo e atrair mais aliados nesta luta, com o respaldo e o compromisso de aplicar a lei 10.639/03.

A proposta com os docentes foi organizada em duas etapas: a primeira, de diálogo e estudos, utilizado o “*Pequeno Manual Antirracista*” (RIBEIRO, 2019) como disparador; E a segunda de debates e troca de experiências, incluindo convidados para falar sobre o tema. Como resultado, o grupo destacou o fortalecimento do diálogo entre equipe diretiva e corpo docente, a amplificação da tomada de consciência acerca de práticas racistas e sexistas naturalizadas dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, favoreceu a horizontalidade das relações institucionais, fortalecendo novas parcerias para ações futuras do grupo *NEGRACOR*, planejadas para um momento pós-pandemia. É o que se confirma, através do trecho abaixo:

A adesão à proposta (pelos colegas da escola e pelos convidados de outras instituições), as trocas (via relatos de experiência, escuta empática, novos contatos) e a horizontalidade do percurso até o momento renovaram nossas esperanças para seguir em movimento, ampliando a rede. E as pontes também. Mesmo à distância, com as limitações tecnológicas, os entraves burocráticos, a luta por uma escola mais

inclusiva, crítica e potente para a comunidade segue firme. Mesmo em crise, vivemos tempos de esperar! (ALVES, RAMOS, SABINO, 2021).

5.5.3 Caiu na rede é Fake?

A terceira prática pedagógica escolhida para ser secretariada e analisada nesta pesquisa, foi desenvolvida por uma professora de língua portuguesa, chamada Vanessa Alves Marques Perius, em uma turma de oitavo ano da escola EMEF Ildo Meneghetti de Canoas. Diferente das outras práticas, esta não foi transformada em pesquisa a partir da participação no Projeto Saberes em Diálogo. Ela estava inserida na modalidade “relato de prática”, e foi esse relato que se transformou em artigo publicado no e-book.

O objetivo da prática desenvolvida em alguns períodos das aulas de português, foi de alertar aos alunos aos riscos de compartilhar informações falsas nas redes sociais, as conhecidas “Fake News”. Este assunto fazia parte do cotidiano dos alunos, pois estava em alta em função das eleições presidenciais ocorridas na época. Desse modo, a professora utiliza-o para trabalhar de forma articulada a conteúdos específicos da língua portuguesa, como argumentação, persuasão e manipulação, além de contribuir com a prática da leitura, interpretação, compreensão e produção textual.

Mas, para além de questões específicas da língua portuguesa, a prática também propunha: traçar um perfil, no âmbito da escola, dos usuários que compartilham *Fake News*; Compreender o impacto que as notícias falsas podem causar na vida de um indivíduos e sociedade; Incentivar a pesquisa, despertando no aluno o senso crítico na hora de compartilhar mensagens nas redes sociais; (PERIUS, 2019)

Para contemplar todos esses objetivos, a professora utiliza diferentes estratégias de ensino. Inicialmente, projeta algumas imagens de postagens nas redes sociais, para interpretar juntamente com os alunos a veracidade das informações. A partir de alguns questionamentos, é apresentado aos alunos o conceito de Fake News, considerando o que os alunos já sabem sobre o conceito, e acrescentando novas informações, através de uma conversa seguida de um vídeo informativo. Nesse momento, também é questionado a atitude dos alunos diante das notícias que circulam nas redes sociais. Revelada a verdade sobre as imagens anteriormente debatidas, a professora apresenta novas notícias e propõe um exercício de “verdadeiro ou falso” e inicia a apresentação sobre conceitos de argumento, persuasão e manipulação. Na sequência, propõe a produção textual que apresente um posicionamento do aluno a partir de umas das notícias apresentadas.

Além disso, os alunos também aplicaram um questionário com o objetivo de organizar um levantamento sobre o que os amigos costumam ler e compartilhar. Os dados coletados pelos alunos foram cruzados e explorados, e os resultados expostos para a escola em forma de apresentação, também protagonizada pelos estudantes. Como consideração final, Vanessa destaca que foi possível perceber que muitas pessoas desconhecem o conceito de “Fake News” e compartilham notícias sem verificar a autenticidade das informações. Nesse sentido, afirma que a escola precisa apresentar temáticas conectadas à realidade dos alunos, como mostra no trecho abaixo:

Tendo em vista o tempo que a população tem dedicado a internet e a presença da tecnologia em sala de aula, e imprescindível que a escola apresente aos alunos uma maneira saudável de manipular a internet, sabendo diferenciar o que é proveitoso do que é perigoso, fazendo assim uma aproximação entre escola e realidade. (PERIUS, 2020).

5.5.4 Descobrimo através das letras: a leitura e a escrita como processos significativos de aprendizagem nos anos iniciais.

A quarta prática pedagógica escolhida para secretariar neste estudo, foi realizada por duas professoras alfabetizadoras: Mariele Taschetto da Silva, professora do primeiro ano e Fernanda Paixão de Vargas, professora do terceiro ano. Ambas, do colégio EMEF Castelo Branco. Tais professoras se uniram para pensar conjuntamente uma prática alfabetizadora que valorizasse o protagonismo e a construção do conhecimento pelos alunos, estimulando o pensamento crítico e reflexivo que resultasse em uma aprendizagem significativa.

Com o objetivo de investigar a repercussão dessa prática no processo de alfabetização dos anos iniciais, além de acompanhar e registrar o processo de seu desenvolvimento, as professoras resolveram se inscrever no projeto *Saberes em Dialogo*, transformando esse processo em uma pesquisa. Assim, os resultados obtidos foram publicados em artigo no e-book do projeto. As quatro fases da pesquisa desenvolvida foram: estudo teórico, desenvolvimento de práticas didáticas de alfabetização que estimulem a participação das crianças, as narrativas dos sujeitos investigados e posteriormente, a análise das falas discentes, considerando a utilização de uma metodologia qualitativa de cunho narrativo. (SILVA, VARGAS, 2020)

Sobre a etapa do desenvolvimento de práticas que estimulem a participação das crianças, o que mais interessa na presente pesquisa, as professores argumentam que o conhecimento deve ser tratado como uma descoberta, e não como uma informação pronta e momentânea. Como afirmam no trecho abaixo

quando se exige dos alunos requisitos limitados a atenderem as tarefas momentâneas, não há contribuição para a formação de alunos autônomos e críticos, pois essa aprendizagem é superficial e mecânica, pois permite aos alunos resultados imediatos para cumprir as tarefas do momento, mas essa aprendizagem não é permanente, pois não explorou o pensamento e não houve uma transformação interna”. (SILVA, VARGAS, p.88, 2020).

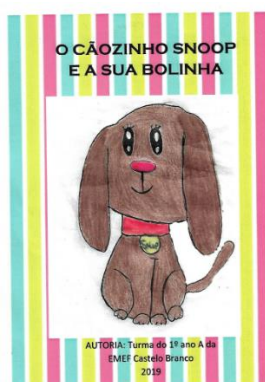
Desse modo, as professoras argumentam que a aprendizagem deve acontecer numa via de mão dupla e com esforços de ambos os sujeitos: estudantes e professores. Cabe ao segundo uma postura investigativa, reflexiva e autônoma, que cria um ambiente motivador, diversificado e que supere a ideia reducionista de transmissor de conhecimento. A partir dessa concepção, as atividades desenvolvidas pelas professoras envolveram: expressão oral, pesquisa, produção espontânea e dirigida de escritas, contato com diferentes tipos de textos ressaltando o uso e função de cada um.

Em especial, também ocorreu uma prática que foi mobilizada pela participação no *Saberes em Diálogo*: a produção de uma história coletiva, que se transformou em um livro real. Além do incentivo a leitura e escrita, essa prática proporcionou outros objetivos como mencionam as autoras:

Assim, a eles coube o exercício de pensar a estrutura do texto, bem como a escolha dos personagens, situação-problema, contexto e desenvolvimento da história. Além disso, deveriam exercitar a escuta, o diálogo, trocas de ideias, pois a produção deveria ser coletiva, contemplando a colaboração de todos. (SILVA, VARGAS, P.90, 2020).

A história criada foi transformada em livro, conforme ilustram as imagens a seguir. Além disso, ocorreu o lançamento desse livro, momento em que os alunos autografaram suas produções e apresentaram-nas para seus familiares, como registrado na sequência.

Figura 5 – Livro produzido pelo 1º ano



Fonte: Acervo da autora

Figura 6 – Autores do Livro

Fonte: Acervo da autora

Figura 7 – Imagens Projeto “nasce um escritor”

Fonte: Acervo da autora

Como resultado da pesquisa, as professoras trazem recortes das narrativas de algumas crianças. A partir delas, destacam: marcas positivas decorrentes da aprendizagem por descoberta, o sentimento de satisfação ao desenvolverem a tarefa e noção da importância da sua produção. Além disso, destacam noções referentes à aprendizagem da estrutura de um texto, as etapas da escrita e elementos de uma história. Não menos importante, as crianças também destacam a experiência singular de escrever coletivamente, experimentando noções democráticas. Por fim, as autoras reforçam:

Ao refletirmos sobre o contexto das práticas de alfabetização e as narrativas dos alunos investigados, percebemos que as implicações de práticas pedagógicas que privilegiam o protagonismo do aluno repercutem de forma positiva na construção e progressão da aprendizagem. Observamos que os alunos, ao serem desafiados e responsabilizados com tarefas, dentro de suas possibilidades e limitações, consideradas pelos professores ao planejar a proposta, demonstraram maior

motivação e interesse, modificando sua postura em sala de aula, além de obterem avanços na aprendizagem. (SILVA, VARGAS, p.91, 2020).

Desse modo, finalizam o artigo reforçando que o trabalho docente necessita sempre de renovação, e que é necessário que os docentes reflitam sobre sua própria prática. Segundo elas, são as escolhas de estratégias didáticas que irão repercutir no tipo de formação oferecida aos alunos.

Com a descrição dessas práticas pedagógicas, busquei situar o que foi realizado pelas professoras e professores selecionados no meu campo empírico, através da participação no projeto *Saberes em Diálogo*. Esse exercício de síntese dessas práticas pedagógicas, a partir da análise dos artigos produzidos pelas professoras, foi a etapa inicial dos meus procedimentos de análise. Afinal, conhecer o campo empírico é fundamental para encontrar possibilidades analíticas. Nesse caso, a leitura, releitura e síntese dos artigos, foi parte fundamental desse processo. Além disso, a transcrição, leitura e releitura das entrevistas, todas realizadas por mim, também permitiram uma imersão inicial nos dados da pesquisa.

A partir dessa imersão, atenta aos cruzamentos e contradições possibilitados pela ferramenta da Análise Relacional (1999), que busquei encontrar possibilidades de eixos analíticos. Para isso, realizei uma série de procedimentos, como a organização dos dados em tabelas, a separação das informações das entrevistas com códigos e cores, agrupamento de temas e subtemas. Além disso, também realizei os mesmos procedimentos com o referencial teórico dessa dissertação, o que facilitou a busca de aproximações e distanciamentos com as práticas pedagógicas realizadas. Após isso, organizei uma espécie de esqueleto das análises, colocando pontos, trechos e citações que pretendia desenvolver em cada espaço. É importante também relatar que, ao desenvolver cada um dos pontos pretendidos, essa organização foi reestruturada diversas vezes. A seguir, exponho o resultado dessa organização, encaminhando então para as análises que foram realizadas nessa dissertação.

6 COMO PROFESSORAS E PROFESSORES TÊM DESENVOLVIDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS NO PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

No presente capítulo, ao trazer os dados coletados – as entrevistas realizadas com as professoras selecionadas e os documentos por elas produzidos –, trato de analisá-los através das lentes dos referenciais teóricos e metodológicos construídos. A partir de um olhar relacional (APPLE, 1995) e tendo presente as tarefas de uma pesquisadora crítica (APPLE,

AU, GANDIN, 2011) com as quais me comprometi, pretendo, neste capítulo, atender aos objetivos propostos e responder ao meu problema de pesquisa: “*Como professoras e professores vinculados ao projeto de formação continuada Saberes em Diálogo, da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, têm desenvolvido práticas pedagógicas críticas?*”

Como forma de responder o problema de pesquisa, identifiquei, no campo empírico selecionado, temas recorrentes descritos pelas professoras e também alguns temas mais particulares, que, no entanto, são potencialmente capazes de oferecer respostas às questões do como as práticas pedagógicas críticas foram desenvolvidas. Tais temas referem-se não só à realização de práticas pedagógicas críticas, mas também a como elas se relacionam com o projeto Saberes em Diálogo. Reforço que, com essa análise, pretendo não somente demonstrar possibilidades já executadas de uma educação crítica, mas, principalmente, entender de forma mais complexa sua criação, desenvolvimento e relação com o Projeto Saberes em Diálogo, oferecendo uma análise sobre as mesmas, considerando a construção teórica e metodológica desenvolvida até aqui.

Desse modo, destaco, ao longo do capítulo analítico, o que chamo de *lições*, termo inspirado no livro *Escolas Democráticas* (BEANE; APPLE, 2000a e 2000b). Nesse livro, Apple e Beane também intitulam o último capítulo como “*Lições provenientes de escolas Democráticas*”, no qual pontuam o que aprenderam – e podemos aprender todos – com os professores das escolas contempladas na obra. Assim como eles, também pretendo, nessas análises, apresentar as *lições* sobre práticas pedagógicas críticas que aprendi com os professores que participaram do projeto Saberes em Diálogo e que compuseram meu campo empírico. Cada *lição* (destacadas em itálico) aponta caminhos e possibilidades para responder ao meu problema de pesquisa. Mas é no conjunto dessas *lições* – e na articulação entre algumas delas –, além da particular relação com seus contextos, que se visualizam alternativas de desenvolvimento de um ensino crítico, significativo e realmente transformador.

Vale ressaltar que a educação crítica é sempre um trabalho coletivo e contínuo. Desse modo, não é possível que todas as *lições* sejam desenvolvidas da mesma forma, ao mesmo tempo, por todos os professores, em todas as disciplinas e relacionados aos conteúdos curriculares. Isso seria inviável e, inclusive, pouco efetivo. A ideia, portanto, não é defender que, para um trabalho crítico em sala de aula, é necessário que todas essas *lições* sejam contempladas e adaptadas. A ideia é apresentar possibilidades e análises de práticas pedagógicas críticas que foram concretizadas por professoras e professores que, apesar de representarem apenas um recorte do trabalho que realizam no seu cotidiano escolar, nos

deixam *lições* valiosas que podem ampliar o repertório de possibilidades de uma educação mais justa, sensível, significativa e crítica.

6.1 LIÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS E SIGNIFICATIVAS.

Uma das lições aprendidas com as professoras e professores dos quatro projetos escolhidos para esta pesquisa é como tornar práticas pedagógicas críticas e significativas para a vida dos alunos. Essa é, portanto, uma característica fundamental para considerar uma prática pedagógica crítica, o que já foi sinalizado no capítulo teórico, ao definir o que é atribuído a esse conceito nesta dissertação.

Retomando brevemente, a partir dos estudiosos apresentados, afirmo que uma prática pedagógica crítica precisa conectar os ensinamentos com a vida dos estudantes e permitir uma atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 2011), além de formar cidadãos que estejam preparados para tomar decisões em seu cotidiano (XAVIER, 2010). Ademais, agrupei as experiências democráticas relatadas por Meier e Schwartz (2000), Peterson (2000) e Brodhagen (2000) e descrevi que pretendiam incentivar crianças a pensarem profundamente sobre o mundo, contemplar todos os alunos, estimular a reflexão crítica da realidade e conectar os ensinamentos com a vida dos alunos, de modo que fizesse sentido e tivesse utilidade. Para essas professoras, não basta que o ensino seja significativo, ele precisa ser uma forma de revistar as crenças do senso comum e aprofundar os conhecimentos daqueles alunos sobre o mundo.

Relacionei, também, a ideia de práticas pedagógicas críticas, com a ação de professores intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). Ou seja, a ação de professores protagonistas que combinam metodologias, imaginação e teoria, de encontro a uma docência apenas instrumental. Professores esses, que estimulam, através de suas propostas, a atuação crítica e comprometida socialmente de seus estudantes. (GIROUX, 1997)

Todas essas características, construídas teoricamente, apresentam-se de diferentes modos nas quatro práticas pedagógicas que compuseram meu campo empírico, como será analisado nessa lição. Inicialmente, destaco a fala da professora Marciele que, em entrevista, fala a respeito da necessidade de fazer da educação um espaço mais crítico, como destaco a seguir:

[...] hoje eu dia, a gente e a sociedade, não pode aceitar mais que o aluno aprenda somente a ler e a escrever. Ele precisa ser um ser pensante. A gente “tá aí” né, vendo que tipo de sociedade que a gente tem. A gente “ta aí” vendo o resultado da escola

né, a gente viu nas urnas, a gente tá vendo nas notícias diárias, e a gente não pode mais aceitar! A gente quer formar cidadãos críticos, e para que eles sejam críticos a gente precisa partir de algum lugar, nem sempre o ambiente familiar vai proporcionar isso, então a gente, como escola, tem essa obrigação sim, de formar alunos cidadãos [...]. (Marciele, informação verbal¹¹).

Nesse excerto, a educadora Marciele defende um ensino significativo e crítico, ao encontro das ideias mencionadas anteriormente (PETERSON, 2000; XAVIER, 2010; SANTOMÉ, 2011). Segundo a educadora Marciele, a escola deve garantir que os alunos sejam “*seres pensantes*” e, desse modo, ela deve formar “*cidadão críticos*.” Essa afirmação, por exemplo, relaciona-se diretamente com a concepção do educador Peterson, que também afirmou: “[...] temos o compromisso de incentivar as crianças a pensar profundamente sobre o mundo e ajudá-las a desenvolver a capacidade de criticar a sociedade e o papel que nela desempenham” (PETERSON, 2000, p. 127). Cabe reforçar que Marciele sustenta o argumento apresentado, criticando o resultado social da escola que não possui a preocupação de formar alunos como “[...] seres pensantes”, o que, para a educadora, não seria mais aceitável.

De fato, conforme argumentei na justificativa dessa pesquisa, os efeitos de uma educação que não se preocupa com uma formação crítica são inúmeros e se relacionam aos interesses particulares, excludentes e perigosos. Como exemplo, visualiza-se as tendências neoconservadoras e neoliberais na educação que, ao invés de permitir uma leitura crítica, plural e democrática do mundo, aplicam critérios e a lógica de mercado em espaços educativos, submetendo os alunos ao controle, à padronização, à competição e a uma disciplina repressiva (GANDIN, HYPOLITO, 2000; SANTOS, 2020). Ao propor que alunos sejam seres pensantes e cidadãos críticos, a educadora também estimula uma experiência significativa de escola, que realmente aprofunda ou até mesmo modifica os conhecimentos de mundo que os alunos já possuíam, muitos deles ligados às perspectivas do senso comum, que é o que muitas vezes vivenciam em seus ambientes familiares, como confirma a educadora. É nesse mesmo sentido que as professoras do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, escrevem em defesa de um ensino significativo e crítico:

Para qualificar o ensino em nossa escola, começamos a (re)pensar a nossa prática pedagógica. Descobrimos que parte do grupo de professores das séries finais do ensino fundamental possuía angústias comuns: a melhoria na qualidade de ensino e a transformação do processo de ensino em algo significativo para o aluno, algo que despertasse o entusiasmo ao aprender. Diagnosticamos assim, a necessidade de articular o conhecimento de diferentes disciplinas para auxiliar o aluno nas relações

¹¹ Entrevista concedida a Rúbia, por Marciele, para a presente dissertação no ano de 2020

entre diferentes conceitos e construir novas aprendizagens. (MEDEIROS, et al, 2021, p. 524).

Ao proporem um espaço mais significativo e que desperte o entusiasmo de aprender, as professoras desse projeto se articulam ao que Apple e Beane (2000a) consideraram como um ponto fundamental ao definirem escolas democráticas: aquelas cuja educação estaria apoiada nas necessidades, culturas e história dos estudantes e da comunidade. Não é possível pensar em uma educação significativa, que “*desperte o entusiasmo de aprender*”, sem que ela considere a realidade que os estudantes vivenciam em seu contexto social e cultural, mas que também os ajude a examinar criticamente os pressupostos de um senso comum dominado por visões hegemônicas nesse espaço. Caso contrário, a escola passa a ser um espaço desconectado, paralelo e sem sentido transformador para a vida dos alunos.

Os projetos *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* e *NEGRACOR*, por exemplo, foram selecionados como práticas pedagógicas críticas nessa dissertação por trabalharem centralmente com temáticas de raça e gênero, mas, também e principalmente, pela forma como contemplam essas temáticas. Não só preocupadas em combater situações de opressão e violência e promover uma sociedade mais justa, as professoras desses projetos também estavam preocupadas em fazer com que o ensino com esse propósito fosse trabalhado de um jeito que se conectasse e realmente transformasse a realidade e as concepções de mundo de seus alunos e alunas.

Afinal, conforme as próprias professoras argumentam, apenas a abordagem de determinadas temáticas “socialmente relevantes” como a educação antirracista, por exemplo, não garante que ocorra um ensino transformador. É o que aparece nesse excerto do artigo do coletivo *NEGRACOR*, ao criticar a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas:

A Lei 10.639/03 afirma que nós, professores/professoras, temos não só a responsabilidade, mas a obrigação de inserir em nossos planos de aula questões relacionadas à valorização e ao conhecimento da cultura africana, negra em nosso país. Entretanto, questões como essa ficam relegadas, quase exclusivamente, ao ensino de História/Artes, e, em raros casos, com a abordagem crítica necessária, mesmo que a lei pauté que tais conteúdos devem ser abordados em todos os componentes curriculares. [...] Lamentavelmente, essa não é uma realidade no contexto escolar brasileiro. O que ressalta, em caráter de urgência, a tomada de consciência de todos os profissionais da educação (pública e privada), a fim de que se responsabilizem pela reversão dessa atmosfera de inércia e omissão. (SABINO, ALVES, RAMOS, 2021, p. 637).

Conforme as professoras ressaltam nesse trecho, em raros casos, o estudo da cultura africana e negra na escola ocorre com uma abordagem crítica necessária ou é, de fato,

contemplada em todos os componentes curriculares, como propõe a lei. A educadora Paula, do coletivo *NEGRACOR*, reforça essa crítica na entrevista, afirmando que tal realidade é justamente o que se visualiza nas escolas. Segundo ela:

[...] como na maioria das escolas, infelizmente, a gente não aplicava a lei 10639. A gente, lá em novembro, lembrava de fazer alguma coisa ou faz um sábado letivo no dia 20 de novembro e alguém faz capoeira, e é só isso né. (Paula, informação verbal¹²).

Assim como nesse exemplo mencionado por Paula, muitos temas de diversidade e minorias políticas, quando (e se) trabalhados na escola, também são abordados de uma forma rasa, ou mesmo de forma contraditória a partir dos interesses da cultura dominante. Tal discussão foi introduzida na construção teórica quando afirmei que muitas escolas silenciam as vozes dos grupos que estão à margem (APPLE, BEANE 2000b), ou ainda, que os conhecimentos desses grupos são menosprezados, enquanto de outros, legitimados e valorizados (GIROUX, 1997). Contudo, essa discussão pode ser complexificada a partir de uma reflexão produzida por Apple (1996), ao problematizar o conhecimento oficial e falar do que ele chama de *política de incorporação cultural*. Segundo Apple, há muitas críticas sobre o conhecimento escolar, tanto a respeito daquilo que está incluído e excluído do currículo explícito, quando do oculto. Porém, ele nos alerta que não basta fazer uma análise reducionista, afirmando, por exemplo, que o conhecimento escolar é apenas um reflexo das ideias das classes dominantes de forma impositiva e direta (Apple, 1996, *tradução minha*). É possível enxergar, cada vez mais, que temáticas dos grupos oprimidos historicamente estão aparecendo nos currículos e nas escolas, como por exemplo, prevê a Lei 10.639, referida pela professora Paula. No entanto, Apple nos alerta a analisar justamente a forma como tais temáticas são incorporadas nas aulas.

Para o autor, essas temáticas dos grupos oprimidos são abordadas através de um processo que ele chama de “incorporação cultural”, que mostra contradições da cultura dominante, assim como seu processo de negociação, legitimação e visibilidade (APPLE, 1996, *tradução minha*). Nesse sentido, o autor traz o exemplo dos livros didáticos. Segundo ele, à medida que os grupos discriminados lutam para legitimar suas ideias, há uma pressão para que tais temas estejam incluídos nos livros. Desse modo, temas progressistas podem até ser mencionados, mas não são desenvolvidos em profundidade. Assim, a dominação fica mantida por ocorrer uma simples “menção” a esses temas. Nesse caso, pelo exemplo

¹² Entrevista concedida a Rúbia, por Paula, para a presente dissertação no ano de 2020.

mencionado pelo autor, pode ser incluído uma seção pequena e separada sobre “contribuição de mulheres” ou “contribuição de grupos minoritários” sem contemplar suas visões de mundo durante todas as demais seções do livro. Assim, segundo Apple (1996), as culturas dos grupos subordinados não são apagadas, mas são arrastadas para um terreno cultural desconectado, com tendências ideológicas conservadoras e reacionárias.

O autor ainda aprofunda essa discussão, afirmando que não é somente o que está no texto e no currículo que ensinam, mas, sim, segundo ele, os professores já aprenderam modos alternativos de usar materiais conservadores e poderem, juntamente com os alunos, mediar, reinterpretar e transformar esse material (ou mesmo o currículo prescrito), com alternativas e oposições que vão além da mera literalidade textual. Por isso, considerando essa reflexão de Apple, ao analisar uma prática pedagógica transformadora, é preciso atentar-se não somente as suas temáticas, mas também, à abordagem que é feita sobre ela, como bem exemplifica a educadora Marciele, da prática da *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA*, nos excertos a seguir:

[...] não adianta nada a gente trabalhar, por exemplo, “o dia da água”, porque está no calendário escolar: “Dia internacional da água”. Aí, eu vou lá, pego um textinho e nem vou trabalhar com eles o que isso implica, né, na nossa vida, sobre o contexto atual. Não, eu peguei um textinho ali e tirei palavras. No dia da mulher, eu vou fazer um cartão para a mãe. Isso não é trabalhar o dia da mulher, então melhor nem trabalhar o dia da mulher! Eu preciso contextualizar, eu preciso falar porque existe essa data, qual a importância disso, então, assim, acho que é isso, é por esse caminho que a gente precisa ir, é fazer o aluno pensar e para ele pensar isso vai dar trabalho, isso vai demandar esforço! (Marciele, informação verbal).

Enquanto eu for uma professora que eu nem vou me esforçar para fazer um planinho de aula, [...] eu pego tudo pronto, no livro, na internet, então, como é que eu vou querer que meu aluno faça um esforço cognitivo, porque sem esforço cognitivo, como a gente escreveu no artigo e também leu nos textos que a gente pesquisou, enfim... não tem aprendizagem! Porque a aprendizagem não vem de fora, ela vem de dentro. Então, se eu não tiver uma transformação interna, de nada vai valer, eu vou decorar alguma coisa ali para aquele momento, mas isso eu não vou levar para a vida. Porque não trouxe uma modificação na minha forma de pensar, na minha forma de agir, e isso é desde pequeno. (Marciele, informação verbal).

Como a educadora argumenta nesses excertos, não basta trabalhar determinadas temáticas, é preciso trabalhar de um modo que o aluno reflita sobre elas. Afinal, como ela defende, esse conhecimento deve ser levado pelos estudantes para suas vidas e não apenas ser decorado para as aulas e a avaliação. É necessário, segundo ela, que o conhecimento provoque uma transformação na forma do aluno pensar e agir. Por isso, ela também argumenta que esse ensino crítico demanda um esforço cognitivo do professor, que precisará ir além de pegar planos prontos para ensinar, ou ir além de trabalhar “o dia de”, mas propor atividades que permitam a compreensão do sentido dessas datas, como exemplifica. É exatamente o que

argumenta Giroux (1997), ao defender que professores desenvolvam um trabalho de intelectuais, não puramente instrumental, mas que reúna teoria, imaginação e técnica.

Tais afirmações de Marciele também vão ao encontro da reflexão de Apple (1996), que, ao mencionar Paulo Freire, lembra que os alunos não são recipientes vazios em que o conhecimento deve ser apenas depositado, a chamada “educação por acumulação” (APPLE, 1996). Ao contrário disso, Apple reforça que os alunos são construtores ativos de significados e devem ser educados para se posicionarem em relação ao que é ensinado. Eles não recebem o conhecimento passivamente, mas elaboram-no com base em suas próprias experiências de classe, raça, gênero e religião e de modo a utilizarem-no em sua vida.

Ou seja, o que podemos verificar até aqui, através da crítica que as professoras fazem sobre determinadas formas de ensino de temáticas progressistas, considerando a pertinente discussão de APPLE (1996), é que: “*É que é importante considerar o modo como professores e professoras conduzem o ensino de temáticas, mesmo que as mesmas sejam progressistas*”.

Afinal, assim como temáticas e materiais progressistas podem ser trabalhados de um modo alternativo e crítico, garantindo um trabalho transformador, aprendemos, com as educadoras e com Apple (1996), que elas também podem ser contempladas de um modo que reforça tendências conservadoras e reacionárias, colocando os grupos subordinados em posições ainda mais inferiorizadas. Todavia, o contrário também é possível: conduzir temáticas e materiais conservadores e excludentes, de um modo alternativo e crítico, para que ocorra uma abordagem transformadora. É o que procuraram fazer as professoras dos quatro projetos selecionados para esta análise, como demonstrarei nesse capítulo.

Conforme já mencionado na descrição do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, uma das principais estratégias adotadas para tornar o ensino mais significativo foi através da união de professores de diferentes disciplinas para a adoção de um ensino interdisciplinar. A proposta foi de que as temáticas de raça e gênero fossem abordadas em todas as disciplinas, cada qual articulada com seus conhecimentos específicos. Nas palavras das educadoras, registradas no artigo:

Percebemos que mais de um professor e mais de uma disciplina debatendo o mesmo tema, ao mesmo tempo, fazia com que o aluno estabelecesse relações mais significativas e consistentes entre o conhecimento específico de cada matéria e as suas relações com o mundo. (MEDEIROS et al, 2021, p. 527).

Conforme registraram essas professoras, ao romper com um ensino compartimentado do conhecimento, foi possível perceber que os alunos conseguiam estabelecer relações mais

significativas entre o conhecimento e o mundo. Além disso, “[...] mais de uma disciplina, debatendo o mesmo tema” (MEDEIROS et al, 2021), como reforçam as professoras, dá outra importância para a abordagem de temáticas que, no caso do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, é justamente sobre temáticas de grupos socialmente discriminados. Ou seja, não se trata de um trabalho isolado em uma disciplina como artes, por exemplo, mas, sim, de todas as disciplinas falando sobre o mesmo tema com centralidade e mostrando de que modo ele se relaciona com seus conteúdos específicos. O que anda em direções contrárias às críticas sustentadas anteriormente, de uma abordagem de um grupo minoritário que ocorre em apenas um único dia ou uma disciplina, ou ainda, a partir de uma incorporação cultural (APPLE, 1996). Nesse sentido, o foco de um projeto interdisciplinar sobre a temática de grupos minoritários vai ao encontro de uma reflexão trazida por Raywen Connell. A autora reforça a importância de situações em sala de aula em que ocorra uma inversão da hegemonia, ou seja, situação em que os interesses de grupos menos favorecidos socialmente são colocados como interesse de todas e todos os envolvidos no processo de aprendizagem (CONNELL, 1993). Nesse caso, segundo a autora, esses conhecimentos não somente auxiliam na formação da cidadania baseada em justiça social, mas são, também, intelectualmente melhores, por complexificarem o olhar das/dos estudantes para o mundo que habitam.

Outro destaque relacionado a um ensino significativo e à aposta na interdisciplinaridade, é que não foi apenas uma temática em comum, contemplada pelas diferentes disciplinas, que caracterizou esse projeto como interdisciplinar. Efetivamente, desde o planejamento, os professores envolvidos com o projeto reuniam-se para pensar coletivamente estratégias para adotar tal abordagem. Uma delas, foi a escolha proposital do filme “Estrelas Além do Tempo” como um disparado do projeto. Sobre essa estratégia, as professoras registram: “Entendemos que, a partir do filme, poderíamos abordar em diversas disciplinas do currículo escolar e diferentes aspectos das questões que nos mobilizam.” (MEDEIROS et al, 2021). Tal intencionalidade é reforçada pela professora Selma, em sua entrevista, destacada abaixo:

Então, a gente viu, no filme “Estrelas Além do Tempo”, uma maneira da gente conseguir buscar todos esses pontos assim, que nós trabalhávamos em sala de aula, cada um na sua, e que a gente poderia juntar tudo isso num projeto só e usar o filme. E, sabe, quando a gente usa um filme, fica mais fácil para o aluno relacionar; e acho que a escolha foi muito boa! O filme é realmente maravilhoso e cada ano que passa a gente consegue fazer um trabalho melhor a partir dele. (Selma, informação verbal¹³).

¹³ Entrevista concedida a Rúbia por Selma, para a presente dissertação em 2020.

De fato, o filme escolhido contempla elementos de diferentes áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que se relaciona com a temática central de raça e gênero, o foco do projeto. É possível visualizar essa relação entre os conteúdos curriculares específicos e a temática central do projeto, na tabela (Quadro 3 - Competências Gerais da BNCC desenvolvidas no Projeto), presente na contextualização desse projeto, como mostro a partir de alguns de seus exemplos: os movimentos feministas e direitos civis do Estados Unidos, em história; a representatividade de mulheres negras nos esportes, em educação física; o programa espacial brasileiro e a representatividade de mulheres na ciência, em geografia, entre tantos outros (MEDEIROS et al, 2021).

Além disso, o desfecho do projeto também ocorre com uma atividade em comum entre as disciplinas: o lançamento dos foguetes produzidos pelos alunos. Além de ser um momento muito aguardado por eles, ele também está relacionado ao filme desencadeador da proposta, em que, semelhantemente, ocorre o lançamento de um foguete, valorizando a presença das mulheres na ciência. A partir desse lançamento, noções de matemática, física e química são desenvolvidas. E, não menos importante, concretiza-se um momento lúdico e atrativo não só para os alunos, mas para toda a comunidade escolar, como mostra o excerto abaixo:

[...] Mas teve outra coisa que repercutiu na comunidade, que foi a expectativa dos alunos para participarem do projeto. Eu acho que isso é bem positivo, sabe, aquela ansiedade de chegar no 9º ano para participar do projeto... Para lançar os foguetes... Porque os alunos das séries anteriores, 8º, 7º e 6º, viam os lançamentos finais dos foguetes e aquela coisa pirotécnica e tal... e aí a expectativa: eu quero chegar lá para fazer isso também. Mas mal sabiam eles que, para “brincar de Nasa”, eles teriam que brincar de um monte de coisas antes, que o lançamento era só o resultado. (Selma, informação verbal).

A partir das palavras de Selma, percebe-se a potência dessa atividade promovida pelas professoras, que foi interessante e significativa não só para os alunos das turmas contempladas com o projeto, mas para os demais alunos e para a comunidade escolar. Além disso, no trecho: “[...] mal sabiam eles que para “brincar de Nasa”, eles teriam que brincar de um monte de coisas antes”, fica evidente que existem várias intencionalidades educativas envolvidas na proposta, mesmo que os alunos experimentassem de forma lúdica.

Relaciono essa abordagem interdisciplinar do projeto com a abordagem de um ensino por temática (BRODHAGEN, 2000; PETERSON, 2000), mencionado na construção teórica. Nela, o conhecimento também foi organizado em torno de temas ou projetos e de modo contrário a um ensino com listas isoladas de conteúdo. Contemplou-se, desse modo, um ensino multicultural e significativo, que se relaciona mais com as vidas, identidades e culturas

dos alunos (BRODHAGEN, 2000; PETERSON, 2000). Visualiza-se, portanto, a relação entre a proposta interdisciplinar de *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* e esse ensino por temáticas, ao retomar uma das experiências educativas, relatadas por Brodhagen (2000).

Na situação, a educadora organizou os alunos em grupos, para trabalharem diferentes temáticas de acordo com seus interesses, entre algumas selecionadas previamente. Tais temáticas, posteriormente, foram apresentadas de forma criativa e autônoma para a escola e para a comunidade: em formato de portfólios e museu, aproximando-se ao objetivo de um currículo excitante e significativo que fizesse os alunos aprenderem (BRODHAGEN, 2000). De forma semelhante a essa proposição, a atividade do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* também propôs a organização dos alunos em grupos para pesquisarem sobre diferentes temáticas (nesse caso, relacionadas à raça e gênero), mas considerando suas preferências dentro desses temas. A apresentação também ocorreu de forma diferenciada e significativa: no primeiro ano em formato de mesas, com mediares – os próprios alunos – conduzindo o debate. Sobre essa experiência, destaco o trecho a seguir, retirado da entrevista:

Eu lembro que ano passado eu fiz na forma de mesa, então, eles organizaram em grupo. Eles tinham um mediador. Decidiram quem ia ser o mediador, quem ia apresentar sobre cada assunto. E iam apresentando e tu via o mediador apresentando, aquele aluno que foi teu lá no 6º ano e tu viu o quanto evoluiu, o quanto chegou no nono ano com a capacidade de mediar um debate com os colegas, sabe? Bem aquela coisa acadêmica, sabe. Eles nem sabem que era acadêmico, mas eles encaram como uma proposta diferente. E eles contam quem tem mais dificuldade para falar, quem realmente fez a pesquisa.... Então, acho que esse resultado que foi bem legal. Foi maravilhoso, eu e a Bruna choramos no dia da apresentação. (Selma, informação verbal).

É perceptível, nesse trecho, que a proposta desse seminário foi significativa e crítica, pois, além de Selma relatar o quão que foi maravilhoso assistir ao debate. Ela ainda ressalta a autonomia dos alunos em desenvolverem todas as etapas da proposta e a evolução de ver um aluno chegando ao nono ano com a capacidade de mediar um debate. Além disso, no trecho “[...] eles nem sabem que era acadêmico, mas encaram como uma proposta diferente”, verifica-se uma proposta de ensino que, além de preparar os alunos para situações importantes que poderão ser experimentadas posteriormente em suas vidas, ainda foi encarada pelos alunos como uma proposta diferente, o que é muito mais significativo que propostas frequentes. Além disso, a capacidade de mediar um debate é uma habilidade importante para uma atuação crítica e democrática na sociedade.

No ano seguinte, em função do contexto de Pandemia, a apresentação das pesquisas ocorreu em formato de Seminário virtual, o que também foi uma experiência significativa e

caracterizou-se como o desfecho do projeto interdisciplinar. Em relação a esse seminário, nas palavras das educadoras:

A questão dos seminários: os alunos fizeram uma pesquisa e apresentaram através das plataformas do Google Meet o Google, e trouxeram os dados, *né*. E eu acho que quando eles fizeram esse trabalho, ele abriu a mente dele para algumas coisas. Por exemplo, eles tiveram que pesquisar a diferença salarial por exemplo de um homem branco e um homem negro. Eles fizeram até uma simulação de cálculo para ver a discrepância do salário, essa parte foi bem tocante, assim. Eu acompanho algumas coisas que eles postam nas redes sociais e eu vejo que eles postam sobre alguns assuntos. Esse ano, eles colocam e compartilham notícias sobre isso. Sobre a questão que aconteceu com George eles compartilharam bastante. (Bruna, informação verbal¹⁴).

Esse ano [a apresentação do seminário] era o encerramento do projeto, *né*, então acho que deu de presente ver entre todos nós professores o resultado do nosso trabalho. Porque antes eu sabia do resultado desse trabalho porque eu via o resultado dos seminários que eles apresentavam, só que era na minha aula e cada turma para sua turma. (Selma, informação verbal).

É também perceptível que a nova proposta de encerramento foi significativa e crítica através desses trechos, pois como destacou Bruna, “[...] abriu a mente dos alunos para algumas coisas”, ou seja, a proposta provocou transformações nas formas anteriores de pensamento, ligadas ao senso comum, o que é fundamental quando se trata da abordagem de temáticas contra hegemônicas. Além disso, é possível destacar que Bruna observou que houve repercussão dessas temáticas nas redes sociais de alguns alunos, o que também pode ser considerado um indício de um ensino significativo, afinal, os alunos compartilham nas redes sociais aquilo que realmente faz sentido em suas vidas.

Por fim, relaciono as ações descritas até aqui, intencionadas pelas professoras do projeto interdisciplinar de *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, com ações de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), conceito também construído em minha discussão teórica. Ao não se restringirem em implementar programas curriculares e modelos de ensino e avaliação prontos e estabelecerem pontes de conexão entre os conteúdos e dinâmicas de poder e desigualdade social, propõem-se a uma leitura relacional e potencialmente transformadora da realidade, por isso, a possibilidade de nomear essas professoras como intelectuais transformadoras (GIROUX, 1997).

Nesse sentido, é importante enfatizar positivamente que essa ação transformadora e crítica das professoras do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* não se restringiu, mas, também, não foi realizada à margem do currículo prescrito. Ao contrário disso, as professoras sempre articularam o ensino interdisciplinar com os conteúdos curriculares prescritos para

¹⁴ Entrevista concedida a Rúbia por Bruna, para a presente dissertação em 2020.

suas disciplinas e, inclusive, incluíram os conteúdos exigidos pela Base Nacional Comum Curricular nas últimas edições do projeto, quando a mesma se tornou obrigatória. Afinal, é preciso retomar uma discussão curricular iniciada na construção teórica: de que o conhecimento oficial é também importante e não deve ser ignorado (BEANE; APPLE, 2000b), pois aumentar as notas dos alunos em testes nacionais, por exemplo, não são questões menos importantes. Todavia, é necessário que os alunos aprendam a pensar criticamente sobre o que aprendem para esses testes para que não sejam uma mera reprodução sem sentido (GIROUX, 1997). Por isso, a prática *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* é um ótimo exemplo de como professores e professoras podem ser intelectuais que transformam um ensino curricular e obrigatório em uma prática pedagógica crítica e significativa.

Descrevo, por fim, mais algumas ações desenvolvidas por esses professores e professoras, que os caracterizam como intelectuais transformadores, pois, através delas, buscaram um ensino mais significativo, crítico e com sentido. Uma delas foi a sessão de debate do filme, realizada logo depois de sua apresentação e, posteriormente, nas diferentes disciplinas. Situações como essa, de promoção de debates, também foram registradas em Escolas Democráticas (APPLE; BEANE, 2000a), como mencionado na construção teórica. Por exemplo, a educadora Brodhagen (2000) registrou no livro que intencionava discussões sobre diferentes temáticas e incentivava que os alunos considerassem sempre o maior número de pontos de vista, tanto nesses debates, quanto nas escritas. Nesse último caso, a educadora solicitava que os alunos considerassem diferentes fontes para escrever seus argumentos.

Em sentidos semelhantes, juntamente com a promoção de debates, os alunos envolvidos no projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* também tinham a tarefa de escreverem um artigo. Nesse caso, escolhiam entre duas temáticas relacionadas ao projeto: *igualdade de gênero* ou *preconceito racial*, com a autonomia de optarem por um recorte para pesquisarem sobre o tema e, também, com a opção de optar por um professor para ser seu orientador. Outra ação do projeto foi a visitação em exposições que se relacionavam às temáticas trabalhadas. Ao saírem do espaço da escola e frequentarem outros espaços que também contemplam os conteúdos trabalhados, os alunos visualizam outras possibilidades da temática, além da oportunidade de vivenciar experiências de arte e cultura, o que também é uma ferramenta importante para ampliar as visões de mundo e o repertório cultural, artístico e sobre diversidade desses alunos.

Diferente das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do Projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, o coletivo *NEGRACOR* utilizou outras estratégias para tornar suas ações mais interessantes, significativas e críticas. A primeira a considerar nessa análise é

que a participação dos alunos no projeto ocorre por adesão. Isso o torna bastante singular em relação aos outros que compuseram esse campo empírico e, também, é uma novidade em relação às reflexões teóricas sobre práticas pedagógicas nessa dissertação. Não se trata de uma prática pedagógica obrigatória desenvolvida em sala de aula com alguma(s) turma(s) específica(s). Trata-se de um projeto desenvolvido na escola, nos turnos inversos das aulas, no qual participavam os alunos e alunas interessados em um espaço de encontro, estudo e debate sobre questões feministas e antirracistas.

Porém, é importante, também, mencionar que, apesar dessa não obrigatoriedade ser positiva para tornar o espaço mais significativo aos participantes, as ações para uma educação antirracista do coletivo *NEGRACOR* não se limitaram ao grupo que aderiu à proposta, como mostrarei na sequência. Visto que, caso isso ocorresse, a não obrigatoriedade da proposta do coletivo limitaria a possibilidade de todos os alunos terem acesso a essas discussões, que são obrigatórias. Poderia nesse caso, ocorrer justamente o que foi anteriormente mencionado (APPLE, 1996), pois discussões antirracistas ficariam à margem do currículo e, por não serem obrigatórias, interessariam possivelmente somente aos que já possuem algum tipo de conscientização ou mesmo aos grupos minoritários. A dominação, nesse caso, fica mantida justamente por discussões críticas e contra-hegemônicas não alcançarem a todos, principalmente, os grupos privilegiados, aqueles que justamente mais necessitam dessas reflexões.

No entanto, cabe reforçar que a ação do coletivo *NEGRACOR* não foi apenas de promover espaços não obrigatórios para discutir essas temáticas, mas, sim, de partir deles para criar ações de modo a conscientizar a escola e combater situações de preconceito. Como mostra o excerto a seguir, retirados do artigo do coletivo:

A partir daí [das formações do coletivo Negracor], demos início à criação e execução de intervenções. Ao menos uma vez por mês, as alunas pensavam e organizavam atividades, geralmente de cunho artístico e lúdico, a fim de ampliar o alcance do debate, compartilhar conhecimentos e criar estratégias de conscientização para além das fronteiras do grupo. A essas ações demos o nome de “pontes internas” e “pontes externas”.

[...] A iniciativa de propor as pontes foi desencadeada pela reflexão de que o saber produzido no grupo e pelo grupo precisa ser compartilhado e acessado por toda a escola. Enquanto grupo educacional antirracista, acreditamos que a escola tem o dever de sair da paralisia e parar de terceirizar suas responsabilidades, dentre as quais destacamos a de propor uma educação justa, equânime e cidadã. (SABINO, ALVES, RAMOS, 2021, p. 642).

Nesses trechos, verifica-se a intenção do coletivo *NEGRACOR* em promover ações para que temáticas antirracistas e feministas fossem abordadas para toda a escola, e não se limitassem à discussão do coletivo. Afinal, conforme as educadoras mencionam, é dever do coletivo permitir que o conhecimento seja compartilhado e acessado por todos. Além disso, essa abordagem também foi feita de uma forma bem singular. Ao escolher não terceirizar o ensino de temáticas antirracistas, o coletivo aposta nos próprios alunos, participantes do coletivo, para organizarem, juntamente com os professores, atividades e estratégias para conscientizar os colegas. Ao apostar no protagonismo dos alunos, visualiza-se uma proposta de ensino muito mais interessante e significativa, como relata Paula, em sua entrevista:

[...] a gente monta [as ações] justamente dando voz para as meninas, porque elas aprenderam muito mais ao montar essas atividades do que, por exemplo, nos textos que a gente levou para ler ou para lerem. (Paula, informação verbal¹⁵).

Essa autonomia dada aos estudantes do coletivo, para criarem situações para conscientizar os colegas e combater situações de preconceito, só é possível em paralelo a um trabalho de conscientização deles mesmos, o que foi proporcionado nos encontros do coletivo. Esse é um ótimo exemplo de como tornar o ensino de uma temática contra-hegemônica de um modo crítico e significativo: investe-se em momentos de aprendizagem e reflexão sobre a temática, mas, para além disso, também se promove ações para que os alunos possam atuar de forma responsável e democrática em seu meio social (SANTOMÉ, 2011), visualizando uma educação comprometida com a ideia de transformação social (APPLE, AU, GANDIN, 2011).

Além disso, ao promover atividades que estimulem o protagonismo dos alunos e das alunas, o coletivo proporciona o que foi mencionado anteriormente: que os alunos e alunas sejam construtores de significado e possam agir e se posicionar sobre o mesmo (APPLE, 1996). Tal promoção também é mencionada por Giroux (1997) como ação de professores e professoras intelectuais: a de dar voz ativa aos estudantes. Além disso, cabe retomar que o protagonismo dos e das estudantes também foi uma estratégia presente nos relatos dos educadores e das educadoras de escolas democráticos. Peterson, por exemplo, descreve que os próprios alunos criavam as regras de suas salas de aula, sendo estimulados desse modo não só a uma perspectiva democrática e dialógica, mas a uma atuação solidária que construíssem um ambiente que acolhesse todos.

Ainda, a respeito do protagonismo dos alunos, verifica-se que as ações de conscientização promovidas pelos sujeitos participantes do coletivo, tornou o ensino da

¹⁵ Entrevista concedida a Rúbia, por Paula, para a presente dissertação em 2021.

temática mais significativo e crítico também para os alunos que não participavam das ações, mas que foram contemplados com as intervenções. Visualizando intervenções não convencionais e criativas, vindo dos próprios colegas, temáticas antirracistas e feministas se tornaram muito mais impactantes, como é possível inferir a partir das palavras de Paula, quando descreve uma das intervenções:

A primeira [intervenção] que se chamava “qual é a graça”, onde a gente comprou nariz de palhaço para as meninas e a gente foi usando preto, que remete a tristeza, *né*, ao luto. Elas desenvolveram um cartaz (Acho que tem alguma das fotos na nossa apresentação) que dizia assim: “racismo É engraçado” e tinha um pedacinho, uma *abinha*, que a gente levantava depois, que aparecia a palavra nunca. Então, no fim, aparecia a seguinte frase no cartaz: “racismo NUNCA é engraçado!”. E como que funcionou a intervenção [...]: a gente fez em todas as salas de aula do 6º ao 9º ano A EJA, aquela coisa de interromper a aula, [...] a gente batia na porta e pedia para dar um recado: as meninas começavam a entrar rindo e eu repetia “Qual é a graça?” e elas falavam uma frase racista e eu dizia de novo “Qual é a graça?” com a cara fechada *né*, inclusive teve gente que achou que eu tava brigando com elas. Elas falavam coisas como *cabelo ruim, volta para cozinha*, frases bem racistas, para ver, na verdade, qual seria a reação dos colegas. Elas rindo e aí quando eu perguntei “Qual é a graça?” elas tiravam o nariz de palhaço e, no final, a gente levantou aquela plaquinha do cartaz dizendo “racismo Nunca é engraçado!”. [...] foi muito bom ver elas protagonizando sabe, elas interpretando, assim, de fato. (Paula, informação verbal).

Intervenções como essa produzem muito mais impacto na vida dos estudantes do que atividades tradicionais, por exemplo. Através de cartazes interativos, intervenções artísticas e teatrais, os alunos não só identificaram piadas machistas e racistas presentes em seu cotidiano, como também foram lembrados de que elas não têm graça. Materiais e estratégias diferenciadas, como essa organizada pelo coletivo, também foram utilizadas pelos professores na própria formação do coletivo, para tornar o espaço de ensino mais interessantes, como Paula mostra nesse excerto:

[...] quando o grupo nasceu a gente começou a levar para as meninas, porque claro *né*, aquela coisa, a gente vai criando e fazendo erro e acerto para desenvolver. [...] A gente fez muita leitura, estudo, e elas acharam um “saco”, *né*, obvio... Então a gente começou a levar vídeos. Enfim, a gente foi buscando alternativas e a questão das pontes nasceu justamente dessa ideia. (Paula, informação verbal).

Ao perceber que nem sempre a leitura e o estudo eram o que mais atraía os estudantes, os professores utilizavam vídeos e outras estratégias, como a criação de pontes, para que os alunos não perdessem o interesse e entusiasmo de aprender. Estratégias diferenciadas, como essas adotadas pelos professores do coletivo, apareceram em todas as práticas pedagógicas selecionadas em meu estudo e também nas ações dos professores de escolas democráticas.

Nesse sentido, destaca-se uma lição que podemos aprender: *Professores que desenvolvem práticas pedagógicas significativas, planejam e utilizam estratégias, metodologias e materiais diferenciados*. Aqui, novamente, remete-se a noção do professor e da professora como intelectual transformador, aquele que não só executa, mas que cria uma linguagem criativa e atenta às experiências cotidianas dos alunos (GIROUX, 1997). Considerando uma prática pedagógica crítica, é importante que essa lição mencionada esteja conectada a outras, afinal, apenas uma prática com atividades diferenciadas, por exemplo, não garante um ensino crítico e significativo. Todavia, atividades diferenciadas, sem dúvida, potencializam e contribuem para um ensino pedagógico crítico.

Por fim, é interessante mencionar que diferente das outras práticas pedagógicas que foram realizadas em sala de aula, a prática do coletivo *NEGRACOR*, por ser bastante singular e por ser um projeto extracurricular que envolve a escola, não possuiria a necessidade de impactar ou contemplar conteúdos prescritos ou o currículo formal. Apesar disso, nas entrevistas, Paula já demonstra uma preocupação em se conectar ao currículo, mas numa direção contrária: fazer com que as ideias do coletivo se tornem curriculares, como expressa no trecho abaixo:

A gente tem algo (outro spoiler!). O projeto [Negracor] seria contemplado nas aulas ao invés da R2 que é o reforço de matemática e português [que é feito por outra professora para completar as janelas de planejamento da professora titular]... a gente gostaria de realmente efetivar as funções que existem que é PPA [Projeto] e PLL [Projeto Livre Leitura] e tentar englobar dentro desses momentos [o nosso projeto], que aconteceria com essas professoras que vão do 1º ao 5º. Tentaríamos fazer com que, dentro desses horários, esses projetos acontecessem. Então, o PLL, que é de leitura, vai ser abarcando pelo nosso projeto “Ler é 10” que [foi desenvolvido pelas nossas colegas da escola] e é de incentivo à leitura, e o PPA, vai ter que dar conta do Negracor, de outro projeto contra o Bullying que a gente tem na escola, e de um projeto de Horta que a gente também tem na escola. Então, digamos, assim, que cada ano a gente iria trabalhar um desses projetos. E [para os alunos] maiores, a gente contemplaria nas disciplinas de Religião, que agora é SD. A gente também quer que [para os maiores] se dê conta dos projetos da escola, então, o professor [dessas disciplinas] escolheria um [desses projetos] para trabalhar. A gente vai tentar começar a colocar em prática isso em 2021, para em 2022 colocar no PPP [Plano Político Pedagógico] da escola, porque, por enquanto, [esses projetos ainda] estão como Projeto extra curricular. (Paula, informação verbal).

A partir desse trecho, é possível ver que, mais uma vez, a prática que foi apresentada no Projeto Saberes em Diálogo não ficou à margem do currículo escolar. Há uma intencionalidade em transformar o ensino antirracista proposto pelo coletivo em currículo escolar, com, inclusive, estratégias para que isso seja adequado às possibilidades que já existem no currículo da rede e nas especificidades da escola, incluindo outros projetos da mesma. Desse modo, a partir das ações dos professores e professoras do coletivo

NEGRACOR, é possível visualizar como uma prática extracurricular crítica pode se tornar uma proposta curricular e obrigatória.

Retomando e reunindo os itens que foram analisados até aqui, destaco as lições que podemos aprender com os projetos *NEGRACOR* e *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, considerando também a reflexão dos autores em relação a um ensino mais crítico e significativo. As lições constam no quadro abaixo:

Quadro 4 – Lições sobre práticas pedagógicas críticas e significativas 1

LIÇÕES APRENDIDAS COM OS PROJETOS NEGRACOR E ESTRELAS ALÉM DO TEMPO SOBRE PRÁTICAS CRÍTICAS E SIGNIFICATIVAS

Abaixo, estão sintetizadas as lições que podemos aprender com os projetos *NEGRACOR* e *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*:

- 1) Considerar o modo como professores e professoras conduzem o ensino de temáticas, mesmo que as mesmas sejam progressistas.
- 2) Professores e professoras que desenvolvem práticas pedagógicas críticas são intelectuais que combinam metodologia, imaginação e teoria e provocam uma transformação no modo do aluno pensar e agir.
- 3) Práticas Pedagógicas Críticas consideram a realidade social e cultural dos estudantes, ajudando-os a examinar criticamente os pressupostos do senso comum desses espaços e a transformá-los.
- 4) Práticas Pedagógicas desenvolvidas através do ensino interdisciplinar produzem relações mais significativas e consistentes entre o conhecimento e o mundo;
- 5) Trabalhar centralmente assuntos de grupos minoritários como interesse de todos auxiliam na formação da cidadania baseada em justiça social e pode ser intelectualmente melhor por complexificar visões de mundo.
- 6) A criação de espaços na escola para reflexões, aprendizagem e elaboração de intervenções para conscientização coletiva são estratégias potentes para uma educação antirracista e crítica;
- 7) Práticas Pedagógicas Críticas consideram alunos protagonistas;
- 8) Professores que desenvolvem práticas pedagógicas significativas, planejam e utilizam estratégias, metodologias e materiais diferenciados;

Retomando o foco do capítulo, a respeito de práticas pedagógicas críticas e significativas, passo a mostrar o que as professoras dos projetos *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* e *FAKE NEWS* podem ensinar sobre essa lição. Diferente dos projetos já mencionados, essas duas práticas pedagógicas referidas não foram escolhidas por abordarem especificamente temáticas progressistas, mas, sim, pela forma como contemplam conteúdos curriculares específicos de linguagem, de uma forma crítica e significativa. Inicialmente, destaco que as educadoras de ambos os projetos ensinaram linguagem de um modo contextualizado, partindo de uma situação concreta de seu uso, como destaca a educadora Vanessa, do projeto *FAKE NEWS*, no trecho abaixo:

[...] todo o ensino da língua portuguesa tem que partir do texto *né*, não se apresenta nada descontextualizado para os alunos, por exemplo, frases soltas (É claro que a gente usa as frases soltas para dar alguns exemplos mais específicos *né*), mas eu gosto sempre de trabalhar em cima do texto para eles sempre trazer sentido para aquilo que eles estão aprendendo *né*. E eu tento sempre mostrar que a língua portuguesa não é apenas estudar regras. É sobre a gente entender o porquê existem aquelas regras. Por que as regras vieram depois da nossa comunicação. Então eu quero que eles saibam usar [as regras] como ferramentas. (Vanessa, informação verbal¹⁶).

No trecho, a autora ressalta que procura agir para que a aprendizagem faça sentido na vida dos alunos, o que já foi mencionado e vem sendo defendido nessa lição (SANTOMÉ, 2011; BRODHAGEN, 2000; PETERSON, 2000). Todavia, nesse caso específico, a autora mostra possibilidades de como aplicar esse ensino significativo com o ensino de língua portuguesa. Em suas palavras destacadas acima, uma das alternativas utilizadas é que as regras na língua portuguesa devem ser ensinadas como ferramentas para melhorar a linguagem, e não de forma isolada ou partindo delas. É necessário, segundo ela, que alunos compreendam porque essas regras existem, para então utilizá-las concretamente no cotidiano na escrita e na comunicação, por exemplo. Por isso, uma das estratégias adotadas pela educadora foi de, justamente, partir de textos, no caso, textos de jornais reais, que são situações concretas do uso da linguagem no cotidiano, para que os alunos vejam sentido no que estão aprendendo, e só depois, partindo dessa situação concreta, trabalhem com questões mais específicas da língua portuguesa.

Em direções muito semelhantes, as educadoras alfabetizadoras também partiram de uma situação concreta de escrita, a produção de um livro *real* pelos alunos, para promover avanços no processo de *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA*. Nesse sentido, também

¹⁶ Entrevista concedida a Rúbia, por Vanessa, para a presente dissertação em 2021.

defenderam que esse processo deve partir de situações concretas do uso da leitura e da escrita, e não na codificação e decodificação de palavras isoladas, como falam no trecho abaixo:

A gente quis sair um pouco da codificação e decodificação do que é o sistema de escrita. Porque todo mundo pensa que a alfabetização é o processo de construção, as letras, as palavras, a frase. Então a gente queria mostrar que eles são capazes [de produzir um livro] apesar de serem novinhos, apesar de estarem no começo da aprendizagem, principalmente os do primeiro ano [...] apesar deles não conseguirem estruturar muito bem. Aí entra o nosso papel de mediadora da construção da escrita delas, da construção da história do livro [...]. (Fernanda, informação verbal¹⁷).

Segundo a educadora Fernanda, o processo de *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* envolve muito mais do que a codificação e a decodificação de palavras. Além disso, ela também afirma que a aprendizagem da língua não se resume em aprender a construir uma letra, uma palavra e uma frase, respectivamente, conforme muitas pessoas ainda pensam que esse processo de *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* deva ocorrer. Ao encontro dessas afirmações das autoras, Paulo Freire, que foi um grande alfabetizador de jovens e adultos, também defendeu que:

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.” (FREIRE, 1980, p. 111).

Considerando, então, esse processo de alfabetização muito mais significativo e consciente, como defende Freire (1980), e também uma situação de aprendizagem muito mais interessante e crítica, como venho demonstrando nessa lição, as educadoras do projeto *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* propõem uma construção coletiva de um livro com os alunos de suas turmas. Através dessa proposta, não somente ensina-se a construção de palavras e frases de modo mais contextualizado, mas possibilita-se que os alunos operem com uma situação concreta de leitura e escrita do cotidiano. Além disso, a mediação das professoras nesse processo possibilitou o protagonismo dos alunos e favoreceu experiências e aprendizagens sobre construção coletiva, como aparece no trecho a seguir, que merece ser descrito de forma mais extensa:

[...] Acho que quando a gente pensou na estratégia da prática do livro, da história, enfim, quando a gente proporciona esses momentos que instigam eles, que motiva, [...] que oportuniza eles a pensar e argumentar também, ainda mais no coletivo, acho que é um ambiente muito rico para a gente pensar na formação da criticidade da

¹⁷ Entrevista concedida a Rúbia por Fernanda, para a presente dissertação em 2021.

criança. Porque, assim, parece uma coisa simples, simplória. Mas não é. Só o fato de ter que escrever uma história coletiva: eu tenho uma ideia e meu colega tem outra, mas também preciso pensar que a história tem que ter início, meio e fim, e tem que ser uma história que chame a atenção do leitor... Ao mesmo tempo, eu tenho que argumentar sobre isso, eu estou apresentando uma ideia [para meus colegas]. Mas é uma democracia, a gente vai votar sobre isso, então eu também preciso pensar em argumentos para que essa ideia seja bem aceita pelo grupo. [Enquanto professora] já estou estimulando eles a pensar, argumentar, além de ouvir a opinião do colega. Ao mesmo tempo que incentivo a terem uma opinião formada, ao mesmo tempo entenderem que podem mudar de opinião se o argumento do colega convencer a eles. Então isso é ser crítico também. Então, assim, eu acho que essa proposta foi uma das possibilidades de trabalhar um ensino crítico, mas tem várias maneiras. Eu acho que quando tu dá oportunidade para o aluno expor a opinião dele, e ao mesmo tempo tu vai continuar problematizando, é aí que surge o questionamento, aí que surge a construção do conhecimento que é coletiva, e não é individual! Ela precisa ter essa interação, o professor precisa desafiar o aluno a se dar o trabalho de construir e de pensar. (Marciele, informação verbal).

Nesse relato, identifica-se como uma construção coletiva de um livro, mesmo sendo uma proposta simples – como reforça a própria educadora Marciele – pode se tornar uma proposta alfabetizadora crítica e significativa, em função da condução que se dá a ela. Inicialmente, Marciele afirma que essa proposta da produção de um “[...] livro de verdade”, “[...] instigou” e “[...] motivou” os alunos, o que demonstra a assertividade em tornar a proposta significativa. Na sequência, a educadora reforça que a construção coletiva de ideias contribuiu para que alunos: argumentassem, refletissem e ouvissem a opinião do colega e também formassem a sua, o que solidifica o carácter crítico da proposta, pois como afirma a própria educadora: “[...] isso é ser crítico também”.

Por fim, ela ainda ressalta o papel do professor e da professora como problematizadores em uma proposta que estimula o protagonismo estudantil. Segundo ela, é através do questionamento que surge a construção do conhecimento, pois é sendo questionado que o aluno interage, é desafiado e constrói seu pensamento, não apenas o reproduz (FREIRE, 1980). Tal fato fica visível também na fala de Fernanda que, ao concordar com Marciele, exemplifica como realizava esse papel de questionadora em suas práticas pedagógicas:

[...] Na minha prática, [os alunos] foram tão protagonistas! [...] Eles simplesmente ouviram a proposta do projeto – de escrever um livro junto com os primeiros anos – [...] e, simplesmente conversam entre eles, abriram o diálogo e começaram a definir os temas. Eu fazia eles pensarem na questão do desenvolvimento [...], a gente tem que fazer eles serem críticos! Por exemplo, [eles queriam que a temática fosse extraterrestres, então eu problematizava] com questões do tipo: já ouviram falar de extraterrestres? Já ouviram alguma reportagem, alguma notícia? Vocês vão saber falar sobre extraterrestres? Será que ele age da mesma forma que o cachorrinho no quintal? Eu já falava assim, no sentido de pensarem em alguma coisa que iria impressionar o leitor. E dizia que o leitor precisa ser atraído por aquilo que ele lê: “[...] Se alguém contar uma história que não é [interessante], vocês não vão continuar lendo, né?”. Então já comecei a instigá-los ali, a pensar em alguma coisa que puxasse e prendesse a atenção do leitor quando lesse a história deles. Aí

simplesmente aconteceu. Eles fizeram um debate e chegaram a um consenso. Aí eu perguntei se todo mundo estava de acordo, sempre naquela visão democrática de todos estarem de acordo, que todo mundo seria autor, que todo mundo assinaria o livro, e aí chegaram no consenso. (Fernanda, informação verbal¹⁸).

Nesse trecho, Fernanda fala inicialmente sobre o protagonismo dos alunos na prática pedagógica, pois, ao ouvirem a proposta do livro, já passaram a pensar sozinhos em uma possível temática e a dialogarem entre si. Sobre a assertividade de uma proposta que privilegia o protagonismo do aluno, as autoras descrevem um trecho na conclusão de seus artigos. Segundo elas:

Ao refletirmos sobre o contexto das práticas de alfabetização e as narrativas dos alunos investigados, percebemos que as implicações de práticas pedagógicas que privilegiam o protagonismo do aluno repercutem de forma positiva na construção e progressão da aprendizagem. Observamos que os alunos, ao serem desafiados e responsabilizados com tarefas, dentro de suas possibilidades e limitações, consideradas pelos professores ao planejar a proposta, demonstraram maior motivação e interesse, modificando sua postura em sala de aula, além de obterem avanços na aprendizagem. (VARGAS, SILVA, 2020, p. 91).

Como é destacado no trecho, o protagonismo dos alunos na proposta repercutiu de forma positiva tanto para a construção da aprendizagem, como para a motivação e interesse deles. Todavia, no trecho de sua entrevista destacado acima, Fernanda também reforça sobre seu importante papel nesse processo, que foi de problematizar e mediar as ideias dos estudantes. Tal postura foi importante para promover a aprendizagem dos alunos, pois foi através desses questionamentos que Fernanda ensinou elementos importantes na produção de uma história, como pelos exemplos citados: a importância de dominar a temática para escrever sobre ela e a importância de uma escrita que conquiste e prenda a atenção do leitor.

Além disso, no recorte “[...] Aí eu perguntei se todo mundo estava de acordo, sempre naquela visão democrática de todos estarem de acordo, que todos mundo seria autor, que todo mundo assinaria o livro, e aí chegaram no consenso”, fica evidente a postura mediadora de Fernanda, que utiliza o termo *visão democrática* para se referir as suas intervenções. A respeito desse termo, destaca-se que ambas as educadoras mencionaram o conceito democracia, como sendo parte da proposta pedagógica, como testemunha suas falas, nos trechos da sequência:

[...] é muito importante eles também fazer parte daquela democracia, sabe, tipo assim, eu tenho minha ideia, e sempre vai ter aquele aluno que vai ter sempre as melhores ideias. Mas aí o professor, como mediador, tem que entender que não é só

¹⁸ Entrevista concedida a Rúbia por Fernanda, para a presente dissertação em 2021.

as ideias dele que serão ouvidas, é um conjunto, um coletivo que precisa ser estruturado por todos. Então essa parte de fazer eles pensarem, construírem e trocar ideia juntos, foi muito interessante. Por exemplo, eles gostaram de duas frases e ficaram na dúvida: qual a frase que a gente vai utilizar qual a sequência que a gente vai usar e aí o professor como mediador, diz: - o que a gente vai fazer agora pra escolher? vamos fazer uma votação? Ou vamos pensar: qual vai ser melhor, pensando em um final para a história? Se a gente escolher essa aqui, qual vai ser o final? Se a gente ir por esse caminho, como vai se desenrolar depois. Fazer eles assim, os seres pensantes que eles são. (Fernanda, informação verbal).

Eu brinquei com a Fernanda [...] os alunos dela [do terceiro ano] já tem uma opinião própria, os meus, [do primeiro ano] já são assim: o que um fala, porque é meu amiguinho, eu passo a gostar da ideia. Mas aí vem o professor e diz, mas será, porque... Tem que ser assim, tem que ser desde pequenininho, tu problematizar, tu abordar diferentes assuntos desde que adaptados para o nível deles. (Marciele, informação verbal).

Percebe-se que, em ambos os contextos, a construção coletiva do livro, mediada pelas professoras, não foi simplesmente um processo de escolha – ou de voto – na melhor ideia. Ao contrário disso, essa construção coletiva foi baseada em trocas de ideias, diálogo, reflexão coletiva e incentivo à formação de opinião, como é possível visualizar a partir dos trechos destacados acima. Elementos que vão ao encontro das noções de democracia em escolas, construídas anteriormente no referencial teórico (APPLE; BEANE, 2000; SOUZA, 2009). Segundo essas noções, alunos e alunas devem possuir o direito de participar da tomada de decisões, o que de fato, foi à proposição da construção coletiva do livro. Além disso, uma construção democrática não é apenas uma engenharia de consentimentos, mas deve se sustentar no diálogo, alteridade e no real envolvimento de todos (SOUZA, 2009), o que também ficou visível que ocorreu na proposta, através desses relatos das educadoras. Por fim, vale constatar que, ao mediar essa construção coletiva dos alunos e não permitir que fossem escolhidas as ideias apenas daqueles que *sempre se sobressaem*, a professora age numa perspectiva democrática que envolve a superação de desigualdades sociais, oportunizando que todos os sujeitos possam ser respeitados (SOUZA, 2009).

Visualiza-se, portanto, uma prática pedagógica alfabetizadora transformadora à medida que, além de trabalhar significativamente noções de linguagem, ainda possibilitou aos alunos uma vivência democrática na sala de aula. Ademais, cabe enfatizar que a proposta também foi desenvolvida de um modo lúdico, com ações para que os alunos se sentissem verdadeiros escritores, como foi destacado abaixo:

A gente encerrou [o projeto] no festival de talentos da escola. A gente fez o lançamento do livro deles para a comunidade, num sábado letivo. Eles tiveram aquele momento deles, mesmo, de protagonistas, no sentido de receber o seu livro, de autografar, ter sessão de autógrafos [...]. (Fernanfigurada, informação verbal).

Conforme Fernanda fala nesse trecho, o livro criado pelos alunos foi lançado e autografado pelos mesmos, em um momento especial e para a comunidade escolar. As imagens (Figura 5, 6 e 7) retiradas de uma rede social da escola, demonstram a felicidade e emoção dos alunos ao participarem desse momento singular. No artigo, as professoras ainda destacam uma fala de um aluno, ao ser entrevistado sobre a prática de escrever o livro. Na fala, ela também descreve a felicidade ao se sentir uma autora, como visualiza-se na citação abaixo:

Eu adorei escrever a história do cachorrinho Snoop. Eu me senti tipo... sabe a turma da Monica? Tem o Mauricio de Souza e eu me senti muito feliz, tipo o Mauricio de Souza. Me senti uma autora [aluna A]. (VARGAS, SILVA, 2020, p. 90).

Muito semelhante a essa proposta, a produção de um livro *para leitores reais* também foi uma das estratégias adotadas por Peterson (2000), mencionado anteriormente, como exemplo de uma prática transformadora. O educador também publicou livros desenvolvidos por seus alunos na biblioteca da escola, apoiado na noção de que experiências precisam ser críticas e relevantes para as crianças e a comunidade. A partir de todos esses elementos destacados, visualiza-se a concretização de uma educação que não somente ensinou alunos a ler e a escrever, mas, também, a se tornarem seres pensantes, como afirmava Marciele no trecho abaixo, referentes à prática de *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA*:

[...] se fala tanto que a escola tem que se adaptar para as novas demandas e tecnologias, mas e aí [...] essa adaptação tem que vir também do entendimento do que é aprender e o que é ensinar. [...] Mas nada adianta eu querer me adaptar se eu vou trabalhar um textinho só porque todas as palavras começam com a letra X, porque eu quero ensinar a letra X. Ou eu vou pedir para o aluno – qual o título do texto – retire do texto. Não que isso não seja importante de ser trabalhado, mas eu tenho que entender que não é só isso que eu preciso, se eu quero que meu aluno avance. E, hoje em dia, a sociedade, a gente não pode aceitar mais que o aluno aprenda somente a ler e a escrever. Ele precisa ser um ser pensante. (Marciele, informação verbal).

Para a educadora, alfabetizar não pode se restringir às atividades como retirar o título do texto, ou trabalhar uma letra a partir de sua repetição, por exemplo. Para ela, alfabetizar também significa ensinar o aluno a ser um ser pensante, assim como afirmou Paulo Freire: “A alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo.” (Paulo Freire, 1970). Esse estímulo para os alunos *lerem o mundo*, e se tornarem *seres pensantes* foram características fundamentais para também escolher o projeto *FAKE NEWS* como uma das quatro práticas pedagógicas transformadoras para secretariar nessa dissertação. Finalizo essa lição mostrando como a educadora Vanessa, protagonista dessa prática, tornou o

ensino da língua portuguesa uma prática significativa, interessante e com sentido na vida dos alunos.

Inicialmente, destaco a escolha da temática da educadora, as *Fake News*, como estratégia de um ensino significativo. Além de escolher uma temática que estava sendo muito debatida na época, a educadora escolhe esse tema para que os alunos tenham uma atuação mais consciente ao compartilharem informações, já que divulgar informações, principalmente em redes sociais, é uma ação que realizam cotidianamente, como destacado no trecho abaixo:

[Trabalhei com as Fakenews] por que era uma coisa que estava muito em alta na época. Olha eu não lembro, mas acho que foi um ano de eleições *né*, 2018. Então era aquela briga na televisão *né*, Fake News, o que era Fake News. Na época, o site da Globo lançou um site, para ver se notícias eram fato ou Fake News. Dá para ir até hoje verificar várias coisas da internet que publicam como um fato, mas que é *fake*. Teve um Globo Repórter que mostraram que há empresas especializadas para mostrar Fake News. Jornalistas que estão só fazendo isso e que mesmo assim não dão conta de tudo que é lançado. E aí eu achei então uma boa coisa de trabalhar com eles, porque eles são pequenos, 8 anos, mas eles já divulgam muita coisa... e eu quero que eles aprendam a pensar sozinhos *né!* (Vanessa, informação verbal).

Semelhante ao argumento da educadora Marciele, cujas práticas de alfabetização eram direcionadas para que os alunos fossem *seres pensantes*, Vanessa também demonstra o desejo de que, através de seu ensino de língua portuguesa, os alunos “[...] aprendam a pensar sozinhos”. Esse é um elemento fundamental para uma prática transformadora: permitir que os alunos pensem sobre o conhecimento, e não apenas decorem ou reproduzam, como vem sendo argumentado nessa lição. Mas, além disso, Vanessa também escolheu uma temática pensando em algo que estava sendo muito falado na época, por ser ano de eleição e por estar na mídia e nas redes sociais. Por isso, escolheu a temática *Fake News*, para que seus alunos tivessem vontade de aprender, como mostra no excerto abaixo.

[...] eu estava trabalhando com eles gênero, aí eu passei para o gênero jornalístico. Mas eu pensei: - quero trabalhar com eles algo que faça sentido, que eles tenham vontade de pesquisar de entender sobre isso, que faça parte do dia a dia deles... Porque só aquela coisa, compare notícia com reportagem, compare isso com aquilo, só descrever cada gênero, eles não pensam que eles vão usar isso, sabe. Então eu pensei nas Fake News, que é uma coisa do momento! (Vanessa, informação verbal).

Esse cuidado em trabalhar temáticas que fizessem sentido na vida do aluno e despertassem o interesse de aprender, também é um elemento fundamental de uma prática pedagógica transformadora, já mencionada nessa lição (APPLE; BEANE, 2000a; GIROUX 1997; FREIRE, 1980). Nesse sentido, destaco que, para tornar esse ensino mais interessante, Vanessa escolhe trabalhar a partir de um gênero textual, o texto jornalístico. Contudo, reforça

que esse trabalho não é feito descrevendo e comparando gêneros, por exemplo, mas, sim, fazendo os alunos operarem com situações concretas que já visualizam esse gênero textual em uso. Essa estratégia vai ao encontro do que fizeram as educadoras alfabetizadoras Marciele e Fernanda, ao não se restringirem ao ensino de palavras e frases isoladas, mas de situações concretas em que as palavras são utilizadas. Ou seja, ao pensar num trabalho mais significativo de linguagem, essas educadoras nos ensinam que *é necessário partir de situações concretas e contextualizadas em que se visualiza na prática essa linguagem*.

Todavia, assim como também destaquei das outras práticas pedagógicas, foram as estratégias utilizadas pela educadora Vanessa, para a abordagem dessas situações concretas, que tornaram essa prática transformadora. Nos trechos destacados abaixo, há algumas dessas estratégias relatadas pela autora, como apresento na sequência:

Então, [ao trabalhar as Fake News] eu abordei a questão do Whatsapp, aquelas notícias que circulam por Whatsapp que a pessoa pensa: “meu deus vai faltar água!” Ou então: “meu Deus, vai dar um temporal!” E já disparam para todos os conhecidos. E aquilo né, alguns vão ficar muito preocupados, outros não. Então eu resolvi trabalhar isso com eles, e eles adoraram! Primeiro, apresentei no PowerPoint algumas imagens de Fake News. Mostrei para eles que muitos sites vão ganhar [dinheiro] pelos cliques nas [notícias]. Então eles colocam ali uma chamada bem sensacionalista para que a pessoa clique. [Muitas vezes] não tem nada a ver a reportagem, mas a pessoa já clicou [e isso que importa]. Então eu mostrei isso para eles né! Fiz também um *testezinho* com eles, para que me dissessem se algumas notícias eram falsas, ou se eram verdadeiras, e eles foram se envolvendo né. (Vanessa, informação verbal).

Nesse trecho da fala de Vanessa, destaco, inicialmente, que a educadora começa a abordagem da temática refletindo com os alunos sobre situações concretas em que as *Fake News* geralmente circulam em seu cotidiano, como as notícias sensacionalistas de *Whatsapp*, ou mesmo aquelas que aparecem em sites com o propósito de gerar acessos. Nesse caso, a educadora conecta os ensinamentos da temática contemplada com situações que possivelmente já foram vivenciadas pelos alunos, considerando os conhecimentos prévios e complexificando-os ao longo da prática. O que foi descrito como fundamental pelos autores Peterson (2000) Xavier (2010), mencionados anteriormente.

Após isso, a educadora mostra para os alunos (em uma apresentação de Power Point) algumas notícias, desafiando-os a distinguirem se eram verdadeiras ou falsas. Nessa ação, por promover esse *desafio*, ela estimula os alunos a olharem com muito mais curiosidade e interesse para uma situação de linguagem com o gênero textual a ser abordado, estimulando, também, uma leitura crítica, necessária para os alunos fazerem essa distinção e que pode ser replicada em situações cotidianas.

Ou seja, através dessa atividade, além dos alunos trabalharem com um gênero textual em seu uso concreto, os alunos também refletem criticamente sobre notícias, visualizando que algumas delas, por exemplo, são criadas propositalmente para espalhar notícias falsas. Semelhante a essa proposta, Peterson (2000), também propôs atividades que estimularam a leitura crítica de materiais, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais ampla do mundo, como descrito no referencial teórico. O que reforça a potência crítica da iniciativa de Vanessa. Outra atividade, desenvolvida pela educadora na sequência, foi a proposição de um questionário sobre o tema, para os alunos investigarem como é a relação da comunidade com essas notícias e com as próprias redes sociais, como descreve a seguir:

Aí depois eu passei uma entrevista, nós formulamos juntos *né*. Eles me ajudavam, eu ia colocando as questões no quadro, que eles iam sugerindo, o que perguntariam para os familiares em casa e os vizinhos, sobre o que eles tinham de conhecimento sobre as Fake News. Aí eles decidiram perguntar: a idade, se a pessoa ficava mais tempo no Whats ou no Facebook, qual a rede social que ela ficava mais, se ela acreditava [nas notícias que recebia], se ela tinha o costume de repassar a informação sem ler ela toda, ou se ela só lia o título, enfim, algumas coisas assim. A gente construiu juntos esse questionário, e eles foram entrevistar as pessoas. Claro *né*, não foram todos, veio um monte de questionário em branco, porque eles não faziam, mas mais que a metade da turma se envolveu. Aí, depois disso, a gente fez um gráfico, por exemplo, para mostrar qual o percentual de pessoas, que passam notícia sem ler, quanto tempo ficam no Facebook no WhatsApp... Eles apresentaram isso na feira ExpoIldo, que foi depois dos Saberes em Diálogo. Aí eles fizeram cartazes com gráficos, fotos, foi todo um envolvimento bem legal, e eles se espantaram com eles mesmos! (Vanessa, informação verbal).

Na prática relatada, os próprios alunos ajudaram a produzir um questionário para aplicar com a comunidade e investigar o que gostariam de saber sobre a temática *Fake News*. Além disso, os alunos e alunas participaram de todas as etapas da pesquisa realizada, como a coleta de dados, a análise dos mesmos, a verificação dos resultados. Ademais, eles também desenvolveram formas de usar esses resultados para conscientizar outras pessoas, produzindo cartazes, gráficos e participando de exposições. Aqui, aparece, mais uma vez, o protagonismo dos estudantes, elemento fundamental de uma prática pedagógica transformadora, como já foi mencionado nessa lição, a partir do que foi desenvolvido nas outras práticas pedagógicas. Além disso, destaco que esta foi uma ação desenvolvida com a comunidade, assim como aparece em muitas tentativas de aproximação da comunidade nas práticas descritas em Escolas Democráticas (APPLE, BEANE, 2000a).

Não menos importante, destaco, também, a proposição da pesquisa como estratégia significativa de um ensino transformador, o que também foi mencionado em Escolas Democráticas (APPLE, BEANE, 2000a). Cabe enfatizar que a pesquisa na sala de aula é

fundamental para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia dos alunos para buscarem conhecimento. A pesquisa permite “[...] saber mais sobre tudo”, como a própria educadora, Vanessa, defende, ao falar da sua participação no projeto Saberes em Diálogo como uma forma de incentivar os alunos a pesquisarem, como destaque no trecho a seguir:

[...] eu acredito que a pesquisa é o que nos move. Como professores e como alunos. Somos eternos alunos. E eu acho que para tornar os alunos críticos, para tornar os alunos autônomos, a gente tem que ensinar eles a pesquisar. E a pesquisa abrange tudo, não é só a pesquisa científica. É na verdade saber mais sobre tudo. E eu como fiz mestrado e quero fazer o doutorado, eu quero participar, tenho vontade de participar de seminários, de congressos, e acho que isso tudo é muito importante, e a gente aprende muito né. A gente não vai lá para apenas apresentar, eu fui e aprendi muito, com todos os colegas. Eu faço por mim, mas também faço porque tenho que mostrar o caminho para meus alunos fazer né, dar o exemplo. (Vanessa, informação verbal).

No trecho, Vanessa afirma que os professores precisam ensinar os alunos a pesquisarem, para que possam ter autonomia para aprender sobre o mundo. Além disso, ela também afirma que um dos motivos de participar do projeto Saberes em Diálogo foi para mostrar o caminho para seus alunos também pesquisarem e compartilharem conhecimento. De fato, pensar na pesquisa como uma prática pedagógica significativa e crítica, é lembrar mais uma vez do educador Paulo Freire (1970), que ao afirmar que “Não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, não se referia apenas à tarefa do professor como pesquisador, mas também à importância da pesquisa na sala de aula. Em uma das suas reflexões em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970), o educador ensina que a pesquisa é necessária para a superação do senso comum e do estímulo à capacidade criadora do educando. Sendo assim, utilizar a pesquisa em sala de aula é um compromisso com a formação da consciência crítica do educando.

Nesse sentido, ao propor uma pesquisa para seus alunos, a professora permitiu que os próprios alunos verificassem dados sobre o uso de redes sociais e o compartilhamento de notícias falsas em suas comunidades, problematizando o uso dessas redes sociais e a importância de analisarem a veracidade de uma notícia antes de compartilhá-la. Tal *descoberta* foi tão interessante, que os alunos resolveram conscientizar outras pessoas sobre o tema, participando de uma feira, como a educadora também ressalta, no trecho a seguir:

Até na apresentação da feira de ciências, o jornal de Canoas foi e eles apresentaram para os jornalistas! [Aquele trabalho] era como se fosse o filho deles, sabe. E eles falando com muito orgulho sobre aquilo que eles tinham descoberto. Que foi algo além do conteúdo... Eles não estavam apresentando algo que o professor explicou,

eles estavam apresentando algo que eles descobriram. E isso foi muito legal! (Vanessa, informação verbal).

Ao mencionar que “[...] os alunos tinham muito orgulho daquilo que tinham descoberto”, enxerga-se, na fala da professora, a efetivação de uma prática pedagógica que foi realmente significativa para seus alunos. Além disso, ao destacar que “[...] foi algo além do conteúdo”, visualiza-se uma prática pedagógica que, mais do que ensinar conteúdos isolados, conectou esses ensinamentos com a vida dos estudantes, além de servirem para uma atuação mais responsável e crítica no mundo. Por fim, ao afirmar que os alunos “[...] estavam aprendendo aquilo que eles descobriram”, reafirma-se a importância da pesquisa na sala de aula, que ensina os alunos a terem autonomia e, também, responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. Além de tudo isso, também é fundamental mencionar que esse ensino crítico e significativo desenvolvido por Vanessa não ficou à margem do currículo prescrito. Mesmo sendo um projeto de curta duração, nas atividades que foram desenvolvidas, a educadora relacionou conteúdos curriculares prescritos da língua portuguesa para a etapa de ensino que essa prática foi realizada. No trecho abaixo da fala de Vanessa, fica evidente os conteúdos curriculares que foram contemplados com a prática das *FakeNews*:

[A prática das FakeNews] contemplou a questão da argumentação e da ortografia. [Por exemplo] a gente procurou erros de ortografia nas FakeNews; [E sobre a] argumentação, [vimos] o que usam pra convencer as pessoas, porque dentro das fake news tem muita argumentação, eles querem que tu “compre” a ideia deles na verdade, né. Então essa parte [de conteúdo] entrou. Claro que se é um projeto mais extenso [...] tu *pode* entrar com mais conteúdo, como te falei, [o projeto] foi rápido [...].

[...] Sim e outras coisas que entram também, por exemplo, a desenvoltura para apresentar, eles tiveram que entrevistar pessoas, [contemplou] a parte textual interpretativa, argumentativa, não tanto conteúdos gramaticais, [mas estes outros elementos da língua portuguesa]. (Vanessa, informação verbal).

Os itens que foram destacados até aqui sobre as lições que as professoras dos projetos *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* e *FAKE NEWS* ensinam sobre práticas mais significativas interessantes e críticas estão sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 5 – Lições sobre práticas pedagógicas Críticas e Significativas 2

<p>LIÇÕES APRENDIDAS COM OS PROJETOS ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA E FAKE NEWS SOBRE PRÁTICAS CRÍTICAS E SIGNIFICATIVAS</p>
--

Abaixo, estão sintetizadas as lições que podemos aprender com os projetos ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA e FAKE NEWS:

- 1) Práticas Pedagógicas críticas de alfabetização e de linguagem partem de situações concretas de uso cotidiano;
- 2) A escrita coletiva de um livro *real* é uma boa estratégia para tornar o processo de alfabetização mais interessante e contextualizado;
- 3) Práticas Pedagógicas críticas consideram os conhecimentos prévios dos alunos e os complexificam.
- 4) A mediação do professor, em um processo de construção coletiva, apresenta possibilidade de experiências democráticas serem vivenciadas;
- 5) A leitura e análise crítica de materiais ou situações proporcionam aos alunos uma compreensão mais ampla sobre o mundo;
- 6) Professores que desenvolvem práticas pedagógicas críticas problematizam o conhecimento junto com seus alunos;
- 7) Práticas Pedagógicas críticas desenvolvem aprendizagens que, para além da conscientização pessoal, provoquem transformações sociais;
- 8) A pesquisa é uma estratégia pedagógica que estimula autonomia, capacidade criadora e responsabilidade sobre o processo de aprendizagem do educando, além da superação do senso comum.

Fonte: Elaborado pela autora

De fato, há, nesse capítulo, várias lições sobre práticas pedagógicas críticas e significativas que podemos aprender com as professoras dos quatro projetos que foram escolhidos para serem analisados nessa dissertação. Algumas delas apareceram em mais de uma prática pedagógica. Outras, relacionam-se às especificidades de temáticas, proposta ou etapa de ensino de cada projeto. Algumas delas, por si só, representam uma ação pedagógica crítica e significativa. Outras, são apenas parte dessa ação que, ao se juntar com as outras pequenas ações, potencializam um ensino significativo e crítico.

É interessante destacar, também, que a maioria das lições que foram destacadas, relacionam-se ao referencial anteriormente construído, tanto aos exemplos de educadores que foram mencionados, quanto a própria definição de pedagogia crítica e professores e professoras intelectuais. Porém, as lições destacadas nessa análise, ampliam o repertório de

práticas pedagógicas críticas possíveis. Muitas delas, apesar de terem intenções e propósitos críticos parecidas com as apresentadas na construção teórica, apresentam outras possibilidades de colocar em prática essas intenções. Além daquelas que apresentam novos elementos de uma educação crítica e significativa e que foram construídas com novas construções teóricas.

6.2 LIÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E QUE ABORDAM TEMÁTICAS DE RAÇA E GÊNERO

Não é mais possível imaginar e permitir que escolas levem adiante o ensino sem partir do pressuposto de que igualdade de raça e gênero deve ser tema central das aulas de todas as disciplinas escolares. (MEDEIROS et al, 2021, p. 525).

Essas são palavras das professoras e dos professores do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* em seu artigo reflexivo sobre sua prática. Igualdade de raça e gênero como temas centrais nas disciplinas escolares é uma ideia cara àqueles que desejam uma educação crítica. Não é mais possível aceitar que essas temáticas não sejam abordadas nas práticas pedagógicas escolares. É nesse sentido que exponho a segunda lição que aprendi com os professores que compuseram meu campo empírico, que se refere ao enfrentamento de situações de preconceito no espaço escolar e o trabalho pedagógico efetivo com temática de raça e gênero.

Refiro-me às lições que aprendi especialmente com os projetos *NEGRACOR* e *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, pois, em ambos, as temáticas de raça e gênero tiveram centralidade. Reforço, nesse sentido que, apesar dessas temáticas não serem o foco das outras práticas, *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* e *FAKENEWS*, tais temáticas também apareceram nas falas das entrevistas das professoras desses projetos, como temáticas que procuram trabalhar e contemplar em seu cotidiano docente. Nesse sentido, é importante destacar que não é viável que, em todas as práticas pedagógicas, de todas as disciplinas e em todos os momentos, seja realizado um trabalho crítico, significativo, democrático e que contemple questões de classe, raça, gênero e sexualidade, de modo inclusivo e diverso. O trabalho pedagógico crítico, como enfatiza Apple (2003), é um trabalho coletivo e constante. É por isso que, em determinadas práticas pedagógicas, é possível, e inclusive necessário, que determinadas temáticas sejam trabalhadas de forma mais exclusiva, em detrimento de outras, como aconteceu nas práticas *FAKENEWS* e *NEGRACOR*, que focaram nas temáticas de raça e gênero.

Esse também foi um importante critério para escolher essas práticas como transformadoras, afinal, como apresentei na construção teórica, a ideia histórica e global de práticas pedagógicas críticas está diretamente relacionada a uma preocupação com transformação social que questiona relações de raça e gênero. (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Além disso, as práticas relatadas no livro “Escolas Democráticas”, que serviram de demonstração de atuações contra-hegemônicas e são inspirações para essas análises, também estiveram ligadas aos princípios antirracistas, anti-homofóbicos e anti-sexistas (BEANE; APPLE, 2000c, p. 8).

É possível verificar, inicialmente, que o ato das professoras idealizadoras dos projetos *NEGRACOR* e *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* decidirem pela abordagem de temática de raça e gênero como centrais em ações que envolveram esforços coletivos, uma grande duração de tempo, e que escolheram para estudar através do projeto Saberes em Diálogo, consiste em uma postura crítica de educação. Tal postura se apresenta já no interesse e motivação demonstrados por essas professoras para trabalhar com tais temáticas: em ambos os casos, há o interesse em um trabalho para além do cumprimento de uma lei que torna tal ensino obrigatório e se verbaliza um compromisso com uma transformação social (MEDEIROS, et al, 2021; SABINO, ALVES, RAMOS, 2021). É interessante destacar e aprofundar, aqui, algumas dessas motivações nas palavras das professoras envolvidas, afinal, considerando que a abordagem dessa temática foi desenvolvida por professores intelectuais transformadores, é necessário não só olhar para a prática por eles desenvolvidas, mas também para a capacidade de combinarem reflexão e ação sobre aquilo com o qual se comprometem (GIROUX, 1997).

Nesse sentido, no projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, as professoras escreveram, em um artigo, que a motivação para trabalhar questões de raça e gênero emergiu da carência de reflexões sobre esses temas identificadas nas turmas e da violência e preconceitos ocorridos em consequência disso. Nesse sentido, foi pensado, coletivamente, um trabalho cuja intenção estava em reduzir as formas de discriminação e preconceito, e que pudesse, de algum modo, também ampliar a perspectiva de futuro dos estudantes, já que esse era outro problema relacionado, presente nesse contexto escolar (MEDEIROS, et al, 2021). Tal intenção demonstrada nos documentos, também se reforça na entrevista da professora desse projeto, no trecho abaixo:

[...] foi surgindo essa vontade de trabalhar um projeto interdisciplinar [...] a partir da necessidade da comunidade, sabe: da questão deles [os alunos] reproduzirem falas machista, falas racistas, de ter situações bastante desconfortáveis para alguns alunos. Por exemplo, na hora de cantar o hino, que tem que tirar o boné, o aluno negro se sente desconfortável de mostrar seu cabelo. E aí [foram dessas coisas] que a gente sentiu necessidade também trabalhar com esses tópicos né. Desconstruir alguns preconceitos que os alunos têm. (Bruna, informação verbal).

Tal excerto, da professora Bruna, reafirma os compromissos registrados no artigo e reforçam a intencionalidade transformadora dessa prática, que contempla uma abordagem

multicultural pautada na desconstrução de preconceitos e de estereótipos e na intervenção e superação de situações excludentes, da cultura seletiva e segregadora (VENCATO, 2014; MOREIRA, CANDAU, 2007).

Em direções semelhantes às motivações apresentadas, baseiam-se, também, a proposição dos professores envolvidos no projeto *NEGRACOR*. Buscando reparar a lacuna que a lei 10.639/03 não conseguiu garantir, o coletivo busca efetivar uma educação antirracista, considerando a interseccionalidade de gênero e classe (SABINO, ALVES, RAMOS, 2021). Nesse sentido, destaco, inicialmente, o uso do conceito de educação antirracista (ou luta antirracista), utilizado com centralidade pelo coletivo, como aparece no artigo e nas falas das entrevistas:

A gente tinha muitas questões feministas no início, daí depois que a gente começou a focar na luta antirracista porque foi o que surgiu “da rua” vamos dizer assim. (Paula, informação verbal).

A respeito deste conceito – a luta antirracista –, retomo um argumento apresentado na construção teórica do educador Peterson. Segundo ele, mesmo que as aulas sejam projetadas em relações humanas, é necessário ensinar os estudantes a serem antirracistas, como desenvolve no trecho abaixo:

Também ensinamos aos estudantes a serem antirracistas; ensinamos que o racismo é anticientífico e imoral, que tem sido uma doença social prejudicial em toda a história dos Estados Unidos. Incentivamos professores a analisarem estereótipos, os preconceitos e todas as formas de discriminação. (PETERSON, 2000, p. 120).

Segundo o educador, ser antirracista é reconhecer preconceitos e forma de discriminações raciais e ensinar o quanto esses são imorais e prejudiciais para a sociedade. No Pequeno Manual Antirracista (RIBEIRO, 2019), utilizado também nas formações do coletivo *NEGRACOR*, Djamila, ao convidar-nos para que “[...] sejamos todos antirracistas”, também menciona a necessidade de perceber e transformar situações de violência racial que, antes de um processo de reconhecimento e *conscientização* sobre a temática, não seriam questionadas. Isso implica uma série de desafios, como, por exemplo, acordar para os privilégios e reconhecer o racismo em situações cotidianas (RIBEIRO, 2019).

Os idealizadores do coletivo *NEGRACOR* defendem que esse processo deve começar pelos próprios educadores. Afinal, é a partir desse processo consciente que os professores passam a identificar e combater situações de preconceito racial na sala de aula, além de proporcionarem uma abordagem adequada da temática, como foi discutido no capítulo

anterior. Nesse sentido, os professores do coletivo – a partir da Pandemia e das suas participações no Projeto Saberes em Diálogo –, desenvolveram uma formação sobre questões antirracistas para os colegas professores. Identifica-se nesse sentido, segundo as palavras desses educadores, um espaço de reconhecimento e identificação de situações racistas por parte dos professores, como mostra o trecho a seguir:

O fato de a gente ter começado a conversar e dialogar com os colegas sobre isso *né*, a gente já teve colegas que choraram na formação porque se perceberam sendo racistas, com umas piadas idiotas, umas coisas assim, sabe... Já teve colegas que falaram “bá, tal aluno falou alguma coisa ali na minha frente eu não me toquei que aquilo era racismo... E não consegui intervir na hora”. (Paula, informação verbal).

De fato, segundo Djamila Ribeiro, essa identificação de situações racistas, percebida pelos professores ao participarem da formação, é ponto de partida para provocar transformações e promover uma ação antirracista. Identifica-se, desse modo, uma ação transformadora por partes das professoras do coletivo *NEGRACOR*, não só pela intenção de desenvolverem uma educação antirracista, mas, também, por compartilharem essa intenção com os colegas professores, proporcionando um processo de conscientização coletiva. Afinal, como relatam as próprias educadoras, é muito diferente quando o professor está consciente da importância desse trabalho, do que quando apenas trabalha porque faz parte do currículo, como destacam as educadoras de ambos os projetos:

Tu não precisas concordar ou discordar de alguma coisa para trabalhar aquilo *né*. Só que a gente sabe que o trabalho é melhor se a gente acredita naquilo. Então, eu acho que o professor é um indivíduo, ele tem direito de ter os seus pensamentos, [mas] enquanto professor, ele não deve se omitir a trabalhar algumas coisas. (Selma, informação verbal).

A gente comenta muito que existe uma lei e que não é uma questão de querer ou não [trabalhar], porque tem muito dos nossos colegas que nem passaram pela minha cabeça [quando a gente pensou em fazer a autoformação]. Agora [a partir das nossas formações] tão lindos, comprando livros e mandam para gente “comprei tal livro para trabalhar com as crianças”, “bá, vi tal filme quero indicar para vocês”. Então está rolando um movimento muito bacana de interesse sabe, não estão fazendo isso por obrigação. (Paula, informação verbal).

A partir desses trechos, é possível visualizar a importância da formação de professores, provocada pelo coletivo *NEGRACOR* para a concretização de uma educação antirracista. Através dela, professores passaram a ter mais interesse em se apropriar do assunto e, mais importante, ensinar com propósito e não por obrigação. Nesse sentido, é possível já destacar uma primeira contribuição do coletivo em relação a temática: *Para uma educação antirracistas, é importante investir em uma formação sobre a temática para professores e*

professoras. Outra contribuição de Ribeiro (2019) que pode ser considerada nessa discussão, é sua defesa de que as opressões devem ser nomeadas, já que “[...] não podemos combater o que não tem nome” (Ribeiro, 2019). Desse modo, a autora nos mostra que devemos usar sem medo, palavras como *branco*, *negro* e *racista*, e que, inclusive, reconhecer esse racismo é a melhor forma de combatê-lo. De fato, as autoras do coletivo *NEGRACOR* não só nomeiam as opressões em seus artigos, como também reconhecem que elas existem no espaço da escola, como mostram o excerto a seguir.

Inserida numa sociedade racista, machista e conformada com uma infinita paleta de estereótipos, a escola, por extensão, também é lócus de (re)produção dessas opressões. (SABINO, ALVES, RAMOS, 2021, p. 643).

E é partindo desse reconhecimento, de que a escola também (re)produz essas opressões, que as autoras falam sobre seus papéis no processo de desconstrução e combate a essa realidade, como será demonstrado na sequência. Outro ponto que aparece na motivação dos professores envolvidos com as práticas é que, apesar dessas questões de raça serem objetivos centrais, em ambos os projetos elas estão conectadas às reflexões de gênero. Para o coletivo *NEGRACOR*, a questão antirracista é a demanda prioritária, porém, assumem que não as desvinculam das imediatas intersecções com gênero, principalmente. Para a prática de *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, é justamente o intercruzamento da raça e do gênero que mobilizaram a construção do projeto (MEDEIROS, et al, 2021). A respeito dessa articulação com questões de gênero, cabe, também, propor um diálogo com algumas teóricas feministas, (HOOKS, 2019, CRENSHAW, 2005, DALMASO-JUNQUEIRA, 2018), pois esse diálogo com outras perspectivas permite ganhos as análises e fortalece meios para propor as mudanças educacional e social. (CARLSON; APPLE, 2000; APPLE; AU; GANDIN, 2011)

Com esse propósito, menciono a ativista Bell Hooks (2019), que nos conduz a uma percepção ampliada dos feminismos, afirmando que, ao defendê-los, nos comprometemos também com o combate a outras formas de opressão estrutural, tais quais são as de classe e raça. É nessa direção que Kimberle Crenshaw (2017) utiliza o conceito de interseccionalidade para mostrar as várias maneiras pelas quais raça e gênero moldam as experiências de empregação das mulheres negras e para ilustrar que muitas das formas de racismo e sexismo que afetam suas vidas não podem ser compreendidas completamente utilizando as dimensões de raça ou gênero separadamente. Do mesmo modo, ao defender as possibilidades de e para um *trabalho docente feminista*, Bruna Dalmaso Junqueira (2018) também parte de uma concepção plural de feminismo, reconhecendo as diferentes identidades e contingências

sociais que a impõe, defendendo uma educação comprometida com o combate a essas desigualdades. Nesse sentido, é interessante mencionar, por fim, que a abordagem de gênero na tradição feminista, contempla discussões a respeito de sexualidade. Assim, ao pensar em práticas pedagógicas que trabalham com temáticas de gênero, entende-se que o trabalho com temáticas de sexualidade estarão relacionadas e serão contempladas, mesmo não sendo necessariamente seu foco.

É compreendendo essa complexidade que destaco outra lição que podemos aprender com esses projetos: *Práticas pedagógicas críticas articulam temáticas de raça e de gênero para o enfrentamento de situações de preconceito*. Essa intenção fica clara no trecho abaixo, no qual as autoras argumentam, em um artigo, sobre suas concepções e motivações para trabalhar com essas duas temáticas:

A sociedade, há muito, debate sobre a igualdade de raça e gênero. Ainda existe uma parcela de pessoas que consideram o tema irrelevante ou desnecessário. Porém, a própria sociedade, por meio do comportamento de parte dos seus indivíduos, vem mostrando sinais claros de que o combate ao preconceito racial e de gênero são cada vez mais fundamentais. Obviamente, estes são temas primordiais também na escola. Não é mais possível imaginar e permitir que escolas levem adiante o ensino sem partir do pressuposto de que igualdade de raça e gênero deve ser tema central das aulas de todas as disciplinas escolares. Educar com base neste raciocínio promove a reflexão, bem como tenta assegurar a igualdade de oportunidades e a redução de todas as formas de discriminação e preconceito. (MEDEIROS, et al, 2021, p. 525).

Nesse trecho, as autoras partem da afirmação de que combater o preconceito racial e de gênero está se mostrando cada vez mais necessário na sociedade e, por isso, também na escola. Com isso, elas afirmam que não é mais possível levar adiante um ensino sem ter essa preocupação como central. Aqui, já é possível perceber uma noção cara à pedagogia crítica e, inclusive, um olhar relacional sobre o papel da escola por parte das professoras: de que a pedagogia crítica busca enxergar e expor, na escola, como as relações de poder e desigualdade da sociedade (o que inclui relação de raça e gênero) se expressam (APPLE, AU, GANDIN, 2011). Além disso, ao encontro dessa preocupação das professoras demonstrada no trecho, está o ensinamento de Paulo Freire: de que é papel da educação lutar contra essa exploração, para fazer jus a esse título (FREIRE, 1970).

Em relação ao olhar relacional que se identifica nas professoras, é possível retomar o que Apple (1995) também nos convida a fazer: ver sempre a escola de modo relacional, em conexão com questões mais amplas, considerando essas relações de dominação e exploração da sociedade. Diante dessas reflexões a respeito da necessidade de um ensino centrado na

abordagem de questões de raça e gênero, mostro algumas alternativas apresentadas pelas professoras desses dois projetos para desenvolverem práticas com esse propósito.

Ao analisar as entrevistas das professoras de ambos os projetos, encontrarei três elementos importantes, que caracterizo como essenciais em uma educação crítica, no que diz respeito a uma docência que busca trabalhar e transformar preconceito de raça e gênero. São elas: *Práticas pedagógicas críticas promovem uma identidade positivada dos estudantes pertencentes a grupos oprimidos; Professores que desenvolvem práticas Pedagógicas críticas buscam intervir e interromper situações de preconceito no espaço escolar; e, Práticas Pedagógicas críticas provocam reflexões sobre os modos dominantes do pensamento.*

Nota-se que esses elementos ultrapassam o currículo prescrito ou o ensino específico dessas temáticas. Trata-se das escolhas e das intervenções intencionais, utilizadas pelas professoras, que foram importantes para tornar esse ensino transformador. Retomo, nesse sentido, que não é somente o que está no texto e no currículo que ensinam. Como afirmou APPLE (1996, *tradução minha*), os professores aprenderam modos alternativos de mediar, reinterpretar e transformar o material, o currículo e suas práticas. Nesse sentido, os materiais escolhidos para as aulas e a respectiva representatividade que há neles, o silêncio ou a intervenção em uma situação de preconceito, e a possibilidade de reproduzir ou problematizar os modos dominantes de pensamento, por exemplo, também ensinam muito sobre raça e gênero aos alunos. Por isso, passo a analisar, com mais profundidade, essas três ações destacadas e relacionadas, iniciando pelas tantas possibilidades que as professoras apresentaram com o objetivo de promoverem uma identidade positivada dos estudantes pertencentes a grupos oprimidos.

Peterson (2000), um dos educadores inspiradores de práticas pedagógicas transformadoras dessa dissertação, afirmou que um ensino multicultural e antirracista não só trabalhava com temáticas centradas nas relações humanas, mas realçava as experiências de pessoas de cor¹⁹. Nesse sentido, o educador escolhia priorizar elementos como a arte, a história, música, literatura e poesia proveniente de vários grupos geopolíticos historicamente silenciados, nas situações cotidianas de ensino – e não em um dia específico ou apenas ao trabalhar questões de diversidade, por exemplo. Nesse sentido, a opção do educador de dar prioridade às experiências de pessoas negras e representá-las de uma forma positivada, realçando suas produções, por exemplo, assemelha-se à estratégia pedagógica utilizada pelas professoras dos projetos *NEGRACOR* e *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*. Além disso,

¹⁹ Essa expressão, traduzida do inglês, refere-se a todos os grupos raciais não-brancos.

relaciona-se a uma inversão da hegemonia, colocando os grupos menos favorecidos no centro (CONNEL, 1993) como já relacionado anteriormente, mas, nesse caso, considerando também a representação de materiais com produtores e protagonistas negros.

Em ambas as práticas pedagógicas, as professoras relataram que houve uma escolha intencional dos materiais utilizados cujos produtores ou protagonistas eram, em sua maioria, pessoas negras e, principalmente, mulheres negras, de modo a contribuir na construção positivada da identidade de alunos e alunas desses grupos. Para Nilma Lino Gomes (2005), esse deve ser um compromisso da escola, pois, como afirma no trecho abaixo, essa construção positivada de identidade é um grande desafio que enfrentam negros e negras do nosso país:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade. (GOMES, 2005, p. 43).

Considerando essa problemática da autora, precisamos reconhecer que a escola, como um espaço de socialização em que vivem crianças pertencentes a uma grande diversidade cultural, também é o espaço em que as crianças vão reconhecendo seus pertencimentos a determinados grupos, construindo sua identidade social e cultural. Patrícia Hill Collins, ao defender o poder da auto definição, menciona a autora Alexia DeVaux para afirmar que: “[...] você tem que entender qual é o seu lugar como indivíduo e o lugar da pessoa que é próxima a você. Você tem que entender o espaço entre vocês antes que você possa entender grupos mais complexos ou maiores” (COLLINS, 2019, p. 23). No entanto, cabe destacar que, para algumas experiências, essa construção identitária não acontece de forma automática, como algo dado e impresso (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Para algumas crianças, como mencionou Gomes (2005), esse processo representa uma negação de si mesmo. É exatamente o que mostra um trecho da entrevista das professoras do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, ao falar a respeito de outro projeto desenvolvido como os alunos, também relacionado à temática de raça:

Eu orientei, ano passado, numa Feira de Canoas, um grupo de alunos que o trabalho era “Onde Estão as Pessoas Negras da Escola Santos Drumont?”. O que esses alunos fizeram: eles dividiram em quatro grupos, anos iniciais, anos finais, professores e funcionários. Pegaram o número total de cada parte e fizeram uma porcentagem.

Então, foram fazendo uma pesquisa turma por turma, professor por professor, para ver quem se autodeclarava negro. Vendo essas porcentagens que os alunos que foram coletando chegaram à conclusão de que tanto os alunos pequenos quanto os maiores eles tinham vergonha, assim, o que eu respondo, que que será que eu respondo?”, “Eu sou filho de negro com negro...”, sabe, todas as questões de identidade que a gente tá deixando de trabalhar lá desde o início sabe... A gente tem que saber o que nós somos, sabe. (Bruna, informação verbal).

Em vários momentos os alunos da Bruna entravam na minha sala para perguntar *né*: “Ah, quem aqui é branco, quem aqui é negro...” e eu ficava impressionada o quanto eles não se identificam. (Selma, informação verbal).

A partir desses excertos, é possível perceber que – ao menos antes do projeto interdisciplinar *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* ser desenvolvido – muitos alunos negros da escola não se identificavam como negros, e que, inclusive, alguns tinham vergonha de expor sua identidade. É nesse sentido que Moreira e Candau (2007) defendem que é necessário que educadores favoreçam a tomada de consciência dessa construção identitária dos alunos, promovendo “[...] uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais [...] articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

No entanto, é preciso ter um importante cuidado ao desenvolver atividades para propor essa tomada de consciência. Mesmo que a intenção de mapear as pessoas negras da escola seja interessante para uma série de reflexões, entre elas defender a necessidade de um trabalho sobre questões de raça na escola, elas precisam ser repensadas de um modo que não representem uma situação de constrangimento para os alunos. Sem uma abordagem prévia – ou um histórico sociocultural favorecido –, dificilmente alunos e alunas negras conseguirão estar seguros dessa autodefinição ou mesmo saberão da importância dela.

Porém, mais importante que esse mapeamento, está a necessidade de atividades que proporcionem situações para que essa identidade seja construída de forma positiva, principalmente para alunas e alunos negros, que, muitas vezes, não possuem essa referência positivada em seus contextos. O que, em contrapartida, foi realizado muito assertivamente pelo projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*. Com a intenção de mostrar aos alunos e alunas as situações positivadas de mulheres negras, o projeto definiu o filme “Estrelas Além do Tempo” como disparador do ensino multidisciplinar, como afirma a educadora Bruna, em entrevista:

Eu acho que também, a escolha do filme, para o aluno se enxergar sabe, para ele se reconhecer. Esse nosso grupo de professores é majoritariamente branco. Então quando esses alunos nos veem, eles não se enxergam, eles não se veem representados, mas esse filme trouxe essa coisa para eles, eles “poxa, eu posso ser isso também”. Quando eu entrei na escola, em 2016, se eu conversasse com um

aluno do 9 ano naquela época, “o que tu quer fazer daqui a 4, 5 anos?”, eles não sabiam te responder, eles não sabiam dizer quais eram os sonhos deles, sabe... e eu acho que essa é uma cultura que vem mudando na nossa escola, porque a gente tá assistindo isso, para que eles vejam que possam ser várias coisas, que mulheres podem ser cientistas etc., pessoas negras também, e então a nossa intenção é abrir isso e expandir a mente deles. (Bruna, informação verbal).

A partir dessa fala, Bruna afirma que a escolha do filme se fez para que as estudantes negras da turma se sentissem positivamente representadas, de modo a expandir suas possibilidades de vida. Nesse sentido, ela afirma que já é possível assistir as mudanças positivas na escola, considerando os sonhos que esses alunos tinham e os que passaram a ter. De fato, um filme cujas protagonistas sejam mulheres negras ocupando posição de poder na sociedade e baseado em fatos reais, além de um extenso trabalho interdisciplinar desenvolvido a partir dele, trabalhando com temática de raça e gênero, mostra-se como uma estratégia importante para contribuir com uma construção positivada da identidade dos estudantes negros, além de ser benéfico para toda a sociedade, como afirma Djamila Ribeiro, no trecho abaixo:

Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei n. 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. Não podemos nos satisfazer com pouco. (RIBEIRO, 2019, p. 16).

Nesse trecho, Djamila reforça a importância de serem apresentados materiais com personagens negros e negras às crianças que fogem de estereótipos e de referenciar essa população positivamente, como foi feito pelas professoras do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* ao optarem pelo filme anteriormente mencionado. A autora acrescenta que esse ensino é benéfico para toda a sociedade, pois, além de promover a construção da subjetividade de pessoas negras, também rompe com a visão hierarquizada que, muitas vezes, as pessoas brancas têm da cultura negra, contribuindo, desse modo, para a diminuição de desigualdades.

Em direções muito parecidas, as professoras do coletivo *NEGRACOR* também escolheram materiais com protagonismo feminino e negro com a mesma intenção de expandir as possibilidades dos alunos através da representatividade. Porém, nesse caso, os materiais

escolhidos foram elaborados por autoras negras. É o que mostra o excerto a seguir, retirado do artigo do coletivo:

Durante os encontros [do coletivo], realizamos leituras, discussões, pesquisas e análises de produções audiovisuais (curtas, músicas/clipes, campanhas publicitárias, documentários, filmes e vídeos do Youtube). O material de leitura selecionado previamente tem como objetivo trazer o protagonismo feminino e negro, para que seja possível a apreciação da produção de conhecimento de mulheres negras, de diferentes áreas do saber. (SABINO, ALVES, RAMOS, 2021, p. 641).

No caso do coletivo *NEGRACOR*, como mostra o excerto, os materiais escolhidos para serem utilizados com os alunos foram pensados para que produções de autoras e autores negros fossem apreciados, e, também, para que temáticas de raça e gênero fossem contadas na perspectiva de mulheres negras. A respeito desse segundo aspecto, Ribeiro (2019) também ressalta a importância da perspectiva e da autoria de produções negras prevalecerem. Em suas palavras:

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram?. (RIBEIRO, 2019, p. 32).

Apesar de Djamila estar se referindo à importância de estudar autores negros e negras e ouvir a história a partir de seus pontos de vista no ambiente universitário e intelectual, é possível, a partir das ações do coletivo *NEGRACOR*, descritas anteriormente, verificar que isso pode – e deve – ocorrer também no ambiente da escola. Para a autora, o privilégio social de determinados grupos também aparece no próprio ponto de vista pelo qual as histórias são contadas. É o que também pensam Beane e Apple (2000b) ao afirmarem que o conhecimento oficial das escolas, muitas vezes, silencia a voz daqueles que estão à margem, pois são construídos e elaborados pela cultura dominante. Nesse sentido, o trabalho do coletivo *NEGRACOR*, ao escolher obras produzidas por autoras mulheres e negras, proporciona tanto a representação positivada dessas personagens, que servem de inspiração para os estudantes, como também que seja ouvido seus próprios pontos de vista sobre diferentes temas. Essa também foi uma preocupação da educadora Brodhagen (2000), de escolas Democráticas, que,

em suas propostas pedagógicas, proporcionava que seus alunos considerassem o maior número de ponto de vistas e uma variedade de fontes.

Destaca-se assim, mais uma lição que podemos extrair dos educadores desses projetos (e reforçamos através da teoria): *Professores e professoras comprometidos com uma educação crítica utilizam a representatividade negra e feminina nos materiais utilizados no cotidiano escolar, não somente nos materiais que contemplam esses debates. Mas, para além disso, também utilizam materiais que foram produzidos por autoras, artistas, desenhistas e intelectuais mulheres, negras e negros. E, por fim, ensinam os conteúdos a partir de diferentes pontos de vista, não só pelo ponto de vista do poder, ou seja, a partir de visões hegemônicas da cultura dominante em torno dos quais historicamente o conhecimento foi organizado.*

É possível associar, também, outra atividade realizada pelas professoras do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, como uma boa prática para a promoção dessa identidade positivada, aqui, relacionado às mulheres. Conforme consta no artigo das professoras, ocorreu um subprojeto, denominado *mulheres que inspiram*, cuja intenção era estudar bibliografia de mulheres importantes, como mostra o trecho abaixo

Nas aulas de matemática, além da construção dos foguetes, também foi desenvolvido o subprojeto Mulheres que inspiram. Durante o mês de outubro, circulava pela sala o livro *As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo* de Rachel Ignatofsky. Cada aluno deveria escolher uma cientista cuja área de formação ou história de vida fosse motivo de inspiração para o seu projeto de vida. A partir desta escolha, cada um confeccionava um porta-retrato, apresentando uma breve biografia da cientista. Além disso, foi solicitado que colocassem no seu porta-retrato os motivos por terem escolhido determinada cientista, evidenciando aspectos em comum, bem como seus sonhos e ambições. (MEDEIROS et al, 2021, p. 531).

De fato, estudar e escolher bibliografia de mulheres importantes e inspiradoras, muitas delas, mulheres negras, e buscar possíveis semelhanças com sonhos e ambições de vida, possibilita um processo reconhecimento e identificação com as autoras estudadas. Afinal, segundo Collins, é ouvindo sobre a história de mulheres negras socialmente valorizadas, que se favorece outras mulheres negras a definirem-se também com valor. Além disso, a autora também reforça a importância dessas mulheres adquirirem voz por meio da escrita, o que propõe o gênero textual bibliográfico, estudado pelos alunos. É o que mostra o trecho abaixo:

O ato de adquirir uma voz por meio da escrita, de quebrar o silêncio com a linguagem, finalmente a leva à ação de conversar com os outros. Outras mulheres falam livremente entre si. Em *Their Eyes Were Watching God*, Janie conta sua história para uma boa amiga, um dos principais exemplos do processo de rearticulação essencial para o pensamento feminista Negro (Hurstun 1937). *For*

Colored Girls (1975), de Ntozake Shange, também capta essa jornada rumo à autodefinição, à auto-valorização e um *self* empoderado. No final da peça, as mulheres se reúnem em torno de uma mulher que fala sobre a dor que sentiu ao ver seus filhos serem mortos. Elas ouvem até que ela diz “Eu encontrei Deus em mim mesma e eu a amei ferozmente.” Ao expressar sua habilidade de definir a si mesma como alguém de valor, essas palavras, aproximaram as mulheres. Elas tocaram umas às outras como parte de uma comunidade de mulheres Negras que curam um membro com dor, mas só depois de ela ter dado o primeiro passo de querer ser curada, de querer fazer a jornada para encontrar a voz do empoderamento. (COLLINS, 2019, p. 32).

É através dessa proximidade entre mulheres negras que se enxergam como mulheres de valor, ao conhecerem histórias de superação e empoderamento, como ressalta Collins no trecho, que o projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* também levou seus alunos e alunas para conhecerem a exposição “Enigma: mulheres na computação”, no Museu da UFRGS, e na oficina “Mulheres que descobriram o universo” (MEDEIROS et al, 2021). Tais visitas também objetivavam o conhecimento de mulheres que foram importantes na ciência, sendo que algumas das mulheres demonstradas na exposição eram as mesmas mulheres negras que apareceram no filme catalizador da proposta do ensino interdisciplinar, o que reforçou a importância dessas sujeitas para os alunos. Destaca-se, portanto, mais uma lição: *Em uma prática pedagógica crítica, conhecer a histórica de pessoas negras e mulheres negras importantes socialmente, possibilita um processo de identificação e inspiração para crianças negras e mulheres.*

Em relação às ações das professoras e professores do projeto *NEGRACOR*, compete destacar que também não foi apenas na escolha dos materiais utilizados nos projetos que as professoras e professores do coletivo contribuíram para uma construção positivada da identidade de seus alunos. No caso do coletivo, além da promoção de um espaço de aprendizagem, as professoras buscavam acolher e valorizar as identidades das estudantes participantes, promovendo um espaço de intercâmbio cultural, escuta empática e compartilhamento de experiências, como mostra o trecho abaixo, retirado do artigo do coletivo:

[...] o grupo Negracor pensa, projeta e articula suas ações dentro da escola sempre em consonância com o desenvolvimento pessoal e social de suas participantes, bem como da nossa comunidade escolar. Assim, procuramos positivar suas identidades, valorizar suas narrativas e construir um espaço de intercâmbio cultural, via incentivo à leitura, estímulos à oralidade, escuta empática, acolhimento e compartilhamento de experiências. (SABINO, ALVES, RAMOS, 2021, p. 641).

Conforme esse trecho retirado do artigo, destaca-se um ambiente construído pelos professores e professoras do coletivo cujas ações objetivavam o desenvolvimento pessoal e

social das participantes. Nesse contexto, cabe destacar que o coletivo, inicialmente, procurava convidar preferencialmente mulheres negras para o grupo, conforme aparece nesse trecho da entrevista:

[...] a gente queria tanto, no começo, chamar as meninas negras para o grupo, mas muitas não vieram, não se sentiram confortáveis. Até a gente está revendo bastante coisa sobre isso, sabe??. (Paula, informação verbal).

A partir desse trecho, podemos trazer duas reflexões. A primeira é a respeito da intenção de haverem preferencialmente mulheres negras num coletivo que objetiva o desenvolvimento social e compartilhamento de experiências. A segunda é a respeito das estudantes negras, inicialmente, não se sentirem confortáveis para participar do mesmo, o que refletiremos posteriormente.

Segundo Collins, espaços de trocas e diálogo entre mulheres e pessoas negras é de extrema importância, pois ajudam no desenvolvimento social desses sujeitos e auxiliam na promoção autodefinição, pois é nessas trocas que poderão reconhecer o que são no mundo e afirmar sua humanidade e o direito de existir (COLLINS, 2019). Além disso, a autora também destaca a importância da troca de experiências entre pessoas negras possibilitadas nesses espaços de encontro, a partir de suas próprias experiências:

Ao conversar com outras mulheres afro-americanas, descobri que muitas de nós tiveram experiências parecidas. O fato de que as mulheres Negras sejam as únicas a realmente ouvirem umas às outras é significante, particularmente dada a importância da voz na vida das mulheres Negras. Ao identificar o valor das amizades das mulheres Negras, Karla Holloway descreve como as mulheres apoiavam umas às outras no seu clube do livro: “Os eventos que compartilhávamos entre nós tinham sempre um estopim parecido – quando alguém, um professor ou diretor de uma escola infantil, um vendedor de loja, uma equipe médica, tinha nos tratado como se não tivéssemos noção de nós mesmas, como se não tivéssemos habilidade de perceber qualquer uma das bobagens que eles estavam jogando por nossa goela abaixo, ou como se não tivéssemos adquirido o poder adulto de fazer escolhas na vida dos nossos filhos” (Holloway 1995, 31). Essas mulheres descreveram momentos catárticos quando, de maneiras criativas, elas responderam a tais agressões transformando-as em outra coisa. Cada uma sabia que apenas outra mulher Negra poderia entender completamente como era se sentir tratada daquela maneira e de responder na mesma moeda”. (COLLINS, 2019, p.10).

Segundo a autora, e, aqui, também pensando na importância da promoção desses espaços na educação – como pretendia o coletivo *NEGRACOR* –, é a partir dessa troca de experiência proporcionada por esses espaços que alunos e alunas negras podem identificar situações semelhantes já vividas, muitas delas caracterizadas por atitudes racistas, as quais já tiveram que enfrentar na sua vida. Tal reconhecimento, como argumentado anteriormente, é ponto de partida para provocar transformações (RIBEIRO, 2019). Nesse sentido, é importante

retomar que essa conscientização a respeito de privilégios e da identificação de situações racistas é importante de ser reconhecida pelos próprios alunos negros, muitos dos quais enfrentam e enfrentaram muitas dessas situações em seu cotidiano, sem identificar como consequência de um racismo estrutural, que precisa ser combatido. (RIBEIRO, 2019)

Ou seja, a criação de espaços em que experiências de pessoas negras são compartilhadas, colaboram não apenas para o reconhecimento do racismo e machismo estrutural, por exemplo, mas, principalmente, para encontrar formas de combatê-los ou “[...] responder na mesma moeda” como refere a autora (COLLINS, 2019). A autora também defende que para construir uma identidade é preciso considerar as relações de dominação existentes, pois essa construção também tem um significado político, como defende no trecho abaixo:

Esta jornada em direção à autodefinição tem um significado político. Como observa Mary Helen Washington, as mulheres Negras que lutam para “forjar uma identidade maior do que aquela que a sociedade as forçaria a ter... estão cientes e conscientes, e essa própria consciência é poderosa” (1980, xv). A identidade não é só objetivo, mas antes o ponto de partida no processo da autodefinição. Nesse processo, a jornada das mulheres Negras passa à compreensão de como nossas vidas pessoais têm sido fundamentalmente moldadas por opressões de raça, gênero, sexualidade e classe que se interseccionam. A afirmação de Peaches “Eu ando terrivelmente amarga nesses dias porque meus pais eram escravos” ilustra essa transformação. Essa expressão particular da jornada rumo à autodefinição oferece um desafio poderoso às imagens controladoras e definidas externamente das mulheres afro-norte-americanas. (COLLINS, 2019, p. 25).

De fato, conforme defende a autora, a compreensão sobre os modos hegemônicos de pensamento, como, por exemplo, de como a vida é moldada por opressões de raça, classe, gênero e sexualidade é fundamental. Essa é uma afirmação que se refere ao segundo dos três elementos essenciais para uma educação crítica relacionadas às temáticas de raça e gênero que foram destacados a partir das entrevistas, de que *“Práticas Pedagógicas críticas provocam reflexões sobre os modos dominantes do pensamento”*.

É a partir dessas reflexões que as identidades dos estudantes também são compreendidas em um sentido político. Além disso, é através do conhecimento e da problematização desses modos dominantes e historicamente opressivos que aparecem possibilidades de alunas negras e alunos negros, por exemplo, desafiarem as imagens controladas sobre si, como argumenta Collins. É o que aparece também na fala da professora Selma que, em entrevista, fala da importância dos alunos e alunas negras terem consciência dessas opressões, no trecho abaixo:

[...] eles [os alunos] precisam também ter a consciência de que quando a gente está falando de um aluno que é negro, para ele, vai ser mais difícil! Que ele precisa vencer essas barreiras do preconceito, e que tem mais gente ajudando a fazer isso, sabe, que tem alguém ali! Que até pouco tempo atrás, na escola, isso não existia, mas tem alguém ali na escola, que mesmo sendo branco sabe da dificuldade que ele passa, sabe... então, eu acho que a gente comprou essa briga de mostrar para o nosso aluno que ele sim, vai ter dificuldade, mas sim é possível ele vencer essa dificuldade sabe! Ele tem que correr atrás ele tem que ir em busca de conhecimento, ele precisa abrir Horizonte. (Selma, informação verbal).

Segundo esse relato de Selma, os alunos negros e alunas mulheres, por exemplo, precisam ter consciência de que estão em posições marcadas por desigualdades sociais e históricas e que, em função dessa desigualdade, enfrentarão mais obstáculos. No entanto, também precisam saber que é possível enfrentar esses obstáculos com o conhecimento, apoio e incentivo que recebem através da escola. Além disso, ter consciência desses obstáculos e dos modos hegemônicos e dominantes, a partir dos quais a sociedade se estrutura, pode servir como um incentivo não só para enfrentarem esses obstáculos, mas, também, para lutarem contra sua existência. Nesse sentido, a educadora Selma reforça que é papel da escola conscientizar e ampliar as possibilidades de vida desses alunos e alunas.

Além disso, no trecho: “[...] aluno que mesmo sendo branco, sabe da dificuldade que ele passa”, Selma também reafirma a importância de que essas reflexões precisam contemplar todos os alunos (RIBEIRO, 2019), inclusive, aqueles que se beneficiam com os modos hegemônicos do pensamento, para que, por exemplo, crianças brancas e meninos, cresçam com consciência de que possuem privilégio e de que isso não é socialmente justo. Assim como argumenta Santomé, que contribuiu na construção teórica sobre práticas pedagógicas críticas:

O discurso educacional tem que facilitar que as crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as inter-relações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade. (SANTOMÉ, 2011, p. 166).

Como afirma o autor, é tarefa educacional proporcionar que relações entre preconceito, falsas expectativas e condições de vida dos grupos marginalizados sejam compreendidas por todos os alunos e alunas. Assim como também afirmou o educador Peterson (2000), ao defender que uma escola multicultural precisa que as vozes de todos estejam presentes, mas que os modos dominantes de pensamento sejam problematizados. Tal discussão nos ensina duas lições: *Trocas de experiências entre alunos e alunas negras em espaços escolares, podem facilitar seu processo de auto-definição, o reconhecimento de*

situações de preconceito e possibilidades de combatê-lo; Reflexão sobre os modos dominantes do pensamento tem um significado político fundamental para a aprendizagem social de todos os estudantes;

Porém, é necessário, também, analisar os desafios e contradições encontrados a partir dos relatos das práticas pedagógicas, o que é também tarefa de uma pesquisadora crítica e de um olhar comprometido com a análise relacional (APPLE, 1995; APPLE, AU, GANDIN, 2011). Como a própria educadora Paula identifica no trecho anteriormente descrito, ao relatar sobre a importância de espaços que procuravam reunir prioritariamente meninas negras, um dos desafios do coletivo *NEGRACOR* foi o de, justamente, atrair estudantes negras para o grupo. Em suas palavras “[...] nem sempre as meninas negras sentiam-se confortáveis em participar”. Nesse contexto, uma das questões que a educadora traz é o fato dos professores e professoras que protagonizaram o coletivo serem majoritariamente brancos. Vale retomar dois argumentos já utilizados: sobre a importância do diálogo e compartilhamento de experiências entre pessoas negras (COLLINS, 2019), o que deveria incluir os professores do grupo; e sobre a importância da representatividade negra, que, além de estar nos materiais, na autoria e no ponto de vista das histórias contadas, como defendido anteriormente, também deveria estar entre as professoras e educadores envolvidos no processo de aprendizagem. Como Collins também argumenta no trecho abaixo:

Ao insistir na autodefinição, as mulheres Negras questionam não só o que tem sido dito sobre as mulheres afro-americanas, mas também a credibilidade e as intenções daqueles que possuem o poder de definir. Quando mulheres Negras nos definimos, nós claramente rejeitamos o pressuposto de que aqueles em posição que lhes garante autoridade de interpretar nossa realidade têm legitimidade para tanto. Mesmo sem levar em conta o conteúdo real das autodefinições das mulheres Negras, o ato de insistir na autodefinição da mulher Negra valida o poder das mulheres Negras como sujeitos humanos. (COLLINS, 2019, p. 26).

De fato, apesar de não me aprofundar nos inúmeros argumentos a respeito da importância do lugar de fala²⁰, ou seja, nesse caso pessoas negras falando a respeito do racismo, mulheres falando a respeito do sexismo, trago um exemplo relatado pelas próprias educadoras, em que fica exemplificada essa importância. No trecho da entrevista, a educadora Paula está explicando sobre uma das propostas de intervenção do coletivo:

As frases [de uma das propostas de intervenção] a gente escolheu no coletivo. Meninas negras e meninas brancas [ajudaram a escolher]. [Depois disso eu distribuí]

²⁰ Lugar de fala: Segundo Djamila Ribeiro (2017) lugar de fala se refere ao fato de considerar nos discurso a posição social de onde fala os sujeitos desses discursos. O objetivo é oferecer visibilidade a sujeitos que tiveram seus pensamentos desconsiderados durante muito tempo.

a frase que cada uma ia falar. Então, uma das meninas negras falou “eu não vou falar a frase do cabelo porque isso é muito, vai doer”. Sabe, a gente passou por umas coisinhas assim, que a gente também não se percebe *né*. Eu sou branca, então, até para me ligar assim do que a gente estava falando com as meninas [...]. (Paula, informação verbal).

Nesse trecho, conforme desabafa a educadora, ela, por ser uma mulher branca, não percebeu o quanto poderia doer para uma aluna negra repetir uma frase racista a respeito do cabelo, mesmo que a intenção fosse de justamente conscientizar os colegas sobre o racismo. Nesse contexto, vale reforçar que, mesmo que professoras e professores estudem muito para abordar essas temáticas, sempre há o perigo de ocorrerem situações como essa, afinal, conforme afirmou Collins num trecho mencionado anteriormente, em muitas situações, apenas outra mulher negra será capaz de entender como é ser tratada de determinadas maneiras. Por isso, se reforça a importância de formações de professores para que essas temáticas sejam trabalhadas com a maior sensibilidade e cuidado possível, como foi uma das propostas do coletivo *NEGRACOR*, transformadas em lição no início deste capítulo.

Mas, principalmente, destaca-se, também, a importância de que, ao tratar sobre desigualdade de gênero e raça, é preciso ouvir o que mulheres e pessoas negras têm a dizer sobre o assunto. Daí, a necessidade de lutar para que haja mais representatividade entre os professores e professoras e a possibilidade de convidar pessoas negras e mulheres ativistas, por exemplo, para falarem com propriedade a respeito desses assuntos.

Essa foi, inclusive, uma das constatações do coletivo *NEGRACOR*. Em entrevista, Paula reforça que, ao entrar uma professora negra no coletivo, as integrantes passaram a ter maior identificação, como destaque no trecho abaixo:

[...] até a gente está revendo bastante coisa sobre isso, sabe? Porque antes era só eu e o Jordani, em 2018. Em 2019, entrou a professora Deise, que é uma mulher negra, então elas passaram a ter uma identificação também com o grupo. (Paula, informação verbal).

Nesse trecho, reforça-se a importância da representatividade negra no corpo docente. Afinal, após ter uma professora negra no coletivo, as meninas passaram a se sentir representadas para também fazer parte desse espaço. Por fim, a respeito de uma educação crítica que trabalha com temáticas de raça e gênero, cabe desenvolver uma discussão sobre o terceiro elemento que se destacou nas entrevistas: “*Professores que desenvolvem práticas Pedagógicas críticas buscam intervir e interromper situações de preconceito no espaço escolar*”. É o que mostra o trecho a seguir, da professora Selma:

O professor é um indivíduo ele é um cidadão ele tem a sua maneira de pensar, ele tem suas concepções né, suas ideologias! Só que, ao mesmo tempo que ele é um indivíduo, ele não tem direito a algumas coisas. Nós não temos o direito de negar ao nosso aluno a possibilidade de ele ter acesso alguns tipos de informação. Então eu acho que é isso também que nos une como o grupo, né Bruna, porque a gente pensa parecido a respeito disso. Tu não precisas concordar ou discordar de alguma coisa para trabalhar aquilo né [...].

[...] É uma linha muito tênue entre trabalhar esses assuntos ou omitir-se em trabalhar, ou trabalhar de qualquer maneira. Ou trabalhar de maneira superficial, ou não debater o que aconteceu naquele dia, que aquele dia aconteceu com alguém que... sabe... então! Nosso próximo passo eu acho que é esse conquistar mais professores Para trabalhar assuntos polêmicos em suas aulas sem omitir-se desse trabalho. (Selma, informação verbal).

Nesse trecho, Selma primeiramente afirma que o professor não tem o direito de negar ao aluno o acesso a alguns tipos de informações. Na sequência, mostra que a linha entre se omitir de debater alguma situação polêmica que aconteceu no dia ou escolher trabalhá-la como parte do ensino é muito tênue. Por fim, afirma que deseja conquistar mais professores que não se omitam de trabalhar assuntos polêmicos. De fato, conforme afirma Selma e já foi afirmado anteriormente sobre a *política de incorporação cultural* (APPLE, 1996) é comum professores alegarem que trabalham questões de gênero e raça em suas aulas, por exemplo, mas com uma abordagem que se limita a um trabalho no dia da mulher e da consciência negra, por exemplo. Ao se depararem com uma situação de preconceito ou violência relacionadas à raça e gênero na sala de aula, possivelmente, deixam esse assunto para ser resolvidos fora daquele ambiente. Muitas vezes, conforme também foi trazido anteriormente, caso esse professor não possua uma formação adequada, ele nem mesmo se dá conta de determinadas situações de preconceito que acontecem nesses ambientes.

Tais situações, conforme afirma a presente lição, deveriam ser vistas como oportunidades para que um trabalho reflexivo sobre temáticas de raça e gênero fosse desenvolvido pelos professores na sala de aula. Afinal, é ao interromper situações de preconceito e problematizar elas com os alunos que eles podem aprender com situações concretas a como serem mais humanos, responsáveis e justos. Aprendizagens, essas, que podem marcar profundamente a vida desses sujeitos, tanto daqueles que provocaram a situação, para que compreendam que aquilo não é certo e pode machucar o colega, quanto para aqueles que foram as vítimas, que também saberão que não poderão aceitar tais comentários e que, por exemplo, *a culpa não é deles*.

É também o que foi relatado por Peterson (2000), ao afirmar que reflexões a respeito de preconceitos, estereótipos e discriminação ocorriam cotidianamente, e os conflitos foram resolvidos com a interrupção da aula. Para o autor, isso é fundamental para a educação das

relações humanas (PETERSON, 2000). É o que também foi trazido na construção teórica nas palavras de Vencato (2014). Para a autora, uma escola justa é aquela que, justamente, troca o silêncio confortável pelo diálogo desconfortável. Que transforma comentários de julgamento, preconceituosos e agressivos, em oportunidade de desconstruir estereótipos, exclusões e construir novas formas de conhecimento (VENCATO, 2014).

Tais intervenções também foram relatadas nas entrevistas das professoras alfabetizadoras Fernanda e Marciele. Apesar de não ser o foco das práticas pedagógica crítica apresentadas por elas no Saberes em Diálogo, essas professoras relataram, nas entrevistas, que não é possível omitir-se de trabalhar com temáticas consideradas polêmicas ou deixar de intervir quando necessário, mesmo se tratando de alunos e alunas pequenos, ainda em processo de alfabetização. Segundo elas, tal abordagem faz parte de um compromisso em formar alunos cidadãos e para a vida (Marciele, informação verbal) e são questões que, muitas vezes, os alunos vivenciam em suas realidades, por isso, devem, sim, ser contempladas de uma maneira lúdica e adequada à faixa etária (Fernanda, informação verbal). É o que está escrito nos trechos abaixo, com os quais finalizo as discussões sobre essa lição:

[...] então, a gente como escola tem essa obrigação sim, de formar alunos cidadãos, de nesse momento a gente discutir temáticas que até então eram vistas como Tabu! São Tabus enquanto não discutir isso, enquanto eu não abrir espaço para esse tipo de conversa, para esse tipo de diálogo! Então eu acho que o professor tem que tomar para si a responsabilidade sim de formação dos alunos. Não só formação conteudista, mas a formação para a vida, acho que é isso mesmo. (Marciele, informação verbal).

Complementando a Marci, a gente também pensa parecido na questão de não subestimar [os alunos], como eu já havia dito, por eles serem pequenos. Por eles estarem no bloco de alfabetização. Porque aí tu pensa: “Vou trabalhar racismo só lá no 5º,6º,7º,8º; Eu vou trabalhar desigualdade de gênero ou igualdade de gênero porque meus alunos são maiores e não vou trabalhar com os pequeninhos, pois é um tema muito complexo! Então a gente acaba subestimando eles. Mas eles estão estruturados numa família em que o pai tem que trabalhar e a mãe tem que ficar em casa pra cuidar dos filhos. Ou que o pai trabalha e a mãe também trabalha e ainda dá conta da casa e dos filhos porque essa mãe também precisa ajudar nas despesas diárias. Então assim, eles vivenciam isso! Então porque não abordar isso com eles? E assim, claro, dentro da sua faixa etária, sempre de maneira mais lúdica, com um vocabulário mais compreensível! Mas não subestimando eles, não pensando que eles não são capazes [de compreender]. Eles são capazes, sim, de dialogar muitas coisas [...]. (Fernanda, informação verbal).

Portanto, as lições que podemos aprender com os professores e professoras entrevistados, a respeito do enfrentamento de situações de preconceito e da abordagem de temáticas de raça e gênero, estão resumidas nos quadros abaixo:

Quadro 6 – Lições sobre práticas pedagógicas que abordam questões de raça e gênero

LIÇÕES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE RAÇA E GÊNERO
<ol style="list-style-type: none">1) Para uma educação antirracistas, é importante investir em uma formação sobre a temática para professores e professoras.2) Práticas pedagógicas críticas articulam temáticas de raça e de gênero para o enfrentamento de situações de preconceito3) Práticas pedagógicas críticas promovem uma identidade positivada dos estudantes pertencentes a grupos oprimidos;<ol style="list-style-type: none">a. Professores e professoras comprometidos com uma educação crítica utilizam a representatividade negra e feminina nos materiais utilizados no cotidiano escolar, não somente nos materiais que contemplam esses debates.b. Utilizam materiais que foram produzidos por autoras, artistas, desenhistas e intelectuais mulheres brancas, mulheres negras e homens negros.c. Ensinam os conteúdos a partir de diferentes pontos de vista, não só pelo ponto de vista do poder a partir de visões hegemônicas da cultura dominante em torno dos quais historicamente o conhecimento foi organizado.d. Em uma prática pedagógica crítica, conhecer a histórica de mulheres negras, homens negros e mulheres brancas importantes socialmente, possibilita um processo de identificação e inspiração para as crianças;e. Espaços de acolhimento, intercâmbio cultural e escuta empática e dentro da escola podem ser importantes para o processo de autodefinição e valorização principalmente de alunos negros e negras.f. A importância da representatividade negra também no corpo docente;g. Ao tratar sobre desigualdade de gênero e raça, é preciso ouvir, principalmente, o que mulheres e pessoas negras têm a dizer sobre o assunto.4) Práticas Pedagógicas críticas provocam reflexões sobre os modos dominantes do

pensamento.

- a. podem facilitar seu processo de autodefinição, o reconhecimento de situações de preconceito e possibilidades de combatê-lo;
 - b. Refletir sobre os modos dominantes do pensamento tem um significado político fundamental para a aprendizagem social de todos os estudantes;
- 5) Professores que desenvolvem práticas Pedagógicas críticas buscam intervir e interromper situações de preconceito no espaço escolar:
- a. Situações de preconceito e discriminação em sala de aula, interrompidas e problematizadas são oportunidades de um trabalho crítico sobre raça e gênero e não devem ser ignoradas.
 - b. Interromper situações de preconceito ensinam, aos alunos, com situações concretas a como serem mais humanos, responsáveis e justos e transformarem discursos de ódio em amor.
 - c. Alunos pequenos em processo de alfabetização também devem aprender sobre temáticas de raça e gênero, com uma linguagem adequada à faixa etária. Isso faz parte de uma aprendizagem para a vida.

Fonte: Elaborado pela autora

6.3 LIÇÕES SOBRE O PROJETO SABERES EM DIÁLOGO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UM TRABALHO PEDAGÓGICO CRÍTICO

Assim como afirmei anteriormente, o Projeto Saberes em Diálogo não foi apenas um meio para encontrar as práticas pedagógicas transformadoras que analisei nos capítulos anteriores. Há, na verdade, circunstâncias particulares nesse projeto que permitiram que determinadas práticas transformadoras fossem desenvolvidas, registradas ou ganhassem visibilidade em contextos também singulares. Hipótese que já sinalizava inicialmente, ao escrever o projeto, por ter participado desse programa e por ter sido através dele que me reconheci professora protagonista e intelectual e me encorajei a desenvolver um trabalho mais crítico na sala de aula.

Por ser um elemento crucial que potencializou essas práticas transformadoras, a análise desse projeto merece um capítulo analítico. Com uma estrutura e princípios bastante diferenciados, investigar os efeitos do projeto Saberes em Diálogo, na prática de professoras e professores, relacionando sempre as circunstâncias e condições particulares desses sujeitos e

seus contextos, é um importante exercício de secretariar espaços de resistências (APPLE; AU; GANDIN, 2011), como me comprometi teoricamente. Nesse capítulo, o espaço de resistência que merece visibilidade é o próprio projeto Saberes em Diálogo. Tal análise contribui para o campo da educação, considerando a dificuldade de encontrar, documentados, programas de formação continuada de professores com formatos diferenciados e que tiveram resultados eficazes.

É interessante destacar, inicialmente, que a proposta do Saberes em Diálogo é uma proposta horizontal e flexível e que, ao longo de suas novas edições, foram ampliando as modalidades e os formatos de participação. Conforme relatei nos meus procedimentos metodológicos, nem todos os trabalhos desenvolvidos e apresentados no Programa relacionavam-se às práticas pedagógicas em sala de aula e nem todos as práticas pedagógicas apresentadas na formação foram desenvolvidas excepcionalmente ao longo do Saberes em Diálogo. Foi o caso dos projetos *NEGRACOR* e *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, que já existiam antes dos professores participarem do Projeto, mas que foram registradas e modificadas ao longo do mesmo. Já no caso dos projetos *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* e *FAKE NEWS*, as práticas pedagógicas foram desenvolvidas, registradas e apresentadas em função e ao longo do próprio Projeto, como foi também meu caso, quando fui participante. Todavia, é possível afirmar que, nos quatro projetos selecionados para esta análise, o Saberes em Diálogo teve funções importantes e cruciais para as práticas transformadoras que nele foram apresentadas, como ponto e análise a seguir, a partir dos relatos e arquivos das professoras entrevistadas. Antes disso, apresento, de forma mais aprofundada, a relação do Saberes em Diálogo com cada uma das práticas pedagógicas transformadoras apresentadas nos quatro projetos escolhidos para esta pesquisa, iniciando com as práticas de *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* e *FAKENEWS*, respectivamente, por terem desenvolvido a prática em função e ao longo da formação. Segundo a professora Marciele:

[No projeto no Saberes] poderia ser uma prática que já tinha sido realizada ou iniciada, que a gente só estruturaria no momento da inscrição do projeto, ou poderia ser uma prática que seria ainda continuada nos próximos anos. Mas a gente optou por essa prática, de iniciar no momento da inscrição e fazer o começo meio e fim durante, com tempo hábil, para a gente ver qual seria o resultado, para a gente também poder dosar se a gente estava fazendo a coisa certa, se era realmente o que a gente acreditava, se estava saindo conforme o esperado. [...] Então foi muito satisfatório para nós, a gente se sentiu realizadas e saiu melhor do que o esperado e a gente chegou à conclusão de que, realmente, a gente estava no caminho certo assim. Pelo resultado positivo, por todos os elogios que a gente recebeu, por nós mesmas acreditarmos que a gente faz diferença. (Marciele, informação verbal).

Na interpretação da professora Marciele, o Projeto Saberes em Diálogo permitiu que fosse desenvolvida uma pesquisa sobre uma prática pedagógica já realizada, ou, sobre uma prática pedagógica que estava em desenvolvimento e teria continuidade. Essa fala, juntamente com os exemplos que trarei nesse capítulo, já confirma a flexibilidade e horizontalidade da proposta, que permite que professores realmente usem esse espaço de formação continuada para refletir sobre aquilo que mais faz sentido, dentro de seu contexto e realidade escolar. Pensando em uma proposta de formação de professores a partir de uma perspectiva crítica de educação, essa horizontalidade, que aparece através dessas diferentes possibilidades de adaptação, facilita o que Giroux (1997) afirmou: de que para que a pedagogia crítica seja viável, ela precisa estar conectada a uma linguagem da possibilidade. Nesse sentido, o autor critica justamente programas de treinamento de professores que ensinam apenas conhecimentos técnicos, em que professores aprendem metodologias que parecem negar as próprias necessidades do pensamento crítico (GIROUX, 1997). Muitos programas de formação continuadas de professores, apesar de apresentarem ideias e teorias bastante inovadoras, e até mesmo críticas, dificilmente se aplicam a uma linguagem de possibilidade na realidade cotidiana das escolas. Nesse sentido, não são aplicadas e não alteram o cotidiano do professor. Já o Saberes em Dialogo, a partir do princípio *foco nas demandas cotidianas* propõe que, justamente, sejam realizados trabalhos sobre o cotidiano escolar, e dá liberdade para que professores adaptem a proposta para o que mais tenham interesse de desenvolver. Assim, a proposta abre espaço para as reinterpretções dos sujeitos, como será mostrado nesse capítulo, a partir dos diferentes modos que as professoras interpretaram e utilizaram o Programa.

No caso dessas professoras alfabetizadoras, os relatos acima mostram que optaram em utilizar a formação continuada para desenvolverem uma prática durante a formação. Assim, segunda elas, poderiam ver qual seria o resultado dessa prática, dosar se estavam fazendo certo, e verificar se realmente estavam trabalhando com o que acreditavam. Foi também o que fez a professora Vanessa, da prática *FAKENEWS*, que também optou por desenvolver a prática durante a participação no projeto:

Não, na verdade eu estava no processo [de desenvolver a prática]. O que aconteceu: quando surgiu o Saberes e eu vi por whatsapp a possibilidade de inscrição, eu pensei: eu quero participar! Só que eu não tinha mais material daqueles projetos que eu já tinha desenvolvido. Porque a gente vai trabalhando muito no improviso também *né*, nem sempre a gente tem aquela coisa de ir tirando foto, registrando, e as coisas vão acontecendo. E eu não tinha algo palpável para apresentar! Aí eu pensei: vou trabalhar em cima das Fake News. Eu não sabia no que ia dar. Mas eu pensei: “acho que é uma boa, de eu apresentar isso, mesmo estando acontecendo, quando

chegasse na apresentação já teria terminado”. Então aconteceu enquanto eu ainda estava trabalhando. (Vanessa, informação verbal).

No caso da professora Vanessa, ela escolheu uma temática que achava interessante, as *Fake News*, e se inscreveu no Programa na modalidade *Relato de Prática*, para apresentar o trabalho que viria a realizar sobre essa temática, mesmo não sabendo quais seriam os resultados. Em ambos os casos, é possível visualizar que as práticas pedagógicas críticas foram desenvolvidas durante a participação nos Saberes em Diálogo. Nesses casos, o projeto Saberes em Diálogo permitiu que as professoras estruturassem, refletissem e registrassem suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que elas ocorriam. Nesse sentido, é possível enxergar essa proposta de formação de professores favorecendo o exercício da intelectualidade docente (GIROUX, 1997), que rompe com a ideia histórica de que professor apenas executa tarefas já criadas, sem a própria autoria ou reflexão. Ao contrário disso, ao refletirem e estruturarem suas práticas nesse espaço de formação continuada, e ao “[...] dosar se a gente estava fazendo a coisa certa, se era realmente o que a gente acreditava”, como afirmou professora Marciele, as professoras desenvolvem o princípio do *protagonismo docente* proposto pelo projeto e combinam reflexão, teoria e ação, que são características de professores intelectuais (GIROUX, 1997).

Outra característica de professoras intelectuais, também destacado pelas professoras desses dois projetos nas entrevistas, é que a Formação do Saberes em Diálogo propõe o exercício de *registrar* essas práticas pedagógicas, outro princípio do Programa. No caso desses dois projetos, *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* e *FAKENEWS*, esse registro também ocorreu ao longo do processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, teve um papel importante para as práticas que foram desenvolvidas, como mostram as falas das professoras, nos trechos a seguir:

E acho que outra coisa também, sempre que a gente começa a escrever e vai vir a desenvolver e voltar a visitar teorias que falam sobre a prática, a gente vê o quanto que é importante, a gente continuar estudando, a gente continuar pensando. A gente pensa no nosso trabalho o tempo todo. Mas a gente pensa muito mais “como eu vou colocar isso?”, “Eu tenho que atender os objetivos, as habilidades, as competências de tal documento”. Mas, assim, o fim pedagógico... não é nem o fim pedagógico, mas o processo: pensar o quanto que tu podes melhorar, o quanto tu podes qualificar e ter esse reconhecimento de quanto que tu podes melhorar, eu acho que isso é uma coisa que talvez o Saberes venha a agregar, sim, na nossa formação como profissional. (Marciele, informação verbal).

Sim, [O Saberes em Diálogo] mudou a minha prática. E eu também vi a importância de fazer o projeto de documentar as coisas. Mas é importante, também, que a gente vai trabalhando, tu sabe, *né*, trabalhou na rede. A gente tem aquela coisa de “matar um leão por dia”. De chegar, aí tá trabalhando um conteúdo, aí aparece a semana, sei

lá, a semana do Índio, aí, tu tem que já tirar, não tá preparada para trabalhar aquilo, mas vai ter que trabalhar aquilo. Aí a gente acaba não documentando, a gente acaba não se organizando. E aí com esse trabalho eu vi a importância da gente se organizar mais documentar mais, ter mais base e, assim, a gente vai ensinar melhor os alunos. Eu tenho muita coisa que eu fiz e que eu não documentava nada, [...] Então foi muito importante para minha prática, com certeza, o Saberes. E não participei mais por causa que realmente não deu. E quero voltar a participar! (Vanessa, informação verbal).

Nesses trechos, as professoras Marciele e Vanessa afirmam a importância que o Projeto teve ao solicitar o registro das práticas pedagógicas. Para Vanessa, documentar sua prática permite ter uma base para ensinar melhor os alunos. Para Marciele, esse exercício de registrar o processo permite reconhecer o quanto que é possível melhorar e qualificar a prática pedagógica. Mas, para além disso, o registro proposto pela formação do Saberes é um registro em formato de artigo, fundamentado teoricamente, que, segundo sua orientação “[...] possibilita que ‘relatos de experiências’ sejam qualificados e se constituam em produção de conhecimento pedagógico” (CANOAS, 2020b, documento eletrônico). Marciele confirma a importância desse tipo de registro, ao afirmar que “[...] sempre que a gente começa a escrever e [...] voltar a revisitar teorias que falam sobre a prática, a gente vê o quanto que é importante, a gente continuar estudando, a gente continuar pensando”. A partir de sua fala, verifica-se que o registro em formato de artigo, permite tanto um estudo teórico, quanto a uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida. O que reforça a hipótese do Projeto Saberes em Diálogo como catalizador de professores intelectuais, que se transformam tanto em teóricos, como praticantes (GIROUX, 1997).

Para algumas das idealizadoras do Programa, Silva e Machado (2020), esse registro em formato de artigo é proposto justamente para valorizar o conhecimento criado no *chão da escola*, que passa a ser reconhecido e valorizado quando documentado. Além disso, para elas, também possibilita o exercício da autoria e do protagonismo do professor como intelectual de seu trabalho (SILVA; MACHADO, 2020). É o que se confirma a partir através da fala de Marciele:

[...] a gente tem essa coisa que parece quando a gente entra na escola a gente tem essas coisas separadas [da docência]: escrever e publicar. Imagina, isso não pertence a um professor de sala de aula! Porque o professor de sala de aula parece que é "pouca coisa". Porque o professor não tem tempo de ficar estudando e escrevendo. Só que aí que entra a proposta inovadora do Saberes em Diálogo: tu vais escrever sobre a tua prática e eu acho que é isso de inovador e realmente enriquecedor que essa proposta traz. (Marciele, informação verbal).

Ao problematizar falas do senso comum como as de que “[...] publicar não pertence a um professor, pois este é “pouca coisa” ou não tem tempo”, Marciele não só afirma que a

escrita do artigo proposto valoriza a docência como um trabalho intelectual, mas também corresponde a uma problematização feita por Giroux (1997). Para o autor, há uma tendência em reduzir professores ao status técnicos dentro das burocracias escolar, com funções de apenas implementarem programas curriculares e executarem modelos de ensino e avaliações prontos. O chamado, “[...] analfabetismo conceptual e político dos professores.” (GIROUX, 1997). Para Gandin e Hypolito (2000) esse é um exemplo das características da reestruturação educativa no Brasil, que acontece nos programas de formação e qualificação de professores, que apresenta pacotes pedagógicos e de treinamento prontos, definidos por objetivos de mercado. Tais programas intensificam o trabalho docente de modo que não sobre tempo para uma docência reflexiva e crítica. É o que se confirma nas falas das professoras destacadas acima, nos trechos: “[...] a gente pensa no nosso trabalho o tempo todo. Mas a gente pensa muito mais ‘como eu vou colocar isso?’, ‘Eu tenho que atender os objetivos, as habilidades, as competências de tal documento’”, da professora Marciele, assim como em: “[...] a gente tem aquela coisa de ‘matar um leão por dia’. De chegar [...] e aparece [...] a semana do Índio, aí tu [...] não tá preparada para trabalhar aquilo, mas vai ter que trabalhar aquilo. Aí a gente acaba não documentando, a gente acaba não se organizando”, da professora Vanessa.

Em ambos os trechos, é possível perceber que a demanda escolar e a sobrecarga do trabalho docente limitam o exercício intelectual dos docentes, colocando-os nesse lugar de executores e implementadores (GIROUX, 1997; GANDIN, HYPOLITO, 2000). Nesse sentido, o Projeto Saberes em Diálogo vai na contramão. Em oposição aos programas de formação que acrescentam elementos curriculares prontos ou que sobrecarreguem o exercício da docência, a formação propõe um espaço para que professores estruturem, reflitam e registrem o que já está sendo feito no chão da escola, o que, conforme o relato das professoras, geralmente não *dá tempo* de fazer no cotidiano escolar.

Esse exercício da intelectualidade docente proposto pelo projeto, sem dúvida, contribui para que haja uma docência mais crítica e para as práticas pedagógicas contra-hegemônicas que essas professoras desenvolveram. Assim, mesmo que as professoras Marciele, Fernanda e Vanessa desenvolveriam práticas pedagógicas semelhantes às que apresentaram no Programa sem estarem inseridas no mesmo, ao terem um espaço para refletir teoricamente e registrar essas práticas, elas desenvolvem um ensino mais crítico. Afinal, tal ensino vai além de uma implementação de conteúdo, contrapõe o ensino automático, aprofunda conhecimentos básicos e do senso comum e faz com que as professoras problematizem a própria docência.

Além dos benefícios para a própria docência, esse *registro* também é importante para que outros professores possam conhecer práticas pedagógicas que já foram desenvolvidas e adaptá-las em sua realidade escolar. É o que destacou a educadora Vanessa:

[outros professores] podem aplicar isso [a prática documentada] nas suas turmas né! Então, essa é a essência da educação: é replicar as coisas! Só que se tu não documentas, se tu não organiza as tuas coisas para que outras pessoas possam fazer, fica só contigo. (Vanessa, informação verbal).

De fato, documentar práticas pedagógicas abre possibilidades para que mais educadores não só desenvolvam práticas semelhantes àquelas que as professoras realizaram, mas repliquem suas intenções e projetos educativos. Assim, ao documentar práticas pedagógicas críticas como as que são analisadas nessa dissertação, professores e professoras de outras escolas e redes de ensino poderão visualizar alternativas para desenvolver práticas pedagógicas mais significativas, interessantes e críticas. Para Apple e Beane (2000a), esse é justamente um dos impasses que os professores enfrentam: não ter conhecimento do que acontece nas escolas em relação a uma educação progressista. Assim, ao solicitar essa documentação, o Saberes em Diálogo também amplia a possibilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto serem compartilhadas para além do Seminário que tem essa função.

Vale ressaltar, por fim, que a prática *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA*, diferente de *FAKE NEWS*, inscreveu-se no Projeto Saberes em Diálogo na modalidade de *pesquisa*. Ou seja, além da reflexão e do registro da prática pedagógica desenvolvida no programa, as professoras desse projeto desenvolveram uma pesquisa sobre o seu cotidiano docente. Nesse sentido, foi o problema de pesquisa que direcionou a prática pedagógica desenvolvida, como mostra o trecho a seguir:

[...] então no nosso trabalho [desenvolvido no Saberes em Diálogo] a gente resolveu desenvolver uma pesquisa dentro daquilo que a gente já acreditava como professora. Mas aí nós começamos a pensar em direcionar uma prática que findasse em algo mais estruturado que a gente pudesse vislumbrar com as duas turmas. Então foi quando a gente começou a pensar no problema de pesquisa, que a gente já começou a pensar em como a gente ia colocar isso na prática [...] de forma mais estruturada. Na verdade, até surgiu um planejamento coletivo, aí, a gente começou a pensar juntas, mesmo que eram turmas diferentes, e desenvolveu esse trabalho adaptado às turmas. Então, a ideia já existia, mas a gente conseguiu estruturar melhor a partir da escrita do projeto. (Marciele, informação verbal).

Essa ação de transformar o cotidiano docente em pesquisa e partir dessa pesquisa para desenvolver uma prática pedagógica, também são ações de professores intelectuais

(GIROUX, 1997). Muito distante de serem professoras executoras, Marciele e Fernanda são professoras que criaram soluções pedagógicas para problemas que elas identificam em sua realidade escolar. Cabe retomar um argumento utilizado no capítulo anterior, referindo-se à importância da pesquisa na educação. Assim como para os alunos, a pesquisa também é importante para professores romperem o senso comum e estimularem sua capacidade criadora (FREIRE, 1970). É através da pesquisa proposta pelo Projeto, portanto, que as professoras Fernanda e Marciele desenvolveram um ensino mais significativo e crítico.

Diferentemente das práticas *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA* e *FAKENEWS*, as práticas *NEGRACOR* e *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO* já existiam antes que os professores resolveram se inscrever no Projeto Saberes em Diálogo. Nesse sentido, o Projeto desempenha um papel diferente na formação dessas professoras, como passo a analisar agora, iniciando pelas falas das integrantes do projeto *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*:

E eu acho que apresentar esse ano, já com 4 anos de projeto sendo realizado, fez com que a gente pudesse apresentar um trabalho mais maduro, assim, com resultado, sabe? [...] Eu não me arrependo de ter esperado para apresentar.

Por que a gente já tinha a intenção [de participar] e aí [...] a gente ficou dois ou três dias debatendo assim, no grupo, se íamos ou não, e a gente chegou à conclusão: vamos lá logo, de uma vez *né*. (Selma, informação verbal).

Eu acho que o grupo de profes foi se consolidando, assim, eu acho que a gente se sentiu mais à vontade [para participar agora]! é uma coisa que foi crescendo ao longo dos anos, [...] a partir da mudança do perfil do grupo, a gente foi se fortalecendo. (Bruna, informação verbal).

Na realidade a função dos Saberes nos fez escrever um artigo juntas. Foi uma prática que eu, por exemplo, nunca tinha feito com outras pessoas. Na minha formação foi uma novidade, e para nós foi bem importante. Foi um desafio também. (Paula, informação verbal).

No caso das professoras desse projeto, conforme os relatos acima, a formação do *Saberes em Diálogo* serviu, principalmente, para que documentassem uma prática pedagógica interdisciplinar que já vinha sendo desenvolvida há quatro anos, e que continuava sendo realizada pelos professores. Nesse contexto, o registro da prática, escrito de forma coletiva, também induz ao exercício de professores intelectuais que, ao registrarem sobre suas práticas pedagógicas, produzem conhecimento e refletem sobre sua docência. No caso dessas professoras, elas aguardam um momento em que se sentem mais fortalecidas enquanto colegas e em que o trabalho *já esteja mais maduro e com resultados*, como comenta Selma, para que pudessem, então, participar do Projeto e apresentar seu projeto aos colegas. Nota-se, aqui, uma visão do Projeto Saberes em Diálogo como um lugar sério e de produção de conhecimento.

As professoras também relatam que se inscreveram no Projeto na edição de 2019, sem saber que haveria a Pandemia do Covid19, e que, portanto, as aulas passariam para o ensino remoto. Em função desse ensino, várias mudanças ocorreram. Nesse contexto, segundo as professoras envolvidas, ficou difícil de medir se a formação alterou a prática pedagógica, como destaca no trecho abaixo:

[...] Eu acho que esse ano é um ano atípico para a gente responder [se a prática foi alterada a partir da participação no Projeto], porque tudo foi muito diferente. Então, na minha opinião, a gente não sabe medir o que mudou, se foi em função do ensino remoto ou se foi em função dos Saberes. Então eu não tenho segurança para responder essa pergunta. Gostaria de tê-la [...], eu não me sinto segura pessoalmente para responder isso porque foi tudo muito diferente. (Selma, informação verbal).

É interessante, a partir dessa fala de Selma, reforçar as diferentes formas que o Saberes foi utilizado nos diferentes contextos e nas diferentes edições, como argumentei no início desse capítulo. Apesar da professora não saber medir se a formação alterou sua prática pedagógica, ao longo da entrevista, ela e sua colega Bruna relatam outros pontos, além da construção coletiva do artigo, que o Projeto proporcionou. Eles serão explorados na sequência. Assim com essa prática, o coletivo *NEGRACOR* também já existia ao ser apresentado no Projeto e, do mesmo modo, a inserção também ocorreu no ano da Pandemia. Nesse contexto, a Pandemia impediu que os encontros das alunas do coletivo ocorressem, até mesmo no formato digital, pois elas não tinham acesso a tais meios. Assim, *o problema do cotidiano escolar* levado para a pesquisa proposta pelo Saberes em Diálogo, foi justamente a respeito de como dar continuidade ao coletivo, como mostra o trecho a seguir:

A gente ainda não fez [a pergunta de pesquisa] muito formalizada, assim. Mas a questão foi justamente “o que fazer com essa pandemia, como dar continuidade a um grupo de estudos que focava nas alunas, sem as alunas (Paula, informação verbal).

Como uma solução a esse problema, é que os professores do coletivo resolvem fazer a formação antirracista para outros professores e professoras da escola. Assim, a formação aparece como um meio de dar continuidade ao objetivo do coletivo (que era de conscientizar a escola sobre questões relacionadas a raça e gênero), porém, em uma realidade de Pandemia, formando professores e professoras que trabalharão com essas questões em suas aulas, como mostram os trechos a seguir:

Então, eu acho que essa nossa autoformação talvez não aconteceria se não fosse pelo Saberes. Foi o que nos motivou a ter algo pra produzir esse ano *né*. Porque a gente continuaria estudando só entre nós, [professores do coletivo] talvez surgisse [essa formação], talvez não.

A gente começou a pensar “tá, esse ano a gente vai ter nada?” então, já que a gente não vai ter alunas, vamos seguir estudando. Então a gente fazia encontros semanais, entre nós três, com leituras, estudos, nos “formando” digamos assim! Daí surgiu a ideia de convidar mais colegas que topassem. A gente pensou “ah vamos convidar esse Fulano, Beltrano. Mas e se eles não puderem no dia que a gente pensou? Tá, mas por que a gente que tá escolhendo? Porque a gente não oferece para todo mundo e depois define datas?”. Aí surgiu a formação! Surgiu também a questão: “tá, mas a gente vai convidar professores que nunca leram sobre o assunto, nunca leram sobre as questões, não sabem o mínimo de nada. Então vamos dar a base para essa galera aí depois a gente vê quem topa permanecer”. E foi quando nasceu a formação! (Paula, informação verbal).

No caso do coletivo *NEGRACOR*, é possível afirmar que a participação dos professores e professoras no Saberes em Diálogo foi fundamental para que a formação antirracista fosse proposta e realizada, pois essa foi uma resposta discutida e criada ao longo do Projeto. O que vai ao encontro da intenção da proposta do Projeto, escrita por suas idealizadoras. Elas afirmam que o projeto mobiliza professores a construírem soluções plausíveis dos problemas de seus contextos e registrarem essas soluções (SILVA; MACHADO, 2020). Como já foi referido, tornar o conhecimento problemático e contemplar uma linguagem que esteja atenta aos problemas de suas experiências cotidianas são algumas das características de Professores Intelectuais (GIROUX, 1997).

Desse modo, a partir da pesquisa proposta pelo Saberes em Diálogo, é possível afirmar que o Projeto ocasionou uma formação que é crítica. Tal formação: trabalha centralmente com assuntos relacionados à raça e gênero, coloca ao centro os interesses de grupos menos favorecidos, complexifica o olhar dos professores ao mundo (CONNELL, 1993) e preocupa-se em combater injustiças sociais, como desenvolvi no capítulo anterior. Mas, além disso, é possível considerar essa formação crítica, pois foi uma iniciativa em que as professoras utilizam seu espaço de autoridade para combater opressões e, mais do que isso, contribuem para que outras professoras também utilizem o espaço de autoridade para fazer o mesmo, o que mostra uma ação em rede para transformar realidades sociais, como prevê a pedagogia crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Por fim, a partir da participação no Programa, ao propor espaços de formação que une docentes para que estudem de forma autônoma e coletiva, as professoras replicam princípios do projeto: *o diálogo e trabalho colaborativo*. Tais princípios vão na contramão de dinâmicas capitalistas e neoliberais que isolam docentes e reprimem agremiações (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Tal iniciativa, portanto, também se manifesta como uma ação crítica, como mostra o trecho a seguir, retirado do artigo desse coletivo.

A primeira necessidade apontada por Freire (1980) é a do diálogo. Sem ele, a educação nada pensa, nada constrói, nada transforma. Infelizmente, a velocidade que acelera a rotina de sala de aula, dos períodos, dos prazos e avaliações, o diálogo, a escuta e a troca são suspensos ou superficiais. Por isso, em tempos pandêmicos, nada mais pontual e pertinente do que realizar uma pausa para repensar nosso compromisso social, nossa responsabilidade com todas as questões que tocam a sociedade, dentre elas, o nosso dever de construir uma educação antirracista (ALVES; RAMOS, SABINO, 2021).

Nesse trecho, as professoras reforçam que a formação antirracista proposta pelo coletivo se baseia no diálogo para que professores e professoras reflitam coletivamente sobre seu compromisso social e sobre a responsabilidade de construir uma educação antirracista. Ou seja, implementa-se um espaço de diálogo que provoca fissuras no pensamento hegemônico – que, ao contrário dessa formação proposta, não abre espaço para o protagonismo do corpo docente e só prevê a reprodução de uma lógica mercadológica na educação.

É possível fazer essa mesma análise pensando na própria forma de organização da formação do Saberes em Diálogo. Cabe lembrar que, para além de um espaço que propõe uma pesquisa ou um relato sobre o cotidiano docente, o Saberes em Diálogo ainda conta com diferentes estratégias de trabalho, como os grupos de estudos, reuniões ampliadas, seminários e espaços de interlocuções. E é através dessas diferentes estratégias de trabalho que as professoras entrevistadas mostram outros elementos que tornam esse espaço importante para sua formação continuada e para um trabalho mais crítico, como demonstro nessa dissertação. O primeiro deles é, justamente, a importância do Projeto Saberes em Diálogo como espaço coletivo de trocas de experiências, construção coletiva e dialógica. Tais elementos aparecem em comum em todas as entrevistas, como passo a apresentar agora, iniciando pela fala da professora Fernanda, da prática de *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA*:

Eu sinceramente me interessei pelo projeto porque eu vi que quanto tu transfere o que tu sabe e tá disposta e aberta para receber também, dos teus colegas da rede, tu abre novos horizontes, fica com a cabeça mais aberta para melhorar tua prática, pra transformar, renovar, pra te desafiar. (Fernanda, informação verbal).

Para ela, é através das trocas proporcionadas pelo Programa que se abre para novos horizontes, renova e transforma a própria prática pedagógica. Do mesmo modo, a professora Vanessa, da prática *FAKE NEWS*, também enfatiza a importância dessa troca de experiências como um meio de compartilhar conhecimento:

A parte de trocar experiência, de passar para outras pessoas, é como se eu tivesse mais alunos *né*, eu acho que o conhecimento ele tem que ser divulgado *né*, ele vai tocar as outras pessoas de alguma forma. Então, aquela minha experiência podia servir ali tanto para outras pessoas copiarem o projeto, trabalharem isso, tanto para algumas pessoas até se darem conta disso, do que é o Fake News, de falar em casa com seus familiares... Sei lá, eu sou a favor de compartilhar... E eu acho que qualquer coisa que tu acredite, quando tu compartilha, vai afetar alguém de forma positiva, e isso já tá valendo... (Vanessa, informação verbal).

Para professora Bruna, essa troca proporcionada pelos Saberes foi importante para expandir suas ideias de práticas pedagógicas, como mostra nesse trecho:

A troca de figurinhas com as outras escolas foi muito importante também. Por exemplo, a gente viu uma coisa importante ali no grupo Negra cor, aí a gente pensou “Ah isso aqui dá para fazer também, sabe?”. Foi uma coisa que foi expandido as nossas ideias.

[...] Também no grupo de whats a gente compartilhava: “Tem uma formação sobre isso, vamos lá gente, vamos assistir!”, “Tem tal livro que vocês podem ler que é sobre antirracismo nas escolas”. Tem sido muito importante mesmo! E a Paula Ramos, da outra escola, da formação que elas fizeram, nós recebemos um convite e participamos de uma formação na escola dela apresentando o nosso projeto. Isso tudo foi o que os saberes nos proporcionaram também. (Bruna, informação verbal).

Nessa fala, Bruna destaca a função desse espaço de trocas e diálogos do Projeto, tanto para melhorar a prática pedagógica através das ideias que poderiam ser replicadas em seu contexto escolar, como também pelo espaço de troca de informações sobre formações, materiais, e ampliação de rede de contatos que o projeto proporcionou. Afinal, nem sempre há espaço para que essas trocas aconteçam no cotidiano escolar. É o que afirma a professora Paula, do coletivo *NEGRACOR*, ao também destacar a potência do projeto na criação desses espaços:

[O Saberes em Dialogo] foi bacana e ele é muito bacana justamente porque eu ouvi muitas pessoas falando como muitas vezes tu se identifica com algo que está sendo feito em outra escola. E a gente não tem muito espaço para isso, *né*! Às vezes, dentro da mesma escola, a gente não tem, *né*, esse espaço de trocar. Teu colega que tá na sala do lado não sabe o que tu tá fazendo dentro da tua sala e tal. Eu achei bem bacana por isso. (Paula, informação verbal).

Ao destacar que espaços de trocas de experiências são incomuns dentro das escolas, Paula mostra, mais uma vez, tendências hegemônicas neoliberais na educação, que, ao mesmo tempo que sobrecarregam professores, também os isolam (APPLE; AU; GANDIN, 2011). É o que também confirma o relato da professora Marciele, ao mencionar a solidão pedagógica:

[O Saberes em Dialogo também serviu] para o fortalecimento do coletivo docente. A gente é uma solidão pedagógica, querendo ou não, né! Cada professor responde ao seu trabalho individualmente, em sua sala de aula, e acaba que fica ali fechado, em sua sala com seus alunos. Ai, [O Saberes] é um momento que tu se sente acolhido, ao mesmo tempo que tu também está ali aprendendo. Acho que é muito rico, acho que até deveria partir dessa premissa para as formações, porque a gente é muito disso, de trazer alguém de fora, de trazer alguém lá da universidade, um professor da Universidade que desconhece desse contexto então fala da teoria – que são importantes também –, mas é que quando a gente fala de um trabalho que está sendo realizado nesse contexto nesse tempo e espaço mesmo que tu tá vivenciando, acho que é muito mais rico né! (Marciele, informação verbal).

A partir desses dois relatos, é possível considerar o Projeto Saberes em Diálogo, nesse contexto de trocas de experiência, como um meio que, ao mesmo tempo oferece exemplos para melhorar a prática docente, fortalece o coletivo docente na contramão de uma solidão pedagógica de projetos educativos hegemônicos. Essa deveria ser uma premissa para qualquer programa de formação continuada, como afirma a educadora Marciele. Para ela, mais do que chamar pessoas desconhecidas para palestrar nas escolas, as formações de professores deveriam ouvir mais o que os próprios professores têm a ensinar. É o que Gandin e Hypolito (2000) também afirmam, ao defenderem que é necessário ouvir mais os professores, pois podem nos ensinar muito sobre como políticas e práticas podem ser mais democráticas e justas, baseando-se em contextos reais e experiências concretas. Em relação ao fortalecimento do coletivo docente, destaca-se que mudanças e transformações sociais não acontecem de forma individual e heroica. É no conjunto de ações individuais e nos propósitos coletivos que a educação vai ganhando força nesse movimento contra-hegemônico, como explorado anteriormente (APPLE, 2003). Além disso, é a partir dessas trocas e desse fortalecimento coletivo que outros professores também são encorajados a desenvolverem um trabalho mais crítico, como mostra o seguinte relato, da professora Paula:

Então o fato da gente participar, pra dentro da escola, deu visibilidade, principalmente, para essa ideia da autoformação, porque aumentou o interesse dos nossos colegas, pelo grupo e pelo projeto. Mas eu acho que o mais importante estão sendo as parcerias de fora, porque esses dias a gente comentou em uma das autoformações, que uma colega de fora fica desesperada, assim, porque na escola dela ninguém trabalha isso [questões antirracistas e de gênero], ninguém é a favor, ela briga sozinha. Mas agora tem outra colega lá [...] e agora que ela está junto com ela, então, já são duas! E essa coisa deles verem que nós somos só três conseguindo fazer bastante coisa, ela pensou: “poxa, agora a gente é duas, então também podemos fazer!”. Essa coisa da gente estar plantando sementinhas, digamos assim, em outras escolas e ver também que não é só nós, que eles têm outros projetos também que estão acontecendo e fazendo essa rede [...]. Nossa ideia é justamente essa: a gente fechar uns links, umas parcerias, pra daqui a pouco todas as escolas da rede terem pelo menos um pouco, pelo menos uma pessoa que é responsável por trazer esse debate para a escola. A gente tá adorando esse momento! (Paula, informação verbal).

A partir desse importante trecho do relato da educadora Paula, é possível ver os espaços de troca de experiência do Saberes em Diálogo como um importante meio para encorajar professoras a trabalhar com temas *polêmicos* que antes de participarem da formação, não tinham coragem ou nem haviam pensado em trabalhar. Para a perspectiva dos estudos educacionais críticos, ao contrário do isolamento que serve para eliminar as possibilidades de tomadas de decisões democráticas e de relações sociais positivas (GIROUX, 1997), o compartilhamento de experiências é fundamental para que se viabilize conscientização, problematização e ação engajada sobre a realidade. Assim, é possível afirmar que o princípio da *coletividade* e do *diálogo* propostos pelo Saberes em Diálogo, aparece como um estímulo para práticas pedagógicas mais crítica.

Além disso, nesse relato, também é possível visualizar que as professoras utilizam esse espaço de diálogo e trocas para que um compromisso, que antes era do seu grupo – a educação antirracista –, passe a ser um compromisso coletivo, em que “[...] pelo menos uma pessoa [de cada escola] fique responsável por trazer esse debate para [sua] escola” (Paula, informação verbal). Aqui, aparece um comprometimento crítico em utilizar a educação para realmente promover transformação social, considerando relações de exploração e dominação que existem na sociedade (APPLE, AU, GANDIN, 2011). Além disso, visualiza-se, também, um espaço que produz uma experiência democrática de formação de professores. Democrática porque é sustentada no diálogo, na alteridade e no real envolvimento de todo (APPLE, BEANE, 2000). Baseia-se na identificação dos problemas, nas discussões, planejamento, análises e soluções (SOUZA, 2009). E, por fim, também salienta cooperação e colaboração ao invés de dar apenas ênfase à competição (BRODHAGEN, 2000).

Além disso, considerando que a grande parte do coletivo de professores é formada por professoras mulheres, esse espaço coletivo de trocas e diálogo também pode favorecer movimentos feministas na educação, como foi analisado em um resumo expandido sobre essa dissertação (JOHANN; DALMASO-JUNQUEIRA; GANDIN, 2021) e complexifico com a presente análise. Primeiramente, porque ao serem compartilhados trabalhos como dos projetos *NEGRACOR* e *ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*, que abordaram assuntos relacionados a gênero, por exemplo, eles podem servir de trampolim para outras professoras abordarem essas temáticas em suas aulas e aproximarem-se de uma docência feminista. É o que apareceu no relato da professora Paula, anteriormente descrito, ao afirmar que essa troca de experiências proporcionada pelo Projeto encorajou docentes a trabalharem com *assuntos polêmicos*.

Mas, para além disso, o Projeto pode favorecer movimentos feministas na educação, considerando seus princípios de *pertencimento, acolhimento e afetividade*. A partir desses

princípios, visualizou-se que professoras fortaleceram pontes de confiança, união e solidariedade e confrontaram processos de opressão relacionadas a gênero, que são premissas feministas (HOOKS, 2019 COLLINS, 2019). Como aparece na fala de Marciele e Fernanda, da prática de *ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA*:

E a nossa primeira experiência foi muito legal porque eu vi que as pessoas realmente vão de coração aberto. Porque são professores escutando relato de outros professores e se identificam. Porque tu tá lá na frente fazendo um relato e tu enxerga as pessoas te olhando, assim, depois fazendo sinal de positivo com a cabeça se identificando com as tuas falas. Aí, no final do evento, que tu escuta as pessoas falando sobre tua fala, tu ainda fica com aquele ambiente muito acolhedor. Todo mundo se procura para trocar uma ideia, todo mundo fala “eu quero fazer isso também”, então eu acho que isso é o diferencial, porque tá ali todo mundo, no mesmo barco mesmo. Não conhecia, até então, um evento que reúne trabalhos de educadores. Acredito que é uma proposta inovadora mesmo, que tanto deu certo que tá aí vigorando, e acredito que mesmo que tenha trocado a gestão, acredito que vai seguir. (Marciele, informação verbal).

Eu gostaria só de complementar o que a Marci falou, sabe, que essa troca, essa generosidade, de tu ir lá e apoiar, não é nem apoiar teu colega, mas é dizer “eu tô aqui por ti, porque eu te admiro, eu vim te assistir...” [...] porque muitas colegas da rede, que forma teus colegas de outras escolas, que te conhecem, vão te assistir! Eu tive colegas que escolheram nossa sessão no ano passado por nossa causa, para ouvir a nossa fala. Porque de alguma forma se não acreditassem no nosso trabalho, não iriam, né? Porque o tempo de todo mundo é precioso [...]. (Fernanda, informação verbal).

Para as educadoras, ao apresentarem sua prática no *Seminário do Saberes em Diálogo*, sentiram-se acolhidas e apoiadas por suas colegas. Elas reforçam a satisfação ao verem as pessoas se identificando com seu trabalho e as trocas proporcionadas pelos diálogos no final do evento. Além disso, Fernanda ainda destaca a possibilidade de reencontrar colegas de outras escolas da rede e a satisfação ao vê-las assistindo sua sessão de apresentação.

É interessante destacar, por fim, que essa ideia da *coletividade docente* também apareceu para além dos espaços do *Seminário* e *Grupos de Estudo* do Projeto. Na própria inscrição, três dos quatro projetos analisados nessa dissertação foram inscritos na modalidade do *trabalho coletivo*. Para Fernanda, esse exercício fortaleceu a confiança entre as colegas e deu mais confiança para o trabalho. Além disso, permitiu que fosse concretizado um trabalho realmente em conjunto, como mostram os trechos retirados de sua entrevista:

E quando a gente faz o projeto em dupla ou em trios, ou [...] faz a troca com nossos pares, a gente se fortalece, aprende, muda a visão, né. E cada vez mais, eu e a Marci, principalmente depois do projeto, se uniu muito mais. Trocamos muito mais! Ela continua com a turma dela [eu com a minha] e a gente troca sempre, a confiança mútua aumenta. Né, então eu acho que essa é a parte principal do projeto: tu fazer a troca e tu acreditar cada vez mais no teu trabalho. Porque se tu não acreditas, tu não está fazendo diferença nenhuma na vida de ninguém, nem da turma, né.

A gente não fez cada uma [a sua] parte e juntou, a gente fez tudo junto! As entrevistas, lembra, Marci? Nas nossas janelas a gente levava eles [os alunos] lá para a sala dos professores e entrevistava eles para ter as falas deles lá na descrição do artigo. A gente entrevistava para ouvir como foi a sensação, o que eles acharam, pensaram. (Fernanda, informação verbal).

Por fim, ainda é possível destacar a partir da fala das professoras, que o Projeto Saberes em Diálogo, valorizou e visibilizou as práticas pedagógicas desenvolvidas ou compartilhadas através dele. Nesse cenário, destaca-se a potência de um espaço formativo que, de maneira oposta a um histórico que desvaloriza a categoria docente, os faz sentir valorizados e visibilizados pelo trabalho que desenvolvem. É o que apareceu em unanimidade em todas as entrevistas, como mostro a partir dos trechos abaixo:

[...] a gente não tinha a dimensão do nosso trabalho, a gente não sabia que poderia provocar tanto impacto. E quando a gente contou, numa das primeiras reuniões do GT Identidade e Diversidade o pessoal ficou meio pretensioso assim, o pessoal ficou encantado sabe! Aí veio convite para essa reunião ampliada que foi uma formação para toda a rede né. (Bruna, informação verbal).

[...] foi muito satisfatório para nós, a gente se sentiu realizadas e saiu melhor do que o esperado! A gente chegou a conclusão de que, realmente, a gente estava no caminho certo assim. Pelo resultado positivo, por todos os elogios que a gente recebeu, por nos mesmas acreditar que a gente faz diferença. Por mais que a gente pensa “não, é só mais uma prática” mas, vai ficar aquela sementinha plantada para eles: futuros leitores, futuros escritores... esse é o lado positivo e prazeroso! (Fernanda, informação verbal).

A partir dessas falas de Bruna e Fernanda, visualiza-se que, ao apresentarem suas práticas no Projeto Saberes em Diálogo, e receberem elogios e contribuições dos professores que assistiram, as professoras perceberam a potência de suas práticas pedagógicas e acreditaram que fizeram a diferença. Além disso, ambas destacaram que não sabiam a dimensão de suas propostas, pensando que eram apenas “mais uma prática”. Tal sentimento foi compartilhado por todas as professoras do meu campo empírico, pois Vanessa e Paula também demonstraram sentimentos semelhantes, como destaque na sequência:

Nossa eu achei o máximo assim, [...] antes de ir a gente pensa que tem muita gente lá com muito mais coisa para oferecer, que tu tá aí com o teu “projetinho” com uma prática só. E tu chega lá [...] e tu via em outras disciplinas coisas que tu pode aplicar na sua prática. Então isso eu achei muito legal a troca, porque tem tantas pessoas competentes na rede que escutar isso, e valorizar as pessoas que estão dentro né... (Vanessa, informação verbal).

A gente sempre acha “ahn, não tem nada para contribuir.” [...] Daí a nossa supervisora falou que a gente tem que aprender a ser político também! Não só participar pela aprendizagem, mas pra mostrar mesmo, para as pessoas saberem que

existe [nossa prática]! E também motivar daqui a pouco para outras pessoas fazerem coisas Semelhantes, enfim.”. (Paula, informação verbal).

Na verdade eu acredito que o saberes ele é um estímulo, um incentivador, para que a gente se encoraje a expor a prática, porque realmente não é nada do que eu não faça no meu cotidiano escolar, não é nada que a Marci não faça no dela. A questão é a gente também pensar que não é nada de mais, sabe, a gente sabe que a gente faz o nosso melhor [...] Mas a gente pensa que não é para expor para uma rede inteira de professores. [...] E o projeto nos estimulou de uma maneira que a gente apresentou a primeira vez e saiu de lá falando ano que vem tem mais, ano que vem a gente vai fazer de novo. (Fernanda, informação verbal).

Nesses relatos, também fica explícito que a participação das professoras no Saberes em Diálogo mudou a concepção anteriormente construída, de que não tinham muito a oferecer para a formação. Segundo a fala de Vanessa, a proposta do Saberes valorizou as pessoas que estão dentro da rede. Além disso, Paula também destaca o carácter político de apresentar seu trabalho em uma formação de professores, pensando na possibilidade de que ele possa ser replicado em outros contextos. Fernanda também sintetizou bem que, muitas das práticas que foram apresentadas no Projeto, não foram coisas extraordinárias ou diferentes do que aquelas desenvolvidas no cotidiano escolar. No entanto, é justamente ao encorajar que professores compartilhassem, refletissem e dialogassem sobre essas práticas cotidianas, que o Projeto valorizou os saberes dos mesmos. Por fim, ao mencionar que “não tinham muito a oferecer para uma rede inteira de professores” a fala de Fernanda reafirma o valor que a formação do Saberes em Diálogo adquiriu nessa rede. Algo que também fica explícito a partir do trecho abaixo:

Parece que quando a gente foi no Saberes as outras pessoas fizeram muito mais [pela nossa prática]! Assim, não que a nossa escola tenha ignorado nosso projeto, não foi isso, mas parece que quando a gente entrou nos Saberes, se deu mais atenção, sabe [...]. (Bruna, informação verbal).

Visualiza-se nessa fala, a formação do Saberes em Diálogo como um espaço que tem valor para os professores da rede. Afinal, para Bruna, foi por causa da participação nesse espaço, que se deu mais atenção a prática pedagógica que haviam realizado, até mesmo, dentro da própria escola.

Apesar dos tantos aspectos positivos para a formação continuada dos professores, assim como para potencializar práticas pedagógicas críticas que apareceram nas entrevistas, é importante também relatar alguns desafios e contradições do Projeto Saberes em Diálogo.

Limites estes que foram identificados através do campo empírico e a partir das lentes da Análise Relacional. O que também pode contribuir com melhorias em suas próximas edições.

A primeira delas é a própria horizontalidade da proposta. Ao mesmo tempo em que a não obrigatoriedade permitiu uma participação engajada e se constitui em terreno fértil para práticas críticas, essa proposta não mandatária também fez com que apenas uma pequena parcela de professores da rede tivessem a possibilidade de participar de uma formação continuada potente.

Nesse sentido, apesar da proposta permitir uma flexibilidade nas diferentes etapas de trabalho e valorizar o conhecimento do chão da escola, muitas formações e encontro do Projeto ocorriam em horários alternativos ao do trabalho dos professores, o que, de certa forma, limitou a participação de muitos e representou mais carga a um trabalho que já é intenso.

Porém, destaco que há um significativo aumento na participação dos professores a cada edição, conforme demonstrei na contextualização da proposta (capítulo 3). Além disso, um dos elementos pontuados pelos professores nas entrevistas foi, justamente, o fato dos encontros virtuais realizados durante a pandemia facilitarem a Participação nas etapas de trabalho do Projeto. Conforme aparece no trecho abaixo:

Sim tô participando [das formações] e vou te dizer que esse ano que eles estão acontecendo à distância é que realmente tá tendo! Justamente por a gente estar a distância a gente tem o grupo do Whats a gente teve encontros Google Meet reunião duas ou três, mas as trocas foram muito bacanas. (Paula)

A gente participou de alguns [encontros], mas vou confessar que talvez por conta da rotina do cotidiano, talvez os GT não tenham funcionado muito bem. Porque ficava num lugar que era um pouco retirado, e assim, num horário que ficava muito apertado para se deslocar. Então acabava que a gente realmente não foi. E no que a gente foi não teve. E acho que depois que começou essa proposta online acho que foi uma coisa positiva, talvez tenha sido que venha pra ficar até como sugestão para os eventos posteriores. Acho que online funcionou melhor porque tinha um número maior de participantes, e eu acho que a gente começou muito timidamente, mas tu acaba se sentindo bem porque é um momento bem casual, familiar, tá todo mundo aí com as mesmas angústias, as mesmas dúvidas, então eu acho que nesse sentido esse formato online funcionou bem. (Marciele, informação verbal).

Eu concordo [...] (Fernanda, informação verbal).

Segundo esses relatos, a formações e os encontros do grupo de estudos por temáticas do Saberes em Diálogo, funcionaram melhor quando os encontros aconteceram de modo online. Essa pode ser uma estratégia para que, nas próximas edições, mais professores tenham a possibilidade de participar dessa formação continuada.

Outro desafio do projeto relatado pelos professores, foi a falta de apoio, ou “o apoio apenas moral” da secretaria ou da gestão da escola nas práticas pedagógicas que foram desenvolvidas, como exemplificam os excertos abaixo:

A secretaria, infelizmente querendo ou não eles são muito burocráticos, e muito essa coisa midiática, sabe. Fizeram toda uma função para a BNCC, aliás, para o RCC (referencial curricular de Canoas) para essas formações ocorrerem e serem obrigatórias. Algumas foram legais, [outras não] e todo mundo teve que assistir. Mas essa nossa formação que a gente fez, eles se quer fizeram um cartaz de divulgação, e não encaminharam para o e-mail das pessoas. Então[...] pouquíssimas pessoas ficaram sabendo, né, da formação. [...] Por isso que eu te digo, a instituição Secretaria não nos auxiliou, mas tem pessoas lá dentro que tão fazendo o possível para nos ajudar. (informação verbal).

Infelizmente assim, da secretaria não teve tanto apoio. Inclusive logo depois da nossa formação, teve dia dos professores né, daí eles também, entre aspas, obrigaram a assistir a live da secretaria, que teve aula de Ioga, outros agradecendo pelo dom de Deus para ser professor [...] bem complicado... (informação verbal).

Sobre a questão do apoio assim, tem apoio da direção sim e agora da mantenedora da Secretaria e tal... Mas eu acho que isso fica no nível do apoio moral. Exemplo: para levar [os alunos para algum passeio pedagógico], por exemplo, o ônibus quem pagou foram os alunos. Quem organiza a saída, quem faz lista de quem vai, liga para o cara do ônibus, pede desconto, quem agenda, para saída dos saberes ou qualquer outra, é nós [professores!]. Então tu tem liberdade de fazer, mas tem que te virar para organizar. Material para as atividades de encerramento né, aquela parte que apareceu na nossa apresentação [é a professora] que organizou material dela, dos alunos, aquela coisa que quem corre atrás [é sempre o professor]; Nesse aspecto eu acho que facilitaria muito a vida do professor se ele tivesse mais apoio em relação a isso. Pode ser talvez que a gente não tenha buscado o caminho certo né, mas eu gostaria de ter mais apoio nesse sentido sabe. (informação verbal).

A partir desses trechos, é possível destacar alguns limites da proposta de formação continuada. Primeiramente, no sentido de falta de apoio para divulgar propostas criadas no próprio projeto, em detrimento de outras que são obrigatórias para todos os professores da rede assistirem. De fato, o compartilhamento de saberes produzidos no projeto, assim como a formação entre os pares, são dois princípios que, em documento, estruturam a formação. Apesar de visualizá-los sendo executados nas diferentes estratégias dentro do Projeto, como destacado anteriormente, esses princípios poderiam ultrapassar os espaços formativos da proposta, e serem premissas para outras formações e ações da rede de ensino de Canoas.

Em segundo lugar, também aparece uma crítica em relação ao apoio moral da secretaria e gestão da escola, enfatizando que muitas iniciativas transformadoras e críticas, limitam-se à atitude individual de professores. Algumas delas envolvem recursos financeiros, nem sempre possíveis de serem apoiados em escolas públicas. Outros, no entanto, como o apoio na organização de passeios, orçamentos ou mesmo eventos na própria escola (o que também foi mencionado em outra entrevista), poderiam ter apoio da gestão e secretaria. Nesse

sentido, se as práticas desenvolvidas no Saberes tivessem maior suporte, tais práticas poderiam ter sido potencializadas e ainda mais visibilizadas. Afinal, conforme o argumento construído anteriormente, uma prática pedagógica crítica é sempre coletiva. Por isso, a importância de não apenas esperar que o professor individualmente de conta de tudo.

Apesar disso, também é preciso retomar que assim como os professores, a gestão escolar e Secretaria Municipal de Educação, muitas vezes estão limitados por uma sobrecarga de trabalho e exigências de políticas e programa curriculares. Como exemplo, a própria BNCC, mencionada pelas professoras na entrevista. Desse modo, apesar dos limites e contradições do Projeto Saberes em Diálogo destacados aqui, enfatizo principalmente as potencialidades dessa proposta, que foram as mais enfatizadas ao longo das entrevistas dos professores. Afirmo, por fim, que há ainda o que avançar no Projeto, sinalizando minha vontade de estudá-lo de forma mais aprofundada em outras oportunidades. Passo então a sintetizar as considerações dessa pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS E SOBRE O PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

No início dessa caminhada de mestrado, quando essa dissertação ainda era apenas uma possibilidade de pesquisa, afirmei que o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que desenvolve e aperfeiçoa seu ofício (MILLS, 2009). De fato, desde a escolha da presente linha de pesquisa, até escolha da sua temática e das lentes teóricas e metodológicas, tal como a opção de me dedicar exclusivamente à produção acadêmica durante esses dois anos, mostram que há propósitos e posicionamentos pessoais que buscam contribuir não só com o campo teórico e acadêmico, mas também com desejos de pensar (e transformar) a sociedade através da educação.

Com isso, inicio a apresentação das considerações finais dessa dissertação afirmando que não tive a pretensão de apresentar certezas absolutas ou deterministas sobre a realidade. Assim como toda a pesquisa, esta é um recorte parcial, temporal, não neutro e que, desde o início, demarcou um posicionamento. Para além de uma certeza absoluta, busquei, através desta pesquisa, trazer reflexões e análises sobre práticas pedagógicas críticas, buscando contribuir para o campo de estudos sociológicos e críticos, além de oferecer uma produção analítica sobre o projeto *Saberes em Diálogo*. Ao concluir essa etapa de produção, retomo – e destaco – algumas considerações desse estudo.

Em um contexto político e educacional de incerteza, afetado intensamente pela Pandemia da Covid 19, essa dissertação se justifica no que vários pesquisadores afirmam ser

uma importante tarefa de pesquisadores: olhar para alternativas educacionais existentes. (CARLSON; APPLE, 2000; GANDIN; HYPOLITO, 2000; APPLE; AU; GANDIN, 2011; SANTOS, 2020). Inspirada na obra *Escolas Democráticas* (APPLE, BEANE, 2000), esta pesquisa analisa quatro práticas pedagógicas realizadas por professores e professoras da rede de ensino de Canoas, destacando lições do que podemos aprender com eles sobre práticas pedagógicas críticas – conceito central desenvolvido na dissertação.

Na intenção de encontrar essas práticas pedagógicas críticas, o *Projeto Saberes em Diálogo* mostrou-se um campo empírico potente. Primeiramente, por ter documentado práticas pedagógicas através do registro dos próprios professores. Tais registros facilitaram a escolha intencional das práticas pedagógicas críticas, ao mesmo tempo em que serviram como materiais para a análise documental. Em segundo lugar, porque o Projeto Saberes em Diálogo possui princípios e ações singulares que fomentaram essas práticas pedagógicas críticas, como mostrei através de minhas análises.

A partir dessas análises, verifiquei, no Projeto Saberes em Diálogo, um ambiente propício para o exercício da intelectualidade docente, ao solicitar que professores estruturassem, refletissem e registrassem suas práticas pedagógicas. Além disso, a proposta do registro em formato de artigo possibilitou tanto um estudo teórico, quanto uma reflexão analítica sobre as práticas, o que contribuiu para uma atuação educacional mais crítica.

Na contramão de dinâmicas neoliberais que isolam docentes e repreendem agremiações, o Projeto propõe espaços de diálogo, de coletividade e de trocas de experiência. Assim, verifiquei que a troca de experiência favoreceu que outras professoras se encorajassem para realizar um trabalho mais crítico, abordando assuntos *polêmicos*. Além disso, para a perspectiva dos estudos educacionais críticos, o compartilhamento de experiências é fundamental para que se viabilize conscientização, problematização e ação engajada sobre a realidade, provocando fissuras no pensamento hegemônico. Afinal, vale reforçar o argumento de que mudanças e transformações sociais são sempre coletivas. Além disso, visualizei, nesses espaços do Saberes em Diálogo, um meio de fortalecimento do coletivo docente na contramão de uma solidão pedagógica de projetos educativos hegemônicos, que também se manifestaram. Considerando que a grande parte do coletivo de professores é formada por professoras mulheres, juntamente com os princípios de *pertencimento*, *acolhimento* e *afetividade*, verifiquei o fortalecimento de pontes de confiança, união e solidariedade, além do confronto aos processos de opressão relacionadas a gênero, que são premissas feministas.

Por fim, com princípios horizontais e flexíveis, observei um terreno fértil para reinterpretções dos sujeitos participantes, que utilizaram a formação do Projeto para suas

demandas sociais e culturais e para a complexificarem o olhar e agir na realidade. Como exemplo, ao mobilizar professores a construírem soluções plausíveis aos problemas do contexto, verifiquei que umas das práticas pedagógicas criou, a partir do Projeto, uma formação antirracista. Através dela, professores utilizaram seu espaço de autoridade para combater opressões, mas, mais do que isso, contribuíram para que outras professoras também utilizassem seus espaços de autoridade para fazer o mesmo. Concretizou-se, então, uma ação transformadora em rede e um exemplo de uma ação pedagógica crítica, provocados pela formação do Saberes em Diálogo.

Em outros casos, não foi possível verificar se o Projeto contribuiu ou alterou concretamente a prática pedagógica crítica nele apresentada. No entanto, ao unir professores e professoras, solicitar o registro reflexivo de suas práticas, proporcionar um espaço de compartilhamento de experiências e de valorização da prática, concluo que o projeto proporcionou uma formação continuada reflexiva aos seus participantes. Nesse caso, possibilitou e potencializou ações críticas de professores que já possuíam alguns desses princípios ou intenções. O que não garante que todos os projetos tenham tido a mesma experiência. Ao contrário disso, justamente pela flexibilidade da proposta, visualizam-se ações pedagógicas diferente das aqui descritas, também apresentadas no Projeto, mas que não foram o foco desse estudo. Considero, nesse sentido, o projeto como um catalizador de ações pedagógicas críticas e não o provocador delas.

É importante enfatizar, também, que, apesar dos tantos elementos positivos, há também alguns limites e contradições na proposta, pontuados pelos próprios educadores. Em estudos futuros, pretendo explorar mais essas potências e limitações, contando com a possibilidade de ver e analisar a proposta como uma política educacional, como já exercitei em alguns recortes analíticos durante o mestrado (JOHANN; DALMASO-JUNQUEIRA; GANDIN, 2021).

Também construí, ao longo dessa dissertação, o conceito de prática pedagógica crítica, para verificar, em minhas análises, como os professores e professoras escolhidos para meu campo empírico desenvolveram essas práticas. Nesse sentido, o resgate do histórico da pedagogia crítica (APPLE, AU, GANDIN, 2011; PAULO FREIRE, 1970) foi importante para compreender alguns aspectos desse conceito, são eles: que a pedagogia crítica considera as relações de poder e desigualdade; que ela precisa estar ligada à ideia de transformação social; que ela considera e problematiza o conhecimento legítimo; e que ela envolve compromissos sociais e atitude de reposicionamento. Além disso, esse resgate histórico também permitiu que esse conceito não fosse limitado à perspectiva teórica crítica nessa dissertação. Afinal, o

próprio histórico trazido por esses autores mostra a contribuição de outras perspectivas teóricas, como, por exemplo, a caminhada feminista. Desse modo, o diálogo com outras perspectivas teóricas trouxe ganhos para esse conceito e para as análises (CARLSON; APPLE, 2000).

Além desse resgate histórico, as contribuições do livro *Escolas Democráticas* (BEANE; APPLE, 2000) também foram fundamentais para conceituar a ideia de práticas pedagógicas críticas. Nesse sentido, além de aprofundarem as noções de democracia que, sem dúvida, devem estar presentes em uma prática pedagógica crítica, a obra ainda trouxe vários exemplos de educadores que desenvolveram ações que, validadas pelas afirmações de outros autores que apresento, exemplificam práticas pedagógicas críticas. Elas serviram como direção e inspiração para minhas análises; são algumas delas: práticas pedagógicas comprometidas em formar alunos e alunas que refletem criticamente sobre o mundo; experiências escolares que sejam relevantes e que estejam conectadas com suas realidades; incentivo aos diferentes pontos de vistas; a diversidade cultural sendo não só contemplada, mas também estando em pauta nas discussões e na superação de preconceitos; a organização curricular a partir de temáticas; um currículo significativo e excitante; organização de espaços para a colaboração e cooperação, entre outros (MEIER, SCHWARTZ, 2000; PETERSON, 2000, BRODHAGEN, 2000).

Por fim, a noção de professor intelectual transformador (GIROUX, 1997) também contribuiu na conceptualização de práticas pedagógicas críticas e na análise do projeto Saberes em Diálogo. Ao considerar que professores devem ser teóricos, reflexivos, praticantes e que devem combinar técnicas com imaginação, o conceito estimula que professores sejam sujeitos ativos de uma pedagogia crítica. Além disso, Giroux também defende elementos de uma educação que trate os estudantes como agentes críticos. Ele defende que o conhecimento seja problemático e dialógico, assim como argumenta em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas, que dê aos estudantes voz ativa em sua aprendizagem e que contemple uma linguagem que esteja atenta aos problemas de suas experiências cotidianas (GIROUX, 1997).

Portanto, foi combinando os elementos mencionados acima: o *histórico da pedagogia crítica, as reflexões e ações do livro escolas democráticas e a ideia de professores intelectuais transformadores*, que construí o conceito de práticas pedagógicas críticas dessa dissertação. De forma sintetizada, defini-o da seguinte forma: conceito amplo que se refere principalmente às ideias de uma prática contra-hegemônica, democrática, humana e significativa, também,

refere-se a uma prática vinculada às lutas emancipatórias, preocupada com transformação social e que amplia as visões de mundo dos estudantes.

Tal definição foi importante para definir as práticas do meu campo empírico, assim como fundamentais para realizar minhas análises. Foi partindo dessa definição que busquei as ações pedagógicas críticas dos professores e professoras pesquisados. No entanto, ao me aprofundar no campo empírico, encontrei outras ações que agregaram à definição do conceito.

A Análise Relacional e as Tarefas do Pesquisador Crítico foram lentes importantes e complementares tanto para definir os objetivos dessa pesquisa, quanto para olhar para meu objeto. Nesse contexto, elas permitiram enxergar as diferentes relações e fenômenos mais amplos relacionados a eles, de forma complexa, cuidadosa e comprometida politicamente. Desse modo, a partir dessas lentes, busquei estar atenta às relações desiguais e opressoras nos cenários investigados, como, por exemplo, as experiências conservadoras e neoliberais que apareceram nos contextos educacionais das entrevistas, ou mesmo as contradições do *Projeto Saberes em Diálogo*. Ao mesmo tempo que essas relações também justificaram minha intenção de documentar ações contra-hegemônicas e resistentes nesses espaços.

A entrevista semiestruturada e a análise documental foram ferramentas metodológicas assertivas para cumprir com os objetivos propostos. Destaco, nesse sentido, a importância da tabela (Apêndice B) como uma importante estratégia para elaborar as questões do roteiro de entrevista, relacionando-os aos meus objetivos e compromissos teóricos e metodológicos. Tal estratégia foi uma contribuição importante do meu grupo de pesquisa. Além disso, destaco também a criteriosa escolha das professoras entrevistadas, exercício que possibilitou que, ao concluir a dissertação, tantas lições pudessem ser destacadas nas análises. Em relação aos desafios do processo, destaco os procedimentos para a análise de dados. Foram muitos processos, estratégias e exercícios de ir e vir, organizar e reorganizar até definir a atual estrutura de análise, assim como os elementos que a compõe. Acredito que esse processo é um processo natural de uma sujeita que, no andar de sua escrita, vai se constituindo pesquisadora.

Finalmente, destaco as considerações das minhas análises. Primeiramente, o entendimento a partir das minhas lentes teóricas e metodológica, confirmadas a partir das análises, de que nenhuma prática pedagógica pode apresentar, em todos os momentos, o conjunto de elementos de práticas pedagógicas críticas apresentados nessa dissertação. Destaco, nesse sentido, que o trabalho pedagógico crítico é um trabalho coletivo e constante. Por isso, muitas vezes, é necessário priorizar alguns elementos crítico destacados em detrimento de outros. Também é necessário destacar que, mesmo com intenções críticas, nem sempre é possível realizar um trabalho pedagógico ideal. Afinal, foi possível identificar,

através das lentes mencionadas, tendências hegemônicas neoliberais e conservadoras na educação, por exemplo, a sobrecarga do trabalho docente e a ausência de espaços coletivos, que dificultam a execução das práticas desejadas pelos professores. Além disso, também apareceram algumas contradições nas práticas pedagógicas investigadas, resultado esperado de um trabalho educativo, que, por ser humano, será sempre composto por acertos e erros!

Apesar disso, os professores e professoras selecionados mostraram muitas possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas crítica resposta ao problema de pesquisa “Como professoras e professores vinculados ao projeto de formação continuada Saberes em Diálogo, da rede municipal de ensino de Canoas/RS, desenvolveram práticas pedagógicas críticas?”.

Muitas dessas possibilidades corroboraram as discussões e possibilidades pontuadas no referencial teórico. Outras acrescentaram elementos que não haviam sido previstos, mas que, por seu potencial crítico, acrescentaram discussões teóricas às análises e ampliaram a definição desse conceito. Inspirada no livro *Escolas Democráticas*, chamei as possibilidades construídas pelos professores de *lições*. Desse modo, ao longo do texto, destaquei *lições* que podemos aprender com a prática desses professores.

As análises estão organizadas em três eixos temáticos, a partir de elementos que se destacaram nas entrevistas. No primeiro, mostro como as professoras e professores dos quatro projetos desenvolveram práticas pedagógicas críticas e significativas, pois esses são elementos centrais da dissertação e aplicaram-se de diferentes formas nas práticas relatadas. Apesar das *lições* sobre esses elementos parecerem concepções já consolidadas e indispensáveis na educação, é importante mencionar que as professoras, ao longo da entrevista, fazem apontamentos e críticas, mostrando justamente a ausência dessas práticas em contextos concretos. Além disso, cabe retomar que muitas dessas questões consolidadas, como a alfabetização crítica e o ensino sobre questões de gênero, por exemplo, vêm sofrendo ameaças no campo educacional e político. Ou seja, em uma época de incertezas e de ataques à educação, é preciso destacar e defender também o que parece óbvio. Por isso, entre as *lições* destacadas ao longo do primeiro eixo analítico, sobre um ensino crítico e significativo, ressalto que os professores e professoras partiram de situações concretas e reais para o ensino de linguagem, consideraram o conhecimento prévio dos alunos e complexificaram-nos, mediaram processos de construção coletiva para experiências democráticas, estimularam a análise crítica de materiais para uma compreensão ampla de mundo, propuseram atividades que exercitassem ações transformadoras, utilizaram a pesquisa como estratégia didática para superação do senso comum, entre outras *lições*.

No segundo eixo temático, mostro como os professores e professoras desenvolveram práticas críticas relacionadas às temáticas de raça e gênero, enfrentando situações de preconceito. Nesse eixo, encontrei três elementos que apareceram em comum na fala das professoras e se constituíram *lições* guarda-chuvas através das quais destaquei várias outras. A primeira grande *lição*, é que práticas pedagógicas críticas promovem uma identidade positivada dos estudantes pertencentes aos grupos oprimidos. Sobre esse item, destaco que as professoras procuraram representatividade negra e feminina na escolha dos materiais e fontes dos materiais; ensinaram os conteúdos a partir de diferentes pontos de vista; trabalharam com a biografia de pessoas negras importantes socialmente, possibilitando um processo de identificação e inspiração; promoveram espaços de acolhimento, intercâmbio cultural e escuta empática dentro da escola. A segunda grande *lição* é que práticas pedagógicas críticas provocam reflexões sobre os modos dominantes do pensamento. Sobre esse item, destaco que as professoras possibilitaram a troca de experiências entre estudantes, para reconhecimento de situações de preconceito e para possibilidade de combate, além disso, elas problematizaram os modos hegemônicos de pensamento para a aprendizagem social dos estudantes. A terceira grande *lição* é que práticas pedagógicas críticas buscam intervir e interromper situações de preconceito no espaço escolar. A respeito dessa *lição*, os professores e professoras interromperam e problematizaram situações de preconceito, pois viram, nessas situações, oportunidade de desenvolver um trabalho crítico e de mostrar situações concretas de como ser mais humano, responsável e justo, também, mostraram que alunos pequenos em processo de alfabetização também devem aprender sobre temáticas de raça e gênero, com uma linguagem adequada a sua faixa etária.

No terceiro eixo temático, escrevo sobre o projeto *Saberes em Diálogo* e a sua relação com a ação crítica dos professores, como já destaquei no início dessas considerações. Nesse sentido, sinalizo a importância de projetos de formação continuada de professores que, assim como o Saberes em Diálogo, potencializaram trabalhos críticos de professores. Da mesma forma, também reforço a importância de pesquisas que analisem e documentem iniciativas singulares de formação de professores, tal como meu interesse de aprofundar meus estudos sobre esse assunto.

Por fim, enfatizo que as *lições* que foram destacadas em minhas análises, não levaram apenas em consideração o que foi concretizado pelos professores e professoras entrevistados. Muito mais do que citar uma lista de práticas pedagógicas críticas desenvolvidas por eles, há lentes e reflexões teóricas que permitiram analisar cada uma delas e o motivo pelo qual as destaquei. Assim, cada *lição* sobre práticas pedagógicas críticas destacada nesta dissertação é,

na verdade, a união entre o que nomeados autores concebem sobre práticas pedagógicas transformadoras e o que foi desenvolvido concretamente pelos professores e professoras da presente pesquisa (além de aprofundamentos teóricos complementares que foram inseridos).

Explorei o conceito e exemplos de práticas pedagógicas críticas na esperança de inspirar muitas outras dessas práticas. Além disso, reaplico o convite feito pela obra inspiração dessa dissertação, o livro *Escolas Democráticas*, para que outros educadores também registrem e compartilhem suas práticas pedagógicas transformadoras. Ou que, assim como eu, outros pesquisadores e pesquisadoras também analisem e secretariem essas práticas. Isso faria com que minha dissertação também “[...] ultrapasse seu propósito inicial” (APPLE; BEANE, 2000).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Experiências Brasileiras de Formação de Professores da Educação Básica. *In*: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 183-208. Disponível em: <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:17be650b-eaff-4f9d-83fc-047a416626d3#pageNum=2>. Acesso em: 10 maio 2020.
- APPLE, Michael W. Consumindo o “outro”: branquidade, educação e batatas fritas baratas. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 13-27.
- APPLE, Michael W. **El conocimiento oficial**. 1. ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1996. p. 13-28.
- APPLE, Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Tradução Lilian Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O Mapeamento da Educação Crítica. *In*: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.
- BEANE, James; APPLE, Michael (Org.). **Escolas Democráticas**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2000a. 175p.
- BEANE, James; APPLE, Michael W. Em defesa das escolas democráticas. *In*: BEANE, James; APPLE, Michael (Org.). **Escolas Democráticas**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2000b. p. 19-56.
- BEANE, James; APPLE, Michael W. Introdução: lições da prática. *In*: BEANE, James; APPLE, Michael (Org.). **Escolas Democráticas**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2000c. p. 7-18.
- BEANE, James; APPLE, Michael W. Lições provenientes de escolas democráticas. *In*: BEANE, James; APPLE, Michael (Org.). **Escolas Democráticas**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2000d. p. 169-175.
- BRODHAGEN, Barbara L. A situação fez-no sentir especiais. *In*: BEANE, James; APPLE, Michael (Org.). **Escolas Democráticas**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2000. P. 143-168.
- CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Lançamento do Projeto Saberes em Diálogo 4ª Edição/2020**. 2020a. 12 slides.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Saberes em Diálogo**. Canoas, 2020b. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/saberesemdialogo/sobre-saberesemdialogo/>> Acesso em: 11 de janeiro de 2022

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. *In*: HYPOLITO; Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 11-57.

CONNELL, Raewyn. **Schools & Social Justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

COLLINS, Patrícia Hill. O poder da autodefinição. *In*: COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Nathália Luchini. São Paulo: Moodle USP: e-Disciplinas, 2019. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123078/mod_resource/content/1/Patricia%20Hill%20Collins.pdf> Acesso em: mar. de 2021

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres. Tradução de Carol Correia. **Revista Subjetiva**, [s. l.], 14 de junho de 2017. Disponível em <<https://medium.com/revista-subjetiva/mapeando-as-margens-interseccionalidade-pol%C3%ADticas-de-identidade-e-viol%C3%A2ncia-contra-mulheres-n%C3%A3o-18324d40ad1f>> Acesso em nov. 2021.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. **Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista**: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”. Porto Alegre, 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática Pedagógica e Docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.97, n.247, p. 534-551, set./dez., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980. p. 111.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de Pesquisa, Fundamentos Lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. **Educação**, São Paulo, n. 4, p. 13-27, 2011.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. *In*: HYPOLITO; Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 59-92.

GATTI, Bernardete Angelina *et al* Experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 211-270. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919.locale=em>. Acesso em: 10 maio 2020.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JOHANN, Rúbia Tais; DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna; GANDIN, Luís Armando. Uma política de formação continuada e a criação de espaços coletivos de educação crítica, feminista e transformadora. Resumo Expandido. *In*: 40ª REUNIÃO NACIONAL ANPED, set./out. 2021, Pará. **Anais ["Educação como prática de Liberdade": cartas da Amazônia para o mundo]**. Pará: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_27>. Acesso em nov. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 11. ed. São Paulo: E.p.u., 1986.

MACHADO, Juliana Aquini; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da. Apresentação. *In*: MACHADO, Juliana Aquini; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da (Org.). **Saberes em Diálogo**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas: Ed. Unilasalle, 2018. p. 7-11. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-dialogo-2017.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

MACHADO, Juliana Aquini *et al* Apresentação. *In*: MACHADO, Juliana Aquini *et al* **Saberes em Diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2. Canoas: Secretaria Municipal de Educação; Ed. Unilasalle, 2019. p. 3-4. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Dialogo-Vol-2-2018.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

MEDEIROS et al. Estrelas além do tempo: discutindo questões de gênero e raça na escola. *In*: SILVA, Ana Paula et al. **Saberes em Diálogo**: na rede, com a rede, para além da rede: volume 4. Canoas: Secretaria Municipal de Educação; Ed. Unilasalle, 2021. [recurso digital] p. 523-437.

MEIER, Deborah; SCHWARTZ, Paul. Central Park East Secondary School: a parte mais difícil foi torná-la possível. *In*: APPLE, Michael W.; BEANE, James (Org.). **Escolas Democráticas**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2000. p. 57-78.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros Ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Propostas Curriculares Alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2007.

PETERSON, Bob. “La Escuela Fratney”: uma jornada em direção à democracia. *In*: BEANE, James; APPLE, Michael (Org.). **Escolas Democráticas**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2000. p. 105-142.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

PERIUS, Vanessa Alves Marques. **Caiu na rede é fake?** *In*: MACHADO, Juliana Aquini *et al* **Saberes em Diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2**. Canoas: Secretaria Municipal de Educação; Ed. Unilasalle, 2019. p. 247-251. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Diologo-Vol-2-2018.pdf>.

SABINO, Deise Josiele Rodrigues; ALVES, Jordani Fernandes; RAMOS, Paula Kuhnen. Da crise à (re)invenção: a (auto)formação continuada como ponte de intersecção. *In*: SILVA, Ana Paula *et al*. **Saberes em Diálogo: na rede, com a rede, para além da rede: volume 4**. Canoas: Secretaria Municipal de Educação; Ed. Unilasalle, 2021. [recurso digital] p. 637-647.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 159-177

SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15348/209209213390>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SILVA, Ana Paula da; *et al* (org.). **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3**. Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Ed. Unilasalle, 2020. P. 85, 87 e 247.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Conhecimento em Diálogo: a construção de um programa de formação de professores em uma rede municipal de ensino. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madri, v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161>. Acesso em: 11 maio 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: universidade e educação básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 28, n. 69, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4937/2433>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 5, n. 3 p. 123-140, dez. 2009.

VARGAS, Fernanda Paixão de; SILVA, Marciele Taschetto. Descobrimo através das Letras: a Leitura e a Escrita como processos significativos de aprendizagem nos anos iniciais. *In*: SILVA, Ana Paula da et al. **Saberes em Diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas. Volume 3. Canoas: Secretaria Municipal de Educação: Ed. Unilasalle, 2020. [recurso eletrônico] p. 87-92

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Escola. *In*: RICHARD, Miskolci; JÚNIOR, Jorge Leite. **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 19-56

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral**: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. Porto Alegre, 2015. 244 F. Tese (Doutorado em Educação) - de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola Contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. *In*: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.) **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010. p. 93-104.

APÊNDICE A – Exercício para construção do roteiro de entrevista

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA			
Problema de Pesquisa do Projeto: <i>Como professoras e professores vinculados ao projeto de formação continuada Saberes em Diálogo, da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, têm desenvolvido práticas pedagógicas críticas?</i>			
Objetivo gerais do Projeto	“Compromissos” a partir das minhas lentes teórico-metodológicas	Roteiro de Perguntas	O que quero saber com essa pergunta Relação com qual objetivo (1, 2 ou 3)
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e professoras da rede de ensino de Canoas, estabelecendo aproximações com o conceito de práticas pedagógicas críticas desenvolvido nessa dissertação; • Secretariar práticas pedagógicas críticas desenvolvidas por professores e professoras de escolas públicas, mostrando possibilidades de ações contra-hegemônicas que se concretizaram em espaços educacionais. 	<p><i>*Análise Relacional:</i> Enxergar os diferentes fenômenos e relações mais amplas que possam estar relacionados ao meu estudo, de forma complexa, cuidadosa e comprometida politicamente. Considerar as relações mais amplas que estão implicadas.</p> <p><i>*Análise Relacional:</i> Examinar as práticas situando-as no contexto material, político, histórico e cultural no qual estão inseridas, atentando também para as relações desiguais e opressoras que possam estar operando nesse cenário. Estar sempre atenta a experiências engessadas e conservadoras da sociedade implicadas nessas práticas e como essas práticas podem beneficiar ou oprimir alguém, negligenciar alguns grupos sociais ou sujeitos, entre outras questões.</p>	<p>PROFESSOR – COMUNIDADE – ESCOLA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descreve um pouco da realidade escolar em que tu trabalhas. Como é a sua escola? Como é a comunidade escolar? 2. Como é a cultura da escola? A gestão escolar. <p>SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Como surgiu o interesse em participar do Projeto Saberes em Diálogos? 4. Fala um pouco sobre a tua experiência com as formações do projeto.... 5. Me conta sobre como foi o 	<p>PROFESSOR – COMUNIDADE – ESCOLA</p> <p>Questões 1, 2 : Para fazer uma análise relacional, falar sobre o contexto e realidade escolar em que essa prática ocorreu. <i>(todos os objetivos principalmente o 2)</i></p> <p>SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO</p> <p>Questões 3 e 4 Efeitos do projeto na formação dos profs. Também poderei estabelecer relações com o conceito de prof. intelectual e trabalho colaborativo do referencial teórico e com questões do projeto em si (capítulo da contextualização) <i>(relação 3 objetivo)</i></p> <p>Questão 5 e 6: Questão central: Saber COMO foi feita a prática, para secretariar e analisar.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Analisar efeitos do Projeto <i>Saberes em Diálogo</i> para a formação continuada dos professores participantes da presente pesquisa, e sua relação com as práticas pedagógicas críticas nela apresentadas. 	<p>*Tarefa 1: Considerar/descrever possíveis atuações hegemônicas presentes, tanto na motivação da prática dos professores quanto nos obstáculos de sua concretização.</p> <p>*Tarefa 2 e 5: Secretariar ações contra hegemônicas; considerar as concepções de educação e ensino dos professores investigados.</p> <p>*Ref. Teórico: utilizar as práticas críticas descritas no referencial como exemplos para guiar a análise das práticas descritas pelos professores entrevistados de modo a verificar aproximações, acréscimos, diferenças.</p> <p>*Tarefa 8: Compreender o que aconteceu a partir da participação do programa de formação continuada de modo a saber os efeitos desse programa que permite esses diálogos e abre espaços de fala na universidade e pesquisa para professores.</p> <p>*Ref. Teórico: Verificar aproximações ou distanciamento do conceito de professor intelectual de Giroux, com as proposições desse princípio no projeto <i>Saberes em Diálogo</i> a partir das palavras de alguns participantes do projeto.</p>	<p>projeto que desenvolvestes a partir do <i>Saberes em Diálogo</i>, que está no e-book:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Como tu definistes o problema que orientou o teu projeto no <i>Saberes em Diálogo</i>? De onde surgiu essa ideia? 7. Fazer alguma pergunta a partir do artigo do professor ou professora que está no e-book... <p>SOBRE OS EFEITOS CONTRA-HEGEMÔNICOS DO PROJETO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NA ESCOLA (Incorporar coletivo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Este projeto alterou em alguma medida sua prática pedagógica? 9. Você teve suporte ou parceria para realização desse projeto? De quem? 10. Como tu avalias a contribuição ou a importância do projeto para ti, como professor(a), para a escola, para os teus alunos e alunas? 	<p><i>(Relação ao 1 e 2 objetivo)</i></p> <p>Questão 8 Ler o artigo do professor e pensar numa questão direcionada a suas ações críticas para perguntar caso não tenha sido dito nas outras questões; <i>(Objetivo 1)</i></p> <p>SOBRE OS EFEITOS CONTRA-HEGEMÔNICOS DO PROJETO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NA ESCOLA</p> <p>Questões 08: Relacionadas a ações contra-hegemônicas que foram realizadas e seus efeitos <i>(objetivo 1 e 2)</i></p> <p>Questão 09: Relação com a ideia de trabalho colaborativo explorado no referencial teórico;</p> <p>Questão 10: Efeitos do projeto na formação do professor <i>(objetivo 3)</i>;</p>
--	--	---	---

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

I Do objeto da pesquisa e compromissos da pesquisadora:

A presente pesquisa de mestrado, desenvolvida por Rubia Taís Johann, orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin, tem como foco de investigação analisar práticas pedagógicas de professores e professoras que participaram de um projeto de formação continuada, chamado *Saberes em Diálogo* da rede de Canoas, sendo este o foco de discussão na entrevista a ser aplicada. A aluna compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

As informações obtidas nesta pesquisa serão mantidas sob sigilo ético. Os entrevistados e entrevistadas poderão optar pelo anonimato de sua identidade - não sendo mencionados seus nomes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha ser publicado -, ou, poderão aceitar a divulgação de sua identidade, considerando que se sugere na presente pesquisa, que os professores e professoras entrevistados, sejam visualizados e valorizados por suas práticas pedagógicas desenvolvidas.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à participante. Se, no decorrer da pesquisa, a participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade fazê-lo, sem quaisquer consequências ou prejuízos.

II Da ciência e concordância na participação do estudo e no uso dos dados

Assim, eu, _____, portadora do documento _____, declaro para os devidos fins, que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, a respeito da presente pesquisa. Declaro ainda que autorizo que meu depoimento (fornecido através de uma entrevista realizada de forma online) seja gravada e transcrita, em partes ou integralmente, para uso exclusivo das análises, sendo

garantindo que essa gravação ou transcrição integral não será divulgada. Todavia, informo estar ciente de que os registros escritos durante a realização da pesquisa, assim como alguns trechos transcritos de minha fala, serão utilizados posteriormente como dados para a elaboração de dissertação de mestrado, artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data, e que é de minha escolha se serão apresentados de forma anônima ou com minha identidade real.

Declaro ter sido informada das finalidades, objetivos da pesquisa e que estou de acordo em participar do estudo, na entrevista. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento. Estou ciente de que poderei optar por manter as informações colhidas confidenciais ou com minha identidade.

Eu _____ também declaro para os devidos fins, que escolho a alternativa assinalada abaixo, a respeito de meu anonimato ou da apresentação da minha identidade. Desse modo, escolho:

- Manter meu dados em anonimato.
- Permito que divulguem minha identidade na dissertação de mestrado resultante da presente pesquisa, artigos científicos e outras publicações futuras.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2020.

Participante da Pesquisa

Rúbia Taís Johann (Mestranda)
rubiajohann@hotmail.com