

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Edney Wagner da Silva

CASOS DE ENSINO NO NOVO ENSINO MÉDIO:
metamorfoses do meu percurso docente

Belo Horizonte

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional em Educação e Docência

Edney Wagner da Silva

CASOS DE ENSINO NO NOVO ENSINO MÉDIO:

metamorfoses do meu percurso docente

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Starling Bosco

Coorientador: Prof. Dr. Fernando Miranda Arraz

Belo Horizonte

2024

S586c
T

Silva, Edney Wagner da, 1978-
Casos de ensino no novo ensino médio [manuscrito] : metamorfoses do meu
percurso docente / Edney Wagner da Silva. -- Belo Horizonte, 2024.
131 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.
Orientadora: Cláudia Starling Bosco.
Coorientador: Fernando Miranda Arraz.
Bibliografia: f. 122-129.
Apêndices: f. 130-131.

1. Silva, Edney Wagner da, 1978- -- Autobiografia -- Teses. 2. Brasil -- [Lei n.
13.415, de 16 de fevereiro de 2017] -- Avaliação -- Teses. 3. Educação -- Teses.
4. Professores -- Autobiografia -- Teses. 5. Professores -- Formação -- Teses.
6. Reforma do ensino -- Minas Gerais -- Teses. 7. Professores -- Narrativas pessoais --
Teses. 8. Professores de Geografia -- Formação -- Teses. 9. Professores de Geografia --
Autobiografia -- Teses. 10. Professores de Geografia -- Narrativas pessoais -- Teses.
11. Reforma do ensino -- Ensino médio -- Teses. 12. Ensino médio -- Minas Gerais --
Teses. 13. Didática -- Teses. 14. Minas Gerais -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Bosco, Cláudia Starling, 1970-. III. Arraz, Fernando Miranda, 1985-.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.10092

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

EDNEY WAGNER DA SILVA

Realizou-se, no dia 21 de junho de 2024, às 14:00 horas, na sala de videoconferência da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 520ª defesa de dissertação, intitulada CASOS DE ENSINO NO NOVO ENSINO MÉDIO: metamorfoses do meu percurso docente, apresentado por Edney Wagner da Silva, número de registro 2022658617, graduado no curso de Geografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Claudia Starling Bosco - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Fernando Miranda Arraz – coorientador(a) (Secretaria de Justiça e Segurança Pública), Prof(a). Isabel Maria Sabino de Farias (Universidade Estadual do Ceará), Prof(a). Virginia de Lima Palhares (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Joana D Arc Vaz (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- ☒ (x) Aprovado.
- ☐ () Reprovado.
- ☐ () Aprovado com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

O título do Recurso Educacional: QUE HISTÓRIA É ESSA DE CASOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO?

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 21 de junho de 2024.

Prof(a). Claudia Starling Bosco (Doutora)

Prof(a). Fernando Miranda Arraz (Doutor)

Prof(a). Isabel Maria Sabino de Farias (Doutora)

Prof(a). Virginia de Lima Palhares (Doutora)

Prof(a). Joana D Arc Vaz (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Keli Cristina Conti, **Subcoordenador(a)**, em 12/09/2024, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Joana D'Arc Vaz, **Professora do Magistério Superior**, em 24/09/2024, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Virginia de Lima Palhares, **Professora do Magistério Superior**, em 02/10/2024, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Fernando Miranda Arraz, **Usuário Externo**, em 02/10/2024, às 12:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Claudia Starling Bosco, **Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 07/10/2024, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufma.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3541906 e o código CRC 0C38F560.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos meus pais pela oportunidade da vida, a qual boa parte dela se encontra bem demonstrada neste trabalho, como direito humano no sentido de preservar nossas memórias, afetividades e amorosidades, mesmo que parte de um de nós não se lembre mais delas.

À minha esposa Vilma, que assim como eu continua trilhando os caminhos em busca de novos conhecimentos. Aos meus filhos Marcus, Lucas e Pedro, que sempre se demonstram tão solidários diante de nossa ausência.

Ao meus netos Isaac e Anthony, que tanta alegria trazem à minha vida, apenas com um sorriso ou com sua presença. E à minha nora Alane, que me presenteou com esses dois diamantes. Ao meu irmão de alma e coração, Pedro Professor, a sua esposa Gabriela e a sua filha Julia. A vocês gostaria de expressar minha eterna gratidão, por tantas vezes ao longo dessa caminhada ter me acolhido em seu lar com tanta atenção, amor e carinho.

Ao movimento sindical “SindUTE/MG”, onde aprofundei minha formação política e sindical, que me proporciona continuar na luta por uma educação de qualidade social. Pois “Quem Luta Educa !!!” Ao povo deste país, principalmente aqueles que tiveram e têm seu direito à educação historicamente negado, mas que, através de seus impostos, contribuem para formação de outros educandos brasileiros. A essa parcela da população, dedico cada letra deste trabalho, pois sem ela, jamais um negro, pobre e filho da classe trabalhadora teria a oportunidade de frequentar uma Universidade Pública.

Aos (Às) professores(as) brasileiros(as), que, mesmo diante de tantos ataques à nossa profissionalidade docente realizado por diversos governos autoritários, continuemos “(re)resistindo”, firmes na linha de frente da luta por uma educação pública, laica, democrática e voltada para os valores da diversidade e qualidade social.

Aos velhos e novos amigos que puderem presenciar a minha alegria e entusiasmo de cursar os passos da pesquisa acadêmica, na esperança de que o que foi escrito ao longo desse caminho possa colaborar com as discussões acerca da formação dos(as) professores(as) brasileiros(as).

Aos professores do PROMESTRE que tanto colaboraram para meu crescimento intelectual e humano, ao me abrirem a porta para novas possibilidades de reflexões sobre a educação.

Com grande carinho, agradeço aos membros da banca, Profa. Dra. Isabel Maria Sabino Farias (UECE), Profa. Dra. Virginia de Lima Palhares (UFMG), Profa. Dra. Joana D’Arc Vaz

(UFMG). Primeiro, por terem aceitado o convite de fazer parte desse momento tão importante para mim, quando me torno professor e pesquisador. Segundo, por suas contribuições que enriqueceram bastante a redação final desta pesquisa. Muito obrigado, mestras!

E, com grande gratidão e afeto, agradeço à minha orientadora, Claudia Starling Bosco, e ao meu coorientador, Fernando Miranda Arraz, que sempre estiveram presentes ao longo de minha trajetória acadêmica. Cada um com seu jeitinho singular de ser e orientar, fizeram a dobradinha perfeita para conseguir me levar a uma escrita emancipadora e libertadora através da pesquisa (auto)biográfica.

Sinceramente, não consigo encontrar palavras para agradecer o quão vocês foram importantes na constituição de minha nova identidade docente, muito obrigado por tudo, inclusive pela paciência e por sempre me tratarem como um de seus pares. Vocês são minha inspiração docente!

“A prática sem reflexão é apenas reprodução.”

Silva, E. W.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar meu percurso como professor de geografia da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, no contexto da implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Ela está sustentada nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, utilizando os Casos de Ensino como dispositivos de análise e investigação da trajetória docente na perspectiva da pesquisa-formação. Tem como fontes de pesquisa a produção escrita e a socialização de Casos de Ensino a partir de um projeto de extensão universitária. A interpretação das fontes de pesquisa foi realizada a partir da Análise Interpretativa e Reflexiva, inspirada nos estudos de Souza (2014), Delory-Momberger (2016) e Mizukami (2002). Está sustentada nos estudos de Mizukami (2002), Nono (2017), Duek (2016), Domingues (2014), Farias (2021) e Starling (2023), compreendendo os Casos de Ensino como dispositivo de pesquisa-formação. Também sustentam a pesquisa os estudos de Souza (2014), Passeggi (2011), Motta e Bragança (2019), no campo da pesquisa (auto)biográfica. Outros autores, como Roldão (2016), Tardif (2009), Nóvoa (2017), Núñez e Ramalho (2008), deram apoio em relação às discussões acerca da docência e da didática. Os resultados revelaram que a contrarreforma do Ensino Médio provocou tensões no fazer pedagógico, especificamente na escolha dos conteúdos curriculares a serem ensinados, considerando, entre outros fatores, a redução da carga horária. Além disso, os resultados indicam aspectos que fragilizam a constituição da identidade docente, intensificando o trabalho no contexto escolar e gerando um sentimento de “culpabilização” e “responsabilização”, fragilizando o processo de desenvolvimento profissional. Como recurso educacional, apresenta um jornal eletrônico contendo os Casos de Ensino analisados durante o estudo e que foi produzido visando socializar o percurso docente, que poderá ser utilizado nas aulas de graduação e em cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Casos de Ensino; pesquisa (auto)biográfica; didática e docência; formação de professores.

ABSTRACT

This research aims to analyze my career as a geography teacher at the Minas Gerais State Education Network, in the context of the implementation of the Secondary Education Reform (Law nº 13,415/2017). It is based on the theoretical and methodological assumptions of (auto)biographical research, using Teaching Cases as devices for analysis and investigation of the teaching trajectory from the perspective of research-training. Its research sources are the written production and socialization of Teaching Cases from a university extension project. The interpretation of research sources was carried out using Interpretive and Reflective Analysis, inspired by the studies of Souza (2014), Delory-Momberger (2016) and Mizukami (2002). It is supported by the studies of Mizukami (2002), Nono (2017), Duek (2016), Domingues (2014), Farias (2021) and Starling (2023), understanding Teaching Cases as a research-training device. Studies by Souza (2014), Passeggi (2011), Motta and Bragança (2019), in the field of (auto)biographical research, also support the research. Other authors, such as Roldão (2016), Tardif (2009), Nóvoa (2017), Núñez and Ramalho (2008), provided support in relation to discussions about teaching and didactics. The results revealed that the counter-reform of high school caused tensions in teaching, specifically in the choice of curricular contents to be taught, considering, among other factors, the reduction of teaching hours. Furthermore, the results indicate aspects that weaken the constitution of teaching identity, intensifying work in the school context and generating a feeling of “blame” and “responsibility”, weakening the process of professional development. As an educational resource, it presents an electronic journal containing the Teaching Cases analyzed during the study and which was produced with the aim of socializing the teaching career, which can be used in undergraduate classes and teacher training courses.

Keywords: Teaching Cases. Didactics and Teaching. (Auto)biographical research. Teacher training. New High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas do Ciclo Complementar	21
Quadro 2 – Disciplinas dos cursos Clássico e Científico	22
Quadro 3 – Ensino de segundo grau, duração de três ou quatro anos	26
Quadro 4 – Ensino Médio Científico, duração de três anos	28
Quadro 5 – Contrarreforma do Novo Ensino Médio	31
Quadro 6 – Nova proposta de reforma do Novo Ensino Médio, duração de três anos	33

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Certificado de conclusão de curso do meu pai	23
Figura 2 – Certificado de conclusão do primário da minha mãe	24
Figura 3 – Certificados de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio da minha mãe	24
Figura 4 – Linha do tempo da contrarreforma do Novo Ensino Médio	29
Figura 5 – Tatuagem realizada em 2024.	36
Figura 6 – Questões Mobilizadoras	46
Figura 7 – Análise Interpretativa e Reflexiva.....	48
Figura 8 – Dimensão “EU: subjetividades”	51
Figura 9 – Dimensão “COM o outro: interações”	53
Figura 10 – “NÓS: Temporalidade e contextos”	55
Figura 11 – Entrelaçamentos Formativos Casos de Ensino	57
Figura 12 – Formatura pré-escolar, 1985	70
Figura 13 – Trabalho Geometria Fundamental I	72
Figura 14 – Formatura: licenciatura em Geografia (2004).....	80
Figura 15 – Congresso Sind-UTE/MG, Belo Horizonte/MG (2023)	86
Figura 16 – Meus pais na chácara da família, Paraopeba/MG	86
Figura 17 – Em um ponto de ônibus, em frente a um supermercado, Sete Lagoas/MG (2022).....	88

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FaE	Faculdade de Educação
LapenSI	Laboratório de Pesquisas em Experiências de Formação e Narrativas de Si
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do livro Didático
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
REM	Reinventando o Ensino Médio
SindUTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO “SOBRE O QUE EU NEM SEI QUEM SOU”	15
1	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: “SE HOJE EU TE ODEIO...”	20
1.1	Ensino Médio no Brasil: Reforma Francisco Campos e Reforma Capanema ...	20
1.2	LDB de 1971 e o ensino de segundo grau, LDB de 1996 e a Formação Geral Básica	25
1.3	O direito à resistência e existência no Novo Ensino Médio	29
1.4	A formação do(a) professor(a) de geografia: entrelaçamentos práticos e teóricos.....	34
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:“LHE TENHO AMOR”	37
2.1	A pesquisa (auto)biográfica	37
2.2	Ética na pesquisa (auto)biográfica.....	39
2.3	Inventário da docência	41
2.4	Questões Mobilizadoras: escrita dos Casos de Ensino	43
2.5	Desenvolvimento da Análise Interpretativa e Reflexiva: em busca de novos horizontes	47
2.6	Dimensões da Análise Interpretativa e Reflexiva	47
2.7	Primeira dimensão: “EU: subjetividades”	50
2.8	Segunda dimensão: “COM o outro: interações”	52
2.9	Terceira dimensão: “NÓS: temporalidade e contextos”	54
2.9.1	<i>Entrelaçamentos Formativos Casos de Ensino</i>	56
2.9.2	<i>Metodologia de Análise Interpretativa e Reflexiva dos Casos de Ensino</i>	57
3	PROJETO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: “EU SOU UM ATOR”	61
3.1	Casos de Ensino: pesquisa-formação	61
3.2	Casos de Ensino: o projeto de pesquisa e extensão	65

4	PERCURSO DOCENTE: “PREFIRO SER ESSA METAMORFOSE AMBULANTE”	69
4.1	Caso de Ensino: o antigo pré-primário, as angústias	69
4.2	Caso de Ensino: o Fundamental I, a reviravolta	71
4.3	Caso de Ensino: Fundamental II, estudar e trabalhar	75
4.4	Caso de Ensino: Ensino Médio, novos horizontes	75
4.5	Caso de Ensino: licenciatura, a opção pela docência	79
4.6	Caso de Ensino: início da docência, as motivações.....	81
4.7	Casos de Ensino: pós-graduação, outros estudos e discussões	85
5	CASOS DE ENSINO: “SE HOJE EU SOU ESTRELA, AMANHÃ...”	90
5.1	Casos de Ensino: eu como professor do Ensino Médio	90
5.2	Casos de Ensino: o Novo Ensino Médio	93
5.3	Casos de Ensino: redução da carga horária	96
6	DEBATES E PROBLEMATIZAÇÕES: “EU VOU DESDIZER AQUILO TUDO QUE EU LHE DISSE ANTES”	100
6.1	Questões Mobilizadoras: em busca de uma escrita reflexiva e libertadora.....	100
6.2	Análise Interpretativa e Reflexiva do Casos de Ensino: eu como professor do Ensino Médio	101
6.3	Análise do Casos de Ensino: o Novo Ensino Médio	106
6.4	Análise do Caso de Ensino: redução da carga horária	111
7	RECURSO EDUCACIONAL: “DO QUE TER AQUELA VELHA OPINIÃO FORMADA SOBRE TUDO”	118
8	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: “É CHATO CHEGAR A UM OBJETIVO NUM INSTANTE”	119
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	130

INTRODUÇÃO

“SOBRE O QUE EU NEM SEI QUEM SOU”

Pode até mesmo parecer um contrassenso não saber sobre mim, mas hoje vivo uma “metamorfose”. Essa palavra, em si mesma, traz a complexidade da temática desta pesquisa, pois me propus a inventariar minha trajetória docente através dos Casos de Ensino em um contexto de mudanças constantes diante do Novo Ensino Médio. Isso é o que torna este estudo tão desafiador, porque se trata de um seguimento da Educação Básica que ainda se encontra na busca de identidade, devido às transformações sofridas ao longo de sua história.

O desenvolvimento de tamanha empreita só foi possível de ser realizado porque sou aluno do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Didática e Docência. A fonte de produção de textos se deu com base na escrita e na socialização de Casos de Ensino a partir do Projeto de Pesquisa e Extensão “Casos de Ensino COM Professores(as) e Estudantes: Experiências Formativas e Docentes”, o qual é vinculado ao grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si (LapenSi), da FaE/UFMG.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar meu percurso como professor de geografia na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, no contexto da implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Ela está sustentada nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, utilizando os Casos de Ensino como dispositivos de investigação e análise da trajetória docente na perspectiva da pesquisa-formação.

Este estudo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) construir o meu inventário docente como ponto de partida para a escrita dos Casos de Ensino, refletindo sobre o meu percurso docente e discente;
- b) conhecer e analisar a legislação da reforma do Ensino Médio, apontando as principais alterações que incidem no meu percurso como professor;
- c) reconhecer as alterações no contexto escolar em relação ao tempo e aos territórios na implementação da reforma;
- d) produzir como recurso educativo um jornal eletrônico contendo os Casos de Ensino analisados nesta pesquisa.

Antes, porém, faz-se necessário apresentar ao leitor minha trajetória, meus desafios e minhas conquistas como discente e docente, ou seja, relatar o que ainda sei de mim. Sou

professor efetivo de geografia na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais há 20 anos. Em minha trajetória profissional, sempre lecionei para turmas do Ensino Médio, tendo atuado apenas duas vezes no Ensino Fundamental, por um curto período de tempo. Também lecionei por vários anos a disciplina de sociologia no Ensino Médio. Sou graduado em Filosofia e tenho formação em Psicanálise Clínica. Nasci em Sete Lagoas, Minas Gerais, e moro na cidade de Paraopeba, no mesmo estado. Tenho 1,62 m de altura, julgo ser um homem de estatura mediana, de meia-idade, casado, pai de três filhos do coração e já sou avô. Meus cabelos são crespos e estão embranquecendo, tenho o nariz achatado, meus olhos são pretos e minha pele, escura. Devido aos meus traços e à cor da minha pele, que são característicos do fenótipo negro, me considero uma pessoa preta e ativista em várias causas sociais e políticas, e sou curioso sobre o que é viver.

Ao longo desses anos, passei por várias experiências no sistema público de ensino, que marcaram minha carreira. Contudo, hoje, gostaria de compartilhar com vocês como está sendo esse retorno pós-pandemia, e com ele o início da implementação do Novo Ensino Médio, ou seja, a contrarreforma do Ensino Médio. O retorno à sala de aula, para nós, professores(as), após o ensino não presencial foi muito importante, pois demonstrar que superamos esse período que foi de dar aulas a partir de novas tecnologias, embora muitos de nós não tínhamos o hábito de utilizá-las, como no meu caso.

No primeiro ano de implantação do Novo Ensino Médio, em 2022, quando cheguei à escola, tivemos uma semana de webinários, mas, como esperado, nada de novo no horizonte. Assim como diria o Barão de Itararé (1895-1971), “De onde menos se espera, daí é que não sai nada”. Lembro-me de que a biblioteca estava lotada de materiais didáticos – que eram os livros que havíamos escolhido no ano anterior –, em um processo confuso, com poucas orientações, que, após a sua chegada e ao manuseá-los, não conseguíamos compreender como utilizá-los.

Porém, as orientações do setor pedagógico eram para que elaborássemos um planejamento interdisciplinar na área de humanas utilizando o novo material, mas, ao analisarmos, notamos uma precarização de conteúdo. Devido a isso, cada professor teve que fazer seu planejamento individualmente. Após essa análise do material didático do Novo Ensino Médio, feita em conjunto com outros professores, decidi utilizar como principal material os livros de geografia do Plano Nacional do Livro de Didático (PNLD) de 2016, pois os 2º e 3º anos não estavam contemplados na contrarreforma do Ensino Médio. Além disso, o novo material não abordava vários conteúdos importantes para a compreensão da minha disciplina e apresentava uma sequência didática confusa e incompatível com o meu planejamento escolar.

Ainda em 2022, tive a oportunidade de dar aulas em uma das disciplinas dos Itinerários Formativos chamada “Humanidades”, com dois horários por semana, o que corresponde a uma carga horária anual de 80 horas. Alguns fatores são importantes de serem observados em relação à implementação dos itinerários: são disciplinas que não reprovam, têm uma objetividade confusa em seu conteúdo programático e há uma precarização do material didático. Aliás, quando estávamos escolhendo os novos livros didáticos, em 2021, achávamos que eles seriam utilizados nos itinerários, daí a decepção quando descobrimos que eles eram para nossas disciplinas. Esses fatores, somados à criação do sexto horário, com saída às 12h:20m, me levaram a abandonar a disciplina.

Hoje estou lecionando só o meu conteúdo, geografia, que, devido às mudanças na grade curricular do primeiro ano do Novo Ensino Médio, passou a ter só uma aula por semana. Isso tem me levado a refletir muito sobre algumas questões, tais quais: como consolidar os conteúdos da disciplina que antes tinha duas aulas semanais e hoje tem apenas uma? Quais projetos pedagógicos continuar e quais deixar de lado por um tempo? Como fazer para que os alunos não percam a sequência didática dos conteúdos? Quais materiais didáticos utilizar? Enfim, “parece que nem sei mesmo quem sou”, pois são tantas as indagações que podem dar um livro.

Porém, essas questões ainda estão em aberto e suas respostas, em construção no dia a dia da sala de aula e do ambiente escolar. Sei que tudo que é novo nos assusta, mas também acredito que pode nos levar à reflexão e resultar em novas formas de lidar com os desafios. É com esse objetivo de colaborar com as discussões sobre o Novo Ensino Médio que apresento este texto de dissertação.

A princípio, pretendo fazer uma breve explicação sobre a escolha por trás do nome de cada capítulo. Primeiramente, por ser um fã do cantor Raul Seixas; depois, pela música “Metamorfose ambulante” (1973) sintetizar minhas transformações na adolescência na década de 1990, período em que cursei o Ensino Fundamental e Médio, pois, enquanto todos os outros garotos queriam ser jogadores de futebol ou prosseguir seus estudos, eu só queria ter minha banda de rock e ser compositor. Outro motivo é a letra fazer uma alusão a várias mudanças ocorridas no país a partir de 1960, como ocorrerá no Brasil após 2016. Isso porque ambas as épocas tiveram como reflexos mudanças na educação, principalmente no Ensino Médio, ou seja, essa etapa de ensino ainda está se metamorfoseando, pois são tantas as suas transformações ao longo de décadas que ainda não podemos dizer qual é a sua identidade.

Apesar disso tudo, posso dizer que sou um sobrevivente dessas reformas, tanto na esfera discente quanto na docente. Por isso afirmo: essa canção diz muito não só sobre mim, mas sobre

todos que tiveram que se metamorfosear para continuar a resistir e existir aos mandos e desmandos na educação ao longo de décadas.

Para dar início à minha discussão, apresento no primeiro capítulo um breve contexto histórico sobre a organização da educação brasileira a partir das reformas iniciadas por Francisco Campos (1931), passando pela Reforma Capanema e pelas Leis de Diretrizes e Bases Nacional de 1971 e de 1996, chegando à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Finalizo com uma reflexão sobre o entrelaçamento dos conhecimentos teóricos e práticos na formação do(a) professor(a) de geografia.

No segundo capítulo, intitulado “Pressupostos teórico-metodológicos: ‘Lhe tenho amor’”, procuro situar o leitor sobre o processo de produção da pesquisa (auto)biográfica e sobre a contribuição do inventário da docência no processo de pesquisa, que leva em consideração o próprio pesquisador como sujeito da investigação.

No terceiro capítulo, “Projeto de pesquisa-formação: ‘Eu sou um ator’”, apresento a importância dos Casos de Ensino como dispositivo de pesquisa-formação e a criação do projeto de pesquisa e extensão universitária (FaE/UFGM) “Casos de Ensino COM Professores(as): Experiências Formativas e Docentes”, apontando sua colaboração e consolidação como espaço de partilha e discussões de casos entre os(as) professores(as) que vivenciam a implementação do Novo Ensino Médio.

No quarto capítulo, “Percurso docente: ‘Prefiro ser essa metamorfose ambulante’”, início apresentando minha trajetória acadêmica e profissional através de Casos de Ensino, construindo meu percurso discente, desde a pré-escola até a graduação em Licenciatura Plena em Geografia, períodos que, abrangendo minha formação inicial e continuada, me levaram ao PROMESTRE/UFGM.

No quinto capítulo, “Debates e problematizações: ‘Eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes’”, apresento os Casos de Ensino, enfatizando minha docência nos diferentes tempos escolares, e busco refletir e problematizar as transformações ocorridas no Ensino Médio ao longo dos anos, em movimentos nem sempre lineares, com frágeis avanços e fortes recuos. Finalizo-o com uma proposta de análise reflexiva dos Casos de Ensino em questão.

No sexto capítulo, “Recurso educacional: ‘Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo’”, apresento teoricamente como será realizado o processo de criação de um jornal eletrônico educacional, que irá fomentar as discussões sobre Novo Ensino Médio após serem inseridos e exibidos na plataforma “Entre Docentes”, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM). O objetivo do jornal eletrônico é provocar uma reflexão no leitor e professor(a) que atuam

principalmente no Novo Ensino Médio e em outras diferentes etapas de escolarização, com o intuito de chamar a atenção para a importância da participação de todos na construção das políticas educacionais.

No final, em “Algumas considerações: ‘É chato chegar a um objetivo num instante’”, aponto as considerações finais sobre a implementação do Novo Ensino Médio e seus principais desafios, assim como faço uma reflexão sobre minha proposta de Análise Interpretativa e Reflexiva e as perspectivas sobre as inseguranças em relação ao futuro dessa etapa da Educação Básica.

1 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: “SE HOJE EU TE ODEIO...”

A contrarreforma do Ensino Médio, de acordo com Duarte (*et al.*, 2020), é uma terminologia utilizada para demarcar a quebra do conceito de Educação Básica construído na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 1996). Porém, neste capítulo, busco apresentar um breve contexto histórico sobre a organização da educação brasileira a partir das reformas iniciadas por Francisco Campos (1931), passando pela Reforma Capanema e pelas Leis de Diretrizes e Bases Nacional de 1971 e de 1996, chegando à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Para encerrar este capítulo, faço uma reflexão sobre o entrelaçamento dos conhecimentos teóricos e práticos na formação do(a) professor(a) de geografia.

1.1 Ensino Médio no Brasil: Reforma Francisco Campos e Reforma Capanema

A história do Ensino Médio no Brasil é marcada por uma série de transformações, ou seja, uma verdadeira metamorfose, o que nos convida a refletir sobre o seu papel na formação dos jovens brasileiros e suas várias fases, principalmente a partir da década de 1930. Dessa forma, convoco o leitor a navegar por uma breve contextualização histórica da educação em nosso país. Começo com o que posso chamar de primeiros passos em direção ao que denominamos, atualmente, de Ensino Médio ou Novo Ensino Médio, como é o caso da Reforma Francisco Campos (1931), batizada com o nome do primeiro-ministro da Educação, Francisco Luís da Silva Campos¹. No recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, pelo governo Vargas, que tinha como função expedir despachos dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar. Além disso, tinha os objetivos de organizar e centralizar o sistema educacional na esfera federal e de promover a unificação da identidade nacional através do ensino.

Na gestão de Campos, um dos principais decretos promulgados foi o de número 19.890, de 1931, que organizou o ensino secundário, o qual passou a ter duração de sete anos dividida em dois ciclos: um de cinco anos, para o Curso Fundamental, que oferecia uma formação geral para os alunos; e outro de dois anos, para o Ciclo Complementar, que era um preparatório para o ingresso no nível superior. Além disso, o documento implementou a frequência escolar obrigatória, o sistema de avaliação discente e a reorganização da inspeção federal.

¹ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em 1891 e faleceu em 1968. Foi secretário do Interior de Minas Gerais, de 1926 a 1930, quando se interessou intensamente por questões de educação. Atuou como ministro da Educação e da Saúde Pública, de 1930 a 1932.

Quadro 1 – Disciplinas do Ciclo Complementar

Ciclo Complementar, duração de 2 anos		Nível Superior
Disciplinas		Especialização por disciplina
Alemão	Lógica	Cursos disponíveis
Inglês	Sociologia	Jurídico
Latim	Noções de Economia	Medicina
Literatura	Estatística	Farmácia
Geografia	História da Filosofia	Odontologia
Geofísica	Desenho	Engenharia
Cosmografia	Educação Física	Arquitetura
Higiene	Psicologia	
O Ciclo Complementar era um curso preparatório, com grau de especialização organizada nas 1ª e 2ª séries, de acordo com a área de interesse do estudante para ingressar no nível superior.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), inspirado no Decreto-Lei nº 19.890/1931.

Diante da organização do Ensino Fundamental com duração de sete anos, em 1932 foi lançado o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por intelectuais e educadores como Anísio Teixeira e Cecília Meirelles. A intenção do “Manifesto” era denunciar e reivindicar uma reforma educacional ampla no país. O documento defendia uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória de qualidade para o povo brasileiro, sem distinção de classes, pois havia um dualismo no sistema educacional, que destinava uma educação secundária propedêutica no Ciclo Complementar para as elites, além dos exames de admissão do primeiro ciclo para o segundo. Assim, garantiam-se àqueles que tinham acesso ao Ciclo Complementar, ou seja, a elite, o ingresso às universidades e, conseqüentemente, os melhores empregos. Já a educação profissionalizante era voltada para um fim em si mesma, cujo currículo era focado em oficinas e serviços manuais e era destinado aos jovens das camadas populares. A esses jovens restaria o mercado de trabalho tecnicista, uma vez que seus diplomas não os permitiam acesso ao ensino superior (Dallabrida, 2009).

Depois da saída de Campos, em 1934, Gustavo Capanema² passou a conduzir o Ministério da Educação, cuja gestão durou até 1945. Em 1942, promulgou o Decreto-Lei nº 4.244, que ficou conhecido como Reforma Capanema e que regulou o ensino secundário em dois ciclos: o curso secundário, de quatro anos, e o ginásial, de três anos, divididos como Clássico e Científico.

² Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui, Minas Gerais, em 10 de agosto de 1900. Foi ministro da Educação e Saúde Pública no governo Vargas, sendo o político que por mais tempo ocupou esse cargo.

Quadro 2 – Disciplinas dos cursos Clássico e Científico

Colegial, duração de três anos			
Curso Clássico		Curso Científico	
Português	Física	Desenho	Química
Latim	Química	Português	Biologia
Grego	Biologia	Francês	História Geral
Francês	História Geral	Inglês	História do Brasil
Inglês	História do Brasil	Espanhol	Geografia Geral
Espanhol	Geografia Geral	Matemática	Geografia do Brasil
Matemática	Geografia do Brasil	Filosofia	Educação Física
Filosofia	Educação Física	Física	
As disciplinas são comuns aos cursos Clássico e Científico, salvas Latim e Grego, que eram ministradas somente no Curso Clássico, e Desenho, que era ensinada unicamente no Curso Científico.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), inspirado no Decreto-Lei nº 4.244/1942.

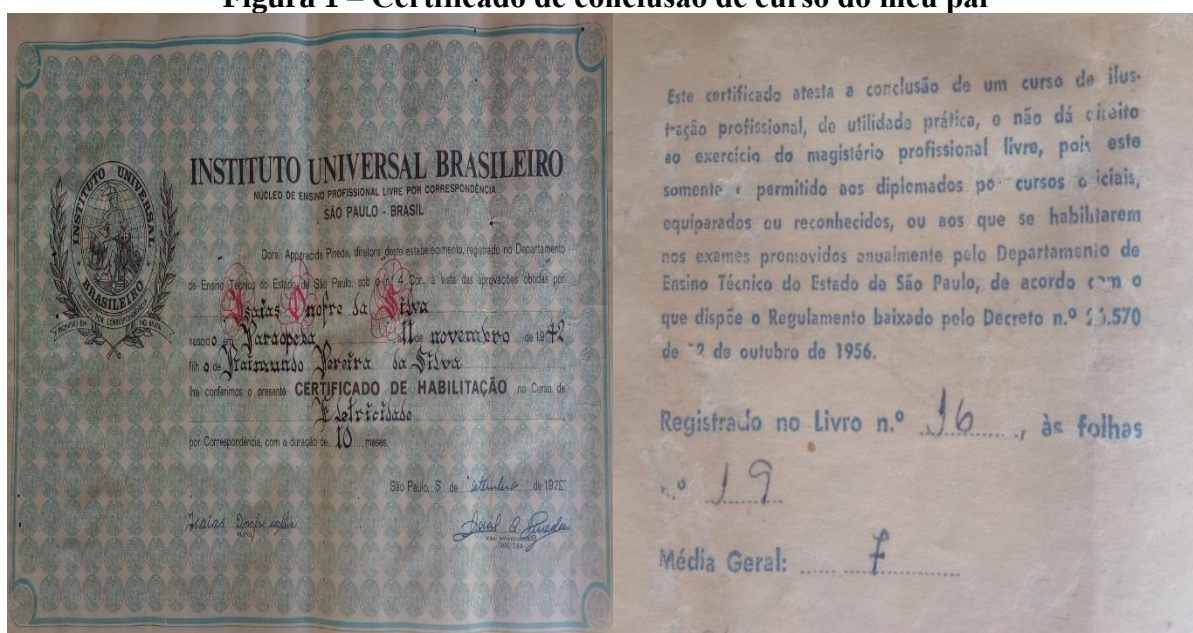
As mudanças ocorridas ao longo da década de 1950 eram vistas como uma grande transformação no ensino público brasileiro, porém ainda perpetravam as desigualdades educacionais no seio de nossa sociedade (Medeiros *et al.*, 2018). Durante um grande período nos anos 1950, houve discussões sociais e políticas sobre a qualidade da educação pública, momento em que foi publicado o “Manifesto dos Educadores de 1959”, que, diante dos debates acalorados da época, reconhecia a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional. Contudo, o manifesto defendia veemente a escola pública e apontava os responsáveis pelo seu desgaste perante os olhos sociais e a realidade palpável do sistema, como afirma Azevedo, (1959, p. 207):

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prover-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades.

Corroborando o pensamento de Azevedo e com a inquietude de um pesquisador do campo (auto)biográfico, acredito ser importante destacar que parte de nossa categoria é resistente aos desafios que lhe são impostos a cada época. Para garantir não só condições de trabalho, mas também o direito de os jovens terem acesso e permanência ao sistema escolar, que ainda se mostra incapaz de solucionar essa trágica verdade em nossa história recente. Assim, peço licença ao leitor para apresentar o resultado dessas duas reformas na vida dos jovens nascidos na década de 1940. Tais sujeitos foram encarnados em uma pequena biografia de dois jovens estudantes daquele tempo, que, no caso, são os meus pais.

O primeiro a ser convidado para essa conversa é meu pai. Nascido em família humilde, ingressou no primário aos 7 anos de idade, mas abandonou a escola aos 14 anos para trabalhar como engraxate depois da morte de meu avô e de três reprovações, sem concluir o ensino primário. Após a ajuda de um amigo professor da família, tentou o exame de admissão para o secundário, aos 17 anos, mas foi reprovado. Voltou a estudar aos 33 anos, em 1975, pelo Instituto Universal Brasileiro, realizando um curso de ilustração profissional de utilidade prática, como bem registrado no verso do certificado. Esses cursos eram a alternativa encontrada por muitos jovens para terem uma profissão e, assim, poderem sustentar suas famílias, como é o caso de meu pai.

Figura 1 – Certificado de conclusão de curso do meu pai



Fonte: Acervo do autor.

Minha mãe, também de família humilde, conseguiu concluir o ensino primário, no Grupo Escolar Conselheiro Afonso Pena, em 1959, escola em que atuo como professor de geografia desde 2006. Porém, não prosseguiu os estudos devido à reprovação no exame de admissão para o secundário e à necessidade de trabalhar em “casa de família”.

Figura 2 – Certificado de conclusão do primário da minha mãe



Fonte: Acervo do autor.

Porém, após aprovação em concurso público, em 1990, como monitora de creche, foi orientada a concluir os Ensinos Fundamental e Médio, devido às mudanças que seriam realizadas em sua carreira. Esse fato a levou a retomar os estudos aos 50 anos, concluindo o Ensino Fundamental em 1999, pelo projeto Jovem Cidadão, e o Ensino Médio em 2001, através do supletivo da Escola do SESI, ambos no município de Paraopeba, Minas Gerais.

Figura 3 – Certificados de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio da minha mãe

FIGURA 3 - CERTIFICADOS DE CONCLUSÃO DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO DA MINHA MÃE

FIGURA 3A - CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOME DO ALUNO: **Marlene das Graças dos Santos Silva** DATA DE NASCIMENTO: **28 de julho de 1947** NACIONALIDADE: **Brasileira**

ESTADO: **MG** MUNICÍPIO: **Paraopeba**

ESTABELECIMENTO: **Escola Sesi "D. M. Mascarenhas"**

Curso Regular de Suplência Ensino Fundamental e Médio

PC: NOSSA SRA. DO CARMO - 535, DOM CIRILO - PARAOPEBA - MG

Ato de Autorização do Curso: **PORTARIA 1458/97 DA S.E.E.**

MARLENE DAS GRAÇAS DOS SANTOS SILVA

Certificamos que **Marlene das Graças dos Santos Silva**, filha de **Pedro Francisco dos Santos e Maria Raimunda dos Santos**, nascida em **28 de julho de 1947**, concluiu o curso regular de Suplência de Ensino Fundamental e Médio, com aproveitamento, em **2001**.

o Curso Regular de Suplência de Ensino Fundamental e Médio, com direito a prosseguir estudos em caráter regular.

Fundamentação Legal: Constituição Federal de 1988: Lei Federal nº **9394** de **96**, Resolução Conselho Estadual de Educação nº **386** de **91**.

O presente Certificado tem validade nacional.

PARAOPEBA, **21** de **AGOSTO** de **2001**.

Assinatura do Diretor: **Teodoro Barbosa**

Assinatura do Professor: **Wanda Maria Campos Barbo**

FIGURA 3B - CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

NOME DO ALUNO: **Marlene das Graças dos Santos Silva** DATA DE NASCIMENTO: **28 de julho de 1947** NACIONALIDADE: **Brasileira**

ESTADO: **MG** MUNICÍPIO: **Paraopeba**

ESTABELECIMENTO: **Escola Sesi "D. M. Mascarenhas"**

Curso Regular de Suplência Ensino Fundamental e Médio

PC: NOSSA SRA. DO CARMO - 535, DOM CIRILO - PARAOPEBA - MG

Ato de Autorização do Curso: **PORTARIA 1458/97 DA S.E.E.**

MARLENE DAS GRAÇAS DOS SANTOS SILVA

Certificamos que **Marlene das Graças dos Santos Silva**, filha de **Pedro Francisco dos Santos e Maria Raimunda dos Santos**, nascida em **28 de julho de 1947**, concluiu o curso regular de Suplência de Ensino Fundamental e Médio, com aproveitamento, em **2001**.

o Curso Regular de Suplência de Ensino Fundamental e Médio, com direito a prosseguir estudos em caráter regular.

Fundamentação Legal: Constituição Federal de 1988: Lei Federal nº **9394** de **96**, Resolução Conselho Estadual de Educação nº **386** de **91**.

O presente Certificado tem validade nacional.

PARAOPEBA, **21** de **AGOSTO** de **2001**.

Assinatura do Diretor: **Teodoro Barbosa**

Assinatura do Professor: **Wanda Maria Campos Barbo**

Fonte: Acervo do autor.

Azevedo, em 1959, ao denunciar a inércia ou mesmo a má-fé do Estado em relação à expansão e qualidade da educação pública, não falava só em seu nome ou dos intelectuais da sua época, mas em nome de muitos Isaías, Marlenes, Marias, Josés, Silvas etc. Além disso, advertia que a omissão do Estado em relação à educação afetaria o futuro dos jovens no Brasil.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que, entre seus principais pontos, estabelecia a equivalência dos cursos técnicos ao segundo ciclo do ginásio de três anos para efeito de ingresso a cursos de nível superior. Contudo, de acordo com Palma (2005, p. 11),

A lei que levou treze anos para ser aprovada, já nascia velha, pois não dava conta das muitas transformações pelas quais passara o país [...]. O Brasil dos anos 1960 é urbano e em acelerado processo de industrialização. Os 50 anos em 5 de JK, principalmente com a transferência do centro político do país para o Planalto Central e a instalação da indústria automobilística no ABC Paulista, colocavam novas exigências para o setor educacional, que a nova lei da educação não levava em conta.

A LDB nasce ultrapassada por causa do novo momento socioeconômico do Brasil e seu incipiente processo de industrialização no contexto geopolítico da Guerra Fria. Nesse cenário, o país apresentava um período de conturbação política, em que havia aqueles que apoiavam o projeto desenvolvimentista e aqueles que estavam assombrados com ideia de o Brasil se tornar um país comunista. Isso abriu caminho para o golpe militar, em 1964.

1.2 LDB de 1971 e o ensino de segundo grau, LDB de 1996 e a Formação Geral Básica

Em 1964, o país mergulhou na ditadura militar, com a promulgação de uma nova Constituição, em 1967, isentando a União e os estados de investirem o mínimo em educação. Na LDB de 1961, previa-se que União tinha que investir 12% do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto estados e municípios eram obrigados a investirem 20% de seus recursos em educação. Tal fato ampliou ainda mais o abismo educacional, ao permitir o ensino privado. Assim, os filhos da elite estudavam em escolas particulares e bem estruturadas, e aos filhos dos trabalhadores era destinada uma educação precarizada e sem recursos.

Em 1971, foi promovida uma nova reforma educacional, conforme a nova ideologia vigente no aparelho estatal, “que reivindicava um novo velho ideal de identitarismo de Ordem e Progresso” do Estado. Nesse período, a educação não passou despercebida, já que é nas escolas que se podem disciplinar e inculcar os desígnios inadiáveis do futuro da nação. Diante do inadiável “progresso educacional”, foi promulgada a nova LDB, a de número 5.692 e de

1971, eliminando o exame de admissão para o acesso escolar. O Ensino Médio passa a ser denominado de ensino do segundo grau e tinha duração de três ou quatro anos e com a oferta de duas formações, uma com conteúdo diversificado e outra profissionalizante.

Quadro 3 – Ensino de segundo grau, duração de três ou quatro anos

Núcleo comum			Conteúdo diversificado	Formação Especial Profissionalizante
Disciplinas				
Português	Ciências Físicas	Ed. Artística	Matérias escolhidas ou propostas pela instituição ou alunos.	Matérias escolhidas ou propostas pelo estabelecimento de ensino.
Literatura	Biologia	Ed. Moral e Cívica		
História	Matemática	Ed. Física		
Geografia	Ensino Religioso	Prog. Saúde		
Dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos			Conforme habilitações profissionais pretendidas pelos alunos, as Ciências Físicas e Biológicas poderiam ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte especial do currículo.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), inspirado em Brejon (1978).

Alguns dos entraves na implementação do ensino de segundo grau, com uma parte do currículo disciplinar diversificada e outra profissionalizante, esbarravam-se em questões já levantadas por Azevedo no “Manifesto dos Educadores de 1959”, como a falta de investimento em infraestrutura e a escassez de professores(as) habilitados(as) a lecionarem em ambas as partes do currículo disciplinar. Como demonstra o Parecer nº 45 sobre a implementação do ensino de segundo grau, emitido pelo Conselho Federal de Educação em 1972:

As escolas de 2º Grau não sejam compelidas a implementar a nova lei em todas as suas exigências. As que julgarem aptas a fazê-lo, apresentem ao Conselho Federal seus planos. As demais adotem imediatamente, um programa de preparação de pessoal docente e administrativo, de levantamento de mercado de trabalho, de informações profissionais para os alunos e previsão de possíveis instalações e equipamentos (Brasil, 1972).

Como a intenção era de fornecer uma formação técnica para os jovens, de acordo com as necessidades regionais, era necessário realizar, periodicamente, levantamentos relativos à demanda profissional de cada região em que a unidade escolar estava inserida. Mas com quais recursos as escolas cumpririam tais exigências? Isso porque o Parecer nº 45/1972 não deixava explícito de onde saíam os recursos para tal empreitada nas escolas.

Esse fato levou as unidades escolares país afora a ofertarem cursos de acordo com a disponibilidade de professores(as) formados(as) ou conforme o artigo 6º da nova lei, que

autorizava, a título precário e em caráter complementar, a contratação de professores(as) sem habilitação. Outro aspecto relativo à formação de professores(as) nesse período se refere à modalidade das graduações chamadas de Licenciaturas Curtas. Com duração de apenas dois anos e meio, essas licenciaturas garantiam formação nas mais diversas áreas ou disciplinas, o que promoveu uma formação precarizada de professores(as) para suprir as necessidades dos ensinos de primeiro e segundo graus.

Esse empobrecimento do currículo ao longo da ditadura militar, por meio da retirada e do esvaziamento dos conteúdos de formação geral, que promoviam uma criticidade do cidadão diante da sua realidade social, em detrimento de uma educação subordinada ao mercado de trabalho, levou a educação a novos desafios após a redemocratização do país. Além disso, havia o desafio de promover uma formação continuada para professores(as) que tinham cursado as Licenciaturas Curtas. Para Brejon (1978), era necessário atingir o justo equilíbrio entre a formação geral e a especial e enfrentar as adversidades perante a qualificação de professores(as), pois a educação, para além da formação utilitarista, deve ter entre seus objetivos o direito ao ensino e aprendizagem e cumprir sua missão social, econômica e humana.

Após 24 anos do golpe militar, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, começaram as discussões sobre uma nova LDB. Em 1996, depois de oito anos de debates sobre o futuro da educação no Brasil, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso promulgou, em 20 de dezembro, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei foi responsável por dividir os níveis da educação em Básica e Superior e por instituir os princípios fundamentais da educação brasileira, a saber: a gratuidade, a universalidade, a não exclusão, o financiamento público, entre outros (Brasil, 1996). Como argumenta Moraes (2013, p. 23):

Um dos frutos maiores da reflexão crítica e da iniciativa dos movimentos sociais populares e de educadores democráticos organizados nos Fóruns em Defesa da Escola Pública que participaram do processo Constituinte e da elaboração da nova LDB consistiu na construção de um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos e as atribuições do ensino médio. O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social.

O Ensino Médio, com a LDB de 1996, passa ser científico e com uma formação geral básica, permitindo aos estudantes da educação pública mais oportunidade de acesso às universidades públicas e às instituições privadas de ensino superior. Isso ocorreu em conjunto com as políticas de ações afirmativas implementadas no início do século XXI, como resultado

da luta de décadas de diversos movimentos sociais e de estudantes, sindicatos e professores(as) e pesquisadores(as) das instituições públicas de ensino superior e Educação Básica.

Quadro 4 – Ensino Médio Científico, duração de três anos

Currículo comum		Carga horária
Disciplina		1ª, 2ª e 3ª séries
Português	Química	2.400 h Seriada em três anos
Matemática	Biologia	
Inglês ou Espanhol	História	
Geografia	Educação Física	
Sociologia	Filosofia	
Artes	Física	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), inspirado na LDB de 1996.

No início do século XXI, em 2002, é empossado o presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que promoveu alterações importantes na educação brasileira em conjunto com vários setores da sociedade civil, como entidades sindicais, professores(as) e pesquisadores(as) etc. Com a reivindicação do movimento nacional de negras e negros na área de educação, promulgou a Lei nº 10.639, em 2003, que tornou a temática afro-brasileira obrigatória nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, e a Lei nº 11.684, em 2008, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluíram a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Lula, ao deixar a Presidência, conseguiu eleger sua sucessora, Dilma Rousseff, que, além de dar continuidade à política educacional de seu antecessor, iniciou seu governo apostando na educação profissional com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que previa o financiamento de curso profissionalizante de nível médio para estudantes de família de baixa renda.

Na história de nosso país, a educação foi a responsável pela formação da maioria dos cidadãos brasileiros, nas diversas áreas de trabalho, no campo da pesquisa, da cultura, da intelectualidade e de tantas outras formas de manifestação da vida social. O que devemos perguntar é a quem serve esse discurso cujo intuito é desqualificar o ensino público e promover reformas superficiais e interesseiras, em oposição a esse tecido social hábil, que é fruto do sistema público de ensino (Laval, 2019). Para atingir esse objetivo, as reformas educacionais devem ser bem elaboradas e buscar combater as desigualdades educacionais e sociais. Ainda, precisam ser pautadas no futuro de nossa sociedade e com medidas possíveis de serem implementadas a curto, médio e longo prazos, ou seja, terem previsibilidade e acompanhamento de cada etapa, e serem embasadas em um arcabouço de pesquisas sobre o real.

1.3 O direito à resistência e existência no Novo Ensino Médio

Em 31 de agosto de 2016, foi deposta do governo a presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, em um processo de *impeachment* conturbado, com fortes pressões de alguns setores da mídia e com manobras jurídicas e políticas, o que alçou ao mais alto cargo da República o vice-presidente Michel Temer. Com a chegada de Temer à Presidência da República, a política econômica brasileira tomou um novo caminho, em direção a uma proposta econômica neoliberal carregada de reformas e austeridade fiscal. O intuito dessas reformas foi justamente reduzir os investimentos estatais, principalmente, em políticas públicas que foram conquistadas pela sociedade através da Assembleia Nacional Constituinte entre 1986 e 1988. Por esse motivo, a Constituição Federal de 1988 é chamada de Constituição Cidadã, pois garante direitos básicos nas áreas da saúde, da assistência social e da educação.

Como presidente da República, o primeiro ato de Temer em relação à educação foi propor a Reforma do Ensino Médio com uma emenda constitucional, conhecida como PEC nº 746/2016. Ela propunha a reforma nos anos finais da Educação Básica, ou seja, no Ensino Médio. Porém, antes da PEC se tornar lei no início de 2017, se iniciou a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral. Apresento na Figura 4 uma linha do tempo que sintetiza o processo de implementação da contrarreforma do Novo Ensino Médio e as principais ações de resistência a ela.

Figura 4 – Linha do tempo da contrarreforma do Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

A apresentação da PEC nº 746/2016 foi marcada por críticas de vários movimentos educacionais e por ocupações de escolas pelos estudantes organizadas pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), seguidas de manifestações nas ruas contrárias à proposta. Apesar de todos os protestos, em 2017 foi promulgada a Lei nº 13.415, momento em que várias entidades tonaram a se manifestarem. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e diversos sindicatos da Educação Básica de todos os estados, por exemplo, lançavam manifestos e notas de repúdio contra a aprovação da lei que institui o Novo Ensino Médio. Mesmo com reivindicações contrárias e resistências ao longo de todos os anos, em 2021 foi publicado no Diário Oficial da União o Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio. Assim, os movimentos resistentes contidos na luta contra a nova lei passaram a denominá-la de Contrarreforma do Novo Ensino Médio, como afirmam Duarte *et al.* (2020, p. 4):

A terminologia contrarreforma para demarcar a nossa posição de considerá-la como uma forma de regressão dos direitos sociais da juventude brasileira. Argumentamos que ela quebra o conceito de educação básica construído na LDBEN/1996, reduz a educação a um aprendizado instrumental voltado a atender às mudanças do capitalismo contemporâneo, à flexibilização do mercado de trabalho e às demandas do empresariado, desconsiderando os saberes docentes e os anseios das(os) jovens brasileiras(os) por uma educação de qualidade, em diálogo com seus interesses e necessidades.

Para dar andamento a essa educação de cunho mercantil e de caráter utilitarista³, a nova lei permitiu alterações na LDBN de 1996 e instituiu a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018, apesar de diversos protestos durante as audiências públicas. A nova BNCC é estruturada por etapa e por área, determinando as competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as fases da Educação Básica. Esse documento aponta as competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, além de indicar os direitos de aprendizagem e as habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento para todo o território nacional.

A contrarreforma permitiu mudanças na estrutura do Novo Ensino Médio, como a redução da Formação Geral Básica de 2.400 h, ao longo dos seus três anos, para 1.800 h, e implementou os chamados Itinerários Formativos, com carga horária de 1.200 h, ao longo dos

³ Numa educação utilitarista que prospera, centrada numa função de aculturação para uma economia de mercado, o princípio do humanismo é substituído por aquele do profissionalismo, que os estadunidenses chamaram no fim do século XIX de “vocacionalismo”, no sentido de vocação profissional (Meirieu *et al.*, 2014).

três anos do Novo Ensino Médio, divididas por áreas de conhecimento, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 5 – Contrarreforma do Novo Ensino Médio

Novo Ensino Médio, duração de três anos e carga horária de 3.000 h			
Formação Geral Básica		Disciplinas	Itinerários Formativos
Disciplinas		1.800 h Formação Geral Básica	1.200 h Disciplinas escolhidas pelos alunos
Português	Química		
Matemática	Biologia		
Inglês ou Espanhol	História		
Geografia	Educação Física		
Sociologia	Filosofia		
Artes	Física		
Dosadas em três anos, de acordo com escolha dos Itinerários Formativos			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), inspirado na Lei nº 13.415/2017.

A Reforma do Ensino Médio alterou a organização da Formação Geral Básica com base no argumento auspicioso de que os Itinerários Formativos e o protagonismo juvenil permitiriam a escolha das disciplinas pelos estudantes, ocultando seu caráter “utilitarista”. Nesse sentido, com forte apoio do setor privado e suas instituições disfarçadas de movimentos pró-educação, ficou clara a intenção de mercadificação⁴ à qual as instituições de ensino público passariam a ser submetidas, reforçando o discurso da necessidade de preparar melhor os jovens para o mercado de trabalho. De acordo com Laval (2019, p. 18, tradução nossa),

As reformas que levam mundialmente à descentralização, a padronização de métodos e conteúdo, à nova “gestão” das escolas e à “profissionalização” dos docentes são fundamentalmente “centradas na competitividade”. A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber [...], hoje é orientada pelas reformas em curso, para o propósito de competitividade prevalentes na economia globalizada.

Essas reformas, por serem superficiais e voltadas para a competitividade no sistema capitalista, não se preocupam com a educação integral – ou seja, com o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano – e impõem no currículo conteúdos escolares fragmentados e distantes da realidade da comunidade escolar. Consequentemente, levam à precarização do trabalho docente, principalmente por não existirem cursos de licenciatura para as novas disciplinas, no caso do Novo Ensino Médio. Assim, abrem-se as portas para contratação de profissionais sem formação docente ou, como proposto na nova legislação, com notório saber,

⁴ Mercadificação se refere às transformações das coisas e dos processos e práticas sociais em mercadorias comercializáveis, com valor de troca.

promovendo um processo de desprofissionalização e desvalorização da docência e ampliando a lacuna nos conhecimentos necessários à atividade de ensinar. Portanto, considera-se o princípio de que basta saber um ofício que se está apto a exercer as funções do magistério.

Esse discurso, vale ressaltar, omite as reais intenções do setor privado que são as de angariar para si os benefícios auferidos com as reformas neoliberais que atingem a educação brasileira. As alterações realizadas no artigo 36 da LDB revelam tais constatações, pois permitem que, “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com Instituições de Educação a Distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2017). Essa observação é mais um ponto de preocupação na contrarreforma para professores(as), pesquisadores(as) e movimentos educacionais contrários ao Novo Ensino Médio. Além disso, as experiências educacionais país afora na pandemia de covid-19 mostraram a fragilidade dessa modalidade para a Educação Básica, e ainda causa prejuízo diante das relações sociais promovidas pelo ambiente escolar que a educação presencial proporciona.

A desorganização na implementação do Novo Ensino Médio em 2017, iniciada pelo presidente Temer e continuada pelo desgoverno Bolsonaro, findado em 2022, promoveu um tensionamento de setores da sociedade que eram a favor e contrários à Reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, o atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Ministério da Educação (MEC), suspendeu, em abril de 2023, o Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio e publicou a Portaria nº 399, de 8 de março de 2023.

Dessa forma, iniciou-se um processo de consulta pública com o objetivo de estabelecer um diálogo com a comunidade escolar, com os profissionais do magistério, com a sociedade civil e com os movimentos educacionais. O intuito da consulta pública foi coletar subsídios para a tomada de decisões do MEC sobre a revisão e a reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio. Ela foi realizada através da plataforma Participa Brasil e se encerraria em 6 de junho de 2023, mas foi prorrogada por 30 dias, devido à solicitação dos movimentos educacionais. Esse processo gerou mais de 140 mil sugestões, que serviram de base para o projeto de lei enviado à Câmara dos Deputados Federais que propunha alterações na Lei nº 13.415/2017.

Dentre as propostas apresentadas depois do processo de consulta, destaco: a retomada da Formação Geral Básica de 2.400 h; a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Língua Espanhola; a definição de quatro Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos; a construção de parâmetros nacionais para a organização dos Percursos de Aprofundamento; a vedação da oferta de componentes curriculares à distância; e a

contratação de professores(as) por notório saber. O quadro abaixo é apresenta os aspectos mais relevantes da nova proposta para o Ensino Médio.

Quadro 6 – Nova proposta de reforma do Novo Ensino Médio, duração de três anos

Formação Geral Básica		Percursos de Aprofundamento	
Disciplinas		Áreas de conhecimento	
Língua Portuguesa e Literatura	História	Linguagens, matemática e ciências da natureza	
Artes e suas Múltiplas Ling. Expr.	Geografia	Linguagens, matemática e ciências humanas e sociais	
Língua Inglesa	Química		
Língua Espanhola	Física	Linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza	
Educação Física	Biologia		
Sociologia	Filosofia	Matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza	
Matemática			
Carga horária anual	2.400 h	Mínimo duas áreas de aprofundamento	800 h/an.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), inspirado no Projeto de Lei nº 5.230/2023.

O Projeto de Lei nº 5.230/2023, proposto pelo governo federal, redefine a Política Nacional do Ensino Médio no Brasil, sendo o texto que tramita na Câmara dos Deputados uma alternativa à contrarreforma de 2017. Contudo, o relator é o deputado federal Mendonça Filho, que foi ministro da Educação no governo Temer e o principal fiador da Reforma do Ensino Médio. Ele realizou mudanças significativas no projeto de lei, diminuindo, inclusive, a carga horária da Formação Geral Básica e propôs uma flexibilização no currículo, na tentativa de reeditar a Lei nº 13.415/2017.

Esse fato provocou a reação de diversos setores da sociedade e de movimentos educacionais, levando à suspensão, em caráter de urgência, da tramitação do projeto de lei na Câmara dos Deputados, em 19 de dezembro de 2023, com previsão de se retomarem as discussões no primeiro semestre de 2024 no Parlamento. Na Conferência Nacional da Educação (Conae) realizada em janeiro de 2024, foi elaborado um documento referência que deve nortear o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2024-2034. Além disso, na Conae, foi aprovada como principal deliberação na plenária final a revogação da Reforma do Novo Ensino Médio.

A revogação é fruto de um processo de reflexão de várias entidades educacionais democráticas de nosso país, que reconhecem que, ao longo da história das escolas públicas, elas foram responsáveis pela formação da maioria de nosso povo. Conforme indicam registros históricos e o Censo Escolar de 2022, mais de 80% das matrículas dos estudantes estão concentradas na Educação Pública Básica, o que mostra a força e a importância de nossas instituições públicas de ensino na formação dos brasileiros como profissionais nas diversas

áreas do conhecimento, garantindo ainda a inclusão dos cidadãos no campo da pesquisa, da cultura, da intelectualidade e de tantas outras formas de manifestação da vida em sociedade.

Contudo, insisto: todo esse processo tem que ser realizado de forma séria, acompanhado de perto por todas as instituições públicas de ensino básico e superior, incluindo os movimentos democráticos educacionais de nossa sociedade que visam uma educação de qualidade. Esse processo deve ser sempre pautado no amplo diálogo e em ações, no sentido de avançar rumo a todas as demandas que as escolas públicas merecem e necessitam, pois é um direito de todos os brasileiros, desde a mais tenra infância, terem acesso e permanência garantida às várias etapas da educação pública de qualidade. Não precisamos reinventar a roda ou copiarmos modelos educacionais de outros países, basta reproduzirmos o que temos de qualidade em educação no Ensino Médio, como os Institutos Técnicos Federais, que conseguem integrar a Formação Geral Básica com o ensino profissionalizante.

1.4 A formação do(a) professor(a) de geografia: entrelaçamentos práticos e teóricos

No campo do pensamento geográfico brasileiro, Milton Santos revela os debates e as preocupações dos geógrafos, na década de 1980, acerca do objeto tradicional da geografia estar cada vez mais sendo estudado por diferentes especialistas. Ele narra, em sua obra *Metamorfoses do espaço habitado* (1988), que essas mesmas preocupações levaram Brian Berry (1980) “a declarar em seu discurso presidencial da Associação dos Geógrafos Americanos, que nos encaminhávamos ‘do pluralismo para a licença’. Já Johnston (1980), chegou mesmo a sugerir que do jeito que vão as coisas, a disciplina acabaria na anarquia” (Santos, 1988, p. 9).

Nos últimos anos, a formação dos(as) professores(as) tem sido debatida a partir de diversos pressupostos teóricos e metodológicos e de mudanças na legislação, como ocorreu com a publicação da Resolução CES nº 2, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, determinando a extinção dos cursos de Licenciatura Curta através da LDB de 1996. Além dessas discussões, a modalidade de Educação a Distância na formação docente vem trazendo preocupações, uma vez que, como demonstraram os dados do Censo da Educação Superior de 2022, 64% dos(as) professores(as) são formados(as) nesse formato de ensino.

De acordo com Callai e Cavalcanti (2023, p. 42), “a maior parte dos cursos que [...] formam professores e professoras de Geografia [...], na atualidade, tem sua estrutura definida pelas diretrizes de 2002”. Isso representa uma tentativa de dar ênfase à identidade e formação docente, ou seja, acabar com o viés bacharelesco dos cursos e de promover os conteúdos

pedagógicos. Essas e outras discussões sobre a formação docente são importantes, pois “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade e competência científica” (Freire, 1997, p. 9).

Corroborando o pensamento de ambos os autores citados, ressalto a importância das pesquisas (auto)biográficas e de sua contribuição para esse debate. Isso porque elas conseguem evidenciar os conhecimentos produzidos pelos docentes nas diferentes situações escolares, e os Casos de Ensino podem promover o entrelaçamento entre a formação inicial e a continuada dos(as) professores(as), permitindo que ocorra ampla troca de vivências.

A formação docente não se faz somente com disciplinas específicas do conteúdo a ser lecionado em geografia, é necessária uma articulação dos conteúdos pedagógicos com os saberes práticos, para que possam ser criadas aprendizagens no ambiente escolar. Nesse sentido, nos alertam Moura Júnior, Miranda e Cavalcanti (2022, p. 10):

Entende-se que os estudantes são o foco do processo de ensino, e isso demanda que a mediação realizada em sala de aula pelo professor ultrapasse a mera exposição linear de conteúdos soltos, e se constitua metodologicamente possibilitando a análise dos problemas e demandas cotidianas enfrentados pelos estudantes por meio da apropriação de conhecimentos geográficos.

Portanto, a formação do(a) professor(a) de geografia deve se pautar numa aprendizagem que aconteça no chão da escola e que o aluno consiga relacionar os conteúdos lecionados ao seu dia a dia. O(A) professor(a), em sua formação inicial e continuada, deve compreender a necessidade de realizar reflexões sobre sua prática docente e sobre as diversas situações vivenciadas no ambiente escolar – não somente durante a sua graduação, mas também quando estiver, efetivamente, exercendo sua função.

A atuação dos(as) professores(as) não ocorre somente em sala de aula e não se restringe à atividade de ensino e aprendizagem. Há uma complexa teia de relações intrínsecas no ambiente de sala de aula, no fluxo dos alunos e professores e nas atividades que são desenvolvidas além dos muros da escola. Esses conhecimentos só podem ser adquiridos ao longo da trajetória profissional, mas eles podem ser explorados pelos(as) professores(as) de geografia através dos Casos de Ensino.

Como argumenta Nóvoa (2017, p. 1128),

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente.

Assim, os(as) professores(as) de geografia, iniciantes e experientes, nesta primeira metade do século XXI, devem repensar e ousar novas práticas de ensino por meio da formação continuada. Tais práticas precisam corroborar a autonomia intelectual docente e permitir aos alunos o desenvolvimento de um pensamento geográfico reflexivo, humanizado e emancipador, possibilitando a articulação dos conhecimentos escolares com a realidade vivida, com o objetivo de transformá-la e a si mesmo e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna.

Como professor geografia por mais de 20 anos, todos eles em sala de aula, percebi que, além da formação acadêmica, há outros elementos que somente a vivência profissional é capaz de revelar. Por isso, é importante a integração dos conhecimentos do conteúdo disciplinar, dos pedagógicos-didáticos e dos saberes da experiência, para possibilitar não somente o encontro da teoria com a prática, mas também para suscitar um processo reflexivo, transformador e contínuo de aprendizagens práticas, teóricas e empíricas. Considero, assim, que tais aspectos são um importante instrumento na formação inicial e continuada dos(as) professores(as) de geografia.

No meu caso, esse entrelaçamento entre teoria e prática foi tão transformador e emancipador que tive que registrá-lo em meu corpo ao final desse processo de pesquisa como parte de minha identidade docente. A foto e a tatuagem foram feitas por Erik Tattoo, meu ex-aluno do quinto ano do Fundamental II, turma de 2005.

Figura 5 – Tatuagem realizada em abril de 2024



Fonte: Acervo do autor, 2024.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: “LHE TENHO AMOR”

Para compreender a pesquisa (auto)biográfica, é importante apresentar ao leitor como foram delimitados os pressupostos teórico-metodológicos do meu trabalho. Neste capítulo, procuro discorrer sobre a importância do uso da metodologia de pesquisa (auto)biográfica no processo de formação inicial e continuada, assim como a contribuição de um de seus instrumentos, como inventário da docência, no desenvolvimento da escrita de si, que hoje está entrelaçada à minha formação e ao meu coração.

2.1 A pesquisa (auto)biográfica

Escrever sobre a minha própria trajetória profissional ou estudantil é um grande desafio, pois é o momento em que me coloco diante do espelho da memória, revivendo, através de imagens, as velhas lembranças que há muito estavam guardadas ou adormecidas, que estavam ali, povoando meu inconsciente. Porém, a pesquisa (auto)biográfica, através de seus vários dispositivos, nos provoca a puxar o primeiro fio da lembrança, que age como o desenrolar de um novelo de lã e que, aos poucos, vai jogando no papel um turbilhão de emoções carregadas de sentimentos e sensações, e ao revivê-las conseguimos refletir sobre elas e ressignificá-las. Como nos recorda Passeggi (2011, p. 149), “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Nos dias atuais, consigo perceber com mais nitidez a importância e a contribuição das pesquisas (auto)biográficas que estão sendo concebidas por diversas instituições de ensino superior, pois esses trabalhos permitem um entrelaçamento do conhecimento advindo da prática em diálogo com as diversas teorias educacionais. Esses estudos, que se baseiam na metodologia qualitativa de produção de conhecimento, têm ganhado cada vez mais espaço na academia, principalmente no campo das Ciências Humanas, através de diversas publicações em teses, dissertações e artigos, e utilizam diferentes tipos de dispositivos para atingir os objetivos propostos em seus trabalhos acadêmicos, como o uso do Casos de Ensino, narrativas, inventário da docência, além de outros instrumentos que possibilitam uma visão mais profunda do “ser” e do ambiente escolar.

Corroboram esse meu olhar as autoras Motta e Bragança (2019), ao afirmarem que:

Nesse contexto, vêm se desenvolvendo compreensões de pesquisas, opções epistemológicas, as quais visam a romper com práticas simplificadoras e reducionistas

nas investigações das ciências sociais, cujo intuito é desatar os estudos em educação de um enquadramento lógico-formal (Motta; Bragança, 2019, p. 137).

Essas questões refletem, nos últimos tempos, uma mudança de paradigma na estruturação de fazer pesquisa no campo educacional, que antes era pautada basicamente em um modelo quantitativo, que, ao longo do tempo, auxiliam na compreensão de determinados fenômenos. Porém, marcados, muitas vezes, com a frieza dos dados coletados e apresentados em forma de gráficos, balanços financeiros etc., passando a sensação de que o vivido nas diversas situações escolares é descartável e pode ser desvalorizado pelos sistemas públicos de ensino.

Nós, professores, durante anos, fomos levados a acreditar que nossas práticas pedagógicas elaboradas em sala de aula não eram constituídas de elementos importantes que poderiam contribuir para o desenvolvimento científico da educação, ou mesmo que não havia ciência no que fazíamos. Dessa forma, essa crença, por muito tempo, fez com que nosso conhecimento fosse negligenciado, esquecido e desvalorizado, impedindo o empoderamento de quase toda a categoria, ocultando um repertório de saberes que são tão primordiais para a construção da nossa profissionalidade e identidade docente, mas que, agora, a pesquisa (auto)biográfica, através dos Casos de Ensino, traz à tona, mostrando sua riqueza e provocando nossa emancipação.

Hoje, com as pesquisas qualitativas no campo educacional, principalmente como as (auto)biográficas, podemos construir importantes grupos, redes de discussão e formação continuada para professores(as) e estudantes de licenciatura, nos quais estes têm a oportunidade de ter contato com professore(as) experientes e acesso a uma formação mais próxima da realidade. Já nós, docentes, podemos refletir e ressignificar nossas experiências, pois, ao narrarmos as histórias vividas, podemos reconstruir, por meio de nossas recordações, diversas situações, assim como procurar em nossos guardados alguns objetos que ainda estão carregados de significados e emoções. Todo esse processo, quando se coloca em movimento, passa ser um encontro não só com nós mesmos, mas também com o outro, que muitas vezes partilhou de nossas histórias, e assim como nossas lembranças e objetos são importantes em nossa vida-formação.

A pesquisa (auto)biográfica no campo educacional marca o rompimento com um pensamento monolítico que permeava pesquisas científicas, principalmente nas áreas de Exatas e Ciências da Natureza, nas quais o pesquisador deve manter certo distanciamento do objeto de estudo. Esse conceito vem, a cada dia, se deslocando na área de Ciências Humanas em sentido oposto, permitindo que o pesquisador também seja sujeito da pesquisa, com todas suas

emoções, memórias, histórias e nuances que envolvem a vida humana e suas manifestações no tempo e nos espaços, o que possibilita o reconhecimento da vida vivida e registrada em folhas de papel, como mostra Souza (2014), ao afirmar que, quando asseguramos a possibilidade de registro, é como

Garantir o respeito às narrativas, aos percursos de vida-formação e possíveis superações de formas de controle sobre o biógrafo e o biografado ou entre a escrita (auto)biográfica e as disposições de formação que são férteis para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida (Souza, 2014, p. 40).

É justamente esse direito ao registro do vivido que minha pesquisa tem a pretensão de reivindicar e se enveredar por potentes dispositivos formativos, como o inventário da docência, o qual me permite escrever e ressignificar minha própria história professoral através dos Casos de Ensino. Assim, deixo meus traços no mundo como estudante, professor e pesquisador, impedindo o silenciamento não só das minhas histórias, mas também das outras que se entrelaçam a mim.

2.2 Ética na pesquisa (auto)biográfica

Mais importante que pesquisar é se perguntar para que pesquisar, principalmente na área de Ciências Humanas, pois se propor a estudar determinado tema deve-se, antes de tudo, ter um motivo, uma razão ou uma inquietação. Pesquisar por pesquisar ou para satisfazer o próprio ego certamente não é a postura ética que se espera de um estudioso e muito menos um caminho para o desenvolvimento profissional e social. Como investigadores, devemos estar sempre questionando nossas intenções ao desenvolvermos um estudo. Será que estamos mesmos comprometidos em apontar soluções para as questões problematizadas? Ou mesmos em colaborar com as discussões e os desafios de determinado campo? Ainda que isso nos coloque em evidência ou em uma situação de constante denúncia, tendo como consequências as rotulações.

Nós, professores(as), quando temos a oportunidade de narrar e registrar nossas próprias experiências, elas ganham uma nova dimensão: deixam de ser de cunho privado para se tornarem de caráter coletivo, ao serem compartilhadas com outros(as) professores(as) em diferentes ambientes e situações. Assim, é necessário ter uma postura ética diante do escrito, do narrado e do compartilhado nas pesquisas (auto)biográficas e uma “percepção devida em

retirar narrativas ou fatos com o cuidado ético ao expor alguém” (Santos; Estevam; Martins, 2018, p. 51).

Na pesquisa (auto)biográfica é necessário um constante processo de reflexão do pesquisador sobre o que lhe é revelado, cabendo a ele estar sempre em diálogo com os participantes, que, a qualquer momento, pode solicitar a retirada parcial ou total do que foi registrado, além ter em mente o alinhamento com seus pares, “pesquisadores”, sempre solicitando leituras prévias antes da divulgação para comunidade científica e para a sociedade em geral. Agora, quando é o próprio pesquisador que é o biógrafo de si mesmo, a preocupação deve ser o que ele vai revelar que pode emaranhar o outro, não só institucionalmente, mas também afetivamente, como argumentam Santos, Estevam e Martins (2018, p. 51):

A biografização coloca em protagonismo ações e experiências de profissionais de educação e oferece meios de análise de práticas e vivências, vindo a contribuir para entender a realidade da educação e de seus operadores. Ressaltando mais uma vez, toda essa produção tem por base o rigor científico e metodológico criados para extrair experiências e oralidades em produções científicas.

Nesse sentido, foi importante submeter minha pesquisa ao Conselho de Ética da instituição responsável, com intuito de manter o rigor científico e ético que todo estudo deve passar antes de ser iniciado. Assim, dessa forma, podemos evitar possíveis danos afetivos, físicos, institucionais etc. Nós, pesquisadores (auto)biográficos, devemos estar sempre atentos para que nossas pesquisas realmente alcancem o que nos propomos que é a reflexividade, possibilitando uma transformação de si mesmo e, conseqüentemente, de nossa comunidade escolar, sem correremos o risco de sermos evasivos demasiadamente ou superficiais a ponto de comprometer nosso trabalho.

Afinal, um pesquisador de gabinete já mais vai conseguir sentir as emoções, observar o ambiente em sua totalidade, nas suas afirmações e contradições. A riqueza da pesquisa em educação se encontra, a cada dia, dentro das escolas, espaço rico em relações sociais que muitas vezes entrelaça aspectos da vida profissional e pessoal dos professores e professoras. Muitas vezes, nossas pesquisas são críticas ou negligenciadas pelos sistemas públicos de ensino, não pela falta de cientificidade, mas sim por elas revelarem a realidade do sistema educacional, como as condições de trabalho docente, a falta de estrutura física, as condições discentes que garantam o direito à aprendizagem etc. Propõe-se, então, uma mudança de paradigma nos modelos de ensino já cristalizado ou suscitam-se indagações sobre eles.

2.3 Inventário da docência

Hoje, podemos perceber que as pesquisas em educação, ao longo do tempo, passaram por transformações, pois, até meados da década de 1970, os estudos nessa área apresentavam, em sua maioria, abordagem metodológica de caráter quantitativo, o que vem mudando nas últimas décadas, devido à complexidade e aos desafios desse campo de estudo. A partir de 1980, podemos observar um deslocamento dos métodos de pesquisa para uma abordagem de aspectos mais qualitativa, o que permite uma melhor compreensão do espaço escolar e das relações humanas ali desenvolvidas.

Neste estudo, irei utilizar dois dispositivos da pesquisa (auto)biográfica: os Casos de Ensino e o inventário da docência, buscando expor esse último neste primeiro instante. Começo apresentando alguns autores que são de notabilidade para o desenvolvimento desse campo nos últimos anos: Passeggi e Souza (2017), Kuiava, Siera e Wiacek (2009), Prado, Frauendorf e Chautz (2018) e Simas (2015). Esses estudiosos ressaltam a importância de inventariar a própria prática, pois é através desse exercício que podemos refletir sobre o caminho já percorrido, analisando quais são os pontos de convergência e divergência ao longo dos anos de trabalho e como esse processo pode abrir espaço para novas possibilidades de aprendizagem.

Como ressaltam Passeggi e Souza (2017, p. 13):

Recorrendo às histórias de vida [...] autobiográficas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas docentes, as trajetórias de formação, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas perceber como os professores dão sentido a elas. Emerge assim [...] uma variedade de temas que entrecruzam memórias, percursos de formação, questões de gênero, trajetórias de aprendizagens e formação para a docência.

Nessa perspectiva, como professor, compreendo que uma investigação que nos leva a refletir sobre nossa prática, além de ter um grande potencial de explorar as diversas situações vividas, é um importante instrumento de fortalecimento da profissionalidade, pois, ao escrever sobre nossas práticas, descobrimos o quanto é rico o ato de ensinar, independentemente do resultado experienciado, pois esse exercício abre a oportunidade de corrigir rotas e traçar novos caminhos. Isso possibilita uma tomada de consciência sobre sua atividade, que, segundo Roldão (2007), está no ato de ensinar, o qual é o verdadeiro cerne da profissão dos(das) professores(as).

Nesse movimento, abrimos possibilidades para pensar sobre o vivido, ao fazermos um mergulho nas memórias e objetos há tempos guardados ou deixados de lado por motivos diversos, como as transformações tecnológicas, as mudanças no currículo ou nas próprias

práticas de ensino ao longo dos anos, o que permite ao(a) professor(a) ocupar um lugar importante nessa nova fase das pesquisas do campo educacional, que é o de valorização dos saberes da experiência docente. Assim, como apresentam Prado, Frauendor e Buldrin (2018, p. 535),

Passamos a compreender o termo inventário como um procedimento metodológico que convida o pesquisador a revisitar a sua prática pedagógica compreender e visitar escritos, imagens, objetos, suportes de lembranças, que fazem parte de sua história, por terem sido produzidos em tempos e lugares outros.

Em minha proposta de pesquisa, a produção do inventário da docência é um dispositivo ativo na construção da identidade do(a) professor(a), “configurando-se como resgate/constituição da identidade do indivíduo, enquanto sujeito vivo [...] agente e instituidor de uma identidade social” (Kuiava; Siera; Wiacek, 2009, p. 165), o que rompe com o modelo positivista de distanciamento do sujeito da pesquisa e com uma suposta imparcialidade frente ao objeto investigado.

Esse processo de pesquisa, que busca referências em fontes materiais e imateriais, tem como objetivo promover a reflexão e o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do docente, pois esse resgate do fazer do(a) professor(a), ao longo dos anos de trabalho, acompanhado de uma reflexão crítica e consciente, desenvolve nos sujeitos envolvidos um empoderamento diante da sua prática.

Esse movimento é de fundamental importância na construção da identidade profissional, que se desdobra em um sentimento de pertencimento dos saberes da sua experiência e no desenvolvimento da postura de professor(a), pesquisador(a) e produtor(a) de epistemologias, que, ao investigar sua prática, produz conhecimento que são validados pela academia e que contribuem para crescimento dos estudos no campo educacional. Nesse sentido, ao “falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos e conhecemos” (Delory-Momberger, 2016, p. 137).

Pesquisadores como Simas (2015) vão na mesma direção do pensamento dos autores anteriormente mencionados, corroborando a consolidação desse campo da pesquisa (auto)biográfica e afirmando que “nesse modo de fazer pesquisa é o pesquisador que vai produzindo os dados que auxiliam a pensar a questão da pesquisa, como resultado de um processo ativo de construção de propostas, e não de ‘coleta’” (Simas, 2015, p. 11). Nesse sentido, quando inventariamos nossa prática, temos a possibilidade de revelar outro universo

profissional, que nos permite reconstruir nossa trajetória de forma ressignificativa, apontando para novas perspectivas de futuro. Um futuro sólido em que os conhecimentos adquiridos não são mais exteriores de uma atuação acrítica, mas sim de um novo professor crítico, reflexivo e solidário, como recorda Freire (1997, p. 7):

Escrever não é um puro ato mecânico, precedido de um outro, que seria um ato maior, mais importante, [...] cujo exercício o sujeito pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto sendo pensado, este ato possibilita que o sujeito termine por apreender a sua razão de ser.

Na busca pela razão do ser ontológico, que é digno de ser lembrado, nesse mergulho em nossas recordações, objetos e matérias escolares, que o inventário da docência se move, nos permitido refletir e ressignificar o vivido não só quando escrevemos, mas também quando compartilhamos nossas histórias com os outros. A utilização do inventário da docência, concomitantemente com os Casos de Ensino, abre espaço para diferentes entrelaçamentos de instrumentos de pesquisa-formação, permitindo a potencialização dos processos de formação inicial e continuada dos(das) professores(as).

2.4 Questões Mobilizadoras: escrita dos Casos de Ensino

Os Casos de Ensino nos remetem a fatos variados que despertam nosso inconsciente, trazendo consigo as mais diferentes lembranças, histórias e situações vividas nos diversos lugares que abrangem os ambientes escolares, tecendo uma teia de acontecimentos que guardam tensões e tantos outros sentidos e emoções que cercam a nossa existência e a extensão do ser no mundo. Por isso, é importante uma proposta de análise que possibilite a compreensão das variadas dimensões que podem ser exploradas nesse processo de pesquisa-formação, como nos provocam Farias e Mussi (2021, p. 1):

Nossa intenção, ao começar esta conversa remetendo a algumas indagações com que nos defrontamos no percurso da produção [...] sobre casos de ensino na pesquisa e na formação de professores, é demarcar a reduzida visibilidade desse assunto no debate educativo nacional, mas também evidenciar sua relevância e contribuição para o desenvolvimento de processos formativos e investigativos que explorem o pensamento, o conhecimento e a experiência docente.

Dessa forma, devemos pensar em uma proposta de escrita que estimule o autor a se distanciar, aos poucos, de um processo fomentado por anos no meio acadêmico, que é a escrita na terceira pessoa, ou seja, uma separação entre o objeto de estudo e o pesquisador. Hoje, devido

aos avanços ocorridos ao longo das últimas décadas, esse modelo não corrobora tanto o desenvolvimento das pesquisas que utilizam as metodologias qualitativas, como as realizadas no campo das Ciências Humanas.

Assim, elaborar uma proposta, como as **Questões Mobilizadores**, é de fundamental importância para o desenvolvimento da escrita dos Casos de Ensino. Foi justamente esse modelo que permitiu uma escrita mais humanizada em meus casos, pois todas as minhas experiências anteriores, na elaboração de monografias, de trabalhos de conclusão de curso ou mesmo de artigos científicos, sempre foram estimuladas a serem redigidas na terceira pessoa, mantendo meu distanciamento como pesquisador do objeto de estudo, “em nome de um suposto rigor científico”.

Esse não é o caso das pesquisas (auto)biográficas, que, além de manterem o rigor da ciência, ainda permitem que possamos imprimir, em nossos trabalhos, nossa vivência, indagações sobre o fazer docente, permitindo o entrelaçamento com o mundo interior e o exterior que constituem nossa trajetória existencial, que é atravessada por vários sentidos e emoções. Assim, Delory-Momberger (2016, p. 141) afirma:

A pesquisa biográfica deve se ater a uma posição – epistemológica e metodológica – que lhe permita não apenas conciliar essas duas exigências, mas responder empiricamente à pergunta que ela apresenta teoricamente, a saber, a fabricação “do mundo interior do mundo exterior”, a metabolização e a apropriação pelo indivíduo – e por um indivíduo necessariamente singular – dos ambientes de todo tipo que são os seus.

Dessa forma, o ato de escrever pressupõe uma viagem ao nosso eu interior, indo de encontro ao nosso exterior. Acredito que, ao utilizar esse formato de escrita, é possível registrar com mais detalhes as experiências vivenciadas por nós, docentes, ao longo dos anos. De acordo com Bell (2004 *apud* Bento, 2012, p. 2), “os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística”.

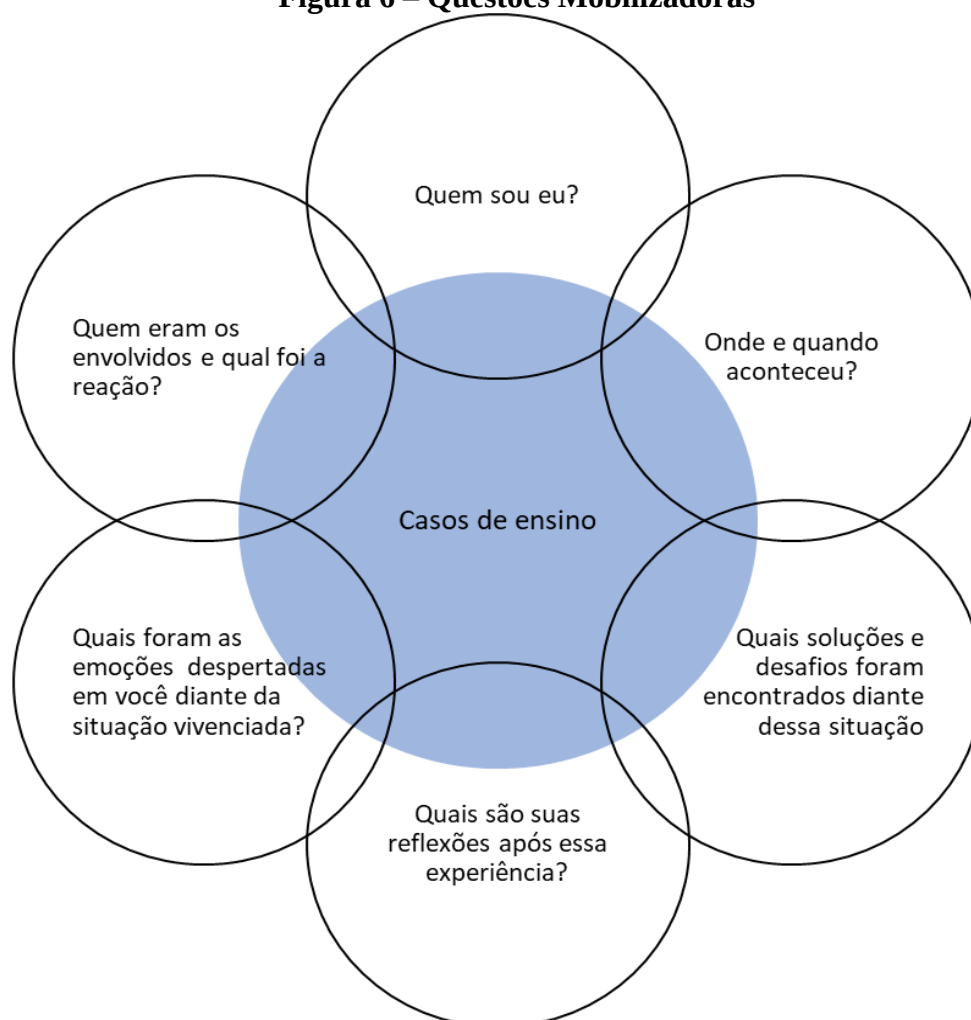
Para compreender o universo investigado, é necessário um mergulho nele, surgindo a possibilidade de um encontro do estudioso com seu objeto de estudo, no qual ambos se relacionam. Na pesquisa qualitativa, há espaço para que o pesquisador possa realizar uma reflexão sobre sua atuação durante o processo, o que torna esse tipo de investigação cada vez mais importante, principalmente na área da educação, pois, ao trazer para o centro da pesquisa o olhar dos profissionais da educação, podemos compreender melhor esse universo, além de seus atores e sua relação com os tempos e espaços escolares. É com o intuito de atingir esse

objetivo de uma escrita mais humanizada que Starling (2023) nos propõe as Questões Mobilizadoras, que podem auxiliar na redação dos Casos de Ensino.

De acordo com Rabelo (2016) alguns autores como Mizukami (2000), Nono (2005), Duek (2011), Domingues (2013), utilizam a expressão Casos de Ensino e método de casos, em seus trabalhos, mas esclarece que a utilização de ambas, não significa que uma é sinônimo da outra.

O método de casos e os casos de ensino estão correlacionados, mas não são sinônimos, método de casos são os procedimentos adotados no trabalho com os casos de ensino, uma vez que necessitam de uma metodologia específica na sua utilização, refere-se, portanto, a alguns procedimentos a serem realizados para que a proposta de trabalho com casos de ensino, obtenha o êxito almejado (Rabelo, 2016, p.100).

É nessa perspectiva que Starling (2023) vem utilizando as Questões Mobilizadoras como metodologia para a escrita de Casos de Ensino no projeto de pesquisa e extensão “Casos de Ensino COM Professores(as) e Estudantes: Experiências Formativas e Docentes” (FaE/UFG), propondo as seguintes questões como reflexão para a escrita dos casos que são discutidos nos encontros do projeto: quem sou eu? Onde e quando aconteceu? Quais soluções e desafios foram encontrados diante dessa situação? Quais são suas reflexões após essa experiência? Quais foram as emoções despertadas em você diante da situação vivenciada? Quem foram os envolvidos e qual foi a reação? Tais perguntas podem ser observadas na figura a seguir.

Figura 6 – Questões Mobilizadoras

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), inspirado em Starling, Arraz, Gontijo (2023).

A intenção de apresentar a figura das Questões Mobilizadoras e cada dimensão da Análise Interpretativa e Reflexiva, inspirada no Diagrama de Venn, do matemático britânico John Venn (1834-1923), é passar a ideia de que as questões estão entrelaçadas entre si. Contudo, não há o proposto de responder cada pergunta, mas que elas possam ser utilizadas como uma bússola, que guia o navegante pelo mar das suas recordações e situações experienciais, a caminho de uma escrita humanizada, reflexiva e libertadora.

Busco, assim, saberes que só podem ser conhecidos mediados pelo diálogo ou através da escrita dos casos, a partir de processos que permitam que o outro consiga se expressar e narrar o vivido, o que possibilita sair do papel de coadjuvante e se tornar ator de sua própria história e produtor de conhecimentos acerca de sua profissionalidade.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o conhecimento de si mesmo e do processo pessoal de aprendizagem movimenta uma série de sentidos, significados e reflexões acerca do fazer docente, o que pode ser visto como um componente do conhecimento profissional dos(as)

professores(as) (Mizukami; Reali, 2010). Sendo assim, compreendemos que, no campo da Ciências Humanas, o objeto de estudo é o ser humano; daí a importância de se ater às suas falas, posturas, emoções, práticas e à descrição de todo o contexto pesquisado, pois é nesses elementos, e em tantos outros, que o pesquisador vai se debruçar para realizar seu trabalho.

2.5 Desenvolvimento da Análise Interpretativa e Reflexiva: em busca de novos horizontes

Minha proposta de Análise Interpretativa e Reflexiva dos Casos de Ensino produzidos e socializados na pesquisa baseou-se no arcabouço teórico-metodológico que sustenta o estudo. O eixo central recai sobre a pesquisa-formação, como sinalizam Farias e Mussi (2021), ao evidenciarem a relevância e a contribuição dos casos no desenvolvimento de processos formativos e investigativos que explorem o pensamento, o conhecimento e a experiência docente.

Os casos fazem lembrar fatos variados que despertam nosso inconsciente, trazendo consigo as mais diferentes lembranças, histórias e situações vividas nos diferentes lugares que abrangem os ambientes escolares, tecendo uma teia de acontecimentos que guardam consigo tensões e tantos outros sentidos e emoções que cercam a nossa existência e a extensão do ser-do-homem no mundo. Por isso, é importante uma proposta de análise que possibilite a compreensão das diferentes dimensões que podem ser exploradas nesse processo de pesquisa – formação.

Compreendo, assim, que “cada caso oferece um fórum para apresentação e exame crítico de princípios teóricos e abordagens alternativas, levando em consideração os limites e as complexidades da situação” (Shulman, 1990, p. 76 *apud* Mizukami; Reali, 2010, p. 146). Assim, busco identificar pilares fundantes que possibilitaram o entrelaçamento do teórico com os saberes práticos docentes, evidenciados nas narrativas escritas e socializadas que foram produzidas nas diferentes situações vivenciadas durante a pesquisa.

2.6 Dimensões da Análise Interpretativa e Reflexiva

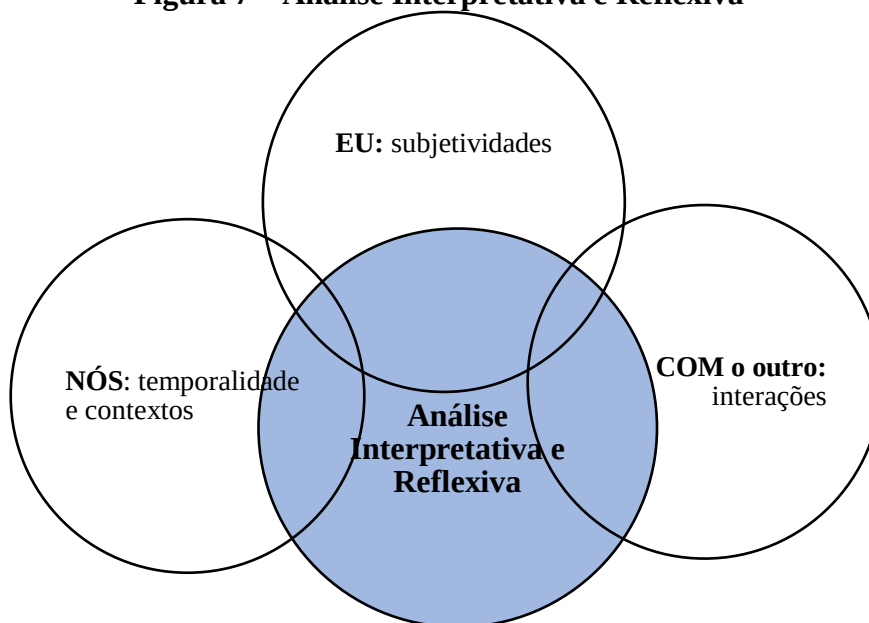
É indispensável fazer um questionamento em relação aos conhecimentos pedagógico-didáticos na formação inicial e continuada de professores(as). Qual a possibilidade de ela ocorrer sem levar em consideração os saberes docentes, constituídos através das diversas situações escolares? Para responder a essa questão corroboro a ideia de Gauthier e Tardif

(2014), que chamam a atenção para as perspectivas pedagógicas, que, “assim como em todos os domínios fundamentais da atividade humana, o futuro depende, com toda certeza, em parte, do passado e do presente que já o modelam, mas tem a ver com a liberdade, a criatividade, e a energia ativa dos seres humanos” (Gauthier; Tardif, 2014, p. 422). É com essa inquietação docente que desafia, problematiza, mas que, ao mesmo tempo, instiga a possibilidade de um novo fazer metodológico, que se desenvolve minha proposta, buscando, similarmente, embasar todos as dimensões com um robusto referencial teórico do campo das pesquisas educacionais, corroborando a cientificidade que as pesquisas (auto)biográficas se desenvolvem.

É no horizonte em busca de elementos que possam corroborar a minha proposta de Análise Interpretativa e Reflexiva, inspirada, principalmente, nos estudos de Souza (2006,2014), Delory-Momberger (2016), Passeggi (2011, 2021) e Mizukami (2002,2010), que apresento como ela foi desenvolvida nesta pesquisa.

Identifico três dimensões que constitui a nossa Análise Interpretativa e Reflexiva, a saber: 1) “EU: subjetividades”; 2) “COM o outro: interações”; 3) “NÓS: temporalidade e contextos”. Cada uma dessas dimensões apresenta aspectos que são mais evidenciados em sua totalidade ou parcialidade, demonstrando a articulação entre elas. Como podemos observar na próxima figura, que representa a Análise Interpretativa e Reflexiva e suas três dimensões.

Figura 7 – Análise Interpretativa e Reflexiva



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Concordo com os estudos que sinalizam que a pesquisa-formação busca promover oportunidades de reflexão tanto do pesquisador quanto dos participantes, e a soma de um com

o outro não é apenas o resultado numérico, mas algo com potencial criador e transformador para ambos, pois, de acordo com Neves, Amorim e Frisson (2020, p. 9):

Em tempos de educação concebida como formação técnica – e imediata – para suprir as demandas do mercado de trabalho no capitalismo avançado, o desafio de reconhecermos a complexidade como resgate da (auto)biografia em nome da ressignificação do conceito de Formação consiste na desconstrução do paradigma abiográfico de modo a reconstruí-lo.

Assim, a formação entra em cena como ponto fundante, mas muitos(as) professores(as), após a qualificação inicial, devido à mercadificação crescente dos cursos de formação continuada, ofertada principalmente pelas instituições de ensino superior privada, e normalmente a distância (EaD), geralmente têm acesso a um tipo de formação conteudista, com ausência de reflexividade sobre a própria prática. Nesse sentido, Núñez e Ramalho (2008, p. 12) afirmam, em pesquisa realizada sobre a profissionalização da docência, o seguinte:

O conteúdo da representação das professoras, revelando que a formação, o desenvolvimento de competências, os saberes e os conhecimentos são as prioridades quando elas representam a profissionalização. No conteúdo dessa representação, potencializam-se valores como compromisso, responsabilidade, ética, respeito, mas não aparecem (ou se omitem) palavras-chave dos projetos formativos pautados nas orientações legais das reformas educacionais, tais como a crítica, a reflexão sobre a prática, a inovação, a pesquisa.

Corroborando o pensamento dos autores, reitero a importância das pesquisas (auto)biográficas e sua contribuição nesse debate, pois elas conseguem evidenciar os conhecimentos produzidos pelos docentes nos diferentes contextos e situações escolares, validando-os como saber científico. Na era digital, principalmente, nota-se o avanço da Educação a Distância (EaD) nas redes privadas, possibilitando que as relações entre os professores e os discentes das licenciaturas fossem realizadas através das plataformas digitais. Atualmente, essa modalidade é objeto de discussões sobre a formação dos(as) professores(as), após o Censo da Educação Superior de 2022 revelar que 64% das matrículas das licenciaturas se encontravam nessa modalidade de ensino. Nas universidades federais, 34% dos cursos EaD obtiveram notas 4 ou 5, e nas privadas apenas 19% atingiram esse patamar.

Outro fator que incide sobre a carreira docente estava relacionado à falta de políticas públicas de formação continuada que possa levar a uma progressão na carreira de forma que nós, professores(as), possamos ter condições financeiras e tempo adequado para desenvolver nossa profissionalidade a partir da reflexão do fazer docente. Assim, a presença de novas perspectivas de formação, vinculadas ao contexto e anseio docentes, é um ponto importante,

incluindo contextos adequados e valorização do trabalho docente para promover uma educação emancipatória, como se espera com a aprovação da Lei nº 14.817/2024 acerca da valorização dos(as) professores(as).

O discurso que alimenta a separação entre a teoria e a prática colabora para negligenciar uma formação docente baseada no reconhecimento dos saberes docentes, que são mobilizados e construídos pelo(a) professor(a) no dia a dia da escola, buscando superar desafios ao criar possibilidades de ação por meio da reflexividade sobre a prática. De acordo com Passeggi, (2021, p. 96),

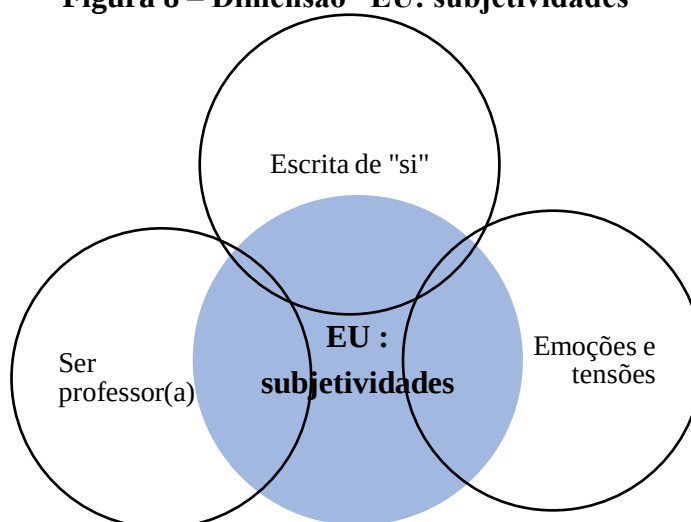
A reflexividade narrativa, entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas. Essa capacidade humana e seu poder de formação é central nos processos constitutivos da subjetividade.

Por isso, é importante um ambiente escolar que tenha como objetivos a troca de experiências e a reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, os docentes podem compartilhar saberes e organizar novas ações; ou seja, potencializar a escola como espaço formativo é possibilitar que os(as) professores(as) estejam sempre envolvidos(as) em um processo de formação continuada, que contribui para a constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional.

2.7 Primeira dimensão: “EU: subjetividades”

A primeira dimensão proposta na Análise Interpretativa e Reflexiva foi, aqui, denominada de “EU: subjetividades”. É importante evidenciar o “Eu” na pesquisa a partir da singularidade daquele que escreve e fala sobre si mesmo. Nessa dimensão, fica registrado o que o participante se permitiu a falar de si e a viajar por diferentes lembranças, embaralhando passado, presente e futuro, em um jogo de cartas em que ele escolhe o quê e como dizer de si. Essa dimensão divide-se em três aspectos: 1) escrita de “si”; 2) emoções e tensões; e 3) ser professor(a).

Figura 8 – Dimensão “EU: subjetividades”



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O primeiro aspecto dessa dimensão diz respeito à escrita de “si”. Defendo que, quando escrevemos, não fazemos isso de forma deliberada sobre o que pensamos. De certo modo, requerem-se organização das ideias, escolha da linguagem, preocupação sobre como tornar em palavra escrita a ideia pensada, como afirma Freire (2021, p. 7): “no momento exato em que escrevo sobre isto, quer dizer, sobre as relações pensar, fazer, escrever, ler, pensamento, linguagens, realidade, experimento a solidariedade entre esses diversos momentos”. Nessa confluência com o ato de lembrar, pensar, sentir e escrever, procuro identificar nos Casos de Ensino quais foram os desafios e as motivações que o participante deixou expressos em seu relato, a partir da organização dos fragmentos de memórias que ficaram ali registrados no desenrolar da escrita de “si”.

O segundo aspecto a ser evidenciado são as “emoções e tensões”. Nós, professores(as), ao redigirmos nossos casos, podemos ser tomados por um turbilhão de emoções, que são moldados segundo nossas crenças, memórias ou experiências vividas. Sabemos que toda experiência humana, quando é revivida, pode nos trazer momentos de tensões, principalmente ao relembarmos de situações que não foram muito agradáveis. Assim, lembrar de algo, ou mesmo “falar sobre a construção da experiência [...], da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos”, é reconstruir o vivido (Delory-Momberger, 2016, p. 137). Mas, às vezes, ao recordamos de certos momentos, assim que traçamos algumas linhas no papel, nos manifestamos com sorrisos, alegrias, tristezas nossas lembranças e as sensações que vêm junto a elas. Emoções essas que aquecem nosso coração e acalentam a alma ou, ao mesmo tempo, que nos tiram do chão.

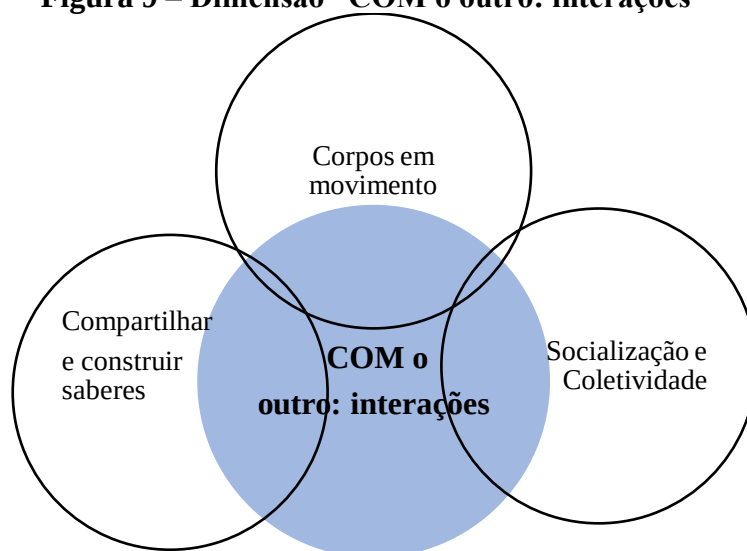
O último aspecto que incluímos nessa primeira dimensão se refere a “ser professor(a)”. Tornar-se professor(a) ou ter a profissão de professor(a) requer um pouco mais de sutileza para defini-la, porque é uma atividade pautada nas relações humanas, ou seja, uma atividade interativa. Por isso, os elementos que constituem sua profissionalidade sugere a compreensão ampla desse ofício. Como afirmam Ambrosetti e Almeida (2009), “[...] tanto a profissionalidade quanto a profissionalização são termos relacionados ao processo de constituição e identificação profissional desenvolvido por todos e cada um dos professores ao longo de sua carreira” (Ambrosetti; Almeida, 2009 *apud* Gorzoni; Davis, 2017, p. 1421). Portanto, o ato de se tornar professor(a) ou vir a ser um(a) é uma construção constante com base em reflexões sobre uma teia complexa de saberes específicos, acadêmicos, de novos conhecimentos e estratégias de ensino desenvolvidos e adquiridas no cotidiano escolar. Assim, “conceber a reflexividade narrativa como essa possibilidade de desdobramento da pessoa que narra em três instâncias narrativas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada” (Passeggi, 2021, p. 97) é reconhecer que o fazer docente tem elementos próprios que podem e devem ser utilizados no desenvolvimento profissional, além de validar os saberes dos professores(as) como conhecimento científico. Assim, procuro, contidos no texto, os elementos da profissionalidade que contribuem para a constituição da identidade docente presente nesse aspecto.

2.8 Segunda dimensão: “COM o outro: interações”

Essa dimensão é contemplada durante a leitura e a análise dos Casos de Ensino, de forma coletiva, sendo um momento que exige cuidado e empatia para promover um ambiente em que os participantes possam se sentir seguros e à vontade para relatarem e socializarem suas experiências.

Aqui, se faz necessária a percepção do pesquisador ou de quem for conduzir o processo de interação, de excluir os casos ou histórias que possam expor ou constranger alguém dentro ou fora do grupo, partindo do princípio ético que exige o fazer científico. Essa dimensão corresponde aos seguintes aspectos: 1) “corpos em movimento”; 2) “socialização e coletividade”; e 3) “compartilhar e construir saberes”.

Figura 9 – Dimensão “COM o outro: interações”



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao evidenciar “corpos em movimento”, considero que não são raras as vezes que escutamos a expressão “nosso corpo fala”, muitas vezes até grita, mesmo contra nossa racionalidade ele “age”. Frequentemente, parece que perdemos o controle sobre nós mesmos, devido às situações que estamos vivendo ou até mesmo ao buscarmos em nossa mente lembranças, pois somos atravessados por “fatos sociais que determinam as situações, as interações, as trajetórias, tudo o que faz com que a vida de um indivíduo [...] resulta da lógica das experiências acumuladas” (Delory-Momberger, 2016, p. 138). É nesse panorama que nosso corpo nos denuncia, através das diversas expressões corporais que deixamos transparecer inesperadamente, como o ritmo e tom da nossa fala na leitura de um caso ou mesmo nas crises de risos ou lágrimas que nos tomam de assalto ao passarmos por determinadas partes do texto. Em nossos movimentos gestuais, que mais se parecem com os de um maestro de orquestra sinfônica ao perder o compasso da música, no suor excessivo que molha nossa roupa como a torrente de uma cachoeira, ou mesmo em nossas expressões faciais e as mudanças na pigmentação de nossa face. Tudo isso deixa claro que, ao nos movimentarmos no fluxo da vida, não guardamos em nossos corpos somente cicatrizes visíveis, mas também invisíveis, com impressão que deixamos nos lugares, assim como eles deixam em nós mesmos e vice-versa. Essas são algumas expressões que podemos perceber nesse aspecto pelas diversas reações dos participantes externadas em um processo de interação.

No aspecto “socialização e coletividade”, entendo que uma das formas de desenvolver a empatia é na socialização, pois esse é um momento em que podemos falar sobre nossas experiências e ouvir as histórias dos nossos colegas, e assim sentir a solidariedade do outro e

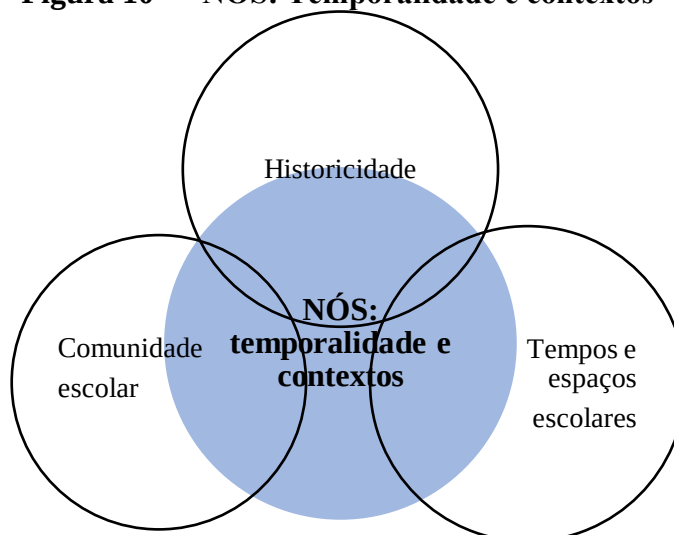
externar a nossa para o grupo. Como afirma Passeggi (2021, p. 100), ao dizer que “a narrativa de outrem abre universos nos quais penetramos por uma atitude de empatia”, o que possibilita a criação de um senso de coletividade alicerçado nas relações de confiança e afetividade, contribuindo para encontramos soluções e inovações para as diferentes situações no ambiente escolar. Tanto coletivamente quanto singularmente, os “casos de ensino podem favorecer o desenvolvimento de destrezas de análise crítica, de resolução de problemas e de tomada de decisões” (Mizukami; Reali, 2010, p. 164). Podemos evidenciar que um dos principais motores desse aspecto é a criação de um espaço onde o vínculo seja o ponto de partida para novas aprendizagens e discussões.

No último aspecto, “compartilhar e construir saberes”, busco realçar como a troca de experiências pode ser o fio condutor para construção de novas epistemes. Quando compartilhamos nossos casos em uma atividade em grupo, é a oportunidade que temos de partilhar com o outro nossas experiências, como afirma Shulman, ao apontar que “a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada, que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas, pode ser um ponto importante de aprendizagem profissional” (Shulman, 2002 *apud* Nono; Mizukami, 2002, p. 73). Portanto, esse momento deve ser percebido pelos participantes da atividade como uma oportunidade de difusão de saberes professorais construídos a partir do diálogo, alicerçado nas experiências e nos conhecimentos teóricos. Nesse sentido, o processo da (auto)biografia tem uma importante contribuição na formação e autoformação de professores(as), pois ajuda a compreender os sentimentos e as representações dos atores sociais envolvidos na atividade (Souza, 2006).

2.9 Terceira dimensão: “NÓS: temporalidade e contextos”

A escola é um ambiente onde diferentes elementos culturais, socioeconômicos, sociopolíticos e as múltiplas diversidade se encontram, provocando um entrelaçamento com o cotidiano de professore(as) e alunos(as). Por isso, é importante, quando refletimos sobre nossas condições de trabalho, levarmos em consideração a comunidade escolar à qual estamos inseridos, para termos uma ampla compreensão das diversas situações existentes, em oposição ao pensamento dominante que homogeneíza, relativiza e impermeabiliza o tecido social. Para corroborar o entendimento dessa dimensão, apresento três aspectos: 1) “historicidade”; 2) “tempos e espaços escolares”; e 3) “comunidade escolar”.

Figura 10 – “NÓS: Temporalidade e contextos”



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

O primeiro aspecto dessa dimensão diz respeito à “historicidade”. Ela representa nosso direito de registrar nossas histórias e eventos de diferentes formas, nos colocando em uma posição de protagonista da vida, e não mais de coadjuvantes de nossa própria realidade experienciada em diferentes tempos e lugares, de diferentes maneiras e com diferentes pessoas. Ela evita o apagamento do “eu empírico”, sujeito digno de experiências vivas e atuante no mundo da vida, despertando a si mesmo para interação com os outros que falam, mas também que nos escuta. Isso porque “narrar as próprias experiências – autobiografização – e aprender com a história das experiências de outrem – bigrafização, heterobiografização – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes” (Passeggi, 2021, p. 95). Embora vivamos, hoje, em uma sociedade cada vez mais acelerada, em que as relações humanas tendem a ser transitórias e frias, é necessário ter a sensibilidade para desacelerar e conseguirmos juntar os fragmentos no fim de um dia, semana, mês ou ano. Deve-se encontrar tempo para narrar, ouvir e reconstruir nossas histórias, que não se fazem dicotomizadas do outro e dos fluxos temporais, sendo que “os indivíduos se inscrevem subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que lhes antecedem” (Delory-Momberger, 2016, p. 138). Aqui, procuro, nos Casos de Ensino, passagens que permitem identificar a historiografia do(a) professor(a) e como está se relaciona com os diversos contextos sociais.

No aspecto “tempos e espaços escolares”, como afirma o dicionário de verbetes do Gestrado, tempos escolares são “uma complexa, fina e delicada trama de fluxos, de durações e ritmos, de temporalidades dos ciclos vitais e geracionais e demais dimensões temporais inscritas no cotidiano escolar” (Gestrado/UFMG, 2010). Isso corresponde a compreender esse lugar por

uma nova perspectiva, que requer uma forma atual de perceber e pensar a escola em seus diferentes tempos e como um ambiente de construção de relações e troca de experiências entre todos que ocupam esse território, ou seja, a democratização do espaço. Souza (2014, p. 40) nos fala sobre necessidade de resistência para “garantir o respeito às narrativas, aos percursos de vida-formação e possíveis superações de formas de controle sobre o biografo [...] para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida”, indo em oposição a uma cultura escolar ainda vigente, que uniformiza, centralizada e hierarquizada, a fim de controlar e disciplinar todos os sujeitos nesse ambiente. Assim, nesse aspecto, busco evidências relativas ao professor ter consciência da riqueza e da diversidade do fluxo escolar e como isso reverbera em seu fazer docente.

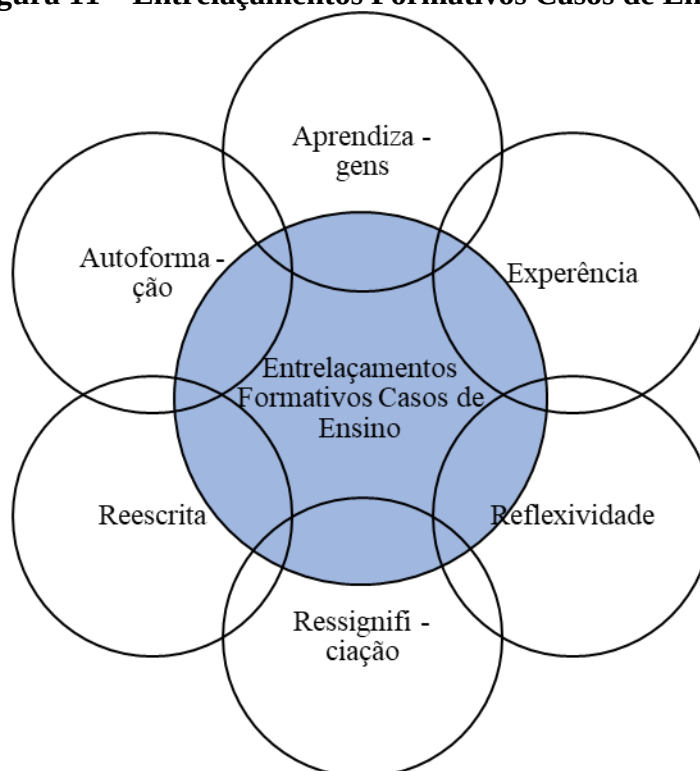
O último e terceiro aspecto, “comunidade escolar”, é composto de um caldeirão de relações culturais, econômicas, políticas e de uma multiplicidade de diversidades que devem ser levadas em consideração pelos professores e professoras, ao refletirem sobre seu fazer docente, pois esses elementos se entrelaçam com nossas trajetórias profissionais. Isso porque “as experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos.” (Delory-Momberger, 2016, p. 137). Nesse contexto, a busca por uma escola pública de qualidade social não passa só por construir prédios, colocar cadeiras e mesas, mas sim em transformar esse território em um local de encontros, solidariedade e reflexões em prol da comunidade. Compreendendo que esse espaço não diz respeito só aos(as) professores(as), ele se entrelaça no cotidiano social, pois a escola em muitas localidades é único equipamento público que possibilita encontros seguros, se tornando um palco de discussões sobre as múltiplas necessidades da comunidade, sendo transformada em uma ágora moderna. Dessa forma, é necessária uma formação inicial e continuada de professore(as) que reflita sobre as relações sociais complexas que ultrapassam o muro da escola, mas que, ao mesmo tempo, são constituintes da função social escolar. Procuro evidenciar nesse aspecto se professores e professoras compreendem a escola como um espaço comunitário e de importante função social.

2.9.1 Entrelaçamentos Formativos Casos de Ensino

Saliento que nossa proposta de Análise Interpretativa e Reflexiva e suas formulações estão em um estágio embrionário e são um estímulo para análise do dispositivo de pesquisa – formação Casos de Ensino. Porém, ciente do desafio a que me propus, tento ao máximo deixar bem claro para o leitor ao longo do texto como ela pode ser utilizada metodologicamente na

análise de diferentes casos. Compreendendo como “lapidários”, que dão o brilho e fascínio às pedras e conscientes que precisamos lapidar um pouco mais nosso diamante bruto. Procuro, aqui, contribuir com as discussões que tem como interesse trilhar caminhos da formação continuada de professores e professoras, a partir das pesquisas (auto)biográficas, buscando mobilizar reflexões sobre algumas questões que se entrelaçam na formação inicial e continuada de futuros docentes, que o estudo com Casos de Ensino pode instigar.

Figura 11 – Entrelaçamentos Formativos Casos de Ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2.9.2 Metodologia de Análise Interpretativa e Reflexiva dos Casos de Ensino

A metodologia qualitativa é um método que possibilita ao pesquisador se aproximar e se relacionar com o universo pesquisado. “Os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados” (Borgdan; Biklen, 1994, p. 48). O que as tornam fontes ricas para nossas análises e, ao mesmo tempo, complexas, por serem fruto da ação humana, conforme nos alerta Flick 2004 *apud* Farias, Saramago e Alves (2021, p. 159).

A pesquisa qualitativa é complexa, dialoga com a diversidade e a flexibilidade e está arraigada a tendências fundamentadas em raízes filosóficas [...] (métodos interpretativos); a análise de casos específicos; a valorização das descrições particularizadas e o uso de narrativas históricas, materiais biográficos e (auto)biográficos.

A Análise Interpretativa e Reflexiva foi pensada justamente para colaborar com o processo de análises nas pesquisas qualitativas que envolve os Casos de Ensino, que é um dispositivo de pesquisa-formação (auto)biográfico. Ela é dividida em três dimensões: “EU: subjetividades”, “COM o outro: interações”, “NÓS: temporalidades e contextos”.

Para realizá-la, é necessário ter acesso às fontes de produção escrita dos Casos de Ensino, de acordo com as demandas dos envolvidos no processo de pesquisa-formação. Elas podem ser individuais ou coletivas e obtidas a partir de conversas prévias com o grupo, quando podem surgir temas relacionados às diversas inquietações docentes, temáticas em evidência, partilha de atividades exitosas ou desafiantes, alterações em legislações educacionais, ou mesmo temáticas preestabelecidas, além das diversas situações escolares.

De acordo com Farias, Saramago e Alves (2021, p. 159):

Embora a pesquisa qualitativa esteja emaranhada na subjetividade do pesquisador que será o intérprete da problemática na qual está imerso, é preciso ressaltar que o valor científico deste tipo de pesquisa depende fundamentalmente da descrição do que ele observa. O fato de o pesquisador vivenciar a pesquisa dá a ele a oportunidade de explicar significativamente e com propriedade os fenômenos.

Por isso, cada uma das dimensões da Análise Interpretativa e Reflexiva é composta de três aspectos que podem ser evidenciados no processo de análise dos Casos de Ensino, corroborando para uma maior compreensão dos elementos explicitados nos excertos de cada caso. Deixando evidente para o pesquisador/leitor o que é analisado em cada fragmento ou na totalidade do caso, alicerçando a análise em referenciais teóricos de autores do campo (auto)biográfica e da docência e didática. Isso promove a cientificidade da análise, como é exigido em uma pesquisa acadêmica.

Para manter a cientificidade que se exige em uma metodologia de caráter qualitativa e alcançar os resultados almejados, pretendo explicar as três fases necessárias para realizar a Análise Interpretativa e Reflexiva, baseada em Souza (2014).

Na primeira fase, realizei a **Leitura Integral** dos Casos de Ensino, a fim de verificar se eles devem ser revisados, devido à necessidade de pequenos ajustes relativos ao tema ou reescritos novamente, por não estarem se enquadrando na temática selecionada. As etapas da Leitura Integral devem ser realizadas ao longo do processo de produção das fontes de pesquisa.

Realizado o processo descrito, o Caso de Ensino deve ser finalizado de acordo com a temática previamente estabelecida pelo autor ou pelo grupo de pesquisa-formação para ser analisado.

Na segunda fase, realizei a **Leitura Seletiva**, que se desdobra em duas partes. Na primeira parte, estando o Caso de Ensino de acordo com a temática estabelecida, é efetuada novamente a leitura do caso, selecionando trechos que podem ser avaliados de acordo com a Análise Interpretativa e Reflexiva. Na segunda parte, é feita nova Leitura Seletiva do trecho para sublinhar fragmentos como parágrafos, frases-chaves, palavras-chaves, expressões descritas e observadas, pois são eles o amálgama entre a dimensão, e algum dos três aspectos que a compõem, e seu pressuposto teórico de referência, permitindo uma compreensão sobre o trecho que está sendo examinado e sua dimensão-aspecto correspondente.

Na terceira fase, executei a **Análise Interpretativa e Reflexiva**, em que é realizado exame do trecho, levando sempre em consideração se as características estão alinhadas com a dimensão, e algum de seus três aspectos, e com os referenciais teóricos que sustentarão a análise. O mais importante é evitar uma análise forçada, desconectada da dimensão ou de seus aspectos, lembrando que estou falando do processo metodológico de análise. Assim, podemos observar a seguir um esquema da sequência apresentada acima.

Exemplo de esquema da sequência de análise.

(Excerto /Dimensão – Aspecto em aspas e negrito/ Referenciais Teóricos).

Essa ordem pode ocorrer em diferentes configurações, a depender da redação em que está se desenrolando o processo de Análise Interpretativa e Reflexiva. A sequência acima foi elaborada para auxiliar aqueles que pretende utilizar minha proposta de avaliação.

Exemplo de sequência de como redigir o referencial teórico no texto analisado.

(Excerto /Autor/Referencial Teórico em Aspas/Ano da obra/ Página).

Ambas as sequências apresentadas podem ocorrer em diferentes configurações, a depender da redação em que está se desenrolando o processo de Análise Interpretativa e Reflexiva, e têm como objetivo auxiliar aqueles que pretendem utilizar minha proposta de Análise Interpretativa e Reflexiva.

Acredito que, à medida que novos Casos de Ensino forem examinados a partir da proposta, será ampliado o arcabouço teórico, o que proporcionará uma familiaridade com cada dimensão e seus aspectos, promovendo a ampliação do repertório de discussões nas análises. Tal procedimento representa um balé entre os trechos que serão analisados e os demais elementos da Análise Interpretativa e Reflexiva, assim como um bom bailarino conduz seu parceiro pelo salão – assim desejo.

Para contribuir na leitura e na estética do texto conforme a Análise Interpretativa e Reflexiva, a fonte do trecho que será examinado será a mesma utilizada para as citações longas em textos acadêmicos. Para a redação do texto que contém a Análise Interpretativa e Reflexiva, será usado o formato de fonte para citações curtas de texto. O referencial teórico, para corroborar a estética textual, deve seguir o padrão das citações curtas, mesmo que ultrapassem três linhas.

A análise realizada através de cada dimensão e os aspectos que a compõem devem ser sustentados por autores do campo da pesquisa (auto)biográfica ou corroborarem autores do campo da docência e didática, a fim de dar cientificidade e sustentar o *corpus* dos trechos examinados de acordo com a Análise Interpretativa e Reflexiva.

3 PROJETO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: “EU SOU UM ATOR”

Neste capítulo, apresento os Casos de Ensino, que são importantes dispositivos da pesquisa (auto)biográfica e potentes instrumentos da pesquisa-formação. Discorro sobre a fundação e a consolidação do projeto de pesquisa e extensão universitária “Casos de Ensino COM Professores(as): Experiências Formativas e Docentes”, que tem se transformado em um ambiente de formação, discussões, reflexões e ressignificação, ou seja, um verdadeiro palco onde nós, professores(as), discutimos questões relevantes, como a implementação do Novo Ensino Médio. Essa temática fundamenta este trabalho.

3.1 Casos de Ensino: pesquisa-formação

Nos dias atuais, observo com mais atenção o ambiente escolar enquanto me constituo como pesquisador. Percebo que, a cada encontro entre docentes nos corredores, na sala de professores ou mesmo no intervalo, ou seja, na hora do recreio, na maioria das vezes estamos discutindo situações vividas em sala de aula ou em outros espaços escolares. Embora esses diálogos ocorram rotineiramente, eles são realizados, frequentemente, com pouca ou nenhuma reflexão, o que impede que sejam vistos como processos formativos docentes pelos envolvidos, e não se desenvolve um senso de coletividade e partilha de saberes. Se esses diálogos entre nós, mestres, fossem anotados ao longo do ano letivo, resultariam em um livro sobre as histórias narradas ao longo de todo esse tempo.

Essa importante troca entre nós, professores(as), ao longo do ano, vem se transformando em uma fonte potente de conhecimentos sobre a docência. Um dos precursores, em nosso país, que considerava a trajetória de vida e as práticas educativas dos(as) professor(as) como uma fonte importante de formação foi o educador Paulo Freire (Motta; Bragança, 2019), que jogou luz sobre os saberes docentes. Nas últimas décadas, podemos contar com diferentes estudiosos que reforçam essa ideia com base nas pesquisas (auto)biográficas e na utilização de seus dispositivos de pesquisa-formação, partindo do princípio de que negligenciar esses conhecimentos é um erro, por serem produzidos diariamente nas diferentes situações escolares. É com o objetivo de não deixar que isso ocorra que alguns estudiosos do campo da formação docente, a partir da década 1980, vêm defendendo o uso dos Casos de Ensino como dispositivos de investigação e um importante instrumento de formação no campo educacional.

No Estados Unidos, Judith H. Shulman e Lee S. Shulman, desde os anos 1980, vêm utilizando os Casos de Ensino como uma prática na formação de professores(as). Shulman

empregou modelos teóricos que descrevem como os professores aprendem por meio de reflexões críticas estruturadas sobre suas próprias práticas, sendo acompanhado por autores norte-americanos, como Katherine K. Merseeth e Selma Wassermann, e europeus, como Isabel Alarcão e Carlos M. Garcia, os quais também têm contribuído para as discussões acerca desse tema nos últimos anos. Já em território nacional tomo como referência Maria da Graça Nicoletti Mizukami, considerada a percussora no uso desse dispositivo de pesquisa-formação, além das contribuições de estudiosos como Nono, Duek, Domingues e Farias, que reforçam o potencial dos Casos de Ensino na formação profissional de professores(as).

Nos dias atuais, como professor-pesquisador desse campo, tenho buscado nesses teóricos uma fonte importante de conhecimento e embasamento para a minha investigação, que utiliza Casos de Ensino como dispositivo. Esses autores, tanto os nacionais quanto os internacionais, são pilares na discussão sobre o tema, principalmente no processo de pesquisa-formação docente, o que os coloca em destaque como autores citados em trabalhos da área, com reflexões relevantes para alicerçar estudos que se orientam por um processo formativo.

Tive a oportunidade de analisar alguns trabalhos sobre o tema, como a pesquisa recente de Agapito e Holbold (2021) sobre o Estado da Arte⁵ na utilização dos Casos de Ensino em estudos no Brasil. Os autores apontam alguns elementos conceituais que são convergentes entre os pesquisadores que utilizam esse dispositivo de pesquisa-formação. O estudo realizado por eles teve como base de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir de 2001. Segundo eles, a presença desses elementos conceituais, tanto em trabalhos de autores nacionais quanto de internacionais, corrobora uma melhor compreensão e análise sobre o uso desse dispositivo de pesquisa e com o fortalecimento desses conceitos no processo de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Os elementos conceituais convergentes apresentados por esses autores e em outros estudos realizados sobre o tema estão estruturados da seguinte forma: 1º princípio – Os Casos de Ensino são narrativos; 2º princípio – Os Casos de Ensino são baseados na realidade; 3º princípio – Os Casos de Ensino apresentam uma situação problema; 4º princípio – Os Casos de Ensino são acompanhados de questões norteadoras; e, por último, o 5º princípio – Os Casos de

⁵ O interesse por pesquisas que abordam o Estado da Arte deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (Romanowski; Ens, 2006).

Ensino permitem a discussão entre pares, embora ofereçam possibilidades de realização de trabalho individualizado.

Além dos conceitos percebidos por Agapito e Holbold (2021) como pontos de convergência entre os estudiosos do tema, pretendo apresentar outros elementos que compõem essa temática. Merseeth (1996) nos revela, em seus estudos, outros “três diferentes propósitos que orientam a utilização dos métodos de casos; podendo ser usados como exemplos; como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; como estímulo à reflexão pessoal” (Merseeth, 1996 *apud* Nono; Mizukami, 2002, p. 73).

Agapito e Holbold (2001), Merseeth (1996), Mizukami (2000) e Shulman (1992 *apud* Mizukami, 2000), em discussões sobre esse tema, corroboram a escolha desse dispositivo de pesquisa para realização deste trabalho, que tem como finalidade o uso de Casos de Ensino, a fim de analisar a implementação do Novo Ensino Médio a partir da vivência de um professor de geografia com 20 anos de carreira no ensino básico, sendo todos lecionados nessa etapa da educação. Isso permite avaliar como as reformas educacionais perpassam os fazeres docentes, atravessando a vida de vários profissionais de maneira significativa.

Alguns desses princípios, assim como a escolha metodológica para o desenvolvimento deste estudo, podem ser percebidos na citação de Mizukami (2000) sobre as reflexões de Shulman (1992) acerca do tema:

Um caso tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorre num tempo e num local específicos. Inclui, provavelmente, protagonistas humanos, embora não seja necessário que isso ocorra. Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo – começo, meio e fim – e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num referencial temporal e espacial – são localizadas e situadas; revelam o trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (Shulman, 1992 *apud* Mizukami, 2000, p. 151).

De acordo com esses autores, um Caso de Ensino é definido a partir de uma situação que possa ser estruturada e analisada por várias perspectivas – ressaltando que um Caso de Ensino deve ter começo, meio e fim – que possam ser observadas na narrativa do autor. Ambos os pesquisadores mencionam tensões que podem ser aliviadas através desse processo, mas é preciso considerar algumas peculiaridades no uso de Casos de Ensino como instrumento de pesquisa-formação, como envolver situações de ensino vividas e por serem mais globais do que as histórias singulares sobre alunos; que eles sejam partilhados em grupos de estudo; e que envolvam episódio acontecidos em ambientes escolares. Essas percepções permitem uma

análise mais comprometida com a literatura existente sobre esse tema, visando contribuir com o repositório de saberes e acumulação de conhecimento nesse campo de estudo.

Dessa forma, os Casos de Ensino podem contribuir não só como ferramenta importante na formação dos professores, mas também como uma fonte repositora de acumulação e compartilhamento de conhecimento, assim como ocorre em outras profissões que utilizam esse método de pesquisa como estratégia de produção de saberes (Hiebert; Gallimore; Stigler, 2002), permitindo que ocorra um processo de estudo-aprendizagem-reflexão-formação que vise construir uma base sólida de conhecimento e saberes provenientes da prática docente desenvolvida em sala de aula. Os Casos de Ensino também podem ser usados em situações semelhantes ou como ponto de reflexão individual ou coletivo, abrindo caminho para novas aprendizagens através da acumulação e partilha de saberes.

Quando estudamos a formação docente a partir dessa metodologia de pesquisa, se abre a possibilidade, de acordo com Shulman (2014, p. 211), “de desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores [...]”, pois através das narrativas de cada professor serão trabalhados os Casos de Ensino, que permitem a troca de experiência entre os docentes ou a reflexão individual.

Os Casos de Ensino, quando bem conduzidos, promovem uma rica discussão entre os participantes sobre situações de ensino vividas em sala de aula, além do reconhecimento dos saberes advindos da prática, que podem contribuir para o processo de reflexão de cada professor diante do seu fazer docente – um fazer que, de acordo com Sacristán (1995), muitas vezes é desenvolvido solitariamente. A possibilidade de trabalhar os processos formativos de professores a partir dos Casos de Ensino permite romper esse isolamento através das partilhas em grupo.

Para Nono e Mizukami (2002),

O que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos (Shulman, 2002 *apud* Nono; Mizukami, 2002, p. 73).

Ao narrarmos uma situação de ensino vivida, temos um importante momento de reflexão, quando nos voltarmos para nossa prática, pois o simples ato de colocar-se a escrever sobre suas experiências já permite que o(a) professor(a) olhe para sua prática profissional, num processo de escrita reflexivo e cooperativo. Isso torna esse momento desafiador, pelo fato de ser o encontro entre como me vejo profissionalmente, mas, ao mesmo tempo, tendo de aceitar

que essa representação que faço da minha imagem vai ter que se encontrar com os meus erros, acertos, dúvidas e tantas outras sensações que nos atravessam como seres humanos e como profissionais. Isso vai ao encontro do entendimento de Duarte e Calil (2020) sobre os conhecimentos profissionais docentes serem caracterizados como dotados de uma crescente atitude de questionamento permanente sobre seu preparo e prática, o que é visto como uma postura necessária ao exercício profissional.

Os Casos de Ensino na formação profissional docente procuram, através das experiências vividas por profresses(as) em situações de ensino em sala de aula, problematizar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando, através da narrativa, contribuir com o desenvolvimento formativo de estudantes de licenciaturas e pedagogia e de professores atuantes em sala de aula. A literatura aponta que os Casos de Ensino podem ajudar futuros(as) professoras(es) a enfrentarem “as atividades de campo, com habilidades observacionais, interpretativas e críticas bem desenvolvidas” (Mizukami, 2000, p. 154).

Esse instrumento propicia o compartilhamento de conhecimentos e é um importante mecanismo de acumulação de saberes advindos da prática, além de contribuir para o fortalecimento da profissionalidade docente. Valorizar os saberes da prática dos(as) professores(as) é necessário para afirmar a profissão docente, pois, através de um arcabouço sólido de conhecimentos que emergem da prática, será erguido o edifício da identidade profissional docente. Logo, os Casos de Ensino são necessários para valorização dessa classe de profissionais e para a formulação de políticas públicas que realmente contemplem os desafios do sistema educacional brasileiro e aqueles que estão no chão da escola, “os trabalhadores da educação”.

3.2 Casos de Ensino: o projeto de pesquisa e extensão

Hoje, como professor de geografia, percebo que as mudanças no mercado de trabalho têm acontecido em uma velocidade maior em relação ao que relatado nos diversos livros de geografia os quais, durante anos, tive a oportunidade de manusear, ou que eu pudesse imaginar. Acredito que a aceleração dessas alterações ocorre, principalmente, devido à revolução técnico-científica-informacional, iniciada no final do século passado e que transformou rapidamente a dinâmica do mundo moderno – e com um consequente impacto em diversas áreas laborais e na profissão docente.

Nessa perspectiva, surge, no ano de 2022, o projeto de extensão universitária “Casos de Ensino COM Professores(as): Experiências Formativas e Docentes”, tendo como coordenadora

a Profa. Dra. Claudia Starling, da Faculdade de Educação da UFMG. Ele tem, dentre um dos seus principais objetivos, o intuito de estreitar os laços entre a Universidade e a Educação Básica, além de ser um espaço de compartilhamento de saberes e de troca de experiências. Os participantes são professores voluntários da rede pública de ensino da Educação Básica e alunos de graduação de licenciatura e pedagogia da UFMG. O principal dispositivo de formação utilizado pelo grupo são os Casos de Ensino.

Esse projeto é vinculado ao grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de SI (LapenSI), que foi fundado no ano de 2019 e desenvolve ações voltadas para o âmbito da formação de professores(as) e considera como principal estratégia teórico-metodológica as narrativas de si e a pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Destaco que esse grupo se articula com quatro unidades da UFMG: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Faculdade de Educação; Centro Pedagógico; e Escola de Belas Artes.

De acordo com Extremera e Cavalcante (2021, p. 3, tradução minha),

O caso de ensino torna o processo de aprendizagem mais significativo e favorece o desenvolvimento de competências profissionais nas disciplinas de formação. Os casos de ensino registram situações peculiares, ricas em detalhes, permitindo uma discussão de casos para “viver” essa situação e se colocar no papel de protagonista da situação. Esse movimento, aliado a outros aspectos, pode favorecer a articulação de forma mais orgânica entre a teoria e a prática, ou o ambiente acadêmico e o contexto de trabalho, ao estimular o processo de reflexão na tomada de decisão diante das múltiplas situações que sua atuação como profissional.⁶

Considerando que um dos objetivos do projeto de extensão é estreitar vínculos entre a Universidade e a Educação Básica, através de um processo de reflexão e desenvolvimento profissional docente, para facilitar essa relação, os encontros são realizados de forma *on-line*, via Google Meet, quinzenalmente, durante o período de seis meses, contendo até 20 integrantes. Além do uso de um recurso tecnológico para possibilitar os encontros e contribuir com o processo formativo, também foi criado um grupo de WhatsApp para a comunicação entre os integrantes. Nos intervalos das reuniões, nesse grupo são informadas as datas dos encontros quinzenais e disponibilizados materiais de apoio para estudo.

⁶ “El caso de enseñanza convierte el proceso de aprendizaje más significativo y favorece el desarrollo de habilidades profesionales en los sujetos de formación. Los casos de enseñanza registran situaciones peculiares, ricas en detalles, posibilitando una discusión de casos ‘se viva’ esta situación y se coloquen en el papel del protagonista de la situación. Este movimiento junto a otros aspectos puede favorecer la articulación de un modo más orgánico entre teoría y práctica, o el ambiente académico y el contexto de trabajo al estimular el proceso de reflexión en la toma de decisiones frente a múltiples situaciones que puede atravesar su actuación como profesional”.

A dinâmica ocorre da seguinte forma: a cada encontro, é solicitado previamente que um professor produza um Caso de Ensino para ser lido no início da reunião seguinte e compartilhado com os colegas. Posteriormente à leitura, é aberto um tempo para realizar discussões sobre o tema narrado. Conforme sugerem Extremera e Cavalcante (2021, p. 12, tradução minha), “a forma mais simples de trabalhar um caso de ensino é apresentar um texto, fazer uma leitura conjunta da história, abordar a questão central do caso, a partir de uma conversa livre⁷”.

Outro ponto importante a ser destacado é a mediação das discussões realizadas após a leitura dos casos. A cada reunião, é dada a oportunidade aos professores que tiverem interesse de serem mediadores do processo. Isso mostra uma relação de horizontalidade entre os integrantes do grupo e um compromisso com os ideais freirianos, visto que “outro não é alguém que, mediando o diálogo, será como eu. O outro é aquele com quem, através do diálogo, podemos compartilhar um mundo mais diversificado. O diálogo vem a ser, então aquilo através do qual os sujeitos que dialogam aprendem e crescem na diferença” (Freire, 2015, p. 67).

Também são realizados encontros com os integrantes da equipe coordenadora do projeto “Casos de Ensino COM Professores(as): Experiências Formativas e Docentes”, do qual fazem parte, além da Profa. Dra. Claudia Starling, outros três alunos do PROMESTRE, da linha de pesquisa Didática e Docência, sendo dois professores da rede pública e uma pesquisadora que não atua em sala de aula. Porém, todos estão utilizando como metodologia de pesquisa os Casos de Ensino para desenvolverem seus trabalhos.

Esses encontros ocorrem antes das reuniões com os professores voluntários que compõem o projeto, com a participação apenas da equipe coordenadora. O intuito é realizar o planejamento e orientar como serão desenvolvidos os trabalhos. Após a realização dos encontros, é convocada uma nova reunião para analisar cada Caso de Ensino, com o objetivo de produzir material de pesquisa e desenvolver estratégias que permitam a união do grupo de professores voluntários.

Segundo Nono e Mizukami (2002, p. 72),

Estudos realizados desde meados da década de 80 – quando o entendimento dos processos formativos vividos por professores e a definição dos tipos e da natureza dos conhecimentos que estão na base de sua atuação aparecem como temas centrais nas pesquisas educacionais – têm apontado os casos de ensino como instrumentos importantes para serem utilizados na formação de professores e na investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente como apontam autores como Shulman, 1989; Wassermann, 1993; Merseth, 1990, 1996; Mizukami, 2000.

⁷ “el modo más simple de trabajar un caso de enseñanza es presentando un texto, hacer una lectura conjunta de la historia abordar la cuestión central del caso, a partir de una conversación libre”.

Esse entendimento é defendido pelos idealizadores do projeto, que acreditam que os processos de desenvolvimento profissional docente sejam realizados a partir das experiências vivenciadas pelos(as) professores(as) em seus locais de trabalho, devido ao fato de essas experiências estarem carregadas de conhecimentos práticos, intelectuais e emocionais, os quais, por meio dos Casos de Ensino, podem emergir e serem utilizados como processo formativo para outros(as) professores(as). Dessa forma, os casos surgem como uma potência formativa e uma importante metodologia de pesquisa no campo educacional.

Isso permite que os(as) professores(as), tanto os iniciantes quanto os que estão há mais tempo em sala de aula, consigam se conscientizar sobre quanto têm de conhecimento envolvido em sua prática educativa, pois “uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares, tanto contemporâneos como futuros” (Shulman, 2014, p. 212). Com o intuito de evitar esse esquecimento, são necessárias iniciativas como esse projeto de extensão, que, através de seus processos, permite que seja mais uma oportunidade de permanente preservação dos conhecimentos teóricos e práticos dos(as) professores(as).

Como resultado dessa investidura na formação continuada, utilizando como dispositivo de trabalho os Casos de Ensino narrados nos encontros do grupo, apresento ao leitor os meus casos que foram socializados em nossos encontros.

4 PERCURSO DOCENTE: “PREFIRO SER ESSA METAMORFOSE AMBULANTE”

Começo este inventário apresentando minha trajetória, que dialoga com a temática desta pesquisa, a qual objetiva refletir sobre meu percurso como professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais no contexto da implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Início com a minha trajetória na Educação Básica, primeiramente como discente, e na sequência apresento meu curso formativo como graduando de licenciatura em Geografia e como professor há 20 anos da Educação Básica, o que me permite analisar o percurso vivido diante das mudanças dos tempos e espaços escolares.

4.1 Caso de Ensino: o antigo pré-primário, as angústias

Lembro-me dos meus primeiros dias no antigo pré-primário⁸ – como a Educação Infantil era denominada –, aos meus seis anos de idade, quando minha mãe me deixava na escola. Recordo-me que, assim que ela saía da frente da minha visão, começava a chorar demasiadamente. Olhando hoje pelo retrovisor da minha história, me lembro que eu passava o dia inteiro brincando na rua com os meus colegas e primos. Passávamos os dias livres, inventando brincadeiras e jogando conversa fora. Tudo era motivo para diversão, éramos livres para criar. Acredito que esse choque se deu devido ao rompimento brusco da criança livre e cercada de pessoas de confiança, para o início da convivência com pessoas que eu desconhecia e que estavam me colocando em outras situações sociais. Assim, foram muito difíceis os primeiros dias na escola, pois não estava acostumado com o espaço escolar, com novas pessoas, com outras atividades e com novas regras.

Ao chegar à escola, embora a professora se apresentasse como “tia”, as regras eram diferentes das que eu vivenciava nos ambientes familiares. Na escola, eu não podia conversar com os colegas quando desejava, só quando a professora permitia. As atividades eram propostas pela professora, e eu e meus colegas de turma deveríamos acompanhá-las. Havia horário certo para merendar e até mesmo a ida ao banheiro era predeterminada e exigia a permissão da professora. Enfim, o sentimento que me vem, ao recordar esses episódios, é que tudo era muito

⁸ LDB de 1971: “Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. [...] Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”.

chato, cheio de regras, e na sala de aula só os acertos eram levados em consideração. Os erros eram todos reprimidos – “erros”, do ponto de vista da escola.

De acordo com Mizukami (1986, p. 8), esse tipo de ensino, considerado tradicional, “volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”. Nesse contexto escolar, no qual fui inserido, o estranhamento da instituição escola era inevitável, pois não havia possibilidade de viver o lúdico e de explorar minha criatividade. Daí o choro, as desculpas para faltar às aulas; ou seja, a escola era considerada, por mim, como um espaço que, além de tirar minha liberdade, ainda não valorizava a minha imaginação.

A foto a seguir retrata a finalização desse período na pré-escola e que guarda um conjunto de memórias e sentimentos:

Figura 12 – Formatura pré-escolar, 1985



Fonte: Acervo do autor.

Lembro-me de como me senti importante quando vesti a beca e o capelo para tirar esse retrato e de como estava empolgado com fim do período pré-escolar. Agora, eu iria para primeira série, aprender a ler, a fazer contas e tudo mais. Nesse dia, estava preocupado com o meu cabelo, pois, quando era mais novo, tinha uma mecha branca bem no meio da cabeça, que era motivo de apelidos e de várias brincadeiras que me deixavam sem graça. Nessa situação, o capelo me ajudou, pois não dá para ver nenhum resquício dela! Na minha cidade, tinham apenas dois fotógrafos. Todo mundo os conhecia. Eles sempre estavam presentes, registrando os eventos na cidade, inclusive a foto anterior, que foi paga em suaves prestações. Nessa época,

não era frequente registrar todos os momentos de nossa vida, como hoje. Esse tipo de extravagância só acontecia em ocasiões especiais, como essa, a formatura do pré-escolar.

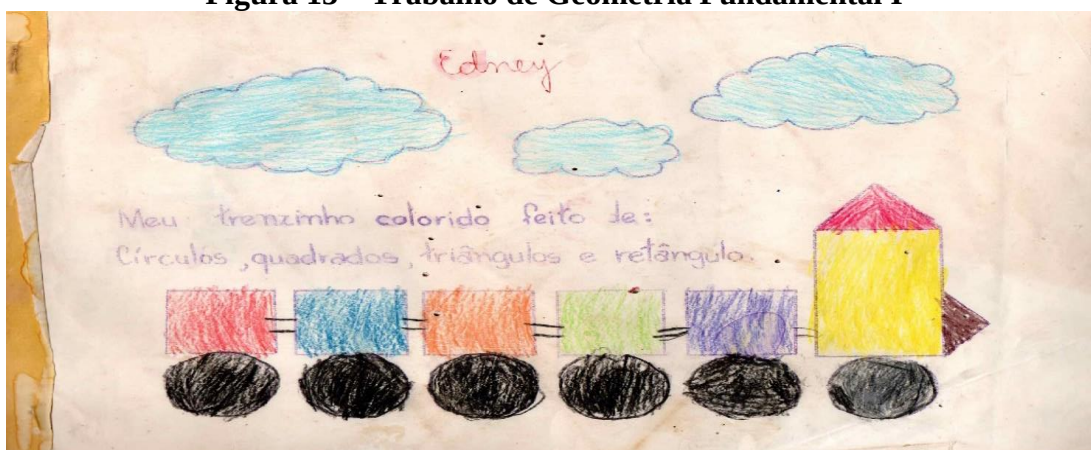
Às vezes, quando vou à casa de algum amigo dessa época, me deparo com um retrato como esse, de formatura. Costumamos sempre fazer comentários e recordarmos desse tempo que me rendeu um apelido: Ney Chorão. Uma questão interessante em relação a essa foto é que minha professora do pré-escolar, que me ensinou a fazer a assinatura constante nesse retrato, depois se tornou minha colega de trabalho por muitos anos, quando pudemos estabelecer novos laços de carinho e respeito até a sua aposentadoria como vice-diretora da escola em que leciono nos dias atuais. Essa é uma prova de como as vidas de alunos e professores podem se entrelaçar ao longo de suas histórias, criando oportunidade de ressignificá-las, para assim escreverem novos capítulos de uma velha história.

4.2 Caso de Ensino: o Fundamental I, a reviravolta

Ao me lembrar da minha passagem para o primeiro ano do Ensino Fundamental I, outras situações me vêm à memória: a separação entre as turmas consideradas mais adiantadas e as que eram consideradas atrasadas. Eu tive a sorte de ser matriculado na turma mais adiantada. Nessa escola, havia uma prática de premiação aos alunos de acordo com os seus acertos. Recordo como se fosse hoje: quando cada aluno era levado para sala da orientadora, ela tomava a tabuada, a leitura ou realizava outras atividades relacionadas ao conteúdo lecionado. De acordo com a quantidade de acertos ou uma boa leitura, a gente era premiado com estrelinhas que eram pregadas no uniforme, na altura do peito. Eu ganhava várias estrelinhas na tomada da tabuada e em outras atividades.

Adorava exibir minhas estrelinhas tanto na escola quanto em casa. Essa divisão era reflexo da divisão social que a escola apenas reproduzia, pois os alunos, ao iniciarem sua trajetória escolar, já trazem consigo contradições e negações concebidas por uma realidade desigual e desumana (Rodrigues; Rodrigues; Rodrigues, 2020).

Figura 13 – Trabalho de Geometria Fundamental I



Fonte: Acervo do autor.

Esse tipo de ensino se pautava em uma abordagem que leva em consideração aspectos quantitativos, baseado em um modelo tradicional que esvazia outros aspectos da dimensão humana na ação pedagógica. Daí a importância da estrelinha ou de um troféu a ser exibido, valorizando a capacidade de decorar as respostas, em vez de problematizá-las. De acordo com Mizukami (1986, p. 17), nesse tipo de abordagem tradicional, o que predomina no processo de ensino é “a avaliação realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir”.

Lembro-me de como eram cansativas as atividades propostas em sala de aula, uma quantidade infinita de questionários para responder de acordo com o que estava escrito no livro. Mesmo quando o material didático tentava se afastar dessa tradição, pedindo para expor nossa opinião sobre os textos lidos, a professora sempre completava nossas respostas. Isso mostra que vivenciei muitos momentos na escola que podem ser caracterizados como os pressupostos de uma educação bancária, como ressalta Freire (1983). Nessa concepção, o educando é considerado um mero receptor de conteúdos já preestabelecidos pelo professor, e nunca atua como participante no processo de construção do conhecimento, o que o impede de realizar uma leitura crítica sobre sua realidade, ou seja, impossibilita uma nova forma de pensar e ver o mundo, pois, nesse projeto, tudo já está pronto, não há nada mais a discutir, é só aceitar e seguir.

Recordo-me de um dia em que, após um final de semana bem agitado, devido a um passeio a um lago da cidade com minha família, cheguei à escola bem cansado. Nesse dia, nem conseguia fazer as atividades, eu só queria dormir. Lembro-me muito bem desse dia. Além de mim, outro colega também estava demonstrando cansaço, e por esse motivo não estávamos conseguindo realizar as atividades propostas pela professora. Após nossas alegações sobre o

fato de estarmos cansados, a professora nos encaminhou para a supervisão. Quando retornamos à sala de aula, pediram que só eu recolhesse os materiais; meu colega simplesmente retornou à sua carteira. Após recolher meus pertences escolares, fui encaminhado para outra turma, do primeiro ano III. Naquela época as turmas eram classificadas como adiantadas ou atrasadas, de acordo com a ordem numérica, I significava adiantados; II, medianos; III, atrasados. De acordo com essa classificação, os alunos que estavam na turma III eram considerados com dificuldades de aprendizagem ou com mau comportamento. Os alunos dessa turma também apresentavam outras características em comum. Não sei se era pura coincidência, mas, em sua maioria, eram crianças pobres, pardas, pretas.

O engraçado e embaraçoso, quando relembro essa história, é que meu colega continuou no primeiro ano I. Quando cheguei em casa e contei o ocorrido para minha mãe, no outro dia ela foi à escola para tentar intervir na situação. Ela questionou o fato de só eu ter sido remanejado, embora tivesse notas boas, até melhores que as do outro colega, mas não teve sucesso. Ela não ficou satisfeita com a resposta, e com sua experiência e trajetória de vida, já sabia do que se tratava. Embora de origem simples, ela nunca deixou de falar o que pensava, fazendo assim sua leitura sobre o ocorrido para a diretora da escola. Ela não conseguiu reverter a situação, porém deixou bem clara sua posição.

Hoje, refletindo sobre minha história, consigo perceber como nossa condição social nos marca desde a infância e que mesmo a escola, sendo um lugar que deveria combater as injustiças, acaba corroborando para que elas permaneçam, o que minha mãe, com sua experiência de vida, já sabia. Assim como demonstram os estudos de Rodrigues, Rodrigues e Rodrigues (2020), em relação a uma proposta educação infantil mais humanizadora,

[...] uma educação de novo tipo não deve se restringir, por exemplo, apenas aos conteúdos e as práticas escolares, mas deve sim se fazer presente em todo ser da escola assumindo as crianças não como seres desprovidos de uma base histórica real, mas sim como sendo sujeitos de saberes, como meninos e meninas que já trazem para a escola as marcas de uma sociedade de classes e que, portanto, carregam em si as contradições e negações produzidas por uma realidade desigual e desumana (Rodrigues; Rodrigues; Rodrigues, 2020, p. 10).

Hoje, avaliando a situação com maior maturidade, me lembro dos colegas do primeiro ano I, na sua maioria filhos de pessoas “importantes da sociedade paraopebense”, o que não era meu caso, pois minha mãe era Auxiliar de Serviços Básicos (ASB) contratada da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e meu pai, eletricista autônomo. Acredito que estava na sala da classe social errada e que a escola só estava repetindo o mesmo padrão, que é a busca por turmas homogêneas e, na maioria das vezes, negligenciando a diversidade social e cultural. Nessa

perspectiva, Freire (2015) denuncia as injustiças sociais e históricas que ocorrem nas escolas e suas consequências na vida escolar dos que sofrem essa violência, pois “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e está, o *ser menos*” (Freire, 2015, p. 40, grifos meus).

Após esse episódio, passei a ser um aluno considerado com problemas de indisciplina, o que hoje vejo como uma resposta à situação de injustiça à qual fui submetido. Para Vasconcelos (2001 *apud* Souza; Carvalho; Silva, 2019, p. 34), “a indisciplina é uma reação dos alunos decorrente do uso incorreto e do abuso da autoridade e superioridade do professor em relação à turma ou situação”.

Desde então, estava sempre envolvido em confusão com outros colegas, muitas brincadeiras em horas impróprias, conversava muito e com o tom de voz alto. Recordo-me que uma professora perguntou à minha mãe se eu escutava rádio diariamente com o volume alto e sugeriu que eu fizesse um exame de audiometria, o que, devido às condições financeiras, não realizei. O tom de voz alto, que era um problema no passado, hoje ajuda nas explicações em sala de aula, pois a maioria das turmas em que leciono tem mais de 35 alunos.

As atitudes de indisciplina me renderam muitos beliscões e castigos feitos pelas professoras. Naquela época, ainda eram permitidos castigos físicos na escola. Com tantos problemas de indisciplina, minha mãe era chamada à escola com frequência, para conversar com as professoras e supervisoras. Recordo-me de uma situação em que uma professora esfregou meu rosto no quadro, por não saber resolver uma operação de matemática. Essa professora morava na mesma rua em que a minha família residia, e sempre estava me reprimindo. Qualquer coisa que fazia servia de motivo para xingar e humilhar. Minha mãe e ela não tinham uma boa relação, mas essa é outra história.

Assim, vivenciei o Ensino Fundamental I de forma bem angustiante, tendo como resultado os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem. Veio a primeira reprovação, já na terceira série. Por causa desse fato, me formei na quarta série depois dos meus colegas. Ver os alunos da minha turma original deixarem a escola antes de mim não foi uma sensação muito agradável.

Rememorando minha trajetória, considero que todo esse processo que vivenciei no Ensino Fundamental I foi responsável por uma série de sentimentos negativos em relação à minha identidade estudantil, me considerando como um aluno indisciplinado e com dificuldade de aprendizagem.

4.3 Caso de Ensino: Fundamental II, estudar e trabalhar

Quando completei 12 anos de idade, ingressei no mercado de trabalho por meio do projeto social da prefeitura municipal chamado Guarda Mirim. Nesse projeto, os proprietários do comércio local, em parceria com o município, contratavam jovens de 12 a 16 anos de idade para trabalhar no comércio da cidade, e tínhamos que cumprir uma jornada diária de quatro horas. Desempenhava a função de ajudante geral, indo a bancos, fazendo entregas em domicílio e limpando prateleiras de produtos; não havia nenhum interesse dos colegas de trabalho em ensinar outras funções. Participei do projeto por dois anos, e o salário pago aos participantes era o equivalente a 40% do salário mínimo da época dos anos 1990. Assim, passei a receber meu próprio dinheiro e comecei a ajudar nas contas de casa, ficando mais independente financeiramente.

Contudo, minha entrada precoce no mundo de trabalho, juntamente às tensões familiares, mostrou-se uma combinação bombástica ao conciliar trabalho e estudos na Educação Básica, pois um dos fatores dificultadores nessa relação trabalho-estudo é que as instituições de ensino não levam em consideração a rotina desse tipo de aluno. Lembro-me de que não havia nenhuma proposta de alteração no currículo ou mesmo nenhum programa de acolhimento na escola, nem mesmo nenhuma política pública (bolsa de estudo) que permitisse que nós, alunos trabalhadores, pudéssemos só estudar, o que exigia uma rotina dupla entre escola e trabalho.

No meu caso, o resultado dessa combinação foi o prejuízo no processo de aprendizagem, pois não tinha tempo para estudar direito em casa, realizar as atividades propostas pelos professores, ainda dormia de cansaço nas aulas e conversava muito com os colegas em sala de aula. Nessa época, meus pais diminuíram as cobranças em relação à minha vida escolar e davam alguns conselhos sobre a importância dos estudos para o meu futuro. Hoje, acredito que essa situação foi resultado de nossa situação financeira, já que trabalhar não era uma opção. Como consequência desse processo, veio uma nova reprovação no sétimo ano do Ensino Fundamental II.

4.4 Caso de Ensino: Ensino Médio, novos horizontes

Após completar o Ensino Fundamental II, passei a cursar o Ensino Médio no período noturno, devido à necessidade de continuar trabalhando. Essa era uma realidade para muitos alunos nos anos 1990, pois, segundo o Censo Escolar de 1995, 71% dos alunos do Ensino Médio

no estado de Minas Gerais estavam matriculados no noturno, e a rede estadual era responsável por 64,86% dos estabelecimentos de ensino.

Mesmo diante desse cenário, as propostas de um currículo diversificado ou carga horária escolar que atendesse ao estudante trabalhador eram muito tímidas ou sequer existiam. Nesse período, já tinha saído do projeto social e passei a trabalhar como açougueiro. Embora atuasse como os outros funcionários, não tinha carteira assinada, pois ainda era menor de idade. Esse emprego, para mim, foi um marco para as mobilizações políticas, devido aos debates que eram travados nesse ambiente entre meu patrão e os fazendeiros da cidade. As discussões a respeito do direito às condições de trabalho eram muito frequentes.

Nos anos 1990, a estrutura da Educação Básica brasileira era diferente, pois estava em vigor a Lei nº 5.692/1971⁹, que estabelecia a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Fazíamos o primeiro ano básico ao entrarmos no Ensino Médio, depois podíamos escolher entre duas áreas de formação técnica ofertadas pela escola, o que torna a escolha quase obrigatória por um dos dois segmentos, pois essa era única escola de Ensino Médio no município, e existiam só dois cursos, o Técnico em Magistério e o Técnico em Laboratório.

Assim, ao final do primeiro ano básico, tivemos que fazer a escolha sobre qual curso deveríamos fazer, sem qualquer orientação da escola sobre “empregabilidade¹⁰”, aptidão ou mesmo afinidade com as disciplinas do currículo dos cursos. Então, sem o auxílio de ninguém, realizei minha escolha, sem qualquer identidade com algum dos cursos ofertados, disciplina ou pensando no mercado de trabalho. Escolhi, por conta e risco, cursar o Técnico em Laboratório, pois, devido ser a tradição na escola, a maioria dos homens realizava esse curso, e as mulheres, Técnico em Magistério.

No início, achei o curso interessante, devido às aulas práticas de laboratório, mas logo vieram as dificuldades, principalmente nas áreas de exatas, que eram as disciplinas básicas do curso, além da química. Esses fatores foram me causando uma insatisfação com o curso e um sentimento de impotência, pois não me reconhecia no ambiente escolar, nem nas relações ou mesmo nos conteúdos lecionados. Também havia muita desorganização, pois estava na

⁹ A Lei nº 5.692/1971 mudou a organização do ensino no Brasil. O segundo grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas, como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária etc. A formação geral, antes oferecida por meio do secundário (que podia ser clássico ou científico), perderia espaço.

¹⁰ Não à toa, a assunção desse conceito a partir da década de 1990, evidencia-se num momento no qual se torna mais evidente a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, bem como a minimização de sua atuação como regulador das relações entre capital e trabalho (Oliveira, 2008).

transição dos cursos técnicos para os científicos, faltava professor, material para aulas práticas etc.

Foi nesse contexto que abandonei a escola pela primeira vez, devido às dificuldades do curso e por ter que trabalhar durante todo o dia. Lembro-me como se fosse hoje, quando deixei de frequentar as aulas sem saber direito qual rumo minha vida estava tomando – aquela sensação estranha de alívio, misturada a incertezas. Frigotto (1995 *apud* Franzoi *et al.*, 2019) já denunciava essa situação em relação ao estudante trabalhador e ao abandono escolar. Segundo o autor, “apenas ao redor 45% dos jovens brasileiros concluíam o Ensino Médio na década 1990 e, destes, aproximadamente o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivos” (Frigotto, 1995 *apud* Franzoi *et al.*, 2019, p. 5), o que era minha situação na época.

Já no primeiro ano do Ensino Médio, lembro-me de que estava mais atento às questões sociais. Na minha memória, vem a figura de alguns(mas) professores(as) que nos davam conselhos acerca da importância do estudo para a nossa vida. Senti-me acolhido, pois alguns(mas) professores(as) utilizavam uma metodologia que se aproximava um pouco da perspectiva freiriana, problematizadora, promovendo o diálogo em sala de aula e relacionando os conteúdos com o nosso cotidiano, pois

O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir -se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1983, p. 101).

Em relação ao papel do professor como aquele que oportuniza novos voos, me recordo de um professor de matemática, que, antes de ensinar o conteúdo de cálculo, sempre narrava a história do filósofo ou matemático que tinha elaborado determinada equação e como a equação era resultado da observação do mundo e fruto das tentativas de solucionar os problemas daquela época. Ele fazia a matemática ser tão fácil e interessante, pois contextualizava a matéria e promovia a interação em sala de aula. Isso corrobora o pensamento de Feldman (2009, p. 72) de que “as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro”.

Lembro-me de outro professor, de língua portuguesa no Ensino Médio, que me incentivava a investir nos estudos e também ressaltava minhas qualidades, como facilidade de aprendizagem, solidariedade e pensamento crítico. Ele tinha uma voz muito grossa, e quando chamava a atenção da turma até as paredes da sala estremeciam.

Todavia, esses professores fizeram a diferença, pois o modelo de ensino que imperava, na maioria das aulas da escola, era aquele centrado no(a) professor(a), com pouca participação dos alunos e um sistema de avaliação classificatório, o que se refletia claramente na postura da maioria dos(as) professores(as) da escola na qual cursei o Ensino Médio, pois esses sempre davam mais importância aos aspectos quantitativos do que aos qualitativos, pautados mais nos acertos e pouco preocupados com os motivos dos erros, com pouco ou nenhum espaço para questionamentos ou até mesmo para alguma intervenção. Além disso, muitas vezes, as técnicas utilizadas para manter os sujeitos dóceis era a postura autoritária em sala de aula, o que nos deixava com medo de questionar.

Porém, na contramão, existiam docentes que se mostravam resistentes em relação a esse sistema. Contávamos com alguns deles que estavam abertos ao diálogo, mas muitas vezes não tinham disponibilidade, devido à falta de tempo, pois precisavam lecionar em outras escolas, ocasionando atrasos e interferindo no desenvolvimento das aulas. Oliveira (2021) nos alerta, em seus estudos, que uma rotina profissional, em que os trabalhadores têm que se desdobrar entre várias escolas, afeta a qualidade do ensino público. De acordo com a autora, “é responsabilidade do Estado arcar com os custos da educação, oferecendo as condições de trabalho para o bom desempenho do ensino e da aprendizagem, remuneração digna aos/às seus/suas profissionais, bem como a formação necessária para sua atuação” (Oliveira, 2021, p. 715).

Ocorreu um episódio interessante, ao mesmo tempo engraçado e triste, refletindo como professor e pesquisador, durante uma aula de química com uma professora que tinha uma rotina de trabalho intensa em várias escolas. Pedi para colocar no sistema de som da sala uma fita cassete – nos anos 1990, não havia Spotify ou celular. Nessa época, eu e alguns amigos da escola tínhamos uma banda de rock. O ponto auge da banda era quando nos apresentávamos na festa de Halloween ou em algum outro evento na escola. Inclusive, uma das ex-integrantes da banda é uma cantora de sucesso nacional, conhecida como Roberta Campos, que já emplacou vários sucessos e temas de novelas na televisão brasileira. Quando começou a tocar a música da banda Pink Floyd, “Another Brick in The Wall”, a professora não deixou que ouvíssemos e mandou desligar o som, me reprimindo devido ao fato de a música fazer uma crítica à massificação da educação. Hoje, vejo o quanto meu ensino foi tradicional, pautado, na maioria das vezes, no autoritarismo, o que me leva a refletir sobre as ações docentes, tentando compreendê-las, sem prejulgamentos.

Não tardou muito, e com a maturidade da própria idade, no sentido poético e reflexivo, como um fruto que, ao cair no chão, não finda sua existência, mas sim gera uma nova árvore e

consequentemente novos frutos, em um ciclo de nascer e renascer em vida, além das decepções e explorações do mercado de trabalho, decidi concluir os anos que faltavam do Ensino Médio, em um supletivo oferecido pelo Serviço Social da Indústria (SESI), pois já tinha cursado o segundo ano do Médio Técnico em Laboratório e faltava concluir só terceiro ano. Porém, era a única escola estadual da cidade e o curso já tinha deixado de ser ofertado pela instituição devido a mudanças na legislação.

4.5 Caso de Ensino: licenciatura, a opção pela docência

Ao concluir a etapa da Educação Básica, passei a ver no ensino superior uma forma de crescer intelectualmente e mudar minha condição social. Com ajuda de um ex-professor, comecei a me preparar para o vestibular e ingressei no Ensino Superior, na Fundação Educacional Monsenhor Messias, na cidade de Sete Lagoas, no curso de Geografia – Licenciatura Plena, no ano de 2001.

A opção por cursar a licenciatura se deve ao fato de eu sempre estar disposto a ensinar as pessoas. Depois que aprendi a dirigir, aos 14 anos, ensinei a todos os meus amigos. Sempre gostei de ensinar. Porém, na escola, devido ao meu comportamento, nunca tive essa oportunidade. Recordo-me que, quando cursava o Ensino Médio Técnico, um dia me sentei na escadaria do pátio e fiquei escutando a aula de um professor. Acho que era aula de português. Sentado ali, ouvindo a aula, tive um vislumbre de ser professor, mas nunca comentei com ninguém, pois tinha vergonha, por causa do meu comportamento. Mas, quando decidi prestar vestibular, estava decidido a ser professor de geografia, por sempre gostar de estudar as formas de relevo e geopolítica.

Minha caminhada no ensino superior foi marcada pelo interesse nas disciplinas das áreas de geomorfologia, socioambiental e de geopolítica; participei de projetos e seminários ofertados pela instituição. Quando fui realizar o estágio, escolhi a mesma escola em que tinha realizado o primeiro ano básico e o segundo ano Técnico em Laboratório. Voltar à escola onde passei boa parte da minha vida estudantil foi um momento muito importante na minha formação, pois reencontrei vários ex-professores, que vieram me dar os parabéns por estar cursando a licenciatura. Eles sempre falavam sobre os conselhos dados quando era aluno da instituição, reforçando o potencial que eles viam em mim naquela época e o quanto sentiram ao me verem abandonar a escola. Essas manifestações de carinho e acolhimento me fizeram sentir muito à vontade no estágio, uma etapa importante no percurso formativo da graduação, o que possibilitou o entrelaçamento dos saberes da experiência e da prática dos docentes da instituição

com os meus conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. De acordo com Pires e Gauthier (2020), o estágio é uma forma de promover um processo de profissionalização na formação dos futuros docentes, tendo como objetivos orientar os alunos quanto aos aspectos relevantes ao ambiente escolar e promover a reflexão na formação inicial.

Mesmo passados tantos anos, não consigo esquecer a minha primeira aula lecionada, como prática de estágio, incluindo sentimentos como insegurança, medo de falhar e frio na barriga. Mas, no decorrer da aula, essas sensações foram desaparecendo aos poucos e cedendo lugar ao prazer de estar ocupando aquele espaço. Com o olhar dos alunos atentos às minhas explicações, as perguntas realizadas por eles e a cada resposta dada vinha a certeza de ter feito a escolha profissional correta.

Figura 14 – Formatura: licenciatura em Geografia (2004)



Fonte: Acervo do autor.

Com essa certeza já em mente e trabalhando como professor contratado na rede estadual, os momentos que antecederam minha formatura na graduação foram todos recheados de muita alegria e diversão, com amigos(as) com quem construí laços de amizade que duram até hoje. Minhas expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Geografia tinham sido todas preenchidas, embora ao longo do curso tivesse que conciliar trabalho e estudo, pois estava sempre tendo que fazer escolhas, como sair com os amigos ou dedicar o tempo livre aos estudos; ficar sem folga no serviço ou participar dos trabalhos de campo; pagar a faculdade ou comprar roupas, sapatos ou qualquer “artigo de luxo”. Vivi, durante todo esse tempo, com o mínimo necessário. Mas, agora, todas essas situações tinham ficado para trás.

Como já tinha alcançado um dos meus principais desejos e objetivos – que era a inserção na docência –, antes mesmo de concluir a graduação pude começar a desfrutar de condições de vida melhor e mudar meu status profissional. Agora, em vez de trabalhar mais de 44 horas semanais com as horas extras, trabalhava só 24 horas semanais, e até tinha uma folga no meio da semana, além dos sábados, domingos, feriados e recessos escolares.

Outra expectativa que tinha, logo que concluí o curso de licenciatura, era ter minha estabilidade profissional, o que ocorreu no ano seguinte, em 2005, com minha aprovação no primeiro concurso que realizei para professor de geografia da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Hoje, olhando pelo retrovisor da minha história, vejo como a educação provocou uma verdadeira mudança em minha vida.

4.6 Caso de Ensino: início da docência, as motivações

Minha trajetória na docência começou antes da conclusão do meu curso em 2004, mas como professor de história na mesma instituição de ensino em que realizava o estágio. No ano seguinte à minha formatura, consegui um contrato no estado como professor de geografia na mesma escola. Nesse período, com pouca experiência e com minha identidade profissional em construção, seguia a cartilha escolar à risca, mantinha minha dinâmica de aula centrada em mim, com pouca abertura para novas experiências. Em 2005, fui aprovado no concurso público para professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Com minha nomeação em 2006, fui lecionar em outra unidade escolar, no centro da cidade, à qual estou vinculado até os dias atuais. Continuei seguindo a mesma postura docente adotada anteriormente, e os conflitos professor-aluno foram aumentando, o que passou a me deixar incomodado. Com o foco em ampliar meus conhecimentos e tentar solucionar os conflitos existentes em sala de aula, além de alcançar promoção na carreira, realizei a minha primeira especialização em Geografia Física, vendo nesse processo de formação continuada o que muitos autores, como Gauthier (1998), Gatti (2022), Núñez e Ramalho (2008), Nóvoa (2017), Roldão (2007) e Tardif (2009), afirmam ser um dos elementos que contribui para a construção da profissionalidade docente, ao permitir uma reflexão e ressignificação da prática, além da sua importância na construção da identidade profissional. Após concluir minha especialização, comecei a trabalhar em uma universidade EaD, no curso de Gestão Ambiental, como tutor de sala. Foi quando realizei minha segunda especialização, em Gestão Ambiental.

Com alguns anos na docência, e desde o início sempre lecionando em turmas do Ensino Médio, com duas passagens rápidas pelo Ensino Fundamental, comecei a perceber como o

insucesso escolar de alguns alunos tinha como resposta a culpabilização de ambos, professores e discentes, em vez de serem observadas as condições precárias de trabalho, estrutura física e material em que o ensino é desenvolvido nas redes públicas estaduais do país. Isso porque os sistemas de ensino estão mais preocupados com os mecanismos de controle externos que são exercidos sobre os(as) professores(as), provocando a burocratização da atividade docente, levando à individualização desses profissionais, que sofrem com uma carga horária excessiva de trabalho extraclasse, com o intuito de dar respostas ao sistema educacional (Sacristán, 1995). Na maioria das vezes, esse processo de culpabilização de ambos é uma forma de mascarar as condições em que se desenvolve o trabalho docente, a pouca valorização profissional e a falta de tempo para uma formação continuada que leve à reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas.

Mesmo após a minha especialização, passei a sentir que estava ministrando aulas para mim mesmo, de uma disciplina fria para os alunos, desconectada da realidade por eles vivida. Comecei a entrar em conflito comigo e a refletir sobre todas essas situações, comparando-as com minha própria caminhada no ensino básico. Comecei a pensar sobre a estrutura familiar e socioeconômica dos alunos e como isso poderia afetar no processo de escolarização, o que me levou a vários questionamentos sobre minha posição como docente. Para autores como Tardif (2009), a profissão docente pode ser considerada como um trabalho interativo, sendo necessário compreender que ela se desenvolve na relação com o outro, que pode estar ou não disposto a aprender, “componentes como calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem então os triunfos inegáveis do trabalho interativo” (Tardif, 2009, p. 33).

Nessa ocasião, decidi a voltar a estudar e consegui ingressar, no primeiro semestre de 2011, em uma disciplina isolada no Mestrado em Geografia na UFMG. Porém, problemas de saúde, no meio do ano, me afastaram das atividades escolares e da Universidade. Como o tratamento durou mais que o esperado, continuando com as inquietações docentes, aproveitei o tempo para ler obras voltadas para as práticas pedagógicas e a outras áreas relacionadas. Foi quando tive a oportunidade de ler por completo *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, obra que mudou completamente minha forma de enxergar a educação e sua importância na construção de uma nação. Esse livro foi lançado, primeiramente, em solo americano, devido ao fato de o autor estar exilado no Chile, após o golpe militar de 1964, no Brasil. Nessa obra, Freire (2015, p. 41) afirma que:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem

sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.

Após dois anos afastado, retornei à escola em 2013, ciente da função social e política da educação e do professor, e passei a fazer da sala de aula meu laboratório pedagógico. Lecionando duas disciplinas, geografia e sociologia, nas mesmas turmas de Ensino Médio, comecei a ter mais tempo para colocar meus projetos em prática. Aos poucos, vi a relação professor-aluno deixar de ser de verticalidade para ser de horizontalidade, consequentemente mais dialógica e com redução drástica nos conflitos em sala de aula. Com essas transformações, os resultados positivos começaram a aparecer rapidamente.

A diminuição dos conflitos e os resultados alcançados me deram confiança para incorporar ao planejamento as propostas de estudos sugeridas pelos alunos, como a escolha de temas para serem debatidos em sala de aula, maior liberdade na apresentação dos trabalhos, discussão de textos e livros sobre questões sociais e políticas, além da produção de vídeos e entrevistas que pudessem enriquecer as atividades. Essas mudanças, realizadas no planejamento, levaram a uma reflexão sobre o processo avaliativo tradicional, pautado na prova escrita e quantitativa, que leva em consideração somente os acertos obtidos pelos discentes, negando-os, na maioria das vezes, o direito à fala e a oportunidade de apresentar suas ideias e criatividade.

Diante de tantas transformações vividas e refletidas ao longo desse período, logo percebi que as formas tradicionais de avaliação não davam conta desse novo desafio. Então, passei a incorporar outros modos de avaliar em sala de aula, centradas no desenvolvimento qualitativo, que é uma maneira de avaliação que busca compreender a subjetividade e leva em consideração aspectos humanos e pessoais de cada aluno. Todo esse processo provocara uma transformação não só nos alunos e no sistema de avaliação, mas também no meu ser, refletindo diretamente na minha postura profissional, tendo como resultado um professor mais flexível e humanizado. De acordo com Núñez e Ramalho (2008, p. 4), a “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessários à atividade profissional. Porém, os autores defendem que os professores devem estar em constante processo de reflexão sobre a sua prática, o que possibilita uma construção da identidade profissional.

Esse processo em construção de uma nova identidade profissional permitiu uma relação mais dialógica entre professor e aluno, possibilitando conversas sobre cotidiano, família, situação socioeconômica e perspectivas de futuro. Com essas mudanças, passei a observar que quanto mais eles participavam do processo de ensino, maior era o interesse pelo conteúdo

lecionado e, com notas melhores, eles apresentavam uma elevada autoestima e um comprometimento maior durante as aulas e realização das atividades.

Após passar por todos esses processos de inquietações e reflexões profissionais, decidi cursar uma segunda graduação, em Filosofia, com a intenção de compreender os processos de reflexão filosófica. Também tive a oportunidade de participar de seleção via edital público, em 2014, de um projeto de iniciação científica no Ensino Médio, como professor orientador. Esse projeto tinha como objetivos o fortalecimento da Lei nº 10.639/2003¹¹ e a consolidação de políticas públicas educacionais voltadas para o combate ao racismo estrutural, para a diversidade, inclusão social e o protagonismo juvenil na iniciação científica.

Viver a experiência de orientar um projeto de pesquisa no Ensino Médio foi muito enriquecedor profissionalmente, pois busquei estabelecer relações mais horizontais e democráticas, através de discussões coletivas com todos envolvidos no processo, alunos, gestores escolares, professores e a comunidade escolar. Tivemos a oportunidade de desenvolver palestras em escolas da comunidade, fazer entrevista com os grupos estudados (Congado), além da apresentação dos resultados da pesquisa no Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, X COPENE 2018, na Universidade Federal de Uberlândia. O resultado final do projeto foi um produto educacional, na forma de um artigo científico, sobre a importância da cultura do Congado na cidade de Paraopeba, além de um memorial sobre os desafios de fazer uma pesquisa com alunos do Ensino Médio na Educação Básica. Ambos os materiais foram enviados para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Outra vivência importante foi o desenvolvimento de minha pesquisa de pós-graduação na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em 2019, no curso de Ensino de Filosofia no Ensino Médio, com o tema “Oficina de Filosofia como prática pedagógica em sala de aula”. Após consolidar os resultados dessa pesquisa, tive a sensação de que poderia ter aprofundado mais meus conhecimentos sobre as práticas pedagógicas, o que me levou a levantar novos questionamentos e a passar a escrever sobre minhas práticas docentes diárias, com o intuito de escrever um projeto para seleção do mestrado em Educação.

Contundo, como o futuro é imprevisível, veio a pandemia em 2020/2021, e muitos de nós tivemos que rever nossos planos, adiantar alguns e atrasar outros, mas nunca desistir. Para nós, profissionais da educação, que tivemos que lidar com os desafios e dificuldades do sistema de ensino remoto, com o distanciamento de nossos alunos e do espaço escolar, foi um período

¹¹ Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

complicado. O Gestrado/UFGM, que realizou o Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (2020), com professores participantes de todos os estados da federação das redes municipais e estaduais de ensino, revelou que 53,6 dos docentes não dispunham de recursos tecnológicos e nem preparo para desenvolver suas atividades de trabalho remotamente. O isolamento social “imposto pela pandemia de Covid-19 influenciou de forma mais negativa no Ensino Médio (45,8%) e nos anos finais do Ensino Fundamental (44,5%), em que em torno de 45% dos estudantes diminuiu drasticamente a participação nas atividades propostas” (Gestrado, 2020, p. 713).

4.7 Casos de Ensino: pós-graduação, outros estudos e discussões

No contexto de pandemia, as universidades também tiveram que se adequar à realidade pandêmica e adotar o ensino remoto, foi quando minha esposa me incentivou a fazer inscrição em uma disciplina isolada no PROMESTRE/UFGM. Realizei minha matrícula na linha Didática e Docência, devido à vontade de realizar pesquisas nessa área de conhecimento. Após cursar a disciplina e ter ampliado os conhecimentos nesse campo, apresentei um projeto no processo seletivo para o curso de mestrado, na mesma linha de pesquisa, em 2021.

Como minha mãe é muito religiosa, sempre que participo de algo que é importante para mim tenho o hábito de pedi-la para fazer uma novena. Infelizmente, nos últimos anos ela foi diagnosticada com Alzheimer, e, embora ela não me reconheça mais e não compreenda os meus pedidos, mantive a tradição. Com a ajuda de meu pai, as novenas foram realizadas. E assim foi: a cada passo conquistado, uma novena era rezada, até a última etapa. Quando saiu o resultado, estava tão nervoso, que não achava meu nome na lista. Foi minha esposa que conseguiu ver. Aí, foi só alegria. “Santa novena!”

Após minha aprovação, comecei a me organizar para realizar um sonho há muito adiado, devido a vários fatores, como saúde, família e a necessidade de trabalhar uma carga horária muitas vezes excessiva para ter acesso a um salário digno como professor. Então, foi a hora de fazer escolhas, seguir o sonho de continuar contribuindo com a melhoria da educação, não só atuando em sala de aula ou no movimento sindical e militância política, mas também em outra linha de frente, produzindo pesquisa e colaborando na construção de um arcabouço de conhecimento que pudesse contribuir para o fortalecimento da profissionalidade docente e, ao mesmo tempo, com um projeto de educação humanizadora, de qualidade, gratuita, democrática e plural para o povo brasileiro. Então o sonho falou mais alto.

Figura 15 – Congresso Sind-UTE/MG, Belo Horizonte/MG (2023)



Fonte: Acervo do autor.

Assim, depois de tantas rezas e escolhas, comecei o mestrado em março de 2022. Trabalhando apenas com um cargo de professor de geografia no estado de Minas Gerais, no turno da manhã, para cursar as disciplinas do mestrado na parte da tarde. Essa redução na minha carga horária de trabalho levou a uma diminuição no orçamento. Em virtude disso, tive que contar com ajuda monetária da minha esposa (que é professora), filhos e meus pais, que hoje têm uma condição financeira diferente da que tinham na época em que cursei o ensino básico e o superior, devido ao fato de se tornarem funcionários públicos municipais na década de 1990, meu pai como eletricitista, e minha mãe, monitora de creche, conseguindo, dessa forma, através da carreira pública, se aposentarem com salários melhores.

Figura 16 – Meus pais na chácara da família, Paraopeba/MG



Fonte: Acervo do autor.

Para chegar à FaE/UFMG, tinha que sair da escola às 10h40m. Todo o meu tempo era cronometrado, cada minuto importava. Hoje entendo por que as pessoas na capital andam tão rápido; não param nem para dar uma informação. Nessa minha nova jornada, pegava dois ônibus, um de Paraopeba a Sete Lagoas, e outro, de Sete Lagoas a Belo Horizonte, além do Move (linha de transporte urbano de Belo Horizonte) até a UFMG. Todo esse trajeto era realizado em três horas, somando seis horas de ida e volta, o que era um tempo maior na estrada do que a duração da aula a que teria que assistir no dia. Quantas vezes perdi ônibus por causa de minutos! Isso provocava atrasos no meu horário, e quando chegava à Universidade a aula já tinha iniciado. Por várias vezes, contei com a compreensão dos professores e colegas de turma, devido à dispersão provocada com minha chegada.

Nessas idas e vindas, sempre aproveitei o tempo dentro do ônibus para descansar, ou seja, dormir. Mas nem por isso deixei de colecionar várias histórias de viagem, e duas delas gostaria de compartilhar com o leitor deste texto, pelo fato de terem marcado profundamente minha memória afetiva, além de terem me dado a possibilidade de fazer algumas reflexões sobre a vida e seu cotidiano. Assim, Freire (2015, p. 23) assevera sobre a importância de dizer: “falar o dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar o dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer”.

Nessa ânsia de dizer o vivido, começo a primeira história, que aconteceu dentro de um ônibus, no trajeto de Sete Lagoas a Belo Horizonte, a caminho da UFMG. Quando embarquei, notei que tinha um rapaz comendo um marmitex dentro do coletivo e, por isso, ele não estava usando a máscara, o que me deixou preocupado, pois estávamos na pandemia e o seu uso era obrigatório. Sentei-me no meu lugar e logo cai no sono. De repente, acordei com uma dona gritando: “O moço caiu, o moço caiu!” Meio desorientado, demorei um pouco para entender o que estava acontecendo, se era um acidente com a gente, ou sei lá o quê! Foi quando olhei para o corredor e vi um rapaz caído, o mesmo do marmitex. Sem pensar duas vezes, corri para ajudar, aliás, fui o primeiro a tomar essa atitude, colocando-o de lado, pois parecia que ele estava tendo uma convulsão. “Foi o que achei.”

Embora simplesmente eu não soubesse o que estava fazendo, fiquei repetindo: “Moço, moço, o que você está sentindo?! Moço, moço, o que você está sentindo?!”, e ele não respondia, claro, pois estava babando muito. Passados alguns instantes, chegou um policial, acredito também acabara de acordar com os gritos. Logo ele assumiu a minha função, pois era visível meu despreparo para tal situação. Assim, o rapaz foi melhorando, devido aos cuidados adequados. O que me marcou, nessa situação, foi que, logo após uma melhora significativa do

rapaz, com retorno ao seu assento, o policial sentou-se ao seu lado e começou a lhe fazer algumas perguntas. Como eu estava sentado atrás deles, fui ouvindo a conversa. Nesse momento, o rapaz disse que ele era uma pessoa em situação de rua. Logo o policial pegou o telefone e fez uma chamada narrando a situação do rapaz. Parecia que um assistente social estava do outro lado da linha.

Quando chegamos à rodoviária, já tinha alguém esperando o rapaz, para lhe encaminhar ao seu destino, a cidade de São Paulo, e lhe dar a assistência necessária. Fiquei pensando na atitude do policial em seu processo formativo, ou seja, a questão da profissionalidade que está presente em cada profissão, em virtude de ser um tema que era abordado em uma disciplina estudada naquele semestre.

A outra história que quero narrar aconteceu no ponto de parada de ônibus. Nesse caso, estava esperando o coletivo que sai de Sete Lagoas com destino a Paraopeba, meu destino final. Nesse ponto, encontrava todo tipo de pessoas, de ex-alunos a velhos conhecidos de infância. Independentemente de quem encontrava, sempre que começávamos a conversar falávamos de tudo um pouco, mas o assunto do momento era política, por ser um ano eleitoral. Em uma dessas conversas, tive uma aula sobre consciência social, de um trabalhador braçal de uma indústria siderúrgica, cuja função era descarregar caminhão com carga de carvão. Fui pego de surpresa quando ele começou a falar da falta de estrutura social existente, que levava muitos jovens à marginalidade, mencionando modelos de escola de tempo integral e a falta de consciência da classe trabalhadora na busca pelos seus direitos sociais.

**Figura 17 – Em um ponto de ônibus,
em frente a um supermercado, Sete Lagoas/MG (2022)**



Fonte: Acervo do autor.

Para ilustrar melhor sua visão de mundo, ele começou a citar como exemplo a siderúrgica em que trabalhava e como o pensamento dele divergia do dos companheiros de descarga de carvão. Muitos deles, embora com pouca escolaridade, defendiam a repressão como forma de acabar com a marginalização juvenil. Mas ele argumentava com os companheiros que era um problema de estrutura social e falta de oportunidade, usando sua própria situação e dos companheiros como exemplo, explicando que o empobrecimento da população levava à retirada de direitos básicos, como educação, saúde etc., sendo está uma das causas do baixo salário deles em relação às pessoas com maior escolaridade. A conversa foi tão produtiva, que até hoje narro esse caso para os meus alunos.

Essas e outras histórias marcaram a minha entrada no mestrado, período em que pude enriquecer meus conhecimentos acadêmicos, experienciar cenas do cotidiano e vivenciar minha docência a partir de um novo olhar, como pesquisador, tornando possível o desenvolvimento da minha pesquisa, que tem como objetivo refletir sobre o meu percurso de professor no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, etapa de ensino que atualmente passa pela implementação do Novo Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017¹². Este trabalho tem como proposta a pesquisa (auto)biográfica, através da metodologia de caráter qualitativa baseada em Casos de Ensino. Utilizando essa metodologia, busca-se atingir os objetivos do estudo por meio da análise da prática docente e dos percursos vividos diante das mudanças que afetam os tempos e espaços escolares.

Agora, temos uma reforma de abrangência nacional e a oportunidade de fazer um registro *in loco* sobre sua implementação e quais os principais desafios enfrentados pelo professor diante desse novo cenário. Por esse motivo, o objetivo da nossa pesquisa é refletir sobre meu percurso como professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais no contexto da implementação do Novo Ensino Médio, a partir de Casos de Ensino sobre minha prática docente que permitem analisar o caminho percorrido diante das alterações dos tempos escolares.

¹² A Lei n.º 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

5 CASOS DE ENSINO: “SE HOJE EU SOU ESTRELA, AMANHÃ...”

Como professor do Ensino Médio, hoje tenho que conviver com a implementação do Novo Ensino Médio. Diante desse cenário, apresento ao leitor, neste capítulo, as transformações em minha trajetória docente ao longo dos anos no Ensino Médio e como está sendo essa experiência na etapa final da Educação Básica em uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, utilizando a metodologia (auto)biográfica através do dispositivo de pesquisa-formação Casos de Ensino.

5.1 Casos de Ensino: eu como professor do Ensino Médio

A história do Ensino Médio no Brasil, para mim, atualmente como professor, se confunde um pouco com minha trajetória estudantil, me fazendo lembrar bastante o momento em que abandonei o curso Técnico de Laboratório, ou seja, o velho Ensino Médio Técnico, pois, assim como hoje, naquela época também havia muitas dúvidas, tanto de professores quanto de educandos e da comunidade escolar em geral, sobre os novos rumos dessa etapa da Educação Básica. Naquela época, o governo de plantão era o tucano neoliberal, Fernando Henrique Cardoso, que sancionou, em 1996, a Lei nº 9.394, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, entrando em vigor o Ensino Médio Científico, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional.

Quando comecei a dar aulas, em 2004, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, em Paraopeba, no Ensino Médio, uma das coisas que mais me assustaram e causavam um grande impacto profissional era que os alunos dessa etapa de ensino ainda não tinham o livro didático da disciplina de geografia, assim como acontecia comigo no antigo Ensino Médio. Lembro-me de que uma das propostas de campanha do presidente Lula era a ampliação do PNLD para o Ensino Médio, medida que começou a ser implementada a partir de 2003, com a distribuição dos livros, inicialmente, das disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Nesse contexto, as aulas de geografia lecionadas eram muito cansativas, tanto para mim quanto para os alunos, pois tinha que passar todo o conteúdo da disciplina no quadro, devido ao fato de, como professor, ser o único que tinha condições de comprar o livro didático da matéria. Os alunos reclamavam de terem que escrever muito; além disso, minha letra no quadro era pouco legível, pois eu ainda estava me acostumando a escrever com giz. Lembro-me de que ficava branquinho, da cabeça aos pés! Outro problema que me causava desconforto, e que ao mesmo tempo achava injusto com os alunos, era a exigência da escola das avaliações escritas.

Ficava pensando... como assim, se os alunos sequer tinham um livro didático para aprofundar seus conhecimentos, pois o acesso à internet, a computadores e celulares na época era uma realidade distante para todos nós, e os livros eram uma das poucas fontes de conhecimento a que os discentes tinham acesso?!

Embora me esforçasse para levar atividades diferentes para os alunos, os recursos para impressão e compra de material para a reprodução eram escassos ou inexistentes. Ainda estávamos na era do mimeógrafo. Sentia que o que era passado no quadro era insuficiente para uma boa fixação dos conteúdos, pois era um resumo do resumo. Sempre vivia um dilema em minhas aulas: como conciliar o tempo entre passar matéria no quadro e explicar o conteúdo em 50 minutos? Para conseguir amenizar essa situação e dar um fôlego para os educandos, sempre estava na biblioteca da escola procurando material de apoio para os alunos fazerem pesquisas, mas a situação na biblioteca também era a mesma: livros antigos, como almanaques, falta de atlas e pouca literatura que contemplasse os conteúdos da disciplina.

Ao longo dos anos seguintes, começaram a chegar os livros de outras disciplinas, como geografia, o que contribuiu bastante para a diversificação da aula, pois passei a ter um tempo maior para as explicações e discussões sobre o conteúdo. Outras conquistas importantes para a educação brasileira na década de 2000 foi a promulgação da Lei nº 11.738/2008, que instituía o Piso Nacional do Magistério e a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) a partir da Lei nº 11.494/2007, que extinguiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e passou a financiar o sistema educacional em todas as etapas da Educação Básica. Aos poucos, a chegada de recursos foi permitindo a compra de materiais para as disciplinas. No caso da Geografia, passamos a receber mapas atualizados, globos terrestres, atlas novos e outros materiais.

Em 2008, passou a ser obrigatória a inclusão, no currículo, das disciplinas de filosofia e sociologia, conforme a Lei nº 11.684/2008. Lembro-me de que, naquela ocasião de promulgação da lei, havia poucos professores com formação específica nessas disciplinas. Então, fui convidado pela direção da escola para lecionar a disciplina de sociologia, utilizando o Título Precário para Docência, concedido pela Secretaria de Estado de Educação para aqueles que não possuem formação específica na disciplina, mas cuja formação contempla alguns conteúdos do campo de conhecimento da matéria. Fui obrigado a declinar do convite, pois nessa época já trabalhava como tutor de sala em uma instituição de Ensino Superior, nos cursos de Gestão Ambiental e Licenciatura em História. Recordo que as aulas dessas disciplinas na escola

eram lecionadas, na sua maioria, por professores com formação em Pedagogia ou com outras formações no campo de humanas.

No início de 2011, por motivo de saúde, fiquei um bom período afastado do trabalho, mas continuei acompanhado as discussões que estavam ocorrendo sobre o Ensino Médio em Minas Gerais. A partir dessas discussões, surgiu o projeto denominado Reinventando o Ensino Médio (REM), que tinha como proposta ofertar aos alunos a escolha de um percurso formativo a partir do primeiro ano, com o foco em áreas de empregabilidade. Esse projeto começou em 2012, com 11 escolas-piloto em Belo Horizonte; em 2013, ampliou para 122 escolas em todas as regiões do estado, sendo universalizado em 2014 para todas as 2.164 escolas de Ensino Médio de Minas Gerais.

Lembro-me de que na escola em que atuo desde 2006 até os dias atuais, uma das áreas de empregabilidade escolhida pelos alunos do primeiro ano foi Meio Ambiente, e, como professor de geografia, fui convidado a dar aula em uma disciplina chamada “Projeto de Pesquisa Ambiental”, com duas aulas de 50 minutos semanais. Essas aulas aconteciam no sexto horário, pois o REM também ampliava a carga horária do aluno, de cinco para seis aulas diárias. Quando eu chegava para dar aula nesse horário, os alunos reclamavam que estavam com fome e cansados demais para copiar o conteúdo do quadro, visto que não havia material didático para a disciplina, e muitos, devido à falta de logística entre a prefeitura e município, no que se refere ao transporte escolar, tinham que ir embora às 11h30m, por morarem na zona rural. Mas, como na escola onde trabalho esse projeto chegou somente com a universalização para todas as escolas do Estado em 2014, sua duração foi de apenas um ano, pois o novo governo do estado, que ganhou pleito em 2014, suspendeu o REM em todo o estado em 2015, retornando com o antigo quadro curricular, que contemplava somente as disciplinas obrigatórias.

Em 2015, começamos as atividades do programa lançado em 2013 pelo governo federal, chamado “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, pois o estado de Minas Gerais ainda era um dos poucos que ainda não tinham aderido ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) criado em 2009, realizando sua adesão somente em 2014. Assim, as escolas do estado passaram a ter acesso ao programa lançado em 2013, pelo governo federal, que representava uma articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e governos estaduais na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio.

Esse projeto era direcionado apenas para os professores que lecionavam no Ensino Médio. Contávamos com o recebimento de uma bolsa mensal, no valor de 200 reais, e tínhamos que nos encontrar quinzenalmente, aos sábados, das 8h às 12h, para discutir e realizar as

atividades propostas pelo Caderno de Formação de Professores do Ensino Médio. Esse material tinha como propósito estimular ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio. Nossos encontros eram realizados na própria escola e eram muito proveitosos, pois podíamos discutir, além das atividades propostas pelo material de apoio, situações vivenciadas no dia a dia da escola. Além disso, podíamos planejar atividades interdisciplinares para serem desenvolvidas ao longo de cada bimestre e conhecer um pouco mais sobre o conteúdo e as dificuldades de cada um, elaborando propostas em conjunto, para resolvermos os problemas.

Parecia que a partir do desenvolvimento do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, finalmente nós, professores, seríamos ouvidos na discussão e elaboração de uma política educacional para essa etapa da Educação Básica. Porém, em 2016, fomos surpreendidos pela Medida Provisória nº 746/2016.

5.2 Casos de Ensino: o Novo Ensino Médio

Como professor de geografia desde 2003 na Rede Estadual de Minas Gerais, tenho acompanhado as discussões e as transformações no ensino. Lembro-me de que, a partir de 2016, com a divulgação massiva nas redes de televisão, nas secretarias e nas escolas, dos baixos resultados apresentados pelo Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as discussões tomaram uma dimensão que eu nunca tinha visto durante toda minha carreira.

Lembro-me de que foi instalado um verdadeiro cenário de crise e caos em relação a essa etapa de ensino. De repente, quase todo mundo passou a criticá-lo e parece que todos viraram especialistas em educação. Porém, nós, professores, não éramos ouvidos, e passamos, junto com nossos alunos, a sofrer críticas de muitos setores da sociedade, principalmente por parte daqueles ligados ao mercado de trabalho e dos setores econômicos.

Todo esse contexto, acredito, facilitou a aprovação da Lei nº 13.415/2017, ou seja, a lei que estabelece a implementação do Novo Ensino Médio, pelo Congresso Nacional, e marcou, então, o começo dos preparativos para a implementação da reforma do Ensino Médio, em todo o território nacional, com sua chegada prevista a Minas Gerais a partir de fevereiro de 2022.

No entanto, antes mesmo de sua implementação no estado, alguns questionamentos e dilemas já rondavam meus pensamentos. Como o Novo Ensino Médio funcionaria na prática? O que seriam realmente os Itinerários Formativos e como ocorreria a escolha pelos estudantes e pela escola? Qual formação nós, professores, teríamos para lecionar as novas disciplinas que

estavam sendo introduzidas? O que realmente os reformistas queriam dizer ao enfatizar a questão do “protagonismo juvenil e projeto de vida”?

No começo da implementação do Novo Ensino Médio, percebi que as informações fornecidas pela Secretaria de Estado de Educação, através de circulares, memorandos, *lives* e webinários intermináveis, eram muito confusas. Ninguém conseguia explicar realmente como o Novo Ensino Médio funcionaria na prática, e até os dias atuais vivemos momentos de muitas dúvidas e poucas respostas. E, agora, temos um novo desafio, com a consulta aberta pelo MEC para discutir o que fazer com o Novo Ensino Médio. Enfim, ainda está tudo muito confuso e desgastante, longe de uma solução.

Percebo que a reforma do Ensino Médio alterou a organização da matriz curricular, ampliando o número de disciplinas dessa etapa da educação, de 12 para 22, com a efetivação dos Itinerários Formativos. Achei curioso, nessas novas disciplinas, é que nelas não pode ocorrer a reprovação dos alunos.

Na época, fiquei sabendo que os alunos é que tinham que fazer a escolha dos Itinerários Formativos no ano anterior que cursariam no ano seguinte, ou seja, quando estavam no nono ano. Essa era a época para que eles escolhessem os itinerários que iriam cursar no 1º ano do Novo Ensino Médio, e assim sucessivamente, durante os três anos do percurso escolar. Fico me perguntando: será que esses alunos estão realmente preparados para fazer essa escolha? Essa verdadeira peregrinação por diversos conteúdos, que não apresenta nenhuma sequência didática entre si ou conexão com as séries seguintes, é positiva para esses jovens? O que acontece com o aluno, quando transferido, ao longo do ano, para outra escola, visto que cada escola tem o seu itinerário formativo, e tem “seu percurso formativo interrompido”? Que projeto de vida pode ser construído diante dessa realidade?

Fui surpreendido, ao chegar, em 2022, à minha escola, pois as mudanças foram enormes. Quando os alunos do primeiro ano me contaram a quantidade de disciplinas que eles tinham, tomei um choque! Notei que eles ficavam perdidos com as matérias, sem saber qual era o caderno referente às disciplinas. Anotavam conteúdo de geografia no caderno de Humanidades ou de outra disciplina do itinerário. Enfim, estavam muito confusos. Outro ponto que observei foi a dificuldade dos alunos de lembrar qual era meu nome e qual conteúdo lecionava. No início, achei que era brincadeira, só que no Novo Ensino Médio há apenas uma aula de geografia na semana, e os alunos, devido às faltas e aos feriados, e diante da quantidade de novos professores, realmente não me conheciam.

Hoje, com o Novo Ensino Médio em curso já no segundo ano, percebo que os professores que lecionam as matérias dos Itinerários Formativos, em sua maioria, não possuem

licenciatura e, quando têm essa formação, são em disciplinas do antigo Ensino Médio, já que não existe graduação para formar profissionais para lecionar esses novos conteúdos. Essa falta de formação específica provoca uma alta rotatividade desses profissionais no ambiente escolar, pois muitos, ao longo do ano letivo, conseguem ocupação em sua área de formação e abandonam a sala de aula.

Além desse desgaste com a falta de formação para os profissionais que atuam nos Itinerários Formativos, outra inovação que percebi nessa Lei nº 13.415/2017, no artigo 36, parágrafo 11, é que ela permite que os sistemas de ensino possam reconhecer competência e firmar convênios com instituições de ensino de EaD para o cumprimento das exigências curriculares do Novo Ensino Médio. Fica a pergunta: a quem interessa a precarização profissional docente e a virtualização de parte dessa etapa de ensino?

Mesmo sem respostas para a maioria das perguntas que me faço, hoje vivo essa reforma do Ensino Médio. Ela ampliou a carga horária de 800 h para 1000h, sendo que a maioria das escolas do estado funcionam em três turnos, o que ocorre na escola onde trabalho.

No entanto, percebi que não foi realizado qualquer investimento em infraestrutura, como a construção de salas de aula, laboratórios, refeitórios, vestiários etc., o que provocou, na minha escola e em muitas outras, um transtorno entre os turnos, pois, ao ampliar a carga horária, foi adotado o sexto horário na parte da manhã. Assim, os alunos do Novo Ensino Médio, na escola onde trabalho, saem às 12h20m, mas os alunos do turno da tarde entram às 12h30m. Assim, ficam restando apenas dez minutos para realização da limpeza e a organização das salas, o que exige um esforço redobrado dos profissionais responsáveis, os Auxiliares de Serviços Básico (ASB). Eles também têm vivido uma dura rotina. Vejo, no meu dia a dia, que muitos auxiliares ficam na porta das salas, com vassouras e baldes na mão, esperando as aulas terminarem, para terem tempo de realizar suas tarefas antes da entrada dos estudantes do próximo turno.

Como os estudantes do turno da manhã têm início das aulas às 7h e saída 12h20m, ocorre um problema de logística com o transporte escolar em minha cidade, que é de responsabilidade do município, já que a escola atende tanto os estudantes da área urbana quanto os da zona rural, pois o ônibus retorna para buscar os alunos apenas uma vez, às 11h30m. Dessa forma, alguns alunos têm que ir embora mais cedo; outros, a família busca às 12h20m; mas alguns desses alunos ficam fora da escola, esperando o ônibus retornar às 17h, que é o horário de saída do matutino; e alguns alunos que frequentam esse turno moram na zona rural. Não deixo de indagar: como pode ser realizada uma reforma que amplia a carga horária e não leva em consideração as múltiplas realidades em que os estudantes das escolas públicas estão inseridos?

As escolas do Ensino Médio atendem aos estudantes, que, em sua maioria, são estudantes trabalhadores. Eles estão presentes em todos os turnos escolares, mas, no vespertino, a ampliação da carga horária trouxe uma preocupação a mais para eles: como conciliar o trabalho de meio período saindo da escola mais tarde? Como resposta a essa questão, tenho percebido o aumento da transferência de estudantes do matutino para o noturno, enquanto outros infelizmente evadem da escola, pois a carga horária de trabalho é incompatível com o horário das aulas. Muitos estudantes nessa situação justificam para mim que as disciplinas dos Itinerários Formativos não contribuem nada em sua formação escolar e que, se for o caso, podem retornar a frequentar a escola na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa é mais uma das consequências do Novo Ensino Médio que tem contribuído com um triste fenômeno social nas juventudes brasileiras, que é a escolha entre a continuidade dos estudos e a necessidade de trabalhar.

Essas poucas questões apresentadas nesses dois anos de implementação do Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais, na escola onde leciono, me levam a refletir sobre a importância do planejamento e do envolvimento de todos os setores da sociedade em torno das discussões sobre as políticas públicas que vão orientar a educação do nosso país nos próximos anos. Eu, como professor, gostaria muito de ser realmente ouvido e de ver minhas ponderações serem consideradas nessas discussões que dizem respeito à elaboração das novas políticas educacionais, pois só acredito nas mudanças na educação quando todos os interessados forem realmente ouvidos.

5.3 Casos de Ensino: redução da carga horária

Nestes 20 anos como professor de geografia da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, sempre atuei junto ao movimento sindical de professores do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE/MG), sendo hoje Diretor Sindical e integrante do Departamento de Formação Sindical e Política da subseção do SindUTE na cidade de Sete Lagoas/MG. Além de atuar no movimento sindical, também sou Presidente do Conselho do FUNDEB, da Secretaria Municipal de Educação de Paraopeba/MG. No ano de 2012, conseguimos, através da luta sindical, a aprovação da Lei nº 20.592, que estabelece o cumprimento de um terço da carga horária do professor para o planejamento escolar.

Com a homologação dessa lei, considerando a jornada de trabalho do professor do estado de Minas Gerais, que é de 24 horas semanais, o professor passa ter direito de reservar um terço dessa jornada para elaboração do planejamento e de outras atividades inerentes à

docência. Porém, essa modificação levou à redução do número de aulas a serem ministradas pelo professor, de 18 aulas semanais para 16, sem perda salarial ou diminuição da quantidade de aulas de cada disciplina em cada série escolar. Como exemplo, cito a disciplina de geografia, com a qual eu trabalho: ela tinha uma carga horária de duas aulas semanais, nos três anos do Ensino Médio, e continuou com a mesma carga horária, de 80 horas aulas anuais. Com essa nova distribuição da carga horária, tive mais tempo para me dedicar ao planejamento diário, a projetos escolares e encontros regulares com a coordenação, para discutirmos a prática pedagógica e elaborar propostas de intervenções.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, ocorre o contrário. Na turma do primeiro ano, algumas disciplinas sofreram redução na sua carga horária anual, como é o caso da minha disciplina, geografia. Antes da reforma, eu ministrava duas aulas semanais, e hoje tenho apenas uma em cada turma do Ensino Médio, uma aula por semana. Isto é, foi uma redução de 50% da carga horária anual de uma disciplina, a que antes eram garantidas 80 horas aulas anuais. Sempre me pergunto: como vou ser professor de geografia nesse contexto? O que ensinar? Se antes já achava pouco tempo, agora nem se fala! Ou seja, agora tenho 40 horas aulas anuais para me dedicar ao ensino, considerando o mesmo conteúdo. Questiono: quem teve essa “brilhante” ideia? A quem essa redução atende? Que perspectiva de educação e de docência está presente nessa lei? Não me vi respeitado nem participante dessas decisões, pois essas mudanças retratam o reflexo da implantação de uma reforma sem o diálogo conosco, professores(as). Essa reforma provocou uma mudança na matriz curricular do Ensino Médio que agora passa a ser composta pelos tais Itinerários Formativos. Outra falácia!

O planejamento anual e diário que antes eu elaborava para ser desenvolvido em duas aulas semanais, tenho agora que redirecionar para ser trabalhado em apenas uma aula por semana. E, ainda, quando há feriados nacionais ou atividades extraclasse na escola que ocorrem no dia da minha aula, aí fico apenas com uma ou duas aulas de geografia no mês, nas turmas que leciono.

Assim, o desafio de ser professor de geografia fica mais complicado, pois o que vou selecionar para trabalhar? Como dar continuidade a um planejamento que já estava comprometido com o tempo disponível para as aulas? Acredito que esse também seja um enorme desafio para outros(as) professores(as) das demais disciplinas. A quais temáticas devemos dedicar mais atenção e quais não cabem na nova carga horária? Quais projetos devemos prosseguir e quais teremos que abandonar? Além de ter consequência na diminuição do tempo de discussão com os estudantes e de socialização das atividades, o tempo está corrido

demais para fazer tudo que preciso, principalmente porque gosto de problematizar o conteúdo com os estudantes.

Refletindo sobre a questão do tempo, percebo que a falta de tempo para exercer a minha docência tem provocado consequências desastrosas, tanto na compreensão dos conteúdos quanto no contato comigo, professor regente. A distância entre uma aula e outra é muito longa, o que leva sempre a uma retomada superficial do conteúdo trabalhado nas aulas anteriores, provocando um colapso no planejamento e, por consequência, no meu fazer pedagógico, dificultando o processo de aprendizagem de conceitos fundantes da geografia.

Essa redução na carga horária também impactou no meu salário, acredito que no de outros(a) professores(as) também, pelo fato de nós, professores(as) efetivos(as) da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, termos direito à extensão de carga horária. No estado, o cargo completo de um professor é de 16 aulas semanais, e a extensão é a quantidade de aulas que podemos assumir além das 16 aulas semanais. A redução no salário ocorreu devido ao fato de que, ao longo de minha carreira, sempre contei com a extensão de carga horária na disciplina de geografia. Com essa nova situação, me vejo “obrigado” a lecionar disciplina de humanidades, do itinerário formativo, para tentar manter o mesmo nível salarial. Como as disciplinas dos Itinerários Formativos, geralmente, estão no sexto horário, tive que abandonar a disciplina para cursar o PROMESTRE, devido à incompatibilidade de horário. Também me sentia desconfortável e despreparado para lecionar a disciplina de humanidades, que era ofertada no itinerário formativo no primeiro ano do Ensino Médio, além da falta de material didático e uma proposta curricular de curso confusa.

Agora, em 2023, o Novo Ensino Médio chegou às turmas do segundo ano em que leciono. Hoje, como professor, tenho que lidar com duas problemáticas que se intensificaram: a defasagem provocada pela redução da carga horária dos educandos que cursaram o primeiro ano do Novo Ensino Médio, e os impactos causados pelo ensino remoto durante a pandemia. Às vezes, a sensação é que estou enxugando gelo ou no meio de uma tempestade.

Agora, com o novo governo, temos aberta uma consulta pública para discutir quais serão os novos caminhos que devem orientar o Ensino Médio, sem uma definição definitiva se ele vai ser revogado, reformulado, voltar ao antigo Ensino Médio ou se será planejado uma nova reforma para essa etapa da Educação Básica, que espero que seja construída sobre outros pilares educacionais, que realmente atendam aos anseios de todos.

Hoje, rememorando a minha história, percebo o quanto ainda temos que avançar nas discussões sobre o sistema público de ensino. No meu caso, que leciono exclusivamente no Ensino Médio, fica a preocupação sobre a situação dos meus estudantes e de tantos outros

estudantes que sofreram com um ensino precarizado no período pandêmico devido à desorganização do Estado e à falta de condições favoráveis para a realização do ensino. Com o retorno ao ensino presencial, esses estudantes encontram várias mudanças e desafios. Fico me perguntado: como será o nosso futuro depois de tantas mudanças desastrosas e como será reparado o direito constitucional de acesso a uma educação de qualidade, pautado na justiça social?

Isso tudo tem me deixado muito angustiado, pois essas novas preocupações em relação ao planejamento ao conteúdo curricular muitas vezes têm como resultado o rompimento brusco e inesperado de algumas discussões que antes eram mais bem debatidas com os estudantes, além de projetos que não terminam e acabam sendo desenvolvidos de forma inadequada. Frequentemente, me vejo dando mais aulas expositivas e explicando desesperadamente os conteúdos. Tenho a sensação de não estar sendo o professor que eu queria ser, com a impressão de sempre estar faltando algo a ser ensinado. Isso tem me provocado um sentimento de desolação com o meu processo de ensino e com a não aprendizagem em sala de aula. O que fazer? É a pergunta que me atormenta no meu dia a dia, como professor de geografia no Novo Ensino Médio.

6 DEBATES E PROBLEMATIZAÇÕES: “EU VOU DESDIZER AQUILO TUDO QUE EU LHE DISSE ANTES”

Neste capítulo apresento os debates e a problematização fundamentados em nossa fonte de pesquisa (auto)biográfica, através do dispositivo de pesquisa-formação Casos de Ensino escritos a partir das Questões Mobilizadoras. Os casos serão analisados com base na Análise Interpretativa e Reflexiva, apresentada inicialmente com o intuito de colaborar com a análise desse dispositivo de pesquisa-formação tanto em estudos coletivos quanto nos individuais. A escolha pela análise apenas de três Casos de Ensino nessa pesquisa, deve ao tempo de duração do mestrado, período em que se entrelaçam o cumprimento da carga horária das disciplinas e a produção das fontes de pesquisa. O que provou ser mais prudente fazer a análise apenas dos três casos apresentados nesse capítulo deixando os demais para análise futuras.

6.1 Questões Mobilizadoras: em busca de uma escrita reflexiva e libertadora

Início este capítulo como se estivesse em um confessionário, revelando os segredos de um professor/pesquisador, iniciante no campo da pesquisa (auto)biográfica. De pronto, confesso um dos meus maiores temores quando comecei minha jornada no PROMESTRE: a minha preocupação com a redação dos meus textos para os(as) professores(as), orientadora e coorientador, pelo simples fato de achar que eles nunca estavam bons o suficiente, à altura de docentes com um currículo invejável, principalmente após decidir que o dispositivo de pesquisa que iria utilizar seria os Casos de Ensino, que eram uma novidade para mim e por meio dos quais escreveria a minha trajetória docente e discente. Fiquei pensando no título do livro da autora indiana Gayatri Chakravorty Spivak (1942), *Pode o subalterno falar?*, parafraseando o título, me vinha à mente “Pode o subalterno escrever?”, ainda mais sobre sua própria trajetória de vida e profissional? Assim, início esta seção revelando um dos aspectos da dimensão da subjetividade que é a interação no processo de escrita, já convidando Freire (2015) para dialogarmos sobre esse processo.

É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (Freire, 2021, p. 7).

Lembro-me como fiquei preocupado quando foi solicitada a escrita do primeiro Caso de Ensino, no período ainda não tinha sido desenvolvidas as Questões Mobilizadoras. Fiquei meio perdido, sentia todos os tipos de sensações que rondam um “ser” como eu: medo do julgamento sobre minha ortografia, “graças ao deus Word, hoje não preciso preocupar tanto com minha caligrafia”. A escolha de que palavras usar, o que deveria revelar ou não sobre mim e sobre minha docência etc. O que mudou radicalmente após a utilização das Questões Mobilizadoras e as orientações da Profa. Dra. Claudia Starling e meu coorientador Prof. Dr. Fernando Arraz, ao me dizerem que minha escrita tinha que ser libertadora e não para eles. A partir desse dia, é como se estivesse com uma bússola na mão, passei a escrever meus casos com maior liberdade, trilhando por caminhos e esconderijos que guardavam lembranças em minha mente de forma esquecida, e hoje muito valorizadas e registradas neste trabalho.

6.2 Análise Interpretativa e Reflexiva do Casos de Ensino: eu como professor do Ensino Médio

A história do Ensino Médio no Brasil, para mim, atualmente como professor, se confunde um pouco com minha trajetória estudantil, me fazendo lembrar bastante o momento em que abandonei o curso Técnico de Laboratório, ou seja, o velho Ensino Médio Técnico, pois, assim como hoje, naquela época também havia muitas dúvidas, tanto de professores quanto de educandos e da comunidade escolar em geral, sobre os novos rumos dessa etapa da Educação Básica. Quando comecei a dar aulas, a partir de 2004, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, em Paraopeba, no Ensino Médio, uma das coisas que mais me assustaram e causavam um grande impacto profissional era que os alunos dessa etapa de ensino ainda não tinham o livro didático da disciplina de geografia, assim como acontecia comigo no antigo Ensino Médio (Excerto dos Casos de Ensino do Pesquisador, 2024).

Baseado nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Interpretativa e Reflexiva descrita em nossa pesquisa, a primeira dimensão a se evidenciar nesse excerto é “NÓS: temporalidade e contextos – Historicidade”, quando passo a me recordar da minha vivência como estudante se entrelaçando com a profissão, ou seja, o direito de registrar nossas histórias e eventos de diferentes formas, nos colocando em uma posição de protagonista da vida e nossa realidade experienciada em diferentes tempos e lugares e de diversas maneiras, evitando o apagamento do “eu empírico”. Como argumenta Delory-Momberger (2016, p. 136), “a pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a temporalidade biográfica em sua abordagem dos processos de construção individual, o ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência”.

Como fica explícito no início do excerto acima, retirado do Caso de Ensino, o meu abandono escolar ocorre em meio a um período turbulento de incertezas para todos em relação às mudanças na legislação educacional, me levando, na correria da vida e sem nenhuma reflexão sobre a importância da Educação Básica, a interromper o processo de escolarização. Isso porque já era um trabalhador estudante, com uma rotina acelerada de casa para o emprego e do trabalho para escola e da escola para casa, por estudar e trabalhar. Faltou-me sapiência para desacelerar em meio ao caos juvenil e refletir sobre o impacto dessa decisão ao longo dos dias, semanas, e os meses que seguiriam os próximos anos. Como afirma Oliveira (2021) sobre a importância da amplitude educacional, “na qual a escola se constitui como comunidade educativa que deve ser orientada à formação integral de seus/as estudantes, e cuja prática deve se dar em todos os seus espaços, indo além da sala de aula”. No meu caso, naquela época, a escola não conseguia cumprir seu papel de formação integral, pois não pude refletir sobre a importância da educação para vida, e, por não ver sentido nela, fiz a escolha que era óbvia para mim, já que o trabalho fazia mais sentido e pagava as contas.

Outra dimensão apreciada nesse trecho é “NÓS: temporalidade e contextos – Comunidade escolar”, quando apresento meu estranhamento com a continuidade de políticas públicas precarizantes da educação, ainda em andamento, anos após eu ter concluído o Ensino Médio. Mas, agora, o espanto surge através de uma reflexão docente, consciente e politizada, relacionando as condições de trabalho e a continuidade das políticas de desinvestimento na educação, me levando a refletir nesse processo de pesquisa-formação sobre as desigualdades educacionais, entre aqueles que têm condições de ter acesso aos bens materiais como os livros didáticos e os alunos das escolas públicas que ainda tinham aquele direito negado. Como afirma Starling (2021) sobre a formação continuada de professores(as),

a valorização e melhoria dos processos formativos e de trabalho são essenciais para a construção de um sistema educativo de qualidade, e, também, fundamental para a construção de uma educação democrática, além de promover o desenvolvimento da consciência profissional a partir da reflexão sobre as condições em que se desenvolve a docente e seu impacto na comunidade escolar.

Assim, posso perceber como os Casos de Ensino em um processo de pesquisa-formação podem levar o participante a reflexões que o coloca, cara a cara, com o seu passado refletido em seu presente. Destaco nesse trecho a dimensão “EU: subjetividades – Ser professor(a)”, como nos recorda novamente Delory-Momberger (2016, p. 136), “o ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência. A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da

qual os homens dão forma ao que vivem”. Revelando-me que minha trajetória profissional e atravessada por minha história de vida, e ambas são constituintes de minha identidade docente que se esplandece no presente:

Nesse contexto, as aulas de geografia lecionadas eram muito cansativas tanto para mim quanto para os alunos, pois tinha que passar todo o conteúdo da disciplina no quadro, devido ao fato de, como professor, ser o único que tinha condições de comprar o livro didático da disciplina. Os alunos reclamavam de terem que escrever muito; além disso, minha letra no quadro era pouco legível, pois eu ainda estava me acostumando a escrever com giz. Lembro-me de que ficava branquinho, da cabeça aos pés! Outro problema que me causava desconforto, e que ao mesmo tempo achava injusto com os alunos, era a exigência da escola das avaliações escritas. Ficava pensando... como assim, se os alunos sequer tinham um livro didático para aprofundar seus conhecimentos, pois o acesso à internet, a computadores e celulares na época era uma realidade distante para todos nós, e os livros eram uma das poucas fontes de conhecimento a que os discentes tinham acesso?! (Excerto dos Casos de Ensino do Pesquisador, 2024).

Nesse segundo trecho, fica explícita, já no início, a dimensão “EU: subjetividades – Emoções e tensões”, ao recordar o quanto as aulas eram cansativas para mim e os alunos, o que gerava uma tensão em sala de aula, e o início de uma docência em condições precárias. Como apresenta Amorim (2017, p. 280), baseado nos estudos de Veenman (1984), sobre a “transição da formação inicial – atuação profissional, a expressão ‘choque da realidade’, esse conceito de choque indica uma ruptura que se dá entre os ideais construídos ao longo da formação inicial e a dura realidade do dia a dia numa sala de aula”.

Esse choque de realidade, para mim, se desdobrou em um cotidiano de desgaste das relações entre mim e meus alunos, pois tanto eles quanto eu não estávamos felizes com aquela situação. Como era um professor novato na instituição, observei que os professores mais antigos também utilizavam o mesmo método, então, continuei um bom tempo nesse processo. Como diziam os alunos, “lá vem ele encher o quadro de novo, só para cansar a gente!”. Fala que me deixava bastante frustrado, pois queria dar aulas diferentes das que eu tive como aluno, mas a realidade insistia em bater em nossa porta, provocando em mim o início da “justa raiva freiriana” contra o sistema educacional e sua desumanização.

Na sequência desse trecho destacado do Caso de Ensino, a dimensão “NÓS: temporalidade e contextos – Comunidade escolar” fica evidenciada, pelo fato do meu retorno à escola como docente me revelar que alguns problemas ainda eram crônicos na educação brasileira. A minha condição como docente naquele momento histórico era semelhante à minha de discente anos anteriores. Os argumentos de Oliveira nos ajudam a compreender essa condição histórica, pois, de acordo com a autora, a utilização dos recursos públicos deveria

“obedecer a critérios claros e justos, [...] além da correção de desequilíbrios resultantes de processos históricos e sociais” (Oliveira, 2021, p. 715). Mas a existência dessa idiossincrasia em um espaço temporal entre minha saída da escola como aluno e meu retorno como professor tendia a revelar o contrário.

Embora o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) tenha sido criado em 25 de outubro de 2003, em 2004 ainda era uma realidade que não tinha se materializado, pois os primeiros livros a serem distribuídos pelo programa contemplavam apenas as disciplinas de português e matemática, sendo a política ampliada ao longo dos anos para as outras disciplinas, o que ainda não resolve os problemas históricos da educação pública brasileira.

No início de 2011, por motivo de saúde, fiquei um bom período afastado do trabalho, mas continuei acompanhando as discussões que estavam ocorrendo sobre o Ensino Médio em Minas Gerais. A partir dessas discussões, surgiu o projeto denominado Reinventando o Ensino Médio (REM), que tinha como proposta ofertar aos alunos a escolha de um percurso formativo a partir do primeiro ano, com o foco em áreas de empregabilidade. Esse projeto começou em 2012, com 11 escolas-piloto em Belo Horizonte; em 2013, ampliou para 122 escolas em todas as regiões do estado, sendo universalizado em 2014 para todas as 2.164 escolas de Ensino Médio de Minas Gerais. (Excerto dos Casos de Ensino do Pesquisador, 2024).

Nessa passagem, a dimensão “EU: subjetividades – Escrita de ‘si’” pode ser contemplada, pois se trata de um período da minha vida profissional e pessoal de difícil rememoração. Isso porque, inicialmente, o que parecia ser um problema corriqueiro de saúde, ter se desaguado em um processo longo e doloroso para meu corpo e mente, me afastando por um longo tempo das atividades laborais e do convívio social.

Além de meu retorno a ambos não se dá de forma plena, devido às sequelas que carrego; aliás, minha presença constante em sala de aula se dá devido ao amor e à paixão pela profissão. Mas quando falo aqui em paixão e amor pela educação, o faço no sentido freiriano, que “é preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa ser aprendida e vivida” (Freire, 2021, p. 38).

É esse “amor armado” que me fez, mesmo afastado das minhas atividades profissionais e das pautas de luta, manter-me em alerta, buscando novos conhecimentos sobre a docência e acompanhando as mudanças na educação mineira no período de convalescença, para quando retornasse às minhas atividades pudesse, como Paulo, dizer “Combati o bom combate”, e me

postar novamente na fileira de luta contra todas as formas de injustiça perpetradas historicamente nesse país.

Em 2015, começamos as atividades do programa lançado em 2013 pelo governo federal, chamado “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, pois o estado de Minas Gerais ainda era um dos poucos que ainda não tinham aderido ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) criado em 2009, realizando sua adesão somente em 2014. Assim, as escolas do estado passaram a ter acesso ao programa lançado em 2013, pelo governo federal, que representava uma articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e governos estaduais na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio. Esse projeto era direcionado apenas para os professores que lecionavam no Ensino Médio. Parecia que a partir do desenvolvimento do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, finalmente nós, professores, seríamos ouvidos na discussão e elaboração de uma política educacional para essa etapa da Educação Básica. Porém, em 2016, fomos surpreendidos pela Medida Provisória nº 746/2016 (Excerto dos Casos de Ensino do Pesquisador, 2024).

A partir da leitura desse último excerto do Caso de Ensino, fica frisado, já nas primeiras linhas, a dimensão “EU: subjetividades – Ser professor”, pois evidencia uma das situações de formação continuada que já realizei, sempre em busca de conhecimentos que permitam uma melhor atuação docente no ambiente escolar. Isso porque, nós professores(as), não ficamos o tempo todo de nossa jornada de trabalho dentro da sala de aula com os alunos, devido ao fato da educação não se fazer só em sala de aula, ela requer que exploremos diferentes ambientes e situações em busca de uma qualidade na aprendizagem. Muitas vezes, exige-se que atuemos para além dos muros da escola, a fim de promover a integração entre os currículos Formal, Real e Oculto.

Pensar o currículo escolar como uma proposta ingênua e despida de qualquer interesse é a forma mais comum de se tratar esse tema nos espaços escolares, e muitas formações continuadas de professores. Mas a realidade que nos obriga a examinar essa proposta nos coloca em uma posição de olhar e refletir esse tema a partir das relações inegáveis entre o currículo e o jogo de forças sociais. Então, discutir o currículo na perspectiva crítica também é discutir relações de poder, ideologias, seleção e outros aspectos que influenciam no processo de escolarização. Segundo Apple (1994, p. 59),

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Sendo produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Em razão disso, depositava alguma esperança no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, devido à formação ocorrer dentro da própria escola e nós professores(as) sermos os(as) protagonista(s) do processo. Aí veio o golpe, e com ele as reformas neoliberais e, de arrasto, o Novo Ensino Médio, e eu estou aqui reivindicando meu direito à existência docente e como um dos pilares da resistência através dos Casos de Ensino.

6.3 Análise do Casos de Ensino: o Novo Ensino Médio

Como professor de geografia desde 2003 na Rede Estadual de Minas Gerais, tenho acompanhado as discussões e as transformações no ensino. Lembro-me de que, a partir de 2016, com a divulgação massiva nas redes de televisão, nas secretarias e nas escolas, dos baixos resultados apresentados pelo Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as discussões tomaram uma dimensão que eu nunca tinha visto durante toda minha carreira. Lembro-me de que foi instalado um verdadeiro cenário de crise e caos em relação a essa etapa de ensino. De repente, quase todo mundo passou a criticá-lo e parece que todos viraram especialistas em educação. Porém, nós, professores, não éramos ouvidos, e passamos, junto com nossos alunos, a sofrer críticas de muitos setores da sociedade, principalmente por parte daqueles ligados ao mercado de trabalho e dos setores econômicos (Excerto dos Casos de Ensino do Pesquisador, 2024).

Nesse primeiro excerto, fica explícita a dimensão “EU: subjetividades – Ser professor”, pelo fato de, inicialmente, evocar os saberes da experiência e acadêmicos, para legitimar minhas reflexões sobre quem tem autoridade ou não para discutir sobre minha profissão. E como aqueles que não têm legitimidade, realizam uma análise enviesada, distorcida e equivocada, mas interesseira, pautada em avaliações externas que não revelam as desigualdades educacionais perpetradas historicamente pelas desigualdades sociais, desconsiderando a singularidade e as adversidades em que se desenvolve nossa atividade.

Como nos recorda Sacristán (1995, p. 67), “a educação e objeto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências” sobre nós, professores e alunos. Muitas vezes, essas crenças podem ser alimentadas pelo próprio Estado, como foi no caso da PEC do Novo Ensino Médio, a ponto daqueles que falta legitimidade ou usam da legitimidade, como o governo Michel Temer, à época da reforma utilizou através de recursos públicos, como demonstram Oliveira e Brito (2019, p. 312), para “intensificar a propagação do discurso pró-reforma, via campanhas publicitárias e presença de intelectuais orgânicos em variados meios de comunicação, visando a convencer a sociedade dos benefícios do ‘Novo ensino médio’ e da urgência da sua implementação”. Como resultado, testemunhamos, por exemplo, a ocupação de escolas por estudantes, por trabalhadores em

educação e por setores da sociedade civil, com diversas formas de protestos. Além disso, verificam-se pesquisadores, trabalhos e pesquisas apresentadas, como este estudo.

Continuo minha análise através da dimensão “EU: subjetividades – Ser professor”, demonstrando como ficam claras as intenções sobre a mercadificação da educação pública. Além disso, revelam-se o apoio e o interesse do setor privado prontamente a aprovação da reforma, sob a ótica discursiva da necessidade de preparar melhor nossos jovens para o mercado de trabalho. Como nos recorda Sacristán, o entrelaçamento entre os vários níveis da estrutura social e o sistema educacional promove uma “dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais” (Sacristán, 1995, p. 71). Por essa ótica conflitiva, elaborados discursos omitem as reais intenções do setor privado sobre os possíveis benefícios a serem obtidos com as reformas neoliberais.

Na reforma do Ensino Médio podemos perceber como ocorreu uma convergência de todos estes grupos no processo de aprovação da lei. Um dos exemplos claros foi como o ministro da Educação, Mendonça Filho, em 2016, em claro apoio aos neoliberais, correu para a imprensa alardeando o baixo desempenho do Ensino Médio no IDB, com o intuito de alarmar a população e pavimentar o caminho para uma reforma urgente no Ensino Médio.

Todo esse contexto, acredito, facilitou a aprovação da Lei nº 13.415/2017, ou seja, a lei que estabelece a implementação do Novo Ensino Médio pelo Congresso Nacional e marca, então, o começo dos preparativos para a implementação da reforma do Ensino Médio, em todo o território nacional, com sua chegada prevista a Minas Gerais a partir de fevereiro de 2022. No entanto, antes mesmo de sua implementação no estado, alguns questionamentos e dilemas já rondavam meus pensamentos. Como o Novo Ensino Médio funcionaria na prática? O que seriam realmente os itinerários formativos e como ocorreria a escolha pelos estudantes e pela escola? Qual formação nós, professores, teríamos para lecionar as novas disciplinas que estavam sendo introduzidas? O que realmente os reformistas queriam dizer ao enfatizar a questão do “protagonismo juvenil e projeto de vida”? No começo da implementação do Novo Ensino Médio, percebi que as informações fornecidas pela Secretaria de Estado de Educação, através de circulares, memorandos, *lives* e webinários intermináveis, eram muito confusas. Ninguém conseguia explicar realmente como o Novo Ensino Médio funcionaria na prática, e até os dias atuais vivemos momentos de muitas dúvidas e poucas respostas (Excerto dos Casos de Ensino do Pesquisador, 2024).

Demonstrando um claro conflito de interesses entre as manifestações das entidades de educação e seus alunos contra a reforma e o desejo do governo de atender aos grupos econômicos e demais organizações que apoiavam a mesma, Duarte *et al.* (2020, p. 4) resolveram batizá-la de “contrarreforma”, por

considerá-la como uma forma de regressão dos direitos sociais da juventude brasileira, quebrando o conceito de educação básica construído na LDBEN/1996, reduzindo a educação a um aprendizado instrumental voltado a atender às mudanças do

capitalismo contemporâneo, à flexibilização do mercado de trabalho e às demandas do empresariado, desconsiderando os saberes docentes e os anseios das(os) jovens brasileiras(os) por uma educação de qualidade, em diálogo com seus interesses e necessidades.

Outra característica da dimensão “NÓS: temporalidades e contextos – O tempo espaços escolares” fica explícita quando me pego fazendo alguns questionamentos prévios sobre como essa contrarreforma impactaria o território escolar, pois muitas das mudanças que estavam sendo propostas careciam de um investimento tanto em estrutura física como laboral, que eu não via sinais de acontecerem. Isso porque, para propô-las, era necessário compreender a escola em uma nova perspectiva, que requer uma atual forma de perceber e pensar seus diferentes tempos, e como um ambiente de construção de relações e troca de experiências entre todos que ocupam esse território, ou seja, a democratização do espaço. Esse pensamento não passava pela cabeça dos atuais reformistas, ou seja, os reformadores do Ensino Médio não conheciam a escola. Como denunciavam Quadros e Krawczyk (2021, p. 3),

a história nos mostra que o capital é movido por contradições que atingem a educação e a formação dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que permite à classe trabalhadora um acesso a parcelas da cultura universal e do conhecimento socialmente produzido, também procura adequá-la aos processos produtivos.

Para manter tais processos produtivos, é necessário o “protagonismo juvenil”, mesmo que seja uma tentativa velada de negá-lo, ao ignorar os gritos que eram dados nas escolas ocupadas.

Fui surpreendido, ao chegar, em 2022, à minha escola, pois as mudanças foram enormes. Quando os alunos do primeiro ano me contaram a quantidade de disciplinas que eles tinham, tomei um choque! Notei que eles ficavam perdidos com as matérias, sem saber qual era o caderno referente às disciplinas. Anotavam conteúdo de geografia no caderno de Humanidades ou de outra disciplina do itinerário. Enfim, estavam muito confusos. Hoje, com o Novo Ensino Médio em curso já no terceiro ano, percebo que os professores que lecionam as matérias dos Itinerários Formativos, em sua maioria, não possuem licenciatura e, quando têm essa formação, são em disciplinas do antigo Ensino Médio. Essa falta de formação específica provoca uma alta rotatividade desses profissionais no ambiente escolar, pois muitos, ao longo do ano letivo, conseguem ocupação em sua área de formação e abandonam a sala de aula. Fica a pergunta: a quem interessa a precarização profissional docente? (Excerto dos Casos de Ensino do Pesquisador, 2024).

Nesse trecho posso perceber a dimensão “EU: subjetividades – Ser professor”, pois os elementos da minha profissionalidade docente ficam claros em minha análise sobre a situação dos alunos com a implementação do Novo Ensino Médio e o impacto desse processo na vida escolar dos mesmos, como a confusão entre as disciplinas. Como professor, minha posição

perante a essa situação vai ao encontro das ideias de Delory-Momberger (2012, p. 33), ao sinalizar que “a narrativa de si se inscreve no contexto geral de um mundo no qual a narrativa invade todos os setores da vida coletiva”, sabendo que o espaço escolar é coletivo, as reflexões a partir da docência também são realizadas levando em consideração as diversas situações dentro e fora da sala de aula, que envolvem situações coletivas ou individuais.

Isso não é uma preocupação espontânea, porque ela só surge com base numa vivência que se faz ao longo do processo de tornar-se professor, o que requer um pouco mais de sutileza nas reflexões. Como recorda Tardif (2009, p. 30), o caráter interativo da docência “[levantam] questões complexas de poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à relação humana, à relação com o outro” e as relações no ambiente educacional.

Continuando minha análise ainda com base na mesma dimensão e aspectos apresentados anteriormente, posso constatar que a formação inicial e continuada, que é um dos aspectos da docência, não está presente, na maioria das vezes, nos(nas) professores(as) dos Itinerários Formativos. Como um professor que tem formação inicial e continuada voltada para licenciatura, isso me preocupa, pelo fato de testemunhar pessoas despreparadas exercendo a docência que um trabalho que, embora alguns acreditem ser vocação, dedicação amorosa, requer formação específica para exercê-lo, pois os impactos dessa falta de formação no ambiente escolar afetam o desenvolvimento de toda uma sociedade. Assim como demonstra Nóvoa (2017, p. 1115), “devemos continuar o nosso exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores. Mas este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação”.

É justamente isso que apresento nesta análise, que é a denúncia sobre a percepção social e institucional de quem pode ocupar o lugar de professor nas instituições de ensino, se desdobrando em ação, a utilização dos Casos de Ensino como dispositivo de pesquisa-formação, tanto na formação continuada quanto na inicial, através da Análise Interpretativa e Reflexiva, acompanhada de um denso estudo teórico dos autores do campo (auto)biográfico, docência e didática e outros campos educacionais, sobre as diversas situações que se desdobram a função docente. Isso promove o entrelaçamento entre teoria e prática, corroborando o pensamento de Nóvoa (2017, p. 117): “não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político. Sabemos o que é preciso fazer. Teremos coragem para o fazer?”.

Acredito que, sim, e esta pesquisa é fruto dessa coragem de uma professora universitária e de um professor da Educação Básica, que se encontraram no entre-lugar sugerido por Nóvoa, para construir juntos novas possibilidades de reflexão e formação, pois nessa perspectiva não

tem como produzir os Casos de Ensino e a Análise Interpretativa e Reflexiva sem ambos os atores.

No entanto, percebi que não foi realizado qualquer investimento em infraestrutura, como a construção de salas de aula, laboratórios, refeitórios, vestiários etc. Na minha escola foi adotado o sexto horário na parte da manhã. Assim, os alunos do Novo Ensino Médio, saem às 12h20m; os alunos do matutino, às 12h30m. Assim, ficam restando apenas dez minutos para realização da limpeza, o que exige um esforço redobrado dos Auxiliares de Serviços Básico (ASB). Com o problema de logística com o transporte escolar em minha cidade, alguns alunos têm que ir embora mais cedo; mas alguns alunos ficam fora da escola, esperando o ônibus retornar às 17h. Estudantes trabalhadores do vespertino, com a ampliação da carga horária, têm que conciliar o trabalho de meio período, saindo da escola mais tarde. Tenho percebido o aumento da transferência de estudantes do matutino para o noturno, outros infelizmente evadem. Muitos estudantes nessa situação justificam que as disciplinas dos itinerários formativos não contribuem nada em sua formação escolar, e que, se for o caso, podem retornar a frequentar a escola na EJA. Essa é mais uma das consequências do Novo Ensino Médio que tem contribuído com um triste fenômeno social nas juventudes brasileiras, que é a escolha entre a continuidade dos estudos e a necessidade de trabalhar. Essas questões apresentadas nesses anos de implementação do Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais, na escola onde leciono, me levam a refletir sobre a importância do planejamento e o desenvolvimento de todos os setores da sociedade em torno das discussões sobre as políticas públicas que vão orientar a educação do nosso país nos próximos anos (Excerto dos Casos e Ensino do Pesquisador, 2024).

Esse abandono juvenil que a reforma promove ao não pensar a singularidade de cada comunidade escolar, nos coloca perante a dimensão “NÓS: temporalidade e contextos – Comunidade escolar”, e o contraste entre o propalado durante a reforma sobre o protagonismo juvenil e seu resultado prático, mais uma vez, os reformadores do Ensino Médio não conhecem as condições em que se desenvolve o Novo Ensino Médio. A falta de diálogo promovida durante a PEC, agora, se revela em uma combinação desastrosa para trabalhadores em educação e alunos.

A busca por uma escola pública de qualidade social, passa principalmente pelo diálogo entre os que vão promover as mudanças no campo institucional e os sujeitos que terão sua vida transformada no presente e futuro, ao contrário do que aconteceu na contrarreforma do Ensino Médio. Na prática, o que vemos, de acordo com Quadros e Krawczyk (2019, p. 318), são “frações da classe dominante, mediante atuação de seus intelectuais orgânicos, se empenharem em construir uma opinião pública favorável ao ‘Novo ensino médio’. Para tanto, fomentaram a ideia de crise educacional por meio da imprensa e, em seguida, apresentaram a reforma como solução necessária e inadiável do caos no ensino médio”, sem levar em consideração a situação real e a singularidade das vidas que seriam afetadas.

A preocupação velada pelos interesses capitalistas nos coloca diante de uma contrarreforma que promove o abandono escolar ao negligenciar a presença do trabalhador estudante nessa etapa final da Educação Básica. Como nos mostram Franzoi *et al.* (2019, p. 7), as “estatísticas apontam essa dramática realidade: aproximadamente metade da população brasileira ocupada começou a trabalhar antes da idade permitida por lei, e quase 80% começaram a trabalhar antes da idade correspondente ao término da educação básica e à escolaridade obrigatória”.

Período pré-pandêmico e com a reforma em pleno vapor, mas que Frigotto (1995, p. 7) já denunciava desde a década de 1990, apresentado dados da época “que apenas ao redor 45% dos jovens brasileiros concluíam o Ensino Médio e, destes, aproximadamente o faziam em situação precária – noturno e/ou supletivos”. Hoje, depois de duas décadas, essa ainda é uma marca do Novo Ensino Médio, registrada nesse Caso de Ensino a partir das minhas observações dos estudantes e diálogos com eles.

Devido ao fato de estar atento às transformações ocorridas no Novo Ensino Médio, e de acordo com meus fundamentos profissionais, baseados em uma perspectiva freiriana, coaduno com uma educação libertadora, em oposição à contrarreforma do Novo Ensino Médio, de caráter utilitarista e comprometida com os interesses do capital e das ideologias dominantes. Ressalto que Freire sempre nos convida a uma educação dialógica, “onde o outro não é alguém que, mediando o diálogo, será como eu. O outro é aquele com quem, através do diálogo, podemos compartilhar um mundo mais diversificado [...] os sujeitos que dialogam aprendem e crescem na diferença” (Freire, 2015, p. 67).

6.4 Análise do Caso de Ensino: redução da carga horária

Nestes 20 anos como professor de geografia da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, sempre atuei junto ao movimento sindical de professores SindUTE/MG, sendo hoje Diretor Sindical e coordenador do Departamento de Formação Sindical e Política da subseção do SindUTE na cidade de Sete Lagoas/MG. Além de atuar no movimento sindical, também sou Presidente do Conselho do FUNDEB, da Secretaria Municipal de Educação de Paraopeba/MG. No ano de 2012, conseguimos, através da luta sindical, a aprovação da Lei nº 20.592/2012, que estabelece o cumprimento de um terço da carga horária do professor para o planejamento escolar. Com a homologação dessa lei, considerando a jornada de trabalho do professor do estado de Minas Gerais, que é de 24 horas semanais, o professor passa ter direito de reservar um terço dessa jornada para elaboração do planejamento e de outras atividades inerentes à docência. Porém, essa modificação levou à redução do número de aulas a serem ministradas pelo professor de 18 aulas semanais para 16, sem perda salarial ou diminuição da quantidade de aulas de cada disciplina em cada série escolar. Como exemplo, cito a disciplina de geografia, com a qual eu trabalho: ela tinha uma carga horária de duas aulas semanais, nos três anos do Ensino Médio, e continuou com a mesma carga horária, de 80 horas aulas anuais (Excerto dos Casos de Ensino do pesquisador, 2024).

Baseado nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Interpretativa e Reflexiva descrita em nossa pesquisa, a primeira dimensão que aparece no excerto acima está relacionada a “NÓS: temporalidade e contextos – Historicidade”, por evidenciar aspectos referentes à temporalidade. Nas primeiras linhas desse relato, fica claro para os leitores que não sou um professor iniciante, e como afirma Soares (2020, p. 80) “a experiência docente não se traduz ou se reduz ao acúmulo de fórmulas ou conhecimentos teórico-práticos, são multidimensionais atuando na constituição da identidade, personalidade, criticidade entre outros aspectos”. Para mim, é importante deixar claro meus anos de docência, devido ao fato de eles trazerem, implicitamente, uma carga de conhecimentos que só podem ser adquiridos na vivência docente.

Outra dimensão a se destacar é a “EU: subjetividades – Ser professor”, pois os elementos que julgo serem importantes em minha trajetória e identidade profissional estão se entrelaçando à experiência docente, consciência de classe, cidadania e luta sindical. Defendo, na esteira de Delory-Momberger (2016, p. 145), a ideia de que a “preocupação com a educação humana dá [...] uma responsabilidade particular, que não é apenas de ordem científica, mas também ética e política”, pois acredito que a educação não se faz só dentro do ambiente escolar, mas sim nas diversas áreas de atuação social.

Também fica evidente no excerto a dimensão “NÓS: temporalidade e contextos – Comunidade escolar”, pois, para mim, a profissão docente e o ensino estão além dos muros da escola, na luta por direitos de classe e como guardião dos recursos destinados à educação da sua comunidade. Reforça-se sua responsabilidade não apenas com o conteúdo curricular teórico, mas como ele se desenvolve na prática social e contribui para a formação cidadã, deixando bem claro, como argumenta Delory-Momberger (2016), “que para ser professor é necessário, enquanto sujeito, estarmos no meio dos outros e no seio da sociedade”.

Na turma do primeiro e terceiro ano do Novo Ensino Médio, algumas disciplinas sofreram redução na sua carga horária anual, como é o caso da minha disciplina, geografia. Antes da reforma, eu ministrava duas aulas semanais, e hoje tenho apenas uma aula em cada turma do Ensino Médio por semana. Isto é, foi uma redução de 50% da carga horária anual de uma disciplina, a que antes eram garantidas 80 horas aulas anuais. Sempre me pergunto: como vou ser professor de geografia nesse contexto? O que ensinar? Se antes já achava pouco tempo, agora nem se fala! Ou seja, agora tenho 40 horas aulas anuais para me dedicar ao ensino, considerando o mesmo conteúdo. Questiono: quem teve essa “brilhante” ideia? A quem essa redução atende? Que perspectiva de educação e de docência está presente nessa lei? Não me vi respeitado e nem participante dessas decisões, pois essas mudanças retratam o reflexo da implantação de uma reforma sem o diálogo conosco, professores(as). Essa reforma provocou uma mudança na matriz curricular do Ensino Médio que agora passa a ser composta pelos tais itinerários formativos. Outra falácia! Assim, o desafio de ser professor de geografia fica mais complicado, pois o que vou selecionar para trabalhar?

Acredito que esse também seja um enorme desafio para outros professores das outras disciplinas. Além de ter consequência na diminuição do tempo de discussão com os estudantes e de socialização das atividades, o tempo está corrido demais para fazer tudo que preciso, principalmente porque gosto de problematizar o conteúdo com os estudantes. Refletindo sobre a questão do tempo, percebo que a falta de tempo para exercer a minha docência tem provocado consequências desastrosas, tanto na compreensão dos conteúdos quanto no contato comigo, professor regente e alunos (Excerto dos Casos de Ensino do Pesquisador, 2024).

Esse excerto, embora seja um pouco longo, ele apresenta interessantes contribuições para a análise a partir da dimensão “EU: subjetividades – Emoções e tensões”, ficando evidente, logo nas primeiras linhas, que desperta em mim uma ansiedade em relação ao tempo, com a redução da carga horária em geografia, o que causa um estranhamento sobre os interesses que envolve a reforma do Ensino Médio, gerando incertezas e ansiedade ao levantar algumas questões que estão de acordo com as ideias de Apple (1994) quanto às reformas educacionais: “Que grupos lideram tais esforços reformistas? E quem ganhará e quem perderá em consequência de tudo isso?. Essas indagações têm me levado a refletir sobre qual é o verdadeiro papel das reformas educacionais, pois são um produto de tensões em relação a um campo a ser dominado. Isso quer dizer que o resultado dessa disputa pode ser manipulado de acordo com os interesses de determinado grupo que exercer o poder. Como consequência, esse grupo consegue que sua ideologia seja capilarizada na sociedade, principalmente quando fica claro que o interesse é retirar gradualmente da base obrigatória disciplinas que contribuem para compreensão da sociedade e o desenvolvimento do senso crítico. Como afirma Gauthier (1998, p. 375), “os saberes das ciências humanas se caracterizam principalmente por sua [...] contradição”.

A dimensão que aparece em seguida na análise desse caso é “COM o outro: interações – Compartilhar e construir saberes”, pelo fato de revelar preocupação não só em relação ao desafio de ser professor de geografia, mas com o vínculo professor-aluno e os docentes de outras disciplinas que passam pelo mesmo processo de apagamento curricular nas atuais condições de trabalho. Isso porque a reforma não afeta só a sua unidade escolar e estado, ela acontece em todo território nacional e em diferentes configurações, o que leva não somente à precarização dos conteúdos, mas também das relações, lembrando que, de acordo com Freire (2015, p. 116), e sua concepção problematizadora, “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. Isso demonstra um respeito ao saber do outro, admitindo que a produção de conhecimento só pode ocorrer na troca, ou seja, no coletivo, tendo como princípio a solidariedade desinteressada entre os envolvidos.

A leitura do “Caso de Ensino: redução da carga horária”, no projeto de pesquisa e extensão universitária “Casos de Ensino COM Professores(as): Experiências Formativas e Docentes” ocorreu na primeira reunião, realizada em 25 de novembro de 2022, em uma sexta-feira, às 14h, via Google Meet, que foi gravada.

A gravação ficou à disposição dos participantes por 72 horas, após a realização do encontro, e foi posteriormente apagada, devido à falta de local na web para guardar os vídeos de forma gratuita e segura por um longo período de tempo, e pelo fato de nem sempre conseguirmos que todos os participantes do projeto assinassem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por diversos motivos. Durante esse período, tive acesso à gravação e pude realizar a Análise Interpretativa e Reflexiva pela minha perspectiva da leitura do caso para os integrantes do grupo – nesse caso específico, para realizar a análise da dimensão “COM o outro: interações” e os aspectos que a compõem, dentre os quais aquele que mais ficou evidente foi o “Corpos em movimento”, durante a observação.

Pude me ver ali, naquela tela, diante de uns 20 participantes do projeto, lendo meu Caso de Ensino, podendo analisar as minhas reações, como as mudanças faciais que ocorriam, após a leitura de cada parágrafo, assim como os movimentos involuntários de minhas mãos. Assistindo àquele vídeo, ainda podia sentir o nervosismo que senti naquele dia, o medo de meu caso não promover as discussões tão aguardadas por mim.

Contundo, após a leitura, a coordenadora do grupo, Profa. Dra. Claudia Starling, abriu para as discussões, que foram bem acaloradas, com professores defendendo o Novo Ensino Médio e a redução da carga horária de algumas matérias, enquanto outros participantes se manifestavam totalmente contra, como eu. Dava para ver em meu semblante quando alguém defendia o Novo Ensino Médio, a mudança na minha expressão facial, como um ato de discordância, que eu achava que era velado, mas estava ali, estampado em minha cara a discordância com aquela ideia, disfarçada por um sorriso amarelado que não enganava ninguém! Naquele grupo.

É quando nosso corpo fala, contra nossa racionalidade ele age. Eu me coloquei ali, como dizia Freire (2021, p. 8), aberto “a novas reflexões [...] a uma nova experiência, sempre desafiadora, sempre fascinante, a de lidar com uma temática, o que implica desnudá-la, clareá-la, sem que isto signifique jamais que o sujeito desnudante possua a última palavra sobre a verdade dos temas que discute”. Ao assistir àquele vídeo, pude perceber que, muitas vezes, realmente perdemos o controle sobre nós mesmos, devido à situação que estamos vivendo – e mesmo sem dizer nada, achamos que temos a verdade dos temas que discutimos. Por isso, defendendo uma formação continuada que leve em consideração momentos de discussão em grupo,

como os dispositivos de pesquisa-formação Casos de Ensino e Análise Interpretativa e Reflexiva, que nos permitem realizar uma reflexividade narrativa.

Essa redução na carga horária também impactou no meu salário, acredito que no de outros professores também, pelo fato de nós, professores efetivos da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, termos direito à extensão de carga horária. No estado, o cargo completo de um professor é de 16 aulas semanais, e a extensão é a quantidade de aulas que podemos assumir além das 16 aulas semanais. A redução no salário ocorreu devido ao fato de que, ao longo de minha carreira, sempre contei com a extensão de carga horária. Com essa nova situação, me vejo “obrigado” a lecionar disciplina de Humanidades, dos Itinerários Formativos, para tentar manter o nível salarial. Como as disciplinas dos Itinerários Formativos geralmente estão no sexto horário, tive que abandonar a disciplina para cursar o PROMESTRE, devido à incompatibilidade de horário. Às vezes, a sensação é que estou enxugando gelo ou no meio de uma tempestade. Agora, com o novo governo, temos aberta uma consulta pública para discutir quais serão os novos caminhos que devem orientar o Ensino Médio, sem uma definição definitiva se ele vai ser revogado, reformulado. Espero que seja construída sobre outros pilares educacionais, que realmente atendam aos anseios de todos. No meu caso, que leciono exclusivamente no Ensino Médio, fica a preocupação sobre a situação dos meus estudantes e de tantos outros estudantes que sofreram com um ensino precarizado no período pandêmico devido à desorganização do estado. Fico me perguntado: como será o nosso futuro depois de tantas mudanças desastrosas, e como será reparado o direito constitucional de acesso a uma educação de qualidade, pautado na justiça social? (Excerto dos Casos de Ensino do pesquisador, 2024).

Esse terceiro fragmento do texto apresenta os aspectos relacionados à dimensão “NÓS: temporalidade e contextos”, e o primeiro traço a ficar evidente é o socioeconômico, que reforça a desvalorização dos(as) professore(as) não só quanto às condições de trabalho, mas também salarial. Como afirma Oliveira (2021, p. 726), “os/as professores/as de Educação Básica no Brasil recebem remuneração mais baixa quando comparados aos de outros países, inclusive da região latino-americana”. Essa precarização salarial docente, em nosso caso, tem um impacto direto na jornada de trabalho, pois temos que trabalhar muitas vezes o dobro ou até o triplo de horas para ter um salário digno, o que impõe uma rotina desgastante e falta de tempo para dedicar à formação continuada.

Novamente, a dimensão “NOS: temporalidade e contextos – O tempo e espaços escolares” fica evidenciada, pois, com a implementação da reforma, a carga horária dos alunos foi alterada de cinco aulas no turno da manhã para seis, o que obrigou a escola a criar um sexto horário para comportar os Itinerários Formativos, alterando a rotina escolar, com impacto direto na vida do docente. De acordo com Tardif e Lessard (2009, p. 44), “a organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado: ela não é autônoma, mas participa de um contexto social”. Como a escola e seus atores estão envolvidos em um contexto social global. Qualquer reforma no sistema de ensino que se diga séria tem que levar em

consideração as condições que envolve o trabalho docente dentro e fora da escola e a perspectiva de formação continuada, sendo necessário discutir a disponibilidade de tempo e as condições financeiras para que essa formação aconteça dentro ou fora do ambiente escolar, assim como as características do corpo discente.

Outro elemento da dimensão “NÓS: temporalidade e contextos – Comunidade escolar” que fica evidente nesse excerto é o sociopolítico, justamente pelas reformas escolares em nosso país ao longo de nossa história estarem ligadas à conveniência e aos tensionamentos políticos, como é o caso da Lei nº 13.415/2017. Essa lei teve sua origem em uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), que, por sua característica institucional, teve rápida tramitação no Congresso Nacional, impedindo o diálogo necessário com vários setores da sociedade. Para Sacristán (1995, p. 74), “toda política educativa é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, replica e participação tiverem os professores”.

Nesse caso, o conceito do autor para “práticas concorrentes”, e suas características perversas, fica evidente, tanto é que, antes mesmo do Novo Ensino Médio terminar sua implementação, já estamos discutindo uma nova proposta para esse seguimento da Educação Básica. O que resulta em nosso caso, numa instabilidade institucional e um desgaste profissional, diante das incertezas e desafios já vividos e quais ainda estão por vir. Isso nos provoca a refletir sobre a afirmação de Oliveira (2021, p. 728) sobre

ações, que demonstram o quanto a educação pública é um mercado que interessa a muitos especuladores, encontram acolhida dada a cultura regulatória implantada nos sistemas educativos do país nas últimas décadas, de buscar soluções globais para problemas locais, muitas vezes desprezando a riqueza da experiência comunitária e do acervo de pesquisas sobre a realidade brasileira.

Em suma, muitos de nós “professores(as)/pesquisadores (as)”, temos consciência que uma verdadeira reforma educacional, tem que ser construída ao longo do tempo e sem deixar de ouvir nenhum setor da sociedade que lute por uma educação pública gratuita, de qualidade, laica, pautada nas múltiplas diversidade, democrática e com justiça social. É justamente em nome da minha consciência de classe e social que reafirmo minha frase: “Às vezes, a sensação é que estou enxugando gelo ou no meio de uma tempestade”, mas, continuarei a lutar pela educação que realmente acredito, pautada no pensamento freiriano e libertadora.

Isso tudo tem me deixado muito angustiado, pois essas novas preocupações em relação ao planejamento ao conteúdo curricular muitas vezes têm como resultado o rompimento brusco e inesperado de algumas discussões que antes eram mais bem

refletidas com os estudantes. Muitas vezes, me vejo dando mais aulas expositivas e explicando desesperadamente os conteúdos. Tenho a sensação de não estar sendo o professor que eu queria ser, com a impressão de sempre estar faltando algo a ser ensinado. Isso tem me provocado um sentimento de desolação com o meu processo de ensino e com a não aprendizagem em sala de aula. O que fazer? É a pergunta que me atormenta no meu dia a dia, como professor de geografia no Novo Ensino Médio (Excerto dos Casos de Ensino do Pesquisador, 2024).

Neste último fragmento do texto, explico um dos aspectos da dimensão “EU: Subjetividades – Emoções e tensões, por ele envolver um nível cognitivo de percepção e avaliação de algo, ou seja, ele é construído ao longo de nossas experiências, sejam elas positivas ou negativas. De acordo com Oliveira (2021, p. 728), “esses vínculos geradores de satisfação no trabalho, e sua ausência pode resultar em fonte de angústia, mal-estar e adoecimento”. A contrarreforma do Ensino Médio tem provocado tensões no meu fazer pedagógico, especificamente na escolha dos conteúdos curriculares a serem ensinados, considerando a redução da carga horária. Além disso, sinto-me fragilizado diante da constituição da minha identidade docente, o que tem provocado reações adversas, impactando em meu trabalho no contexto escolar, gerando um sentimento de “culpabilização” e “responsabilização” sobre o meu processo de desenvolvimento profissional.

Término este capítulo com a esperança de termos conseguido atingir o objetivo a que nos lançamos, ao propor uma nova alternativa para escrita e análise dos Casos de Ensino, pautada nas Questões Mobilizadoras e na Análise Interpretativa e Reflexiva, com a certeza de que elas ainda são questões embrionárias que necessitam de maiores reflexões e discussões, como toda proposta científica apresentada no campo educacional.

7 RECURSO EDUCACIONAL: “DO QUE TER AQUELA VELHA OPINIÃO FORMADA SOBRE TUDO”

As novas tecnologias podem auxiliar na elaboração e divulgação de novos trabalhos científicos e, quando bem utilizadas e direcionadas, podem contribuir como novas fontes de discussões e reflexões sobre a formação continuada e trajetória profissional de professores e professoras. Nesse sentido, apresento como recurso educacional da minha pesquisa o jornal eletrônico intitulado *Casos de Ensino: uma Fonte de Saberes Docentes*, pois acredito que ele possa ser uma ferramenta de maior alcance aos docentes e pesquisadores e colaborar com as discussões sobre a implementação do Novo Ensino Médio.

O jornal eletrônico consiste em uma edição contendo um Caso de Ensino, narrando os impactos da implementação do Novo Ensino Médio na minha trajetória como professor. Ele foi produzido na plataforma digital Canva de maneira gratuita, cuja edição é composta por quatro páginas. Na primeira página, temos o nome do jornal, o título da matéria, duas fotos, cada uma acompanhada por um resumo. Na segunda e terceira páginas, é apresentado o Caso de Ensino, intitulado “Redução da carga horária de geografia no Novo Ensino Médio”, acompanhado da Análise Interpretativa e Reflexiva. Na quarta página, há algumas considerações finais sobre o caso e reflexões sobre a utilização das Questões Mobilizadoras e da Análise Interpretativa e Reflexiva.

Na perspectiva do uso de novas tecnologias é que se insere esse recurso educacional, pois sabemos que a maioria dos professores, devido às condições de trabalho, não dispõe de muito tempo para uma formação continuada e reflexões sobre as condições que se desenvolve o trabalho docente. Acredito que a utilização de um recurso como o apresentado possa colaborar para o processo de reflexão dos docentes e para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o vivido e as políticas educacionais, devido à praticidade e facilidade de acesso através dos dispositivos móveis e de outras formas de equipamentos tecnológicos, que podem fortalecer nossa resistência em tempos de calmaria e sombrios.

Espero que esse recurso educacional possa abrir caminho para que os Casos de Ensino e a Análise Interpretativa e Reflexiva se tornem um dispositivo de pesquisa-formação acerca das discussões sobre a educação, em especial aquelas sobre a reforma do Ensino Médio. Também será adicionado ao jornal um QR Code de acesso ao endereço de e-mail neygestao@yahoo.com.br, convidando os(as) professores(as) a participarem do projeto de extensão “Casos de Ensino COM Professores(as): Experiências Formativas e Docentes”.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: “É CHATO CHEGAR A UM OBJETIVO NUM INSTANTE”

Chegando ao final desse trabalho que me possibilitou uma reflexão sobre a implantação da reforma do Ensino Médio, a partir dos Casos de Ensino que produzi e socializei no projeto de extensão, refleti que a contrarreforma do Ensino Médio provocou prejuízos no meu fazer pedagógico. Ficou evidente que a redução da carga horária da disciplina de geografia na matriz curricular ocasionou um desgaste profissional, intensificando meu trabalho, principalmente na elaboração do planejamento da aula, do diário e em relação ao planejamento anual, pois tive que reorganizar todo o processo de ensino, além de incluir outras disciplinas na minha atividade docente.

Outro reflexo importante que percebi na construção do meu inventário da docência foi sobre meu processo de escrita, pois ao redigir percebi a necessidade como professor e pesquisador de maior atenção diante desse processo de organização das ideias do texto escrito, ou seja, a preocupação sobre como tornar em palavra escrita a ideia pensada, no âmbito acadêmico e profissional.

Ficaram evidenciadas também muitas tensões e emoções desagradáveis vividas inicialmente e durante a concretização da legislação do Novo Ensino Médio. Concluo que isso reafirma as denúncias feitas por tantos pesquisadores e professores(as) que essa contrarreforma é um processo nefasto que atinge a educação pública brasileira e que nos coloca em um descompasso, diante das incertezas sobre o futuro dessa etapa final da Educação Básica.

Posso dizer que passar por essa experiência educacional e política desde 2016 foi o mesmo que viver um verdadeiro “calvário na profissão”. Embora com um pequeno alívio a partir de 2023, com a inicialização dos diálogos sobre o que fazer e quais caminhos seguir. Quando olho para trás, vejo só destruição recaindo sobre a minha comunidade escolar, pois provocaram aumento da evasão dos jovens na escola. A ampliação da carga horária dos estudantes, de forma desorganizada e sem respeitar os interesses das juventudes, acelerou ainda mais esse processo. Com sua proposta de protagonismo juvenil que já se revelava como uma farsa, pude evidenciar o que ora foi propagado não passou de uma desobrigação do Estado de fornecer uma formação geral básica comprometida com a formação cidadã e a busca por uma formação humana integral.

Os Itinerários Formativos intensificaram a desprofissionalização da docência, me colocando em uma convivência diária com profissionais que passaram a atuar na escola sem formação adequada para lidar com as diversas situações que ocorrem no ambiente escolar. Além

das mudanças na legislação permitir o avanço do capital privado sobre a educação pública, pois as reformas neoliberais como a do NEM possibilitam a celebração de contratos milionários entre o setor educacional público e o setor privado, sendo este último o verdadeiro interessado nessa contrarreforma.

Através do inventário docente, eu tive a oportunidade de revisitar pontos importantes da minha trajetória discente e compreender como eles revelaram singularidades da minha identidade profissional, ao entrelaçarem meu passado discente com todas as suas angústias e prazeres juvenis com a minha escolha profissional. Relembro que o início da docência foi um período de incertezas realizada em condições precárias que me colocaram diante de várias reflexões sobre a educação. Foram essas situações que aos poucos foram construindo elementos potentes para minha trajetória profissional, me impulsionando ao engajamento nas pautas de lutas educacionais e sociais. Não vejo que é possível ser docente sem esse engajamento, como já apontava Paulo Freire. Saliento as problematizações advindas do meu inventário que jogaram luz ao pouco investimento em políticas públicas que possam promover uma melhor formação dos(as) professores(as), precarização de material didático pedagógico para os docentes e discentes nas escolas, além de pouco ou nenhum investimento nas condições de trabalho dos trabalhadores em educação.

Após a implementação do Novo Ensino Médio, pude perceber que a nova legislação não conseguiu promover as mudanças alardeadas na época de sua aprovação, causado ao longo de sua implementação transtornos para professores(as), alunos(as) e comunidade escolar. Em relação ao futuro dessa etapa de ensino, foi aprovado o projeto de Lei nº 5.230/2023, que retorna à formação geral básica com a carga horária de 2.400h e 600h destinadas a áreas para aprofundamento nos seguintes Itinerários Formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, somados os três anos do ensino médio.

Além disso, indico que produzir os Casos de Ensino a partir das Questões Mobilizadoras propiciou a existência de diversos tipos de situações e temáticas entre os participantes do projeto de extensão. Em relação à Análise Interpretativa e Reflexiva, constatei que é uma forma de estudo potente na interpretação das fontes de pesquisa produzidas com base nos Casos de Ensino, pois possibilitou olhar com outras lentes a minha trajetória. Porém, ficou evidenciado que, para realizar a Análise Interpretativa e Reflexiva, é necessário um arcabouço teórico robusto para corroborar os casos examinados.

Elaborar o jornal eletrônico como o recurso educacional foi uma forma de tentar promover maior circulação dessa produção científica aos professores e trabalhadores da

educação, principalmente por levar em consideração o pouco tempo que esses profissionais do campo educacional têm para se dedicar a uma formação continuada.

Os resultados revelaram que a contrarreforma do Ensino Médio provocou tensões no meu fazer pedagógico, especificamente na escolha dos conteúdos curriculares a serem ensinados, considerando, entre outros fatores, a redução da carga horária. Essa redução ocorreu, principalmente, nas turmas de primeiro e terceiro anos do Novo Ensino Médio. Nessas turmas, a implementação provocou a redução de 50% da carga horária anual, o que promoveu uma disputa entre os conteúdos a serem lecionados e projetos a serem executados. Com a redução, as aulas passaram a ser menos dialogadas, pois, agora, me sinto pressionado entre o tempo de exposição do conteúdo, aplicação dos exercícios e correção e as discussões em sala de aula. Essa situação provoca um tensionamento interno diário, por deixar a sensação de que estou negando algum conhecimento importante para meus alunos.

Além disso, os resultados indicam aspectos que fragilizam a constituição da minha identidade docente, intensificando o meu trabalho no contexto escolar e gerando um sentimento de “culpabilização” e “responsabilização”, fragilizando o meu processo de desenvolvimento profissional. Os sentimentos de culpabilização e a responsabilização se manifestam quando penso que muitos de meus alunos só têm essa oportunidade para receber de forma estruturada e organizada os conhecimentos inerentes à disciplina de geografia. Isso me leva a questionar minha identidade profissional, diante das escolhas que tenho que fazer em meu dia a dia, como escolha dos conteúdos, aulas mais dialogadas, discussão de textos etc.

O recurso educacional proposto foi a produção de um jornal eletrônico intitulado *Casos de Ensino: uma Fonte de Saberes Docentes*, pois acredito que ele possa ser uma ferramenta de maior alcance aos docentes e pesquisadores e colaborar com as discussões sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Isso porque sabemos que a maioria dos professores, devido às condições de trabalho, não dispõe de muito tempo para uma formação continuada e reflexões sobre as condições que se desenvolve o trabalho docente.

Embora os resultados indicados na pesquisa sejam preocupantes, ela me propiciou fazer uma série de reflexões sobre minha trajetória discente e docente ao longo da produção das fontes de pesquisa, provocando em mim um reconhecimento científico e intelectual em relação ao meu fazer docente, levando à minha emancipação profissional ao reconhecê-los. Ressalto que esses resultados só puderam ser alcançados devido à Análise Interpretativa e Reflexiva proporcionar um distanciamento entre as fontes de pesquisa examinadas e o experienciado, revelando um pouco mais da minha identidade profissional que está em constante transformação.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano; HOBOLD, Márcia de Souza. Casos de ensino nas pesquisas sobre formação de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e27212, jan./dez. 2021.

AMORIM, M. M. T. O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 276-288, 2017. DOI: 10.26843/v10.n2.2017.48. Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/48>. Acesso em: 12 maio 2024.

APPLE, Michael. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

BENTO, Antônio. Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? **Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)**, n. 64, ano VII, p. 40-43, 2012.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BRASIL. [Constituição Federal de (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-41, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impresao.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 131, p. 47, 14 jul. 2021.

BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras**. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira, 1978.

CALLAI, H.; CAVALCANTI, L. Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. **REIDICS**, v. 13, p. 33-51, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.03>

CIAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência. **HOLOS**, ano 34, v. 4, p. 207-222, 2018.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christone. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DUARTE, André Frangulis Costa; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Casos de ensino: narrativas de professores de Língua Espanhola de uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-14, jan./dez. 2020.

EXTREMERA, Marta María Olmo; CAVALCANTE, Maria Mikaele Silva. Casos didáticos: notas sobre una estrategia de investigación y formación para docentes. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e27340, jan. 2021.

FARIAS, I. M. S. de; MUSSI, A. de A. Apresentação: casos de ensino na pesquisa e formação docente: que conversa é essa? **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e28104, jan./dez. 2021.

FARIA, Rodrigues, T. D. de F.; SARAMAGO, G. de Oliveira; ALVES, J. dos Santos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em: 15 out. 2024.

FELDMAN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FRANZOI, Naira Lisboa; FISCHER, Maria Clara Bueno; SILVA, Carla Odete Balestro; BARROS, Analia Bescia Martins de. O estudante trabalhador na escola pública: um direito negado? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 136, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4068>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GATTI, Bernadette. **Aula Magna Inaugural PROMESTRE Universidade Federal de Minas Gerais**. YouTube, maio 2022. Disponível em: <https://youtu.be/tlocF09Scog>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. Coleção Fronteiras da Educação.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Tradução de Lucy Magalhães; atualização da 3ª edição canadense: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. Coleção Fronteiras da Educação.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Enseignement explicite et réussite des élèves**: la gestion des apprentissages. Québec: Pearson, 2013.

GESTRADO/UFGM. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: Relatório Técnico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 701-717, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 22 abr. 2023.

GESTRADO/UFGM. **Dicionário de verbetes**. Trabalho, Profissão e Condição Docente. Tempos escolares. Teixeira, I. A. C. Belo Horizonte: Gestrado/UFGM, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GOUVEIA, Rosimar. Diagrama de Venn. **Toda Matéria**, [s. d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/diagrama-de-venn/>. Acesso em: 11 set. 2023.

HIEBERT, James; GALLIMORE, Ronald; STIGLER, James. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? **Educational Researcher**, Washington D.C., v. 31, n. 5, p. 3-15, jun./jul. 2002.

KIRSCH, Deise Becker; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender em uma Academia Militar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 182-195, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199971>.

KUIAVA, José; SIERA, Jamil Cabral; WIACEK, Juslaine de Fátima Nogueira. A escrita de si na formação acadêmica e a possibilidade de inventariar – se em memórias – histórias de vida. **Revista de Literatura, História e Memória; Inter-relações entre a literatura e a sociedade**, Unioeste, Cascavel, v. 5, n. 6, p. 163-184, 2009.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, v. 7, n. 21, p. 29-36, 2001.

LEE, S. Shulman; JUDITH, H. Shulman. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142. jan./jun. 2016.

MACKENZIE, Norman *et al.* **Arte de ensinar e arte de aprender**: introdução aos novos métodos e materiais utilizados no ensino superior. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. Do método do caso ao case a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2009.

MERSETH, Katherine K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: MacMillan, 1996. p. 722-744.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar**: sinopse estatística da educação básica – 1991-1995. Brasília: INEP, 2003.

MIZUKAMI, M. G. M.; REALI, A. M. M. R. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, C. S. V. *et al.* **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I**: ensino médio e formação humana integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação: uma opção teórica-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

NEVES, J. G.; AMORIM, F. V.; FRISON, L. M. B. O conceito de formação na pesquisa (auto)biográfica: a complexidade como paradigma emergente e o método (auto)biográfico como síntese. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-17, e3129095, jan./dez. 2020.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. Bras. Est. Pedag.**, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmara profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9-10, p. 1-13, set. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2023.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, p. 9-13, set. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 31 jul. 2023.

OLIVEIRA, Vinícius de Bezerra; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Em busca do consenso: “Novo Ensino Médio”, intelectuais orgânicos e hegemonia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 35, p. 310-328, out./dez. 2019.

PALMA FILHO, J. C. (org.). **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Editora Santa Clara, 2005. p. 75-100.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigação Qualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PEREIRA, Isabel Brasil Dicionário da educação profissional em saúde / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. ã 2.ed. **Rev. ampl.** - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>

PINTO SILVA, Katharine Nínive. Novo ensino médio no contexto das contrarreformas neoliberais brasileiras. **LexCult: Revista Eletrônica de Direito e Humanidades**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 128-136, nov. 2021. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/579>. Acesso em: 24 out. 2022.

PIRES, Nair; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 31 jul. 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; BULDRIN, Grace Caroline Chaves Chautz. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 8, p. 532-547, maio/ago. 2018.

QUADROS, Sérgio Feldemann; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1- 22, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659576. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576>. Acesso em: 23 nov. 2021.

RABELO, S. C. C. **Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_cb2f3da21e07c1eb2affab64a72302e4. Acesso em: 27 fev. 2022.

RODRIGUES, Adenil Alves; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; RODRIGUES, Vandrea de Oliveira. Educação infantil: projetos de educação em disputa, questões de democratização e humanização da escola da infância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, e020025, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8653918. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653918>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. Coleção Milton Santos; 2.

SANTOS, J. M. O., ESTEVAM, R. A., & MARTINS, T. de M. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. **Ensaio Pedagógico**, 2(1), p.45–53. 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/64>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SIMAS, Vanessa França. **Quando os dados são produzidos e não coletados: a experiência de uma pesquisa narrativa sobre a própria prática**. 2015. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/vanessa-franc3a7a-simas.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SOARES, Michelle Carvalho. **Flashes narrativos: narrativas de professores(as) e práticas pedagógicas no contexto da educação integral**. 2020. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Nilva Cristina de; CARVALHO, Christina Vargas Miranda; SILVA, Luciana Aparecida Siqueira. Indisciplina no contexto escolar: percepções de profissionais da educação de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Goiás. **Multi-Science Jornal**, v. 2, n. 1, p. 33-42, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33837/msj.v2i1.876>. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

STARLING, Claudia. Como eu vou fazer pesquisa sozinha? O processo de inserção na pós-graduação evidenciado nas narrativas de uma professora. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37 e75623, 2021.

STARLING, Claudia; ARRAZ, Fernando Miranda; GONTIJO, Fabrícia Ribeiro. “Novo” Ensino Médio: o que revelam os Casos de Ensino produzidos e socializados por uma professora de Matemática. **Revemop**, v. 5, e202323, 2023.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria docente como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 31-55.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15-54.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado a participar, como voluntário da pesquisa que será desenvolvida pelo mestrando Edney Wagner da Silva (FaE/UFMG), sendo orientada pela Profa. Dra. Cláudia Starling Bosco (FaE/UFMG), no Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE) da UFMG.

O motivo que nos leva a investigar essa questão é principalmente compreender como é o processo vivenciado pelo(a) professor(a) na implementação da Novo Ensino Médio na carreira docente, que atuam nos anos finais da Educação Básica no município de Paraopeba. E ainda objetiva-se a concretização de um produto educacional que se pretende desenvolver ao longo deste estudo, uma produção de aproximadamente dez vídeos, nos quais o(a) professor(a) irá narrar como foi a experiência neste processo de implementação do Novo Ensino Médio. Posteriormente, os vídeos serão disponibilizados na Plataforma Entre Docentes e no site do Grupo de Pesquisa LapenSI da Universidade Federal de Minas Gerais.

A participação neste estudo não gerará nenhum custo nem acarretará nenhuma vantagem financeira. O participante já foi esclarecido sobre o estudo em todos os aspectos para viabilizá-lo. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela orientadora.

Esta pesquisa surge devido à necessidade de produção de conhecimento nesse segmento de ensino a partir da perspectiva docente. A metodologia de pesquisa consistirá do inventário de prática docente, composto por narrativas sobre o Novo Ensino Médio, que podem relembrar trocas de experiências entre os colegas de trabalho, rodas de conversas e tantas outras fontes de coleta de dados objetivas ou subjetivas.

O levantamento e a produção das narrativas serão realizados de acordo com a demanda da pesquisa e a sua disponibilidade, inicialmente prevemos uma observação no primeiro semestre de 2022, com a produção das narrativas e inventário no da prática.

Neste estudo adotamos como referencial teórico-metodológico a pesquisa (auto)biográficas por meio do inventário da prática, utilizando os Casos de Ensino como dispositivos de pesquisa-formação. Essa perspectiva de investigação possibilita a autorreflexão, uma escuta de si e se constituem também como processo formativo. Ouvindo e narrando nossas experiências, é possível evidenciar a história de vida, a trajetória educacional, os fatores que a incentivaram a escolher a profissão docente, a ação de planejar, o seu cotidiano de trabalho em que vivem os(as) professores(as).

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar os sentimentos emocionais do participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, como conversar, caminhar, ler etc. Entretanto, ao produzir as narrativas poderá ocorrer desconforto ou emoção, caso isso aconteça o participante poderá interromper o processo, remarcar-lo ou mesmo não responder à questão. A fim de minimizar qualquer risco durante a pesquisa, o pesquisador agirá de maneira extremamente respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Caso haja danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos. E ainda caso ocorra algum dano será garantido o direito de ser indenizado pelos danos decorrentes da pesquisa, nos termos da lei (artigo 9, do capítulo II, da resolução 510).

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos, notas de campo, reproduções, fotos, vídeos e questionários) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos, após esse tempo, todo o material será destruído. O pesquisador irá tratar a identidade do participante da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o participante será identificado em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e outra será fornecida à instituição de pesquisa UFMG.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá procurar pesquisador Edney Wagner da Silva, pelo e-mail: neygestao@yahoo.com.br; pelo telefone: (31) XXXXXX; Cláudia Starling (e-mail: claudiastarling@ufmg.br).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901. Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa de acordo com as informações do TCLE.

Assinatura do(a) participante

Pesquisador Edney Wagner da Silva – PROMESTRE/UFMG

Profa. Cláudia Starling – Faculdade de Educação/UFMG