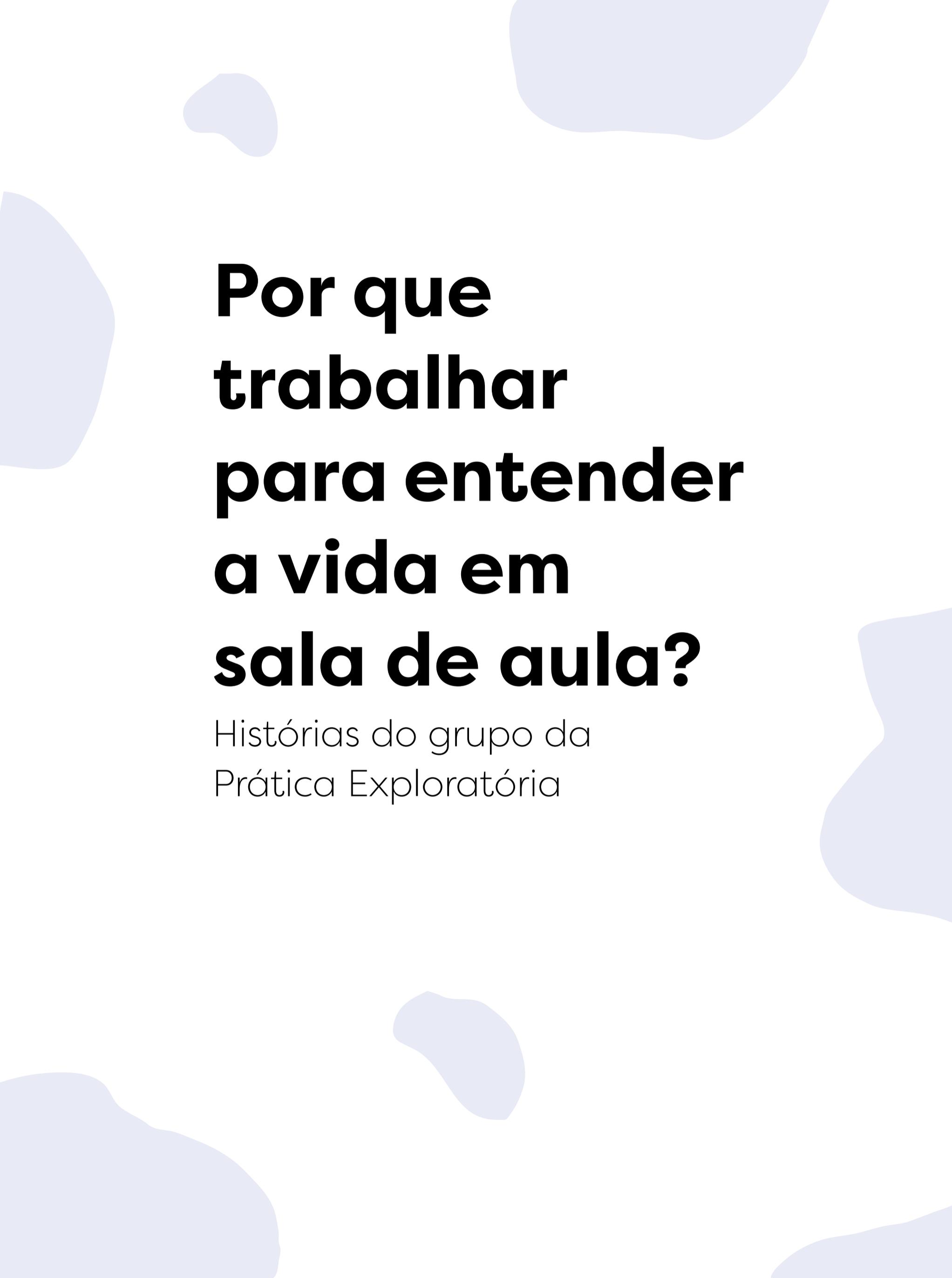
The background is white with various colorful abstract shapes and outlines scattered across it. There are large light blue shapes, smaller green and orange shapes, and many thin, hand-drawn style outlines in colors like blue, orange, yellow, purple, and green. Some of these outlines resemble speech bubbles or irregular polygons.

Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula?

Histórias do grupo da
Prática Exploratória

apoiado por





Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula?

Histórias do grupo da
Prática Exploratória

This work was supported by the UK-Brazil English Collaboration Call, under the PUC-Rio, FFP/UERJ and Regent's University partnership. The grant was funded by the British Council.

For further information, please visit www.britishcouncil.org.br.

Este trabalho foi apoiado pela UK-Brazil English Collaboration Call, sob a parceria entre PUC-Rio, FFP/UERJ e Regent's University. O projeto foi financiado pelo British Council.

Para mais informação, por favor, acesse www.britishcouncil.org.br.

O British Council é a organização internacional sem fins lucrativos do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Seu trabalho busca estabelecer a troca de experiências e criar laços de confiança por meio do intercâmbio de conhecimento e de ideias entre pessoas ao redor do mundo. A organização está presente em mais de 100 países e trabalha com parceiros como governos, organizações não governamentais e iniciativa privada, em ações relacionadas à promoção da língua inglesa, cultura, artes, educação e programas sociais.

Informações:

www.britishcouncil.org.br

ISBN: 978-65-00055-10-8
CIP – BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECÁRIO RESPONSÁVEL: Lucas Rafael Pessota CRB-8/9632

G892p Grupo da Prática Exploratória
Por que trabalhar para entender a vida na sala
de aula?: histórias do Grupo da Prática
Exploratória / Grupo da Prática Exploratória.
Rio de Janeiro: 2020.
88 p.

ISBN 978-65-00055-10-8 (digital)

1. Educação 2. Linguística 3. Práticas
pedagógicas 4. Prática Exploratória I. Título.

CDD 371

Preparação textual e copidesque

Sabine Mendes Moura

Projeto gráfico

Celina Kuschnir

Este livro é parte do projeto Sustainability of Exploratory Practice (EP) in Rio de Janeiro: a case study of former ELT pre-service teachers, desenvolvido em 2019, com o apoio do British Council, no âmbito da UK-Brazil English Collaboration Call, em parceria entre:

- o Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio): Inés K. de Miller, Adriana N. Nóbrega, Maria Isabel A. Cunha, Walewska G. Braga;
- a Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ): Isabel Cristina R. Moraes Bezerra;
- o Institute of Languages and Culture da Regent's University: Assia Slimani-Rolls.

O objetivo do projeto foi buscar entender o impacto dos princípios da Prática Exploratória na vida profissional de professores em serviço, de português e inglês, formados pela PUC-Rio e pela FFP/UERJ, entre 2008 e 2018. A inserção da Prática Exploratória em nossos programas de formação docente parte da necessidade de que professores sejam mais críticos, reflexivos e sensíveis à qualidade de vida em sala de aula.

Neste livro, convidamos o leitor a conhecer como professores e alunos, praticantes exploratórios, vivenciam a Prática Exploratória em seu cotidiano. Acreditamos que as histórias aqui compartilhadas também colaboram para promover a sustentabilidade dos princípios da Prática Exploratória.

Sumário

Por que escrever um livro em tom de conversa?

Bem, porque este livro nasceu de várias conversas. E, desde que começamos a conversar sobre como escrevê-lo, já estavam incluídas várias vozes. Em um movimento de solidariedade, colegas do grupo da Prática Exploratória, professoras – quase todas de inglês ou de áreas correlatas no ensino de línguas – visualizaram como seria o formato da obra. Queríamos basear este e-book nos sete princípios da Prática Exploratória, em que costumamos nos inspirar para criar tudo o que fazemos.

Só que esses princípios não surgiram do nada. Foram escritos (e reescritos) a partir de atividades que realizamos para entender a qualidade de vida em sala de aula (e em outros ambientes profissionais). Em outras palavras, buscávamos entender o que acontecia nesses espaços...

Aliás, os princípios falam bem sobre isso:

A Prática Exploratória em sete princípios:

-  Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar
-  Trabalhar para entender a vida na sala de aula
-  Envolver todos neste trabalho
-  Trabalhar para a união de todos
-  Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo
-  A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar este trabalho para o entendimento com as práticas da sala de aula e de outros ambientes profissionais
-  Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto

Podemos dizer que cada uma dessas frases busca expressar entendimentos construídos com muito (mas muito!) trabalho em campo. Sim, porque, nisso de entender o que está acontecendo nos lugares onde atuamos, acabamos nos deparando com muitas questões. Tendemos a acreditar, com base em nossa experiência e conversas, que professores, alunos, coordenadores e funcionários são mesmo muito curiosos:

Por que continuo a trabalhar nesta escola?

Por que os alunos não se interessam pela matéria?

Por que temos que aceitar esse comportamento tão agressivo?

Por que tenho que estudar inglês se nem sei português?

Por que meus professores não me entendem?

Por que meus colegas me acham um *nerd*?

Por que os professores colam e os alunos não podem?

Mas não nos levem a mal – nem toda curiosidade tem o mesmo tom de problema ou crítica:

Por que as pessoas gostam de desafios?

Por que nossas aulas de inglês são tão legais?

Por que todos os alunos fazem seus trabalhos de casa?

Por que precisamos ser amados?

Por que gosto de ensinar em parcerias?

Por que tenho estado tão atraído por aprender com meus alunos?

Com tanta curiosidade à deriva, estivemos trabalhando, ao longo dos últimos trinta anos, a partir de uma proposta que busca não separar a vida na sala de aula da prática de pesquisa – é o que chamamos de pesquisa do praticante, ou seja, de quem investiga a ação praticada. Fizemos isso a tantas mãos que seria no mínimo estranho falar de princípios exploratórios sem contar algumas de nossas histórias, trazendo suas vozes originais.

Muitas vezes, essas vozes estão representadas em pôsteres, porque achamos que sua construção – com muita colagem, desenho, trechos digitados, papéis coloridos, dando asas à criatividade – está diretamente relacionada à ideia de “envolver todos nesse trabalho”. Não é o único jeito de fazê-lo, mas, aqui, ilustraremos os princípios com esses pôsteres exploratórios, que mostram um pouco de nosso processo.

Mantivemos tudo do jeito que foi produzido, ou seja, pode haver comentários em português ou inglês que não sigam a norma culta de cada língua. Vale dizer que você não precisa ler esse livro seguindo a ordem dos capítulos apresentados aqui. Assim como os princípios, que se complementam na prática sem seguir uma ordem particular, cada capítulo convida a reflexões que você pode experimentar como achar melhor.

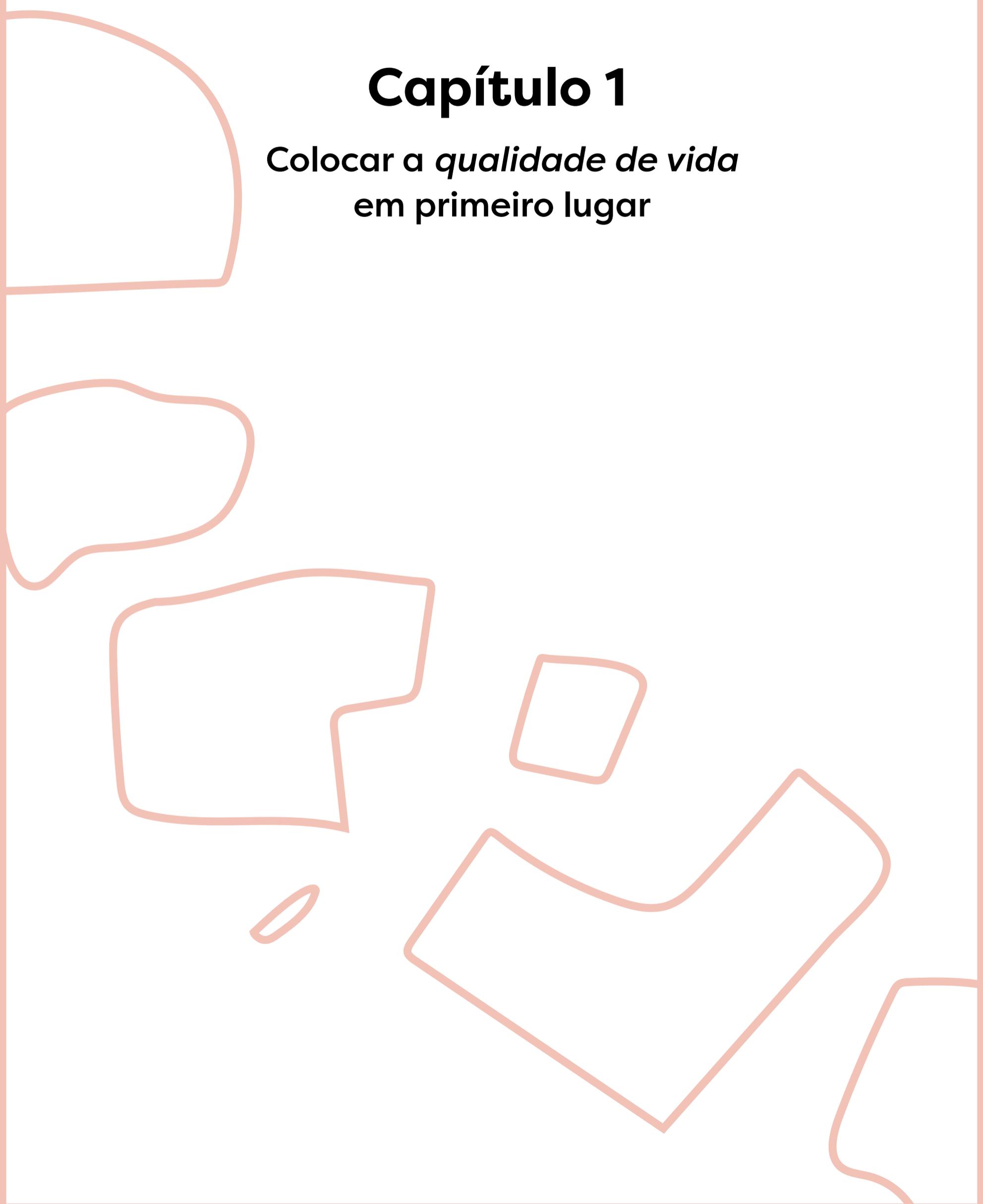
E não é só isso: gostaríamos muito de incluir, de alguma forma, a sua voz também. Quem é você que está nos lendo agora? Professor? Aluno? Coordenador? Pesquisador? Um pouco de tudo isso misturado? Curioso já sabemos que é! Então, por que escrever uma introdução? Porque queremos convidá-lo, ao longo deste livro, para uma conversa sobre questões intrigantes que atravessam a sala de aula e outros ambientes. Todos os nossos contatos estão na última seção deste livro e você pode nos contar o que achou. Vamos adorar saber!

Sejam bem-vindos!

O Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro

Capítulo 1

Colocar a *qualidade de vida*
em primeiro lugar



E se as perguntas que povoam o pensamento de professores, alunos e outros integrantes da comunidade escolar fossem ouvidas e trabalhadas? E se essas questões instigantes – ou *puzzles* – ganhassem mais espaço? O que aconteceria se nossas curiosidades deixassem de ser mencionadas apenas em desabafos de rádio-corredor, bate-papos de recreio ou bilhetinhos passados, depressa, entre carteiras?

Dinâmica, imprevisível, desafiadora, a vida nos exige curiosidade, criatividade e ousadia, para que caminhemos por seus rumos incertos, para que aceitemos como desafios as dificuldades que a vida nos apresenta. Muitas vezes, temos de trabalhar para entender o que está acontecendo ao nosso redor. Não seria essa, também, uma forma de pesquisa?

Do nosso ponto de vista, viver é trabalhar para entender: conversamos com amigos sobre situações que nos incomodam; buscamos informações que nos faltam em sites, livros e com outras pessoas; organizamos tudo de forma que esteja acessível e faça sentido para nós. Se não fôssemos curiosos, não conseguiríamos avançar muito, não é? Não acharíamos nem um número de telefone!

Para nós, a escola é (ou deveria ser) um reflexo desta vida, o lugar onde se aceita, incentiva e trabalha para entender a complexidade dos ques-

REFLETINDO

Por que separamos sala de aula de vida? Por que achamos que uma coisa é a escola e outra coisa é a vida real? Por que certos problemas e curiosidades, que fazem parte da vida (e do dia a dia da escola), demoram ou nem chegam a ser discutidos em sala de aula?

tionamentos e das perguntas, a incompletude e a incerteza de suas respostas. Para os praticantes da Prática Exploratória, a escola não deveria ser o lugar das respostas, e sim o lugar da vida, pois é na escola que professores e alunos passam um significativo número de horas... vivendo. Aliás, em toda sala de aula, né? Em cursinhos, físico ou virtuais, essa ideia também se aplica.

Não importa muito se você trabalha com educação ou em alguma área diretamente relacionada: muitos de nós passaram ou passarão boa parte de suas vidas em algum tipo de sala de aula. Abrir espaço para que professores e alunos, em parceria, discutam questões da vida, convivam e aprendam com os inevitáveis conflitos que surgem, construam entendimentos, negociações e conhecimentos juntos é ir além do quadro de giz. Entender que as pessoas são únicas e têm suas maneiras idiossincráticas de agir e pensar é um exercício de cidadania. Aceitar o papel político da escola, onde cada aula é um ato de libertação, é enfrentar o enorme desafio de trabalhar dentro desta visão de cotidiano escolar.

Praticantes da Prática Exploratória (ou PE, como, normalmente, dizemos) vêm trabalhando com o ensino de línguas e, ao mesmo tempo, refletindo sobre o dever de casa, a cola, a gravidez na adolescência, o uniforme, o 'ser campeão', a violência, a agressividade entre vários outros assuntos. Professores e alunos podem investigar suas questões individuais ou de grupo/turma, o corpo de funcionários de uma escola pode refletir sobre sua vida profissional e pais podem tentar entender seu papel de educadores.

Vamos ver como eles apresentam esse trabalho?

REFLETINDO

Já parou para pensar sobre quantas horas você passa (ou passou) em sala de aula?

Why do we wear an Orange uniform?



TO CALL ATTENTION AND DISPLAY THAT WE ARE POOR.
 PARA CHAMAR ATENÇÃO E MOSTRAR QUE SOMOS POBRES

BECAUSE THE MAYOR WANTS TO PAY THE BILLS TO THE GOVERNMENT.
 PORQUE O PREFEITO QUIS PAGAR AS CONTAS DO GOV. PARA O PAÍS

I FIND RIDICULOUS THAT T-SHIRT!
 EU ENCONTRO RIDÍCULO ISSO AQUI



Opiniões do Grupo
 Chegamos à conclusão de que os alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro não são satisfeitos com o uniforme que estão usando. Alguns alunos usam produtos para que o uniforme fique mais bonito.
 Todos os entrevistados notaram impropriedades. E em outros lugares não ocorre isso. Tem seu nome. LINDA



GROUP:
 PRISCILA N: 34
 RAQUEL N: 33
 CLEBSON N: 3
 JEYSSY N: 25
 ÉRICA N: 19

Why do we wear an orange uniform?

2005

Autores: Alunos da professora Solange Fish - Priscila, Raquel, Clebson, Jeyssy e Érica - do 6º ano da Escola Municipal Albert Einstein no Rio de Janeiro.

Pois é! Lembra que a gente falou sobre pôsteres? Então, esse aí, Por que Usamos Uniformes Laranja?, foi feito por uma turma de sexto-ano da Escola Municipal Albert Einstein no Rio de Janeiro. Eram alunos da professora Solange Fish. Naquela época, os uniformes para alunos de escolas da prefeitura do Rio ainda vinham na cor laranja, a mesma cor do uniforme dos garis, e os alunos não estavam nada satisfeitos com isso. Foi uma boa oportunidade de trabalhar com possíveis preconceitos em relação a diferentes profissões.

Criar um pôster exploratório é um processo que pode envolver muitas pessoas. Neste caso, foram cinco alunos: Priscila, Raquel, Clebson, Jeyssy e Érica. Construí-lo leva o tempo que for necessário – ou o que for possível no contexto, não é? Muitas vezes, os autores os apresentam em eventos anuais da Prática Exploratória, o que dá um ânimo a mais na finalização.

Mas claro que um pôster não serve apenas para isso! Por mais legal que seja ver alunos apresentando seus trabalhos em um evento acadêmico (aberto a todos os interessados, vale dizer), criar um pôster exploratório é manifestar, de forma física, os muitos entendimentos que vão sendo construídos quando um grupo de pessoas se reúne para explorar uma questão.

Depois de ‘prontos’, os pôsteres são discutidos em sala, em eventos e podem mesmo ser apresentados por outras pessoas – o que costuma levar a novos entendimentos e a novas questões.

TRABALHANDO PARA ENTENDER

Para criar o pôster sobre o uniforme laranja, os alunos-pesquisadores entrevistaram colegas e deram suas próprias opiniões. Enquanto trabalhavam a língua inglesa, tema de sua aula, chegaram à conclusão de que todos os entrevistados estavam insatisfeitos com o uniforme, além de coletarem alguns pontos de vista interessantes como o de que o uniforme serve para identificá-los e dizer que são pobres (ou como o inusitado “o prefeito quis homenagear os garis”).

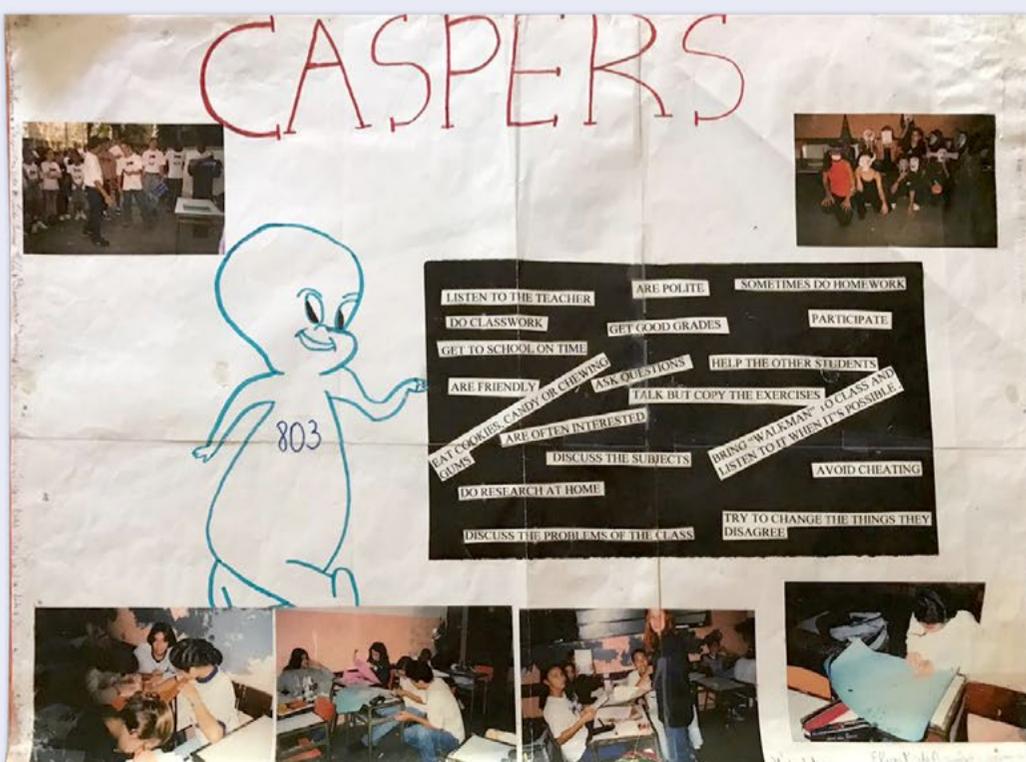
Já sentiu que, a partir de um trabalho como esse, dá para discutir muita coisa, não é mesmo? E tudo isso sem sair de sala, sem abandonar a matéria e usando o que estiver disponível. Na verdade, é no que ocorre enquanto se planeja o pôster – ao refletirmos e negociarmos maneiras de abordagem e apresentação de cada questão – que está o grosso do que chamamos de trabalho para entender. Claro que, como já dissemos, nem todo trabalho para entender gera um pôster: pode gerar conversas, debates, um vídeo, uma peça, uma escultura ou qualquer outro tipo de manifestação exploratória. Para esse tipo de manifestação, não há limite!

Uma questão de um professor (“Por que meus alunos são indisciplinados e desinteressados?”) e a reação de um aluno (“Professora, o problema é que você gostaria de dar aulas para anjos e nós... somos uns demônios!”) podem abrir espaço para um levantamento das ações típicas de anjos e demônios, para o uso de advérbios de frequência, das formas afirmativas e negativas dos verbos no presente simples e do vocabulário necessário para descrever ações como: *Angels get very good grades* (Anjos tiram notas muito boas); *Angels don't chew gum* (Anjos não mascam chicletes); *Vampires cheat in tests* (Vampiros colam nos testes); *Vampires never study* (Vampiros nunca estudam). E também abrem espaço para a criação de um terceiro personagem, o fantasma camarada – *Caspers avoid cheating* (Garpazinhos evitam colar), *Caspers sometimes do their homework* (Gasparzinhos fazem o trabalho de casa às vezes) –, para a discussão e a negociação de atitudes e para uma pesquisa, na escola, de turmas de anjos, demônios ou vampiros e fantasminhas camaradas, com seu registro fotografado.

VIVÊNCIAS EXPLORATÓRIAS

Uma pergunta feita por uma aluna: “Professora, por que que o brasileiro tem mania de falar em inglês?” pode gerar horas de reflexão sobre a origem dos nomes (Wesley, Winnie, Phillippe, da turma da professora Julia Lima); os motivos para se escolher o nome de um filho; as crenças sobre a cultura brasileira e a estrangeira; além de motivar trocas de ideias entre pais e alunos, professores e funcionários de uma escola.

Aproveitando a deixa, vamos dar uma olhada nesse registro?



Angels, Devils, Caspers -
Who's my student?

1998

Autores: Walewska
 Braga e alunos do 9º
 ano da Escola Municipal
 Dr. Cócio Barcelos

Pôsteres como esses também podem ser utilizados como material didático nas aulas seguintes, em aulas de outras disciplinas ou mesmo em aulas de reforço e recuperação. Nesse último caso, permitem transformar espaços tradicionais de revisão do conteúdo em clínicas de aprendizagem, onde o foco sai do passar a matéria, propiciando a reflexão dos alunos sobre hábitos de estudo, causas do baixo rendimento e questões individuais que levam ao fracasso escolar.

Na opinião do aluno Calvin Tamanqueira, este trabalho “[...] nos estimula a aprender inglês porque fazemos tudo em inglês, nós pesquisamos e isso dá às aulas e à cultura inglesa uma vida mais dinâmica. O aprendizado fica melhor porque é uma coisa mais interessante para você aprender. E tudo que está no pôster é de nosso interesse, sobre nós, sobre a humanidade e é isso que faz com que ele seja interessante e não apenas para a gente mas também para outras pessoas que vêm nos ver. [...] Você se diverte, ri, curte. O pôster não trabalha só com inglês, mas com ideias em geral. E isso tem influência no dia a dia.”

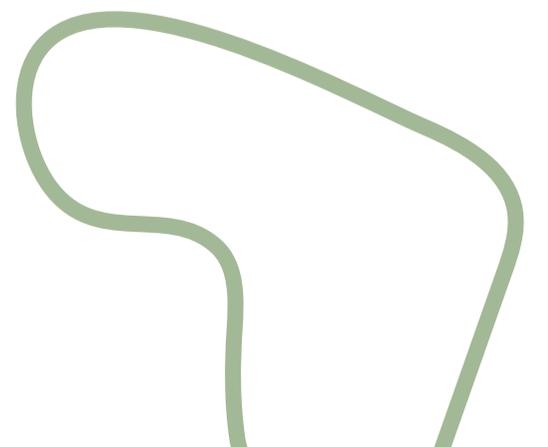
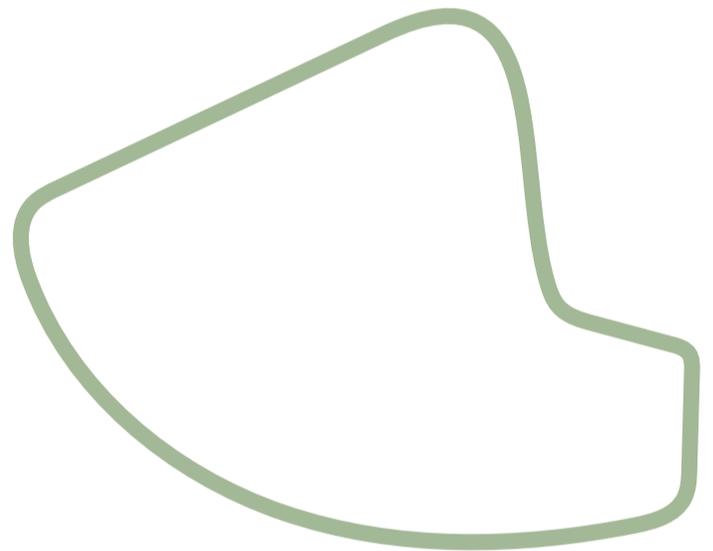
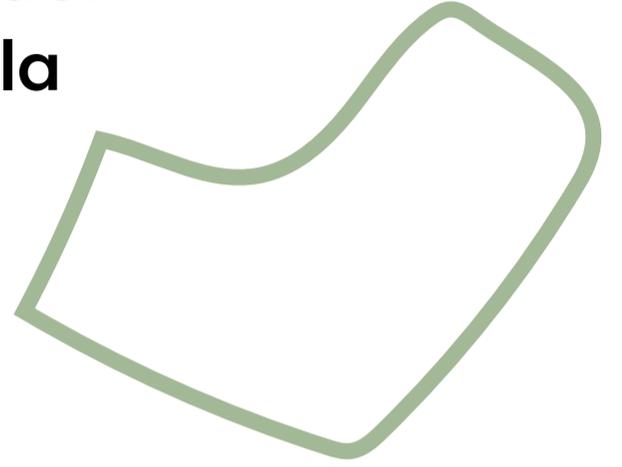
Bem, a essa altura do campeonato, talvez você esteja pensando: “Bacana! Gostei, mas, então, todo o trabalho para entender é colocar todo mundo junto criando alguma coisa relacionada a questões que surgem na sala?” Bem, sobre essa coisa do ‘trabalho’, vamos conversar um pouco no capítulo a seguir.

NOSSOS ENTENDIMENTOS

Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar não é apenas um jeitinho bacana de tornar a matéria, seja qual for, mais atraente. É, em primeiro lugar, uma forma de lembrar a todos nós, os envolvidos nas práticas de sala de aula, que o que experimentamos importa e que não há divisão real entre ‘vida’ e ‘matéria’, entre ‘vida’ e ‘escola’.

Capítulo 2

Trabalhar para entender
a vida na sala de aula



Como dissemos no capítulo um, nós nos identificamos como pesquisadores praticantes. Investigamos nossa própria prática e isso, pode acreditar, gera muito trabalho! Mas, quando falamos sobre o nosso ‘trabalho para entender’, às vezes, ouvimos perguntas como “Por que trabalhar para entender e não para resolver?” ou “Então, vocês ficam só refletindo, discutindo questões?” Essa última, é claro, quando quem pergunta ainda não viu todo trabalho envolvido na construção de um pôster exploratório.

Quanto à questão do resolver, parece-nos compreensível. Todo dia, ouvimos notícias bem complicadas sobre a situação do ensino, da educação e, além disso, sentimos os efeitos dessas notícias em nossas próprias práticas. Quem não diria que há muito que resolver? Ficar só entendendo pode parecer perda de tempo. Mas achamos que, antes mesmo de resolver qualquer coisa, precisamos saber qual é o problema. Se um professor diz que falta disciplina, por exemplo, seus alunos podem achar outra coisa. Vale a pena ouvir todo mundo, não? Afinal, ambos os posicionamentos são válidos. E se, no caso que apresentamos, os alunos são os indisciplinados, esse problema só poderia ser tratado com a participação deles, correto?

REFLETINDO

Por que tendemos a achar que trabalho é apenas aquilo que dá algum tipo de resultado objetivo? Seja sob a forma de dinheiro, notas, solução de problemas ou conclusões irrefutáveis?

REFLETINDO

Por que os problemas mais citados no que diz respeito à sala de aula seguem sendo os mesmos – entra ano e sai ano? Será que todos os envolvidos na comunidade escolar veem esses problemas da mesma maneira? Por que não perguntamos às pessoas sobre isso mais abertamente?

Bem, ao longo desses trinta anos, observamos que, quando um grupo de pessoas trabalha para entender uma questão relacionada à vida no espaço em que atua, criam-se vínculos que podem ajudar a superar o que antes era visto como um problema intransponível. Seja porque os praticantes descobrem maneiras criativas a partir das quais conseguem, de fato, solucionar os problemas ou porque os entendimentos construídos nessa interação reconfiguram o ambiente em que antes estavam, transformando a relação entre eles e, portanto, sua prática diária.

Mas espera aí! Não estamos querendo fazer falsas promessas. O foco na qualidade de vida não leva a soluções mágicas ou indica receitas de sucesso. Na verdade, nosso uso do termo qualidade traz um sentido de experiência e não necessariamente de melhoria. Já trabalhamos – muito e todo dia! –, preocupados com resultados, metas a serem cumpridas, horários e indicadores variados de avanço. O que estamos dizendo é que, quando esse intenso trabalho se volta para o entendimento do que está acontecendo na vida dos envolvidos, criam-se oportunidades para que aquela comunidade explore, plenamente, o espaço e o tempo que têm disponíveis.

VIVÊNCIAS EXPLORATÓRIAS

Em 2018, a professora Walewska Braga, que hoje trabalha na Escola Municipal São Tomás de Aquino (RJ), reparou que sua turma de oitavo ano chegava atrasada e com fome às suas aulas de inglês no primeiro tempo da manhã. Pensou, então, que poderia levar alguns biscoitos e outras comidinhas para a sala, convidando os alunos a uma hora da rodinha. Nesse momento, além de aprenderem expressões de pedido/solicitação em inglês, todos conversavam sobre o que estivesse acontecendo e investigavam os rótulos das embalagens dos produtos, lendo suas tabelas nutricionais. Havia um aluno, recém-chegado de Medellín (Colômbia), que também ensinava a ela e aos demais colegas como falar algumas expressões em espanhol.

Nesta turma, licenciandos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) também se somaram às atividades. Ao final de 2018, Walewska e os ‘Pibids’ (como apelidados carinhosamente) pediram à turma que refletisse sobre o trabalho do ano e pensasse sobre o ano seguinte. O que gostariam que acontecesse? Que contribuições, desejos e expectativas teriam para seu nono ano?

A atividade foi rápida. Os alunos escreveram suas impressões em papéis que sobraram de um evento da Prática Exploratória. Já haviam tido a experiência de criar um pôster sobre sua hora da rodinha, apresentando-o em mais de uma ocasião. Naquele dia, os papezinhos sobre expectativas geraram uma série de pôsteres, intitulada “A gente não quer só comida. Quer comida, rodinha, diversão e arte!”, como vemos a seguir.

TRABALHANDO PARA ENTENDER

Dá para perceber que a turma trouxe várias questões à tona. Nas palavras de Walewska: “Teve de tudo, né? Uma sala de aula melhor, com wi-fi e ar condicionado (pode não ser assim?); a presença dos ‘Pibids’; professores mais rígidos; comidinhas; a rodinha; mais aulas no currículo: informática, música, teatro. Aulas ao ar livre, músicas e séries com legenda, e menos trabalho em grupos pois há quem aprenda melhor sozinho (genial!!!). O pôster foi apresentado no evento da Prática Exploratória e, na hora de escrever o resumo, me veio à cabeça que o título teria a ver com aquela música dos Titãs: a gente não quer só comida etc.”

Vale notar que, entre Walewska e seus alunos, foi criada uma metodologia muito própria. Uma série de ações, que foram compondo uma atividade pedagógica maior, totalmente integrada ao cotidiano da turma e seguindo passos que funcionavam para aquela comunidade. Resumindo: perceberam que, no que já estavam fazendo, havia um grande potencial a ser explorado – desde o momento da primeira rodinha até a criação do pôster que vimos.

Quando leu os papéis preenchidos por seus alunos, Walewska achou que tinha ficado muito bom e propôs que suas *hopes* (esperanças) fossem organizadas em categorias, tais como *food* (comida). Na PE, costumamos chamar exercícios como esse de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (ou APPE, para os íntimos). São atividades em que os praticantes percebem que, a partir de um trabalho colaborativo, podem entender mais sobre sua questão.

O trabalho é o elemento que nos une em uma instituição de ensino. De um jeito ou de outro, estamos todos trabalhando, ativamente, pois, sem seus participantes, não haveria escola. Trabalhamos, não importando quais sejam as funções que realizamos ou quais sejam nossas opiniões sobre os problemas no ensino. Trabalhamos, compartilhando diferentes identidades étnico-raciais, de gênero ou religiosas, dentre outras. E, quando reinventamos ou replanejamos nosso trabalho para que ajude a explorar nossas questões e curiosidades, esse trabalho ganha em significado para todos os envolvidos.

Nós, os participantes deste local de trabalho, consideramos/incluímos todos que ali estão: alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários administrativos, faxineiros, porteiros, pais, cuidadores, responsáveis etc. Entendemos que estamos todos ali para desenvolver atividades de ensino/aprendizagem que sejam relevantes e significativas para nosso desenvolvimento pessoal e profissional e que nos tragam prazer em fazer isso.

Você deve estar querendo saber o que mais aconteceu com a tal “hora da rodinha”, não é? Será que eles conseguiram resolver alguns de seus problemas, mesmo que o objetivo inicial fosse trabalhar para entender? Walewska conta que a série de

pôsteres ficou na parede da sala de inglês ao longo do ano de 2019. “Se não conseguimos ar condicionado e wi-fi”, diz ela, “vimos filmes com e sem legenda, trabalhamos com músicas e tivemos nossos momentos ao ar livre. Interessante que a gente ouve muito (na sala dos professores, nas reuniões, nos conselhos de classe, nos corredores) que os alunos não querem nada, e não foi o caso. Eles mostraram que querem mais. Dá para ver que os alunos estão prontos pra uma parceria. Que ótimos coordenadores pedagógicos eles seriam... Sabem o que querem muito bem.”

No final de 2019, a rodinha inicial já não existia. Seguiram com as comidinhas, o “*would you like...?*” (“Você gostaria de...?”), “*yes, please*” (“Sim, por favor”) e “*no, thanks*” (“Não, obrigada”), mas a turma estava dividida em quatro grupos: cada um deles era acompanhado por um ‘Pibid’ que planejava as atividades a serem propostas em sala com Walewska. Naquela época, havia mais ‘Pibids’ e o grupo inicial que apresentou os pôsteres da ‘rodinha’ também tinha crescido: Kayke e Giovana se somaram a Alejandro, Hellén, Ana Júlia e Maria Paula.

Todos os alunos participavam das reuniões de planejamento com as ‘Pibids’ e das reuniões da Prática Exploratória (na PUC-Rio) sempre que possível. Claro que, com o fim do ano chegando, era hora de pensar, novamente, sobre tudo o que tinham feito (e sobre seu futuro). A questão de Walewska era “Por que mudamos? O que os alunos teriam a dizer sobre isso?” Também sentia que a pergunta “Onde está a professora?” surgia, já que os ‘Pibids’ passaram a ocupar esse lugar e ela nem sempre estava em sala. Participava de um projeto com a turma de aceleração e aquele era seu único tempo disponível para se reunir com os professores de português envolvidos.

Quer saber o que os alunos disseram, avaliando as mudanças? “Um novo formato na classe e mais aprendizagem”, segundo nos conta Walewska. “Aprendemos mais, as aulas foram mais dinâmicas.” E 2020? Que formato teria? “Uma grande interrogação, pois eles partiriam para o ensino médio”, relata. “Novas escolas, novos amigos, novos professores, novos desafios! A rodinha se provou um momento único para o grupo... Não acabou, evoluiu. Legal, não é?”

Sem dúvida, muito legal! Principalmente, ir percebendo todas as histórias e relações que vão se construindo entre as pessoas em um processo como esse – foram dois anos de entendimentos. Por falar nisso, às vezes, quando contamos histórias como essa, educadores se encantam (ou se assustam um pouco) com alguns de seus aspectos. Professores e ‘Pibids’ planejando com alunos? Alunos e licenciandos assumindo o protagonismo? Como é que isso acontece?

O próximo capítulo tem a ver com isso.

Capítulo 3

Envolver todos nesse trabalho



REFLETINDO

Por que a relação entre professores, alunos, coordenadores e funcionários de uma escola pode gerar tantos conflitos? Por que não trabalhar mais colaborativamente se todos somos afetados por esses conflitos?

Uma coisa que notamos, ao longo de nossas colaborações para entender, é que muitos praticantes de atividades pedagógicas não se sentem seguros no ambiente de sala de aula ou em ambientes de ensino, de maneira geral. Claro que, em muitas escolas, existe uma questão bem concreta relacionada à segurança física de todos, mas, a princípio, estamos falando de outra coisa.

Observamos (e sentimos!) que o ambiente escolar pode ser muito arriscado, o que gera uma certa tensão enquanto o navegamos, digamos assim. Isso, certamente, não ajuda em nada, se nosso objetivo for o de envolver todos, construindo relações produtivas de trabalho.

Mas como assim arriscado? Bem, como exemplo, professores podem se preocupar com o que os alunos diriam, fariam ou como se comportariam caso pudessem participar do planejamento das aulas. Alunos podem não dizer o que de fato estão pensando, sentindo ou planejando fazer, pois temem a reação de seus professores, dos coordenadores ou de alguns funcionários.

Imagine uma escala de zero a dez (0-10). O que você considera ou considerava mais arriscado (dez) como aluno em sala de aula? E o que é/era menos arriscado (zero)? Levantar o dedo para perguntar alguma coisa? Ficar quieto demais (ou sumir)? Não fazer os deveres? Questionar o professor? Opor-se à opinião dos colegas? Ficar muito amigo do professor? Compartilhar suas crenças? Por quê?

Nesse ponto, você poderia estar pensando: “Ok, mas assim parece que está todo mundo morrendo de medo o tempo inteiro. Sabemos de vários exemplos, tanto de professores, funcionários, quanto de alunos, que descontam suas tensões uns nos outros. E, olha, eles verbalizam isso muito bem!” De fato, isso, às vezes, acontece mesmo. E nem podia ser diferente: se vivemos em situação de eterno risco, um dia, explodimos, né? Estilo panela de pressão!

VIVÊNCIAS EXPLORATÓRIAS

Você se lembra das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, as APPE? Pois bem! Certa vez, Inés Miller e Bebel Cunha, que integram o grupo da Prática Exploratória desde seu início, criaram com alunos de uma escola pública uma APPE para abordar a questão da segurança. Tratava-se de um ‘riscômetro’ (ou ‘*riskometer*’), ou seja, uma espécie de termômetro indicando que tipo de ação era considerada mais ou menos ‘arriscada’ em sala de aula.

A ideia de um ‘riscômetro’ foi acolhida com entusiasmo, ajudando a construir muitos entendimentos por aí – além da APPE realizada com a turma original e de suas várias apresentações em eventos, outros professores também decidiram aplicá-la, adaptando o conceito ao contexto em que trabalhavam. Aliás, fique à vontade para fazer o mesmo (ainda que você não seja um professor). Longa vida ao ‘riscômetro’!

Nessa APPE (e em seus desdobramentos), o que mais chamava atenção era o tipo de atividade considerada pelos alunos como de ‘baixo risco’ em sala de aula: não chamar atenção sobre si, ficar quietinho, enfim, fingir que não está muito ali. Claro que alguns alunos podem até escolher o ‘alto risco’ de propósito: a diversidade humana é incrível, não é mesmo? Mas só de sabermos que a sala de aula era entendida como um lugar tão ‘arriscado’ já dava o que pensar. Ou melhor, o que trabalhar para entender...

TRABALHANDO PARA ENTENDER

Certa vez, a professora Bebel estava trabalhando em um projeto de ensino de línguas para alunos do quinto ano de uma escola pública no Vidigal (RJ). Foi quando reparou que os alunos utilizavam a expressão “galinha preta, galinha branca” toda vez que queriam conseguir alguma coisa. Para eles, era batata! Dizendo “galinha preta, galinha branca”, mesmo as situações mais ‘arriscadas’ se resolviam. Decidiu, então, propor a eles uma APPE em que relembravam histórias relacionadas à expressão – e isso acabou virando pôster também.



Galinha preta é a advenção
Galinha branca da sorte
Com meninas Tive boys da sorte
Qualquer pessoa Any person
Em ocasiões especiais para dar
boa sorte ou má sorte
Porque elas não tem o dom
Caio e Rodrigo

Galinha preto - que da sorte
Galinha branco - má da sorte
Qual a sua?
Os melhores (ou boys) da turma 8º B.
Por quem dizem?
Any person
Quando dizem?
Para sorte.
Por que acontecimento não dizem?
Porque não comem arroz cozido.
Qual a intenção?
Caio e Rodrigo inventaram

One day I was in PE class and my friend said "black chicken" and I flew. (R.)

When the Geography teacher was reading the grades, C. and R. were near the table saying "black chicken and white chicken". They said I was going to get a 10 and I got a 10! (G.)

One day, at PE (Physical Education), my friend could not pass the test and I said: "black chicken, white chicken" and he finally passed the test. (C.)

We were recording the Mother's Day song and the boys said "black chicken and white chicken" for us to sing well. (J.)

A INVESTIGAÇÃO / ALGUNS ENTENDIMENTOS

1. Why do you work in separate groups: boys and girls?
1. Porque elas fazem tudo de qualquer jeito e mal fizes e as meninas não
2. E porque as meninas são caprichosas e os meninos nem tanto.
3. Eu acho que os meninos não nos entendem
4. Eu acho que os meninos não nos entendem

2. What are the origins of this expression?
1. Uma imaginação maliciosa da cabeça e deu a origem a brincadeira.
2. E que os garotos queriam algo engraçado e acharam que galinha era mais engraçado
3. A origem foi de uma brincadeira.
4. A origem veio de uma brincadeira.
5. A origem de uma brincadeira
6. A origem de uma brincadeira

3. Do you have other forms to wish good luck? With chicken?
1. Ver um galo branco e fazer um pedido
2. Se você vir um frango preto, cruze os dedos, faça um pedido e até ver um cachorro, não pode desmontar os dedos.
3. Eu cruze os dedos.
4. Cruzar os dedos vai dar sorte

4. Luck and success. What is it to be a successful student?
Do you need luck to be successful?
1. Tem um pouco a ver
2. Não, você tem que fazer a sua própria sorte, estudando.
3. Não tem nada a ver.
4. Não tem nada a ver, você tem que ter inteligência.

5. Why does Rebel want to know about all this?
1. ---
2. ---
3. Porque a Rebel ficou interessada em saber
4. Porque ela achou engraçado e bem tratado.
5. ---
6. Porque ela estava curiosa

Handwritten notes in Portuguese: "Depois do aniversário a professora nos chamou a fazer perguntas e responder." "A origem é vem de uma brincadeira! Eu que os meninos acharam engraçado." "Que são várias situações mas que todos usam." "Assim como a sorte que sorte não tem nada haver com sucesso." "Porque eu sou maliciosa que responde"

What is this?
Who uses this?
To whom?
When?
Do girls say it?
Why NOT?
Who INVENTED?

Rebel, Cunha, Ramon Costa, Caio Botelho, João Douglas, Isadora Santos, Amanda Pinheiro, Gabrielle Pereira, Julia França, Thaianne Gomes
Curso de Inglês Educaci

Black Chicken, White Chicken
2007

Autores: Ramon Costa, Caio Botelho, João Douglas, Isadora Santos, Amanda Pinheiro, Gabrielle Pereira, Julia França e Thaianne Gomes.

A turma tinha oito alunos e havia muita rivalidade entre o grupo dos meninos e o das meninas. Além disso, havia a crença no “galinha preta, galinha branca” que, como o pôster mostra, começou com uma brincadeira. Para Ramon Costa, Caio Botelho, João Douglas, Isadora Santos, Amanda Pinheiro, Gabrielle Pereira, Julia França e Thaiane Gomes, a expressão tinha o poder de aumentar notas, melhorar performances musicais e, até mesmo, de ajudar alunos a responderem perguntas do professor ou a passarem em testes de Educação Física.

Para Bebel, “o mais interessante é que, quando apresentaram o pôster, eles se entusiasmaram no evento e começaram a ‘dar *black chicken, white chicken*’ para as pessoas: botavam a mão na cabeça delas e passavam aquele dom, aquele poder adiante. Quando nós fomos almoçar, havia uma promoção de sorvete de palito, em que o palito estaria premiado. Pois bem! Eu comprei um sorvete para cada um, os meninos falaram ‘*black chicken, white chicken*’, e os palitos deles estavam premiados, mas os das meninas não!”

Intervenções mágicas à parte, a história do “*black chicken, white chicken*” pode nos ajudar a pensar sobre essa ideia de envolver todos no trabalho para entender. Não apenas porque os alunos têm seu próprio jeito de lidar com os problemas e riscos que enfrentam – às vezes, bem diferentes do que seus professores esperam –, mas também porque mostra que o envolvimento só pode ocorrer a partir da escuta.

NOSSOS ENTENDIMENTOS

Sem escuta, é difícil envolver todos em um trabalho colaborativo, mas o processo de ouvir as questões de outros, bem como falar sobre nossas próprias questões, pode ser entendido como arriscado. No entanto, quando trabalhamos juntos para entender, alguns desses riscos vão sendo revistos, à medida que se constrói um espaço seguro de troca entre os participantes.

É o que diz Sabine Mendes, comentando sobre o vínculo construído com o grupo da Prática Exploratória: “A sensação que eu tenho é a de que quero dar continuidade porque sempre busquei um lugar (ou lugares) onde minhas curiosidades e questionamentos fossem ouvidos, valorizados, e eu pudesse ouvir sobre o que encanta e intriga outras pessoas também, para buscar parcerias.”

Além de professora de inglês, Sabine é ativista. Quando foi fazer seu mestrado, acabou construindo uma APPE junto com membros do movimento social em que atuava na época, para entender a função que exerciam lá. Isso mesmo, esse tipo de trabalho não acontece apenas em instituições de ensino! E, mesmo em instituições de ensino, não acontece só em sala de aula. Há trabalhos sobre o que ocorre em reuniões de coordenação (como fez Elisa Borges), sessões de atendimento psicológico (como foi proposto por Carolina Apolinário) e reuniões de professores (como no caso de Mydiã Freitas), por exemplo.

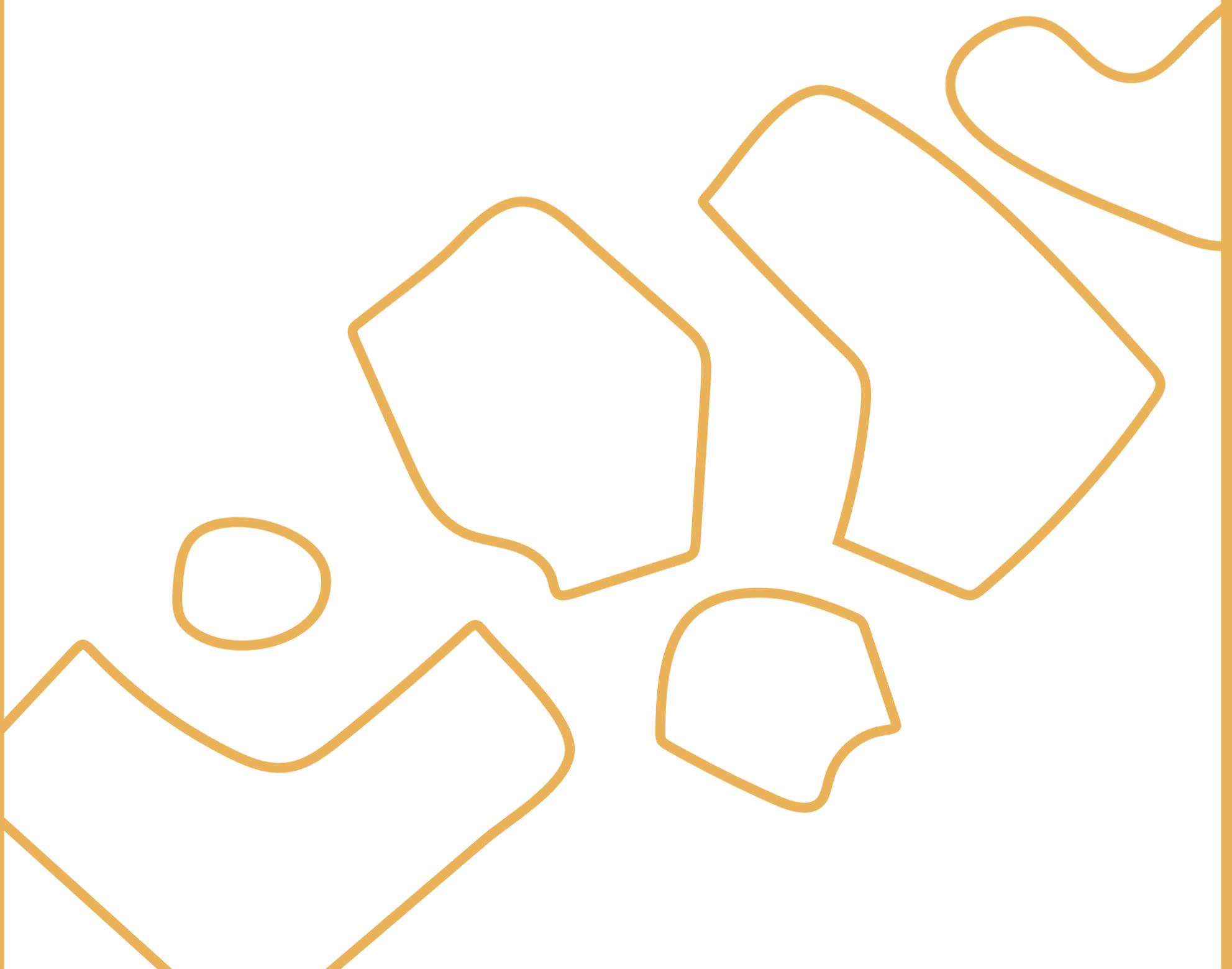
A partir da escuta, o envolvimento de um número cada vez maior de praticantes, dedicados a diferentes funções, se torna possível – dentro e fora da escola. Walewska, que conhecemos no capítulo dois, tem a sensação de que a Prática Exploratória oferece um “porto seguro para a criatividade”. Para ela, no grupo da Prática Exploratória, “tudo sempre é tão bem-vindo! Encontrei meu espaço. Saí da caixinha de metodologias vazias e regras de sala de aula, criadas por quem nunca esteve em sala de aula.”

Nas palavras de Bebel, “eu acho interessante justamente essa questão de você não afastar nada que faça parte da vida.” Talvez, alguém pudesse questionar a validade de se trabalhar com o ‘*black chicken, white chicken*’, mas, a isso, ela responde: “É superstição? É uma crença que não tem fundamento? Mas faz parte da vida dos alunos, né? Você pode nem acreditar, mas eles acreditam – e também criticam, fazem uma certa gozação em relação a si mesmos no pôster, por não saberem explicar como a expressão funciona. Eu acho interessante ver como falaram bem sobre isso”.

Já reparou que esse tipo de trabalho gera um forte senso de união, não é? Nós também reparamos. Praticantes exploratórios costumam querer construir esse tipo de união, intencionalmente. Buscam parcerias em suas práticas e, sobre isso, vamos conversar no próximo capítulo.

Capítulo 4

Trabalhar para a união de todos



Os pôsteres e Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE), que mostramos aqui, abrem espaço para muitas novas questões, inclusive sobre o próprio processo de realizá-los. Costumamos ouvir as histórias de como cada trabalho aconteceu e chegamos a apresentar os pôsteres e entendimentos uns dos outros, analisando-os em busca de características em comum. Quando trabalhamos com nossas questões, acabamos nos envolvendo tanto com isso que passamos a querer investigar, também, o que acontece quando estamos sendo exploratórios.

Porque temos a união como uma intenção. Além de trabalharmos juntos, trabalhamos com a intenção de que a união aconteça. É claro que essas questões aí em cima não têm uma única resposta. Mas, no dia a dia corrido da escola, qualquer professor, aluno ou funcionário pode se esquecer de que construir relações é parte de sua função, querendo ou não. Afinal de contas, qualquer trabalho em grupo depende das relações estabelecidas entre os envolvidos.

Então, quando nos propomos a trabalhar para a união de todos, intencionalmente, o processo tende a se tornar mais divertido. Em qualquer ambiente pedagógico, existem questões – não discutidas, mas muito evidentes – sobre como as pessoas se comportam, sobre o que sentem e pensam. Como no caso de Andrea Wilhelm, professora de inglês em um curso livre, que não entendia o porquê de seus alunos não fazerem o dever de casa. Enquanto sua questão não era trabalhada, havia um certo problema de expectativa *versus* realidade, que, por não ser discutido, acabava afetando a relação entre os praticantes na sala de aula.

REFLETINDO

Por que praticantes exploratórios gostam de fazer coisas juntos? Por que gostamos de ser colaborativos? Por que colaborar torna tudo mais divertido?

Depois de criar uma APPE para entender sua questão, com seus alunos, Andrea resume seus entendimentos: “Não findamos nossa questão de entender nosso *puzzle*, nem ao menos acredito ter causado uma mudança de comportamento em relação ao dever de casa, mas certamente iniciamos outras questões para serem contempladas dando continuidade a reflexões que permeiam uma sala de aula com relações afetivas.”

REFLETINDO

Por que achamos que teremos resultados apenas se nossas expectativas iniciais forem correspondidas? Por que não contamos a construção de relações afetivas como parte de nosso trabalho se trabalhamos com/em grupos de pessoas?

Aliás, notou que fazemos muitas perguntas com “por quê”? Não é à toa! Percebemos que perguntas mais objetivas (com o quê, como, quais, quantas) tendem a limitar demais as possibilidades de escuta (de nossos próprios entendimentos e dos entendimentos de outros).

Mas por que isso? Sim, mais um por quê. Bem, só podemos falar com base em nossa experiência. Imagine, por exemplo, que você estivesse trabalhando em um curso de idiomas e ganhasse uma turma de nível intermediário. No entanto, interagindo com os alunos, percebesse que eles apresentavam, em sua produção oral e escrita, uma série de dificuldades que, a seu ver, não correspondiam com aquele nível. O que faria? Por que é tão comum vermos alunos mal nivelados em turmas de cursos? E como poderíamos trabalhar para a união de todos os envolvidos no entendimento desse tipo de questão?

Como o tópico da unidade com que estavam trabalhando era “família” (com todo o vocabulário relacionado ao tema), Ruan decidiu expandir a proposta do livro a partir de uma pergunta para discussão: *If this group were a family, who would be who?* (Se esse grupo fosse uma família, quem seria quem?). Como Ruan mesmo diz, “a atividade oral seria uma ótima oportunidade para que eu oferecesse *feedback* sobre pronúncia e ritmo, além de também me fornecer ferramentas para analisar como esses alunos se enxergavam dentro de sala de aula e quais papéis familiares eles atribuiriam aos seus colegas”.

Muitas vezes, o material didático pode não estar em sintonia com o que está ocorrendo em sala. Isso acaba afastando professores e alunos ainda mais, já que seu interesse pode estar em coisas bem diferentes. Como queremos trabalhar para a união, a expansão ou adaptação de lições pode transformá-las em oportunidades para entender questões mais relevantes, especialmente em ambientes em que o cumprimento de metas quanto ao número de capítulos e páginas dado é um fator importante.

VIVÊNCIAS EXPLORATÓRIAS

O professor Ruan Nunes conheceu a Prática Exploratória em um módulo da Pós-Graduação em Língua Inglesa, na PUC-Rio. Na época, estava, justamente, passando pela situação que acabamos de descrever. Segundo ele, “a relação com os alunos tinha melhorado, porém ainda era muito complicado lidar com pessoas que não se falavam em sala, ainda mais se tratando de uma turma grande e com adolescentes tão diferentes. Como eu já vinha trabalhando maneiras de tornar a sala mais agradável com sessões de *show and tell* (demostrando e contando) de habilidades e momentos de conversa sobre assuntos escolhidos por eles, não me pareceu tão estranho escolher uma atividade de prática oral como meu método. Eu tinha certeza que meus alunos se recusariam a escrever caso eu pedisse, logo falar sobre aquele assunto seria o jeito”.

Foi o que aconteceu com a professora Adriana Nóbrega, que, assim como Ruan, estava trabalhando com uma turma de adolescentes, quando se deparou com uma unidade no livro didático que tratava de atividades da vida cotidiana no futuro, completamente desconectada do interesse dos alunos. A ideia, é claro, era fazer com que os alunos usassem os tempos verbais do futuro e seus acessórios de forma gramaticalmente adequada. Só que os alunos não pareciam nem um pouco interessados – alguns chegavam mesmo a estar indiferentes ao texto e outros faziam piadas sobre os objetos futuristas apresentados no livro. Então, Adriana decidiu perguntar-lhes:

“E como vocês acham que a vida no futuro vai ser?
Têm expectativas?
Imaginam alguma coisa?”

O resto você já deve imaginar: os alunos se empolgaram muito e todos tinham o que dizer. Adriana distribuiu papezinhos para que eles registrassem suas impressões e o resultado você vê a seguir (também organizados em categorias, no que acabou virando uma APPE super interessante).

Life in the future

We

- will I be good?
- what will be good?
- why will I have to be good?
- will I be tall?
- why will you have to be tall?

House

- what will I eat?
- will we have food?
- where will I sleep?
- where will you live?
- what will you do?

Life

- why is future important?
- what will I do?
- when will I live?
- where will I study?
- where will I work?

School

- what will be in the test?
- when will the test be?
- when will you turn on?
- why will I turn on?
- will you be my teacher?
- will you be my student?
- when will I be a good student?
- why will you be good?
- what will be my grade?

where **when**
what **who**
why
will we
be

Me

- who will I be?
- what will I be?
- where will I be?
- when will I be?
- why will I be?

Family

- who will be my baby?
- who will be my wife?
- will I get married?
- why will I marry?
- who will be my boss?

Death

- will I die?
- why will we die?
- where will we live?
- will we live in space?
- will we live in violence?
- what violence will be?
- where will violence live?

School

- will we study at schools?
- why will we study?
- why won't we use the computers and study?
- will I have to study Math?
- will I have to study English?
- why will you work?
- where will I work?

Adriana Nóbrega Kuschnir
adriana@excelrio.com.br

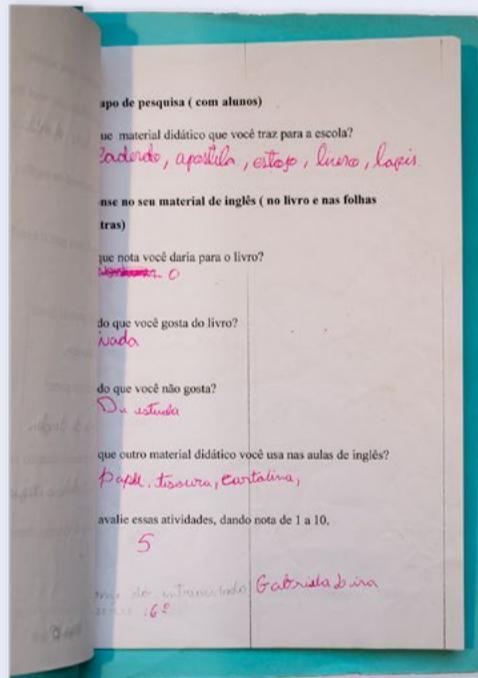
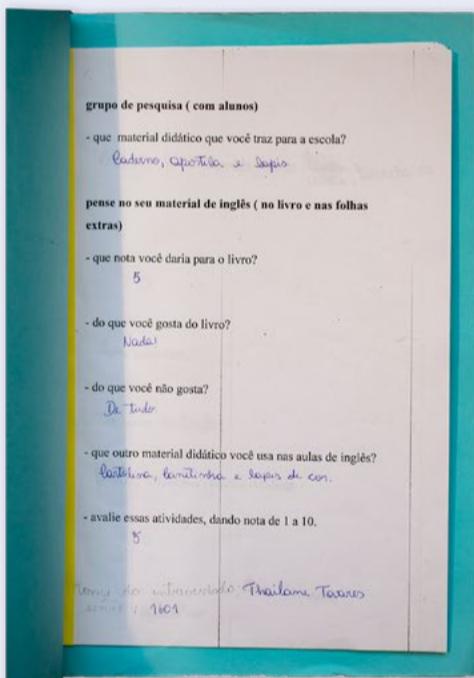
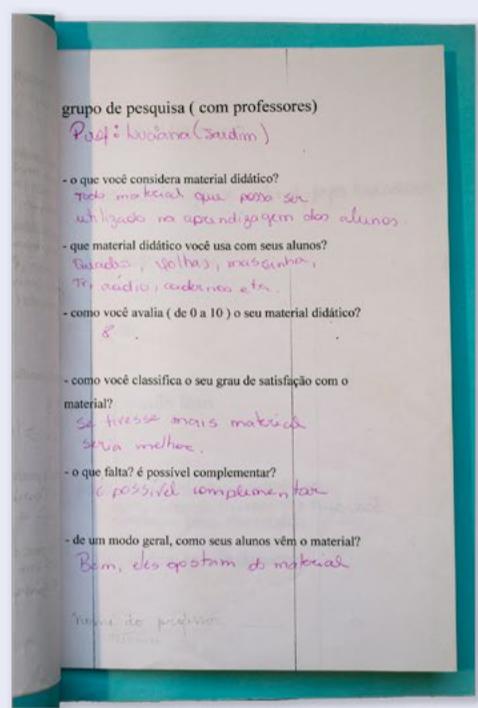
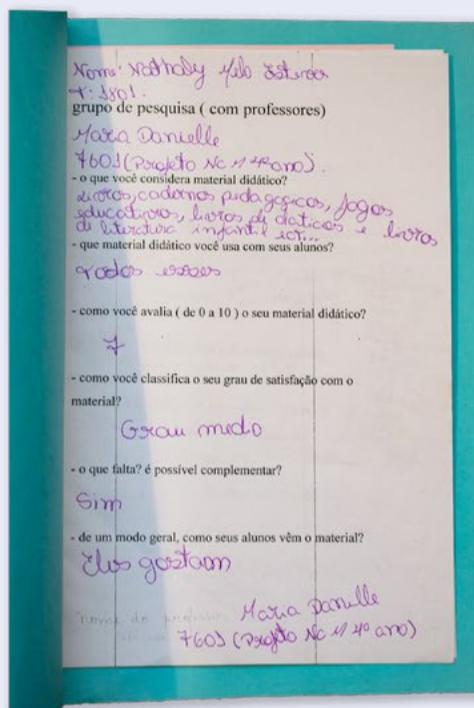
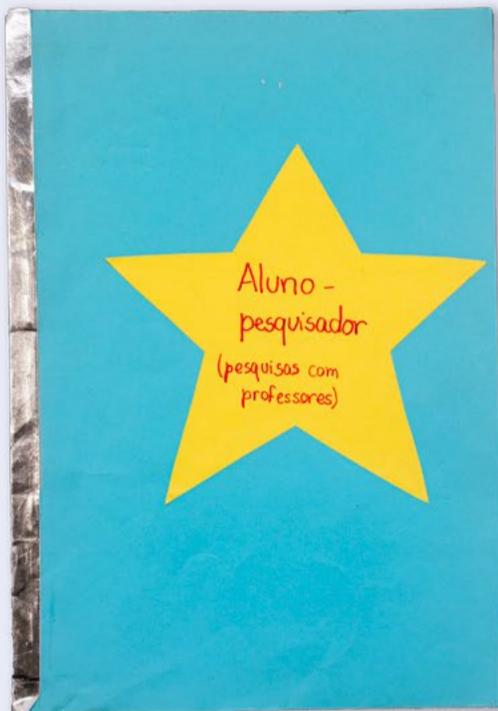
Life in the future

2004

Autora: Adriana Nóbrega

Dá para ver que os alunos trabalharam não apenas as formas interrogativas no futuro (sem fugir do objetivo final de prática do texto), mas também os temas que os intrigavam quando pensavam sobre esse futuro. Perguntas como “*What will be my grade?*” (“Qual será minha nota?”), “*Who will be my baby?*” (“Quem será meu bebê?”), “*Will I die?*” (“Vou morrer?”) e “*Where will violence live?*” (“Onde a violência vai morar?”) trazem temas profundos e extremamente relevantes para todos os envolvidos, o que tende a tornar a atividade muito mais interessante.

Ruan e Adriana trabalhavam em cursos livres, mas, nas escolas, a questão do livro-texto também pode surgir como um impedimento à união. A professora Walewska, que você já conhece de capítulos passados, diz que: “material didático é um nó. Não agrada nunca, o professor acha que tem que seguir direitinho, são tantas as reclamações”. Certa ocasião, os livros que estavam sendo adotados estavam tão distantes da realidade dos alunos, que eles mesmos decidiram investigá-la. Assim, surgiu o pôster a seguir.



Aluno pesquisador

2013

Autores: Maria Danielle, Thailane Tavares e Gabriela Lira
 (alunas do 8º ano da Escola Municipal São Tomás de Aquino)

Maria Danielle, Thailane Tavares e Gabriela Lira eram alunas do oitavo ano e estavam na turma de inglês de Walewska, quando a questão de sua professora ganhou vida para elas e decidiram entrevistar outros ex-professores, do Fundamental 1, e outros alunos, conversando sobre materiais didáticos. Walewska conta que, além de ter ficado feliz com o envolvimento deles, “também foi interessante ver esse *gap*: os professores dizem que os alunos gostam do material que está sendo utilizado. Já os alunos detonam o livro didático de inglês, escolhido pela prefeitura”.

Tempos depois, Walewska decidiu que começaria a usar os livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda não implementado na época da elaboração do pôster. Só que faz isso de um jeito diferente: quando as opções de livros chegam para que ela escolha, são os alunos de cada turma quem decidem qual será adotado. Como ela mesma diz: “Os alunos sabem tudo de livro didático.”

NOSSOS ENTENDIMENTOS

Trabalhar para a união de todos, a partir das questões de cada um, transforma o ambiente de trabalho e ajuda a diminuir a distância entre os papéis que todos cumprimos em instituições educacionais. Isso tende a tornar nossa prática mais divertida, já que vamos construindo relações afetivas intencionalmente.

Você pode achar que a proposta de Walewska é muito arriscada – sobre a questão do risco, já conversamos no capítulo três. E se os alunos escolherem ‘mal’ o livro? E se escolherem um livro que o professor não saiba usar (ou com o qual não esteja tão confortável?) O que acontece quando essa responsabilidade é compartilhada, se, no final das contas, o responsável final segue sendo o professor?

São perguntas muito válidas e a história de Ruan também pode nos ajudar a entendê-las. Quando perguntou a seus alunos sobre quem era quem em sua turma-família imaginária, Ruan também se expôs a ser colocado em papéis desagradáveis. E se falassem mal dele? E se falassem mal de outros alunos? Como ele contornaria a questão?

Como o próprio Ruan nos diz, as coisas ficaram tão complexas “que até mesmo um aluno ganhou papel de cachorro na família imaginária. Os quase dez minutos de discussão foram indiscutivelmente proveitosos e me ofereceram questionamentos sobre aspectos da minha própria performance que eu não havia questionado previamente.” Sua APPE acabou virando o projeto de monografia para a especialização.

E é aí que entra o ponto mais interessante, quando falamos de trabalhar para a união de todos. Assim como Walewska aprendeu sobre livros didáticos e Adriana aprendeu um jeito relevante de dar sua matéria, Ruan questionou sua própria prática, a partir da metáfora de uma família fictícia. O risco estava lá, mas era compartilhado, assim como a responsabilidade.

Caso os alunos da Walewska se queixassem do material que eles mesmos escolheram ou caso a família de Ruan acabasse virando uma desculpa para a troca de ofensas, essas questões da qualidade de vida em sala de aula também poderiam ser trabalhadas, mas nenhum dos dois estaria sozinho para lidar com elas. Na Prática Exploratória, professores e funcionários, assim como os alunos, são entendidos como praticantes em constante desenvolvimento.

Sobre essa questão do aprender compartilhado, falaremos mais no próximo capítulo.

Capítulo 5

Trabalhar também para o
desenvolvimento mútuo



REFLETINDO

Por que temos medo de errar em sala de aula se sabemos que estamos sempre aprendendo? Por que alunos, funcionários, pais e voluntários não podem ensinar também, se estão sempre aprendendo coisas diferentes das que os professores sabem?

Na Prática Exploratória, entendemos que todas as pessoas que realizam uma atividade em conjunto estão sempre aprendendo. Não importa qual seja a função em seu crachá, carteirinha ou contrato, todos são praticantes fundamentais em desenvolvimento.

Exageramos? Nem tanto! Queremos trabalhar para entender a vida em sala de aula (e em outros contextos profissionais). Por isso, ter em conta a visão de todo mundo apenas contribui para nossos entendimentos. Além disso, o foco no trabalho colaborativo também nos traz um interesse especial em como podemos ajudar uns aos outros.

Os capítulos anteriores já deram uma ideia do que podemos aprender quando buscamos ouvir a todos, mas imagine o que aconteceria se, em vez de evitar riscos, entendêssemos que as questões de todos importam e que estamos todos aprendendo.

REFLETINDO

Por que julgamos as outras pessoas por não estarem fazendo seu trabalho? Por que buscamos culpados e inocentes?

Se todos contribuirmos para o contexto escolar e todos estamos em situação de aprender, trabalhar para o desenvolvimento mútuo é uma boa ideia. Podemos criticar as atitudes ou ações de professores, alunos, funcionários ou das famílias criando ‘lados’ aos quais nos unimos. Mas também podemos apoiar o desenvolvimento de quem já está colaborando conosco todo dia. Muitas vezes, em ambientes pedagógicos, a distância entre os praticantes vem de expectativas associadas a cada ‘cargo’ ou ‘função’.

Relembrando a época em que dava aulas no ensino médio, Sabine diz que o que mais a incomodava era ouvir a opinião de alguns de seus colegas. Eles diziam que os adolescentes não tinham condições de entender, naquele momento, o que seus professores estavam fazendo, mas que, no futuro, agradeceriam a eles por tudo. “E eu me imaginava uma senhora de coque e bengala, sorrindo pra um aluno já adulto que encontrei na rua me agradecendo”, diz ela.

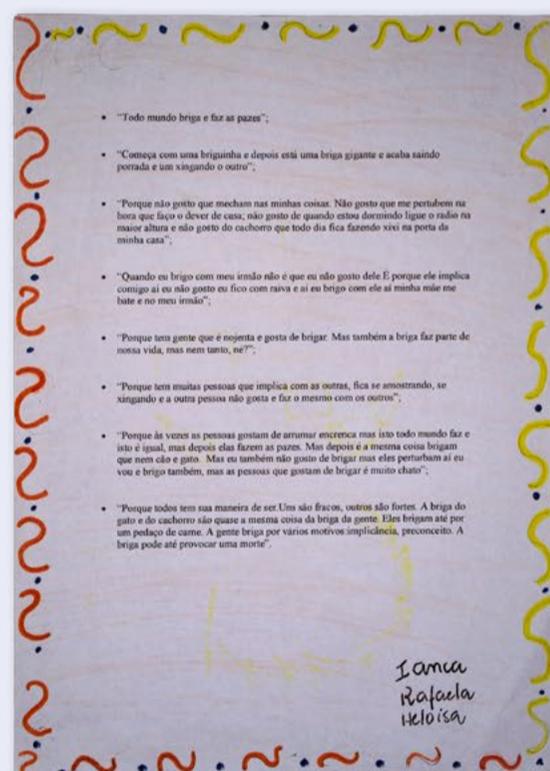
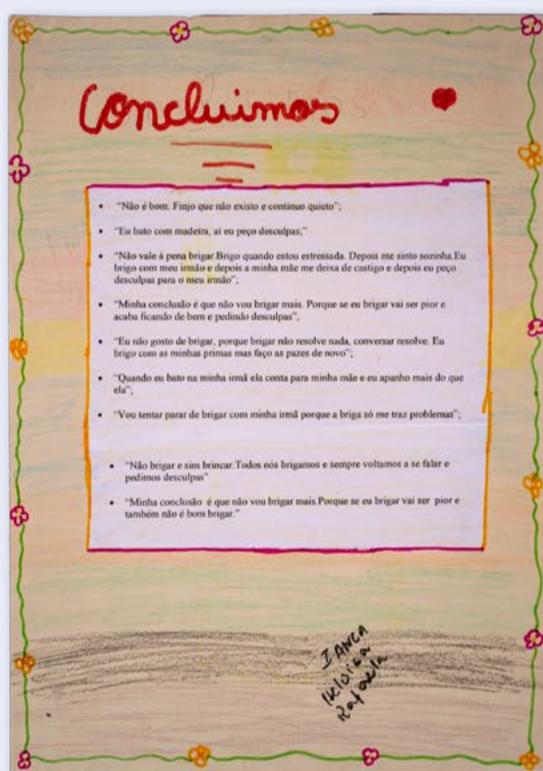
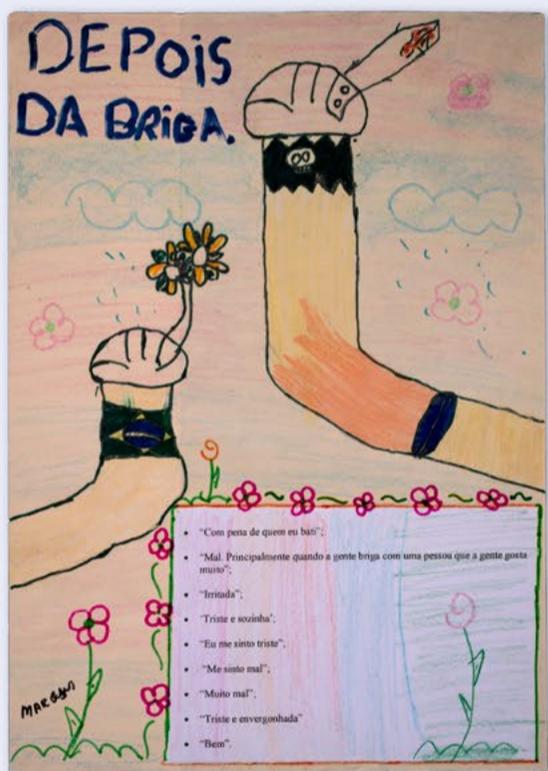
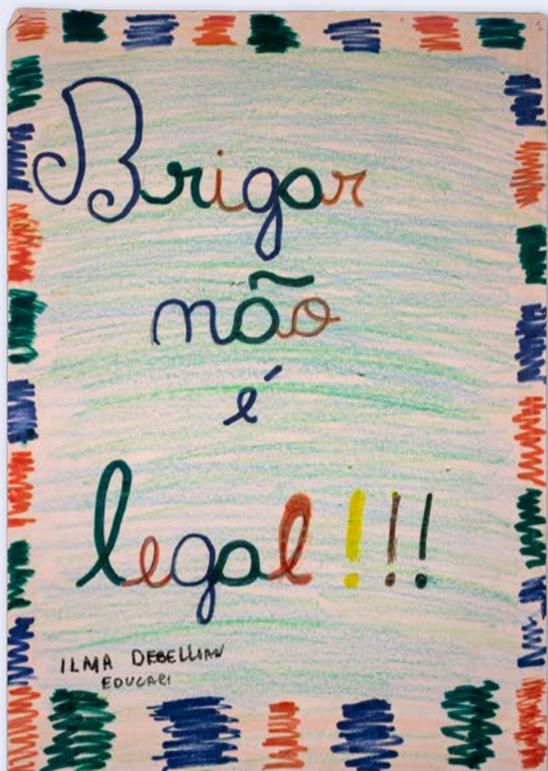
“Pensava: Não!! Estamos jogando fora uma oportunidade de aprendizagem!”, continua. “Porque não pode ser interessante agora? Por causa do currículo? Da falta de tempo? Poxa! Mas isso não interessa nem a mim e nem aos alunos, só cumpro porque tenho medo de perder o emprego. Mas e se eu abrisse o jogo? A vida podia ficar mais colorida!” Para Walewska, esse tipo de barreira se rompe com a Prática Exploratória, pois o trabalho para o desenvolvimento mútuo ofe-

REFLETINDO

Por que achamos que professores e funcionários de uma escola conseguem fazer bons planos para seus alunos sem consultá-los?

rece um espaço onde “todos fazem e todos explicam para todos a muitas mãos.”

As alunas da professora Ilma Debellian, que, à época, dava aulas de inglês em uma ONG, trabalharam com depoimentos e desenhos para entender alguns de seus comportamentos. Por exemplo, no pôster que veremos a seguir, a questão era: “Por que brigamos?”



Brigar não é legal

2007

Autores: Janca, Rafaela, Heloisa, Ilma Debellian.

lanca, Rafaela e Heloísa tinham em torno de 10 anos quando compuseram esse pôster. Além do trabalho com verbos de ação em inglês (com o foco em ações positivas), elas perceberam que não se sentiam bem depois da briga (chegando a ter pena da pessoa com quem tinham brigado). Vale notar que seus entendimentos não estão sempre relacionados a situações em sala de aula. Outros colegas, entrevistados para o pôster, chegam à conclusão de que “não vão brigar mais” com amigos ou familiares, porque isso “não resolve nada”.

A partir de exemplos como esse, notamos que não são apenas os professores que estão interessados em questões de disciplina, por exemplo. Também percebemos como questões relacionadas à qualidade de vida extrapolam a sala de aula, apontando o potencial que todos temos de contribuir para o espaço em que estamos e, em geral, para as vidas uns dos outros. Afinal, a ideia é não separar sala de aula e vida, não é?

Por isso mesmo, não adianta forçar uma boa convivência: o desenvolvimento e a sensação de pertencimento vêm do próprio trabalho a partir de questões reais. Já mencionamos um bom exemplo disso por estas páginas. Você se lembra da Andrea Wilhem – a professora que queria saber por que seus alunos não faziam o dever de casa? Pois bem! A Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) que ela ajudou a construir acabou envolvendo muita gente e lidando com a questão dos culpados e inocentes no que diz respeito ao dever de casa.

Andrea aproveitou o tema de uma unidade de seu livro didático – que falava de leis e suas punições – para já conversar com seus alunos sobre o dever de casa. E decidiu encerrar a unidade com um júri simulado! Sobre essa atividade, Andrea conta que: “um aluno voluntário era o réu acusado de não fazer dever de casa. Havia também o advogado de defesa, o promotor, um juiz e um júri.”

Além de anotar muitos pontos de vista – que, mais tarde, integrariam sua monografia de Especialização –, Andrea também sente que abriu um diálogo real sobre o tema. “Compartilhei com meus alunos as preocupações da negligência do fazer o dever de casa, e depois da simulação chegaram à conclusão de que apesar de não fazerem a tarefa de casa, reconheciam a importância dela como parte da avaliação e também para o sucesso da aprendizagem da língua inglesa”.

Só que não parou por aí! Aquela atividade acabou gerando uma segunda APPE, quando o grupo foi convidado a dar uma oficina no Encontro Anual da Prática Exploratória. Chamava-se “Dever de Casa: Inocente ou Culpado?”. Nas palavras de Andrea, “meus alunos organizaram o espaço da sala de aula para apresentação da audiência e convidaram pessoas diferentes da plateia para participar. Alunos e professores de diferentes escolas encenavam o juiz, o promotor, o advogado de defesa, a mãe e o pai da aluna acusada, a amiga da ré e sua professora. O resto do grupo que participava da oficina fazia parte do júri.”

Caso você esteja se perguntando sobre o veredito, podemos dizer que, felizmente, a aluna foi absolvida! Como de costume nesse tipo de oficina, que aliás foi muito divertida, seguiu-se uma discussão aberta, envolvendo todos os participantes, sobre a experiência naquele ‘tribunal’. Entre culpados e inocentes, salvaram-se todos, mas os entendimentos construídos colaborativamente transformaram a relação da professora com sua turma.

Claro que, nesse processo bem intenso de escuta, já ouvimos de tudo! E faz parte desse convite para que todos cresçam juntos, para que se abra espaço para questões que, aparentemente, podem não estar relacionadas à disciplina que lecionamos. Foi o que aconteceu com os alunos da Walewska por volta do ano 2000, como ela mesma conta: “No dia a dia da sala de aula, cansei de ouvir os alunos dizendo ser impossível tirar notas boas nas provas de matemática, preocupados com as notas e com reprovação”.

Era uma questão urgente e a manchete de um jornal da época acabou se tornando um ponto de ligação entre o trabalho para entender e a criação de um pôster. Walewska levou a reportagem para sala de aula, impressionada com o texto, que ainda hoje se mostra atual. Indicava que os alunos da rede não apenas não sabiam matemática, mas sairiam da escola sem saber. “Lemos juntos, discutimos, refletimos sobre o assunto. Propus então que eles pesquisassem na escola para ver o que acontecia”.

Um grupo de alunos, já acostumado a participar de reuniões da Prática Exploratória na PUC-Rio, também entrevistou professores de lá e acabou com muito material de referência. O resultado você confere a seguir.

Por que é difícil aprender matemática?

Mais da metade dos alunos não sabe matemática
 Dados do Saeb mostram que situação é mais grave entre estudantes do 3º ano do ensino médio da rede pública e privada

Alunos saem da escola sem saber matemática
 Mais da metade dos alunos brasileiros não conseguem aprender matemática, revelam os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) da Educação. Na 3ª série do ensino médio, chega a 68,9% a proporção de alunos com desempenho crítico ou muito crítico nessa disciplina. Os dados são de 2001. Página 73

“ESTOU TENTANDO MELHORAR MINHAS NOTAS EM MATEMÁTICA, MAS TÁ DIFÍCIL...”
 (Tihago, Escola São Tomás de Aquino-Arena 702)

O que os alunos dizem

- na sala de aula: copiam e fazem os exercícios
- em casa: refazem e lêem os exercícios
- gostam de trabalhar com outros colegas
- as matérias mais fáceis de tirar boas notas são ciências, artes e educação física: é só gostar e ler um pouco
- a partir da 5ª série as matérias ficam mais difíceis

O que os professores dizem

- foram todos bons alunos na 7ª série
- mas tinham dificuldades - prof. de matemática:ciências; prof. da PUC:geografia; prof. de história:ciências; prof. de inglês:artes
- como melhoraram: lendo, refazendo os exercícios, fazendo resumos e questionários, estudando todos os dias, tirando dúvidas com os professores e amigos
- alguns professores eram chatos
- alguns professores não explicavam direito
- os professores passavam muito dever

Dicas para os alunos

- aproveitar as aulas: prestar atenção
- fazer resumos da matéria
- brincar menos, levar os estudos a sério
- procurar gostar da matéria

Nossos entendimentos
 (Ana e Tihago)

- matemática preocupa os alunos da Sto Tomás de Aquino
- reprova muita gente
- as notas de matemática não estão boas nas turmas da tarde (602,702,802)
- as notas também não estão boas na PUC
- é mais fácil tirar nota boa quando se gosta da matéria
- fazer trabalho com os colegas é bom: um ajuda o outro e assim vão aprendendo
- os professores dizem que antigamente se estudava mais
- as coisas não mudaram muito: tinha professor legal e professor chato; matérias fáceis e difíceis, professor que não explicava direito e etc...
- está difícil melhorar as notas na 702
- muita gente tem dificuldade em matemática

Ana Raquel entrevistou 11 alunos das turmas 602, 702 e 802

Tihago entrevistou o professor de matemática, um professor de engenharia da PUC, as professoras de ciências, inglês e geografia

Foi fácil fazer as entrevistas, mas levei gente que não quis responder, não teve nada difícil. Aprendi com os meus colegas que, a gente gostando ou não, o estudo é e será sempre importante para o nosso futuro e para o futuro do nosso Brasil. (Ana Raquel)

Gostei de entrevistar os professores: Quase todos os professores foram simpáticos. Não ficou nervoso (sempre fico) quando apresentar o pôster. (Tihago)

Por que é difícil aprender matemática?

2004

Autores: Ana Raquel, Tihago, Escola Municipal São Tomás de Aquino

Walewska conta que “as entrevistas geraram um trabalho de reflexão”, produzindo dados sobre “dificuldades, preferências, modos de estudo... Tínhamos um variado e riquíssimo material.” Durante a confecção do pôster, um aluno sugeriu que seu visual também se relacionasse com a matemática. “As ideias iam surgindo, um escrevia, um desenhava, eu digitei os textos, eles selecionavam. Cada um com suas habilidades, tudo com muita criatividade, um aprendendo com o outro, todos se envolvendo na construção do pôster, do seu saber”.

Os alunos Ana Raquel e Tihago apresentaram o pôster no evento anual da Prática Exploratória na PUC-Rio. Foi uma maneira de abordar um tema importante para o crescimento de todos, além de investigar a famosa frase “a matemática está em tudo que fazemos”. “Eu via alunos fazendo contas, dando troco na praia perto da escola... Alguns deles trabalhavam por lá, ajudando seus pais”, conta Walewska. “Ao mesmo tempo, nos conselhos de classe, via a apreensão dos professores com a falta de estudo e empenho dos alunos com as conseqüentes e indesejáveis notas baixas. Considerado prioritário (assim como português), com uma carga horária grande na grade curricular, o ensino de matemática sempre foi e é um grande *issue*”.

Parece que, quando passamos a ver todos os envolvidos em práticas pedagógicas como praticantes fundamentais em desenvolvimento, capazes de trabalhar juntos para entender, avançamos, também, em termos de crescimento pessoal. O professor Dick Allwright, um dos idealizadores da Prática Exploratória, costuma dizer que esses praticantes fundamentais compartilham algumas características, muitas das quais vemos aqui, ao lembrar essas histórias. Em 2009, ele escreveu um livro com Judith Hanks, outra professora da Prática Exploratória, resumindo essas características para nós.

NOSSOS ENTENDIMENTOS

Somos todos aprendizes, não importa em que ponto estejamos de nosso trabalho para o entendimento.

E Allwright resumiu as características de aprendizes em cinco proposições:

- “Proposição 1: Aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de seu próprio jeito idiossincrático;
- Proposição 2: Aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo;
- Proposição 3: Aprendizes são capazes de levar o processo de aprendizagem a sério;
- Proposição 4: Aprendizes são capazes de tomar decisões de forma independente;
- Proposição 5: Aprendizes são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, pp. 5-7, *tradução nossa*).

As histórias que contamos até aqui ilustram bem essas cinco proposições. Incluímos nessa conversa professores, alunos (funcionários e pais!) com maneiras próprias de trabalhar para entender questões relacionadas a suas vidas, que aprendem muito nesse processo, se envolvem em redes de apoio mútuo e são totalmente capazes de tomar decisões por si mesmos. Na verdade, levam isso bem a sério e ainda se divertem no processo.

Então, fica a pulga atrás da orelha, pelo menos, para nós: se isso já acontece e temos tantas histórias para contar, por que seguimos ouvindo sobre falta de empenho, falta de seriedade, especialmente no que diz respeito aos alunos? Vamos deixar essa questão para o próximo capítulo.

Capítulo 6

A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar este trabalho para o entendimento com as práticas da sala de aula



REFLETINDO

Por que, às vezes, as atividades de pesquisa parecem tão distantes das práticas de sala de aula? Por que, quando pensamos em pesquisa, imaginamos um pesquisador que venha ‘de fora’ ou um aluno coletando informações para entregar ao professor?

Retomando a deixa do capítulo anterior: às vezes, alunos são vistos como incapazes de tomar decisões independentes sobre seu próprio aprendizado ou de levá-lo a sério. Também já vimos que, na Prática Exploratória, entendemos professores, alunos, funcionários e pais como praticantes-chave, todos igualmente essenciais, que podem aprender muito (e melhor!) uns com os outros. Porém, quando usamos a palavra “pesquisa”, parece que esse cenário se complica um pouco.

REFLETINDO

Que tipo de pesquisa você faz/fazia na escola? Ela era parecida com as que vimos até aqui? Não? Por quê? Caso já tenha feito cursos de nível superior ou pós-graduação, vale pensar: por que/como a pesquisa nesses ambientes é diferente daquela proposta na escola?

Da mesma forma que alguns professores e coordenadores não consideram que seus alunos possam ser responsáveis por seu próprio desenvolvimento, é comum vermos pesquisas sobre sala de aula realizadas por acadêmicos que não participam daquela realidade. Em alguns casos, achamos que isso pode ser um efeito dos processos de ‘especialização’ no mundo de hoje; parece haver uma separação entre ‘aqueles que ensinam’ e ‘aqueles que estão qualificados a pesquisar’. E, tudo bem, mas, dependendo de como seja feita a pesquisa, ela pode acabar distanciada da realidade experimentada pelos praticantes no ambiente escolar.

Porém, existem ainda dois outros efeitos importantes da distância entre pesquisa e sala de aula. O primeiro é que quem vive o dia a dia dos ambientes pedagógicos pode acabar achando que qualquer pesquisa só é válida quando feita a partir de moldes mais acadêmicos. O segundo é que fica muito difícil para professores ou coordenadores começarem a pensar em qualquer plano sem antes pesquisarem, de algum jeito, sobre a realidade em que estão, não é?

Muito antes de entrarem em sala de aula, professores já recebem quantidades incríveis de informações sobre ‘melhores’ métodos a serem utilizados, ‘boas’ práticas e todos os pré-requisitos para o papel que vão assumir. Soma-se a isso a demanda de cumprir cronogramas, dar a matéria, usar o livro didático e atender suas próprias expectativas em relação a como seria estar em sala de aula. É muita pressão! Pode até nos deixar com a sensação de que não dá tempo de ouvir colegas e alunos. E abrir espaço para pesquisa, então? Como e por que, se já está tudo programado de antemão?

Mariana Chagas era professora estreada na rede pública e cursava a Especialização em Língua Inglesa da PUC-Rio quando conheceu a Prática Exploratória. “O que mais me intrigava naquela época era a minha necessidade em controlar tudo em sala de aula, inclusive o aprendizado dos alunos. Certamente isso me causava muita frustração”, diz ela. “As minhas perguntas-*puzzle* foram três: ‘por que controle é importante para mim?’; ‘como meus alunos veem controle em sala?’ e ‘a minha percepção e dos meus alunos em relação a controle condizem?’”, explica.

A partir do livro do quarto ano do ensino fundamental de inglês, que utilizava na época, Mariana deu início a uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) baseada em vocabulário que descrevia animais selvagens. “Na página do livro havia uma foto dos animais entrando na arca de Noé”, conta. Por isso, depois de trabalhar as propostas do livro, que incluía a confecção de máscaras de animais para cada aluno, Mariana pediu que imaginassem a própria sala como uma arca e perguntou: “Como seu animal se comportaria? Como seria essa turma? Na sua opinião, qual animal seria o representante de turma?”

Como Mariana estava chegando ao fim de seu curso, a APPE acabou dando origem à sua monografia. Você deve se lembrar de que contamos outros exemplos parecidos por essas páginas. Mas, com isso, não estamos querendo dizer que a Prática Exploratória foi pensada para facilitar pesquisas acadêmicas. Isso pode até ocorrer, mas o que fica para nós como fundamental é que as oportunidades de trabalho colaborativo são geradas quando a pesquisa se cria e se constrói em sala de aula e os entendimentos são relevantes para quem está lá.

No capítulo anterior, mencionamos Dick Allwright como um dos idealizadores da Prática Exploratória. A história toda começou no Rio de Janeiro, no início da década de 90. Convidado para dar oficinas sobre como fazer pesquisa em sala de aula para professores de um curso de idiomas, Allwright chegou à conclusão de que o que esses professores faziam em sala já era inclusivo e criativo, gerando muitos entendimentos e aprendizagem conjunta. Em vez de propor uma solução acadêmica vinda de fora, ele valorizou o trabalho investigativo e colaborativo desses professores, que sofriam um excesso de cobrança em relação à sua performance.

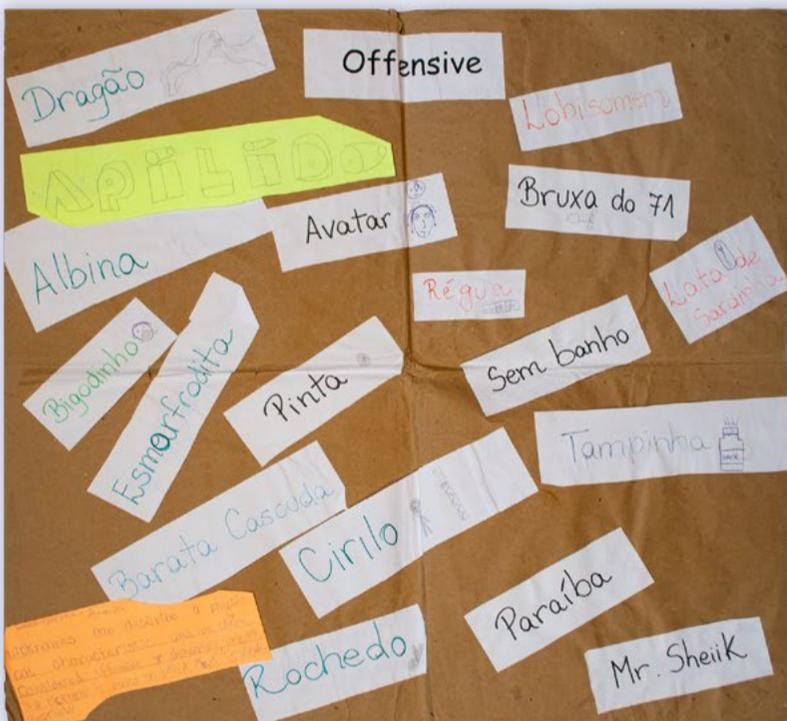
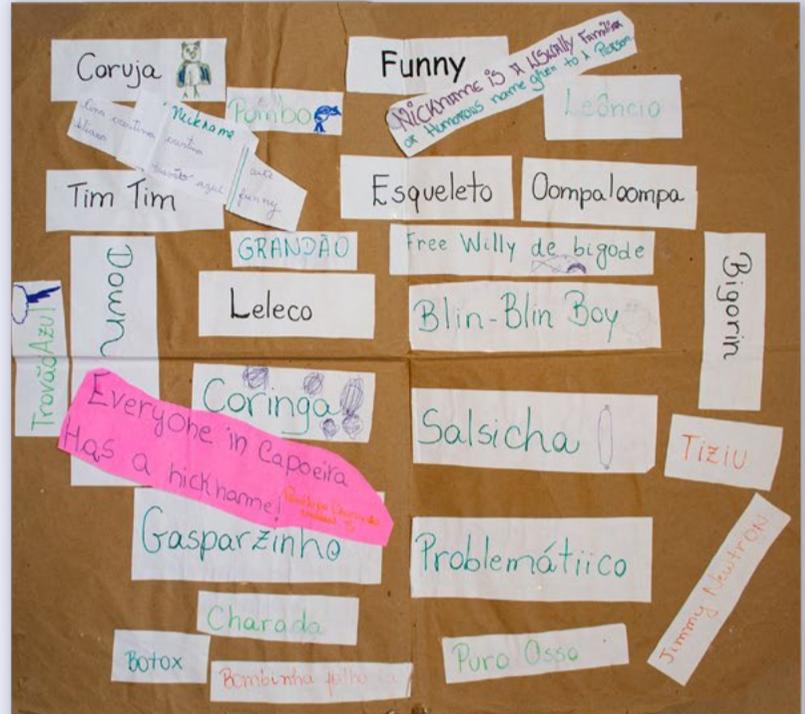
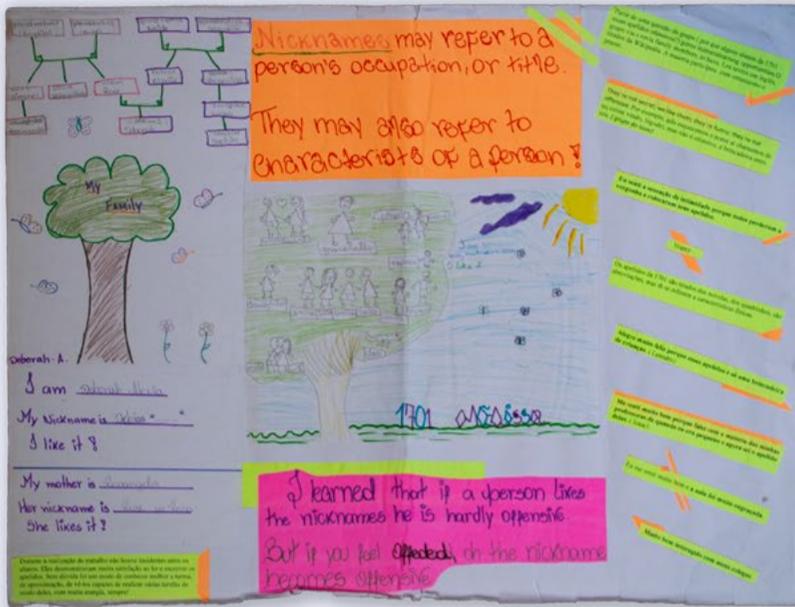
Imagine, por exemplo, que uma professora vai começar a trabalhar com uma turma que está tendo aulas de inglês pela primeira vez. Ela poderia planejar uma atividade em pares em que os alunos se cumprimentam e perguntam os nomes uns dos outros. Algo bem simples, a princípio, nada que envolva muita pesquisa. Planeja propor aos alunos frases como “*Hello! How are you? I’m fine, thanks. And you? What’s your name? My name’s XXX*” (Oi! Tudo bem? Estou bem, obrigada. E você? Qual é o seu nome? Meu nome é XXX). Bem fácil, ela poderia pensar.

Mas, talvez, muita coisa não esteja sendo considerada por esta professora: Quem são seus alunos? O que eles já sabem de inglês? Que outras maneiras de fazer essas perguntas eles já viram? Por que alunos que se conhecem há alguns anos deveriam querer saber o nome do colega? Por que, no meio do dia, e já estando em contato com seus colegas há algumas horas, esses alunos devem se cumprimentar? O que será que os alunos estão pensando dessa atividade e de sua utilidade? Será que os alunos preferem atividades desafiadoras e não tão simples ou fáceis?

Quem sabe se ela propusesse trabalhar com perguntas sobre os apelidos *nicknames* ou sobrenomes *surnames*, *last names* dos alunos e seus significados ela os teria envolvidos com informações realmente relevantes para muitos e para ela.

É mais ou menos esse tipo de processo – esse olhar novo e curioso lançado às atividades de todo dia – que acaba nos ajudando a redefinir o que fazemos em sala com o benefício de não nos deixar exaustos! Sim, porque já estaríamos ali de qualquer maneira. Já teríamos de lidar com aquele conteúdo. E achamos importante construir relações de trabalho colaborativo baseadas na escuta e em nossos interesses reais. De fato, achamos que é assim que aprendemos.

Por isso, resgatamos atividades pedagógicas, desconstruímos suas estruturas para entendermos quais eram seus objetivos e as adaptamos para acrescentar outros. Com isso, não negamos ou abolimos os objetivos originais da atividade, mas a resignificamos de acordo com nossas necessidades, explorando o potencial pedagógico de atividades que costumamos usar. O efeito final costuma ser bem diferente do que se espera tradicionalmente. No que diz respeito à tal aula sobre apelidos, temos um exemplo ótimo para mostrar.



Nicknames

2012

Autores: alunos da turma 1701 da Escola Municipal São Tomás de Aquino; Ana Flora Oliveira, Thelma Ribeiro, Carolina Pinho (licenciandos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência - PIBID/PUC-Rio)

Foram os alunos da Walewska que não apenas discutiram as clássicas *introductions* (apresentações) em inglês, como também se organizaram para entender porque usavam os apelidos que usavam, para que serviam e se seria possível dividi-los em categorias. Veja o que consideraram engraçado, ofensivo ou bonitinho – nem sempre batia com as opiniões da professora ou das pessoas que assistiram à apresentação do pôster no encontro anual da Prática Exploratória. Além disso, Walewska aprendeu sobre apelidos úteis, relacionados a casos em que havia nomes difíceis ou repetidos.

Normalmente, em um local de ensino, espera-se que o aluno faça ou participe de uma atividade criada por alguém que acreditou saber o que é melhor para aquele aluno, enquanto o professor (que até pode ter sido o autor da atividade) espera ver os resultados do que precisava ser feito. E aí acaba a atividade. O aluno faz o trabalho, por vezes expressa suas dúvidas; o professor, algumas vezes, esclarece as dúvidas e nada mais acontece. Todo o rico trabalho que aconteceu para que aquela atividade fosse criada e escolhida para ser usada com aqueles alunos e o incrível trabalho dos alunos para entender o que seria feito e explorar as várias possibilidades de respostas (certas ou erradas) não é aproveitado – é esquecido e descartado.

Ao propor que usemos as atividades normais ou que já estavam previstas, a Prática Exploratória nos ajuda a dar outro significado a elas, evitando que sejam propostas automaticamente por professores e feitas mecanicamente por alunos. Assim, desenvolvemos nosso espírito crítico, nossa autonomia como agentes da nossa prática, nossa independência no trabalho, nossa confiança em nossas capacidades e também estamos trabalhando nossa tentativa de conviver com o sentimento de desequilíbrio diante do não saber e do saber.

Mariana Chagas também apresentou a Arca de Noé no encontro anual da Prática Exploratória. Em suas palavras, “percebi que muitas opiniões se assemelham a opiniões dos adultos e professores sobre eles. Alguns alunos, por exemplo, responderam que se a arca fosse uma sala de aula não seria possível que os animais convivessem harmoniosamente e, muitas vezes, isso também acontece em uma sala de aula. Por este motivo, o professor, que é o líder e tem o poder, troca seus alunos de lugar.”

Enquanto trabalhava para entender a questão do controle, Mariana conta que foi se tornando mais confiante profissionalmente. Segundo ela, “foi muito satisfatório não ter sido obrigada a chegar a uma conclusão definitiva do trabalho. Eu tive liberdade para alcançar várias percepções e obter diferentes entendimentos sobre o assunto. Além disso, não foi necessário reservar um tempo da aula para realizar a pesquisa. A APPE permitiu que eu investigasse e ensinasse ao mesmo tempo.”

E, como alguns de nós estão na academia, como professores ou alunos em programas de graduação e pós-graduação, é claro que também investigamos esse contexto. Há aqueles que trabalham com formação de professores – uma área que gera inúmeras questões, mas como seria diferente? – e você poderia estar se perguntando: será que isso também ‘vira pôster’? Respondemos que sim.

LISTENING TO TEACHER'S VOICES

A GENRE EMERGING

THE DISCOURSE OF CONFESSION

1 This course has shown me several paths to walk about. I feel that the course and those who attend it are looking for the changes in all ways. You have been a very helpful source of resources and your own stories are one way to express your knowledge and your thoughts about it. You have inspired and encouraged me to change for the better. (11/1)

2 To be a teacher involves a lot of work. It is not an easy task. We have to overcome many difficulties such as big classes, people that are not interested in learning, lack of materials, a bad school system and so on. (12/1)

3 The use of the diary entry was an important tool for my classroom research. I have got insights to help me observe students' reactions and self-reflection. It has also helped me to generate behavioral changes and to change self-confidence. The diary has helped me reflect, experiment, criticize, build and express frustration. (12/1)

4 Since this course started I have been thinking too much about my role in the classroom. A lot of questions come to my mind whenever I am teaching, questions such as "Am I satisfied with my teaching?", "Am I really worried about my students?", "Do I wish for just teaching?" (11/1)

5 After reading all the screens given by my pupils I could understand how wrong I was. That is, my way of teaching was too different from their desire. I immediately decided to change. (11/12)

6 The use of the diary entry was an important tool for my classroom research. I have got insights to help me observe students' reactions and self-reflection. It has also helped me to generate behavioral changes and to change self-confidence. The diary has helped me reflect, experiment, criticize, build and express frustration. (12/1)

7 I really think that courses like this are an amazing way to help teachers to change. It is not an easy task, but it is worth it. I have learned a lot from this course and I will continue to use what I have learned in my classroom. (11/1)

8 After this course, I feel much more confident to continue my work. I'm sure that I have made many changes in my lessons that will be the other hand. I'm sure that for next year I won't repeat many mistakes I thought were right. (11/12)

9 The course brought many benefits for us. We've gotten new ways of teaching. We know different techniques and methods that can be easily used in the class. (11/12)

10 Teaching a foreign language at public schools is a hard job. The groups are too big, the students are not motivated, and the idea that English is a minor subject is a major obstacle. Things can get worse if we teach High School groups. These students realize, after all, that they have been studying English for four years and yet can neither write nor read well. As a matter of fact, both teachers and students share the same feeling of frustration. On the other hand, I really believe that things can be changed. And, perhaps, the turning point happened here in this course, where I could think, criticize and evaluate the kind of work I am doing in public schools. (11/12)

11 It is a pity to read that teachers in general do not have a good opinion of their own work. It is not surprising that the majority who report the confidence, persistence and openness of their students are those who judge, design, research, and evaluate. (11/12)

12 The agency of discourse does not result in the use of words (as it is who is concerned) but in the use of them, their use, and their use. (11/12)

ANALYSIS OF TEACHERS' DISCOURSE

1 "Am I satisfied with my teaching?" "Am I really worried about my students?" "Do I wish for just teaching?" (11/1)

2 I really think that courses like this are an amazing way to help teachers to change. It is not an easy task, but it is worth it. I have learned a lot from this course and I will continue to use what I have learned in my classroom. (11/1)

3 After this course, I feel much more confident to continue my work. I'm sure that I have made many changes in my lessons that will be the other hand. I'm sure that for next year I won't repeat many mistakes I thought were right. (11/12)

4 The course brought many benefits for us. We've gotten new ways of teaching. We know different techniques and methods that can be easily used in the class. (11/12)

5 Teaching a foreign language at public schools is a hard job. The groups are too big, the students are not motivated, and the idea that English is a minor subject is a major obstacle. Things can get worse if we teach High School groups. These students realize, after all, that they have been studying English for four years and yet can neither write nor read well. As a matter of fact, both teachers and students share the same feeling of frustration. On the other hand, I really believe that things can be changed. And, perhaps, the turning point happened here in this course, where I could think, criticize and evaluate the kind of work I am doing in public schools. (11/12)

6 The use of the diary entry was an important tool for my classroom research. I have got insights to help me observe students' reactions and self-reflection. It has also helped me to generate behavioral changes and to change self-confidence. The diary has helped me reflect, experiment, criticize, build and express frustration. (12/1)

7 I really think that courses like this are an amazing way to help teachers to change. It is not an easy task, but it is worth it. I have learned a lot from this course and I will continue to use what I have learned in my classroom. (11/1)

8 After this course, I feel much more confident to continue my work. I'm sure that I have made many changes in my lessons that will be the other hand. I'm sure that for next year I won't repeat many mistakes I thought were right. (11/12)

9 The course brought many benefits for us. We've gotten new ways of teaching. We know different techniques and methods that can be easily used in the class. (11/12)

10 Teaching a foreign language at public schools is a hard job. The groups are too big, the students are not motivated, and the idea that English is a minor subject is a major obstacle. Things can get worse if we teach High School groups. These students realize, after all, that they have been studying English for four years and yet can neither write nor read well. As a matter of fact, both teachers and students share the same feeling of frustration. On the other hand, I really believe that things can be changed. And, perhaps, the turning point happened here in this course, where I could think, criticize and evaluate the kind of work I am doing in public schools. (11/12)

11 It is a pity to read that teachers in general do not have a good opinion of their own work. It is not surprising that the majority who report the confidence, persistence and openness of their students are those who judge, design, research, and evaluate. (11/12)

12 The agency of discourse does not result in the use of words (as it is who is concerned) but in the use of them, their use, and their use. (11/12)

INES K. DE MILLER - PUC-Rio
M. ISABEL CUNHA - CAP/UFRJ

Listening: a genre emerging

1992

Autoras: Inés K. Miller, Ma. Isabel Azevedo Cunha

TRABALHANDO PARA ENTENDER

Este pôster mostra como as professoras Inés Miller (PUC-Rio) e Bebel Cunha (CAp/UFRJ) trabalharam com narrativas de professores em um curso de formação continuada. Adaptando o desejo natural que temos de compartilhar nossas histórias profissionais/pessoais, o trabalho se organizou em torno das narrativas dos professores. Em forma de diário, as narrativas trazem entradas como “Hoje é terça-feira e eu comecei a observar meus passos na sala de aula. Eu senti a mesma ansiedade de quando eu comecei a dar as minhas primeiras aulas. Eu estava sendo observada por mim mesma.”

A professora continua descrevendo sua semana até se dar conta de que “Nesse ponto, eu me senti cansada de observar e escrever as mesmas coisas. Eu comecei a pensar na maneira como eu tenho dado as aulas; se eu estou cansada de escrever e observar os mesmos passos, como eu acho que meus alunos devem se sentir?”

Sem dúvida, quando falamos da Prática Exploratória, estamos falando de processos a longo prazo, como você já deve ter reparado. Não precisa ser nada complicado, mas a tendência é que uma questão puxe a outra e que os papéis de todos os praticantes fundamentais em desenvolvimento sejam transformados, reinventados, na dinâmica do trabalho para entender. Nem queremos que seja diferente! Se a atividade fosse mecânica, mal poderíamos esperar para que acabasse ou nos esgotaríamos, acumulando listas de coisas adiadas a fazer. No entanto, quando as atividades são experimentadas como desejadas, nem o questionamento de nossos papéis as torna menos interessantes ou animadas.

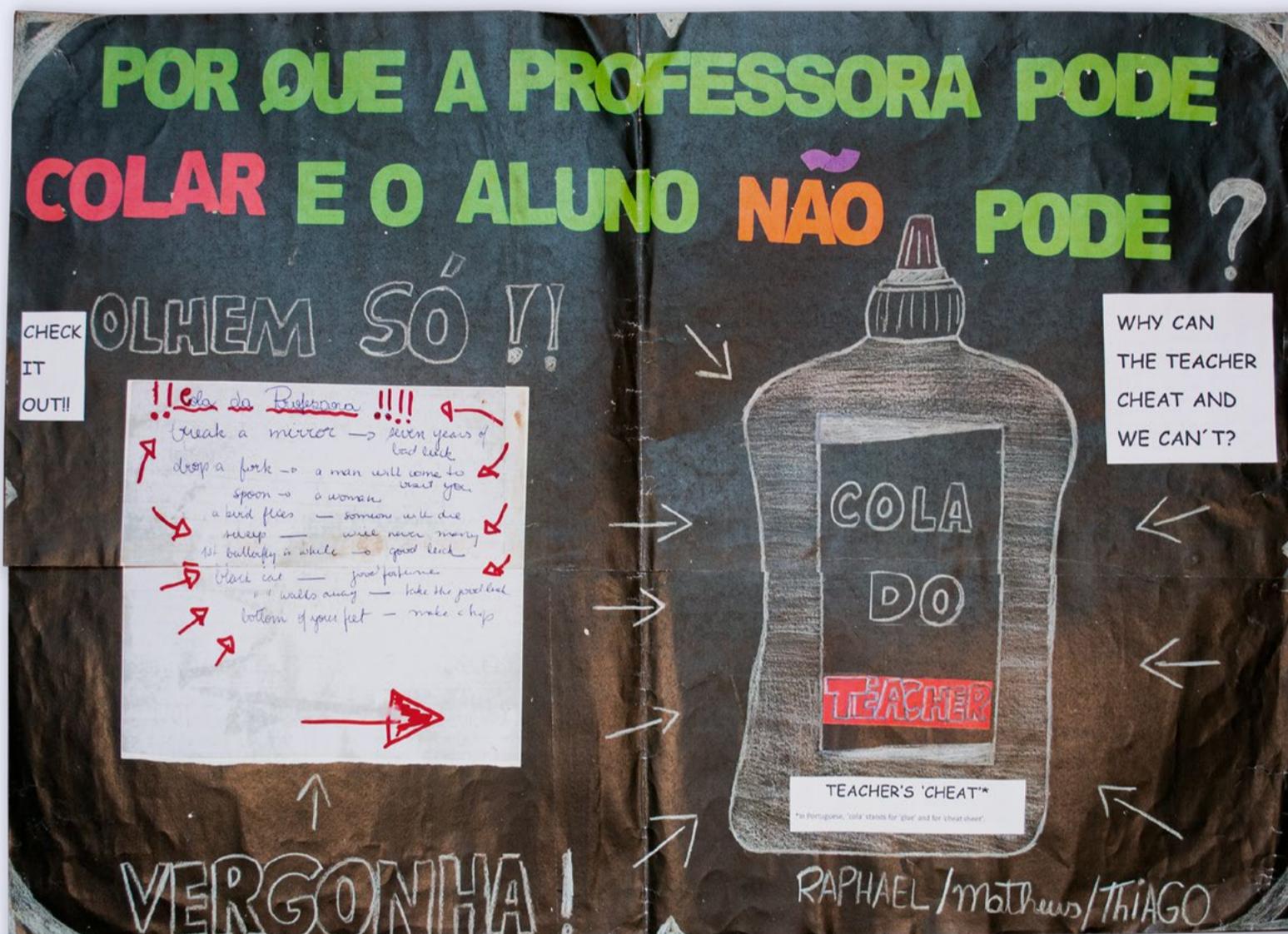
Será que professores também colam? Raphael, Matheus e Tiago descobriram que sim! Encontraram um papel em que Walewska havia anotado as respostas de um exercício proposto para a turma. Não que a professora tivesse se preocupado em esconder. Ela se referia ao papel como “a minha cola”. Em um dado momento Raphael se indignou pois “os professores têm que saber tudo” e concluiu que se ela podia consultar a resposta certa durante a aula, os alunos também deveriam poder consultar nos testes.

Surgia aí a oportunidade de investigar algumas das muitas questões dos participantes da Turma 901: Por que o professor tem que saber tudo? O professor pode aprender com os alunos? Bom aluno é aquele que não traz celular para a escola? Se o celular atrapalha alunos, professores, aulas, por que alguns alunos que não trazem nem caneta e lápis para a escola não esquecem o celular?

Um grupo foi ouvir os professores da escola, que disseram: “Um professor é apenas alguém que facilita o conhecimento alheio, por isso, quando ensina, o professor aprende também junto com seus alunos”. “O bom professor deve sempre estudar e se atualizar”. “No celular existem recursos interessantes para uma boa aula. O aluno pode trazer desde que saiba a hora certa de utilizar”.

Outro grupo foi ouvir os colegas. Para Luisa, “*A good teacher always learn something new* (Um bom professor sempre aprende algo novo)”. Deryk disse que “*All teachers should prepare the classes* (Todos os professores deveriam preparar suas aulas)”. “*O celular me ajuda*”, afirmou Larissa. “*Cell-phones disturb?* (Celulares atrapalham?)”, discordo. Por exemplo: o meu até hoje não incomodou a ninguém”, disse Melissa.

Raphael, Matheus e Tiago aceitaram a proposta da Walewska para preparar um pôster, que acabou sendo apresentado pela turma no IV ENPLIRJ, em setembro, e no 16º Encontro da Prática Exploratória, em dezembro, com o título “Por que a professora pode colar e o aluno não pode?”.



Por que a professora pode colar e o aluno não pode?

2014

Autores: Raphael, Matheus, Thiago, alunos do 9º ano da Escola Municipal São Tomás de Aquino

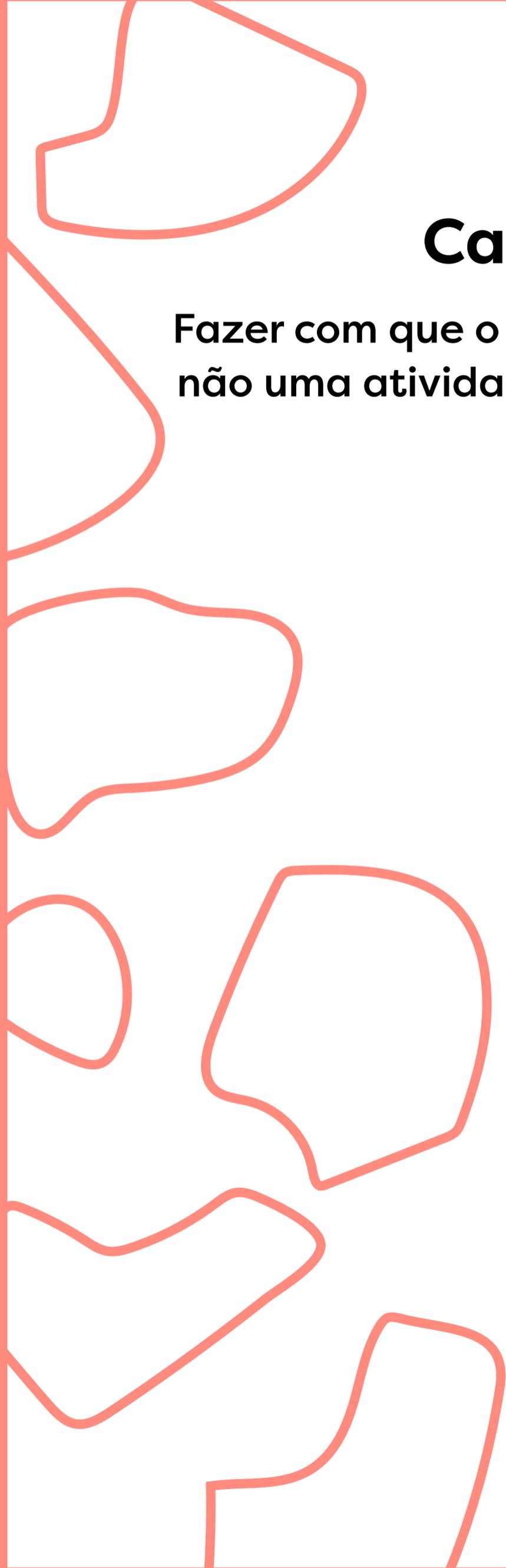
É possível que você, leitor, se surpreenda com as questões sobre o celular que surgiram na reflexão da turma em 2014. Celular, cola... são temas recorrentes. O tema da 'cola' sempre está rondando a escola: "quem não cola não sai da escola", dizem os alunos há muito tempo. E esse tema foi discutido em outro poster, em 2004. Outro tempo, outro grupo, mesma escola, mesma questão.

No pôster Por que a gente cola?, os alunos fizeram uma pesquisa com colegas e professores. Como costumavam ir às reuniões do grupo da Prática Exploratória, na PUC-Rio, entrevistaram também os praticantes da Prática Exploratória. Descobriram coisas divertidas: colas na carteira, na parede, no teto (!), cola do grupo da manhã para ajudar o turno da tarde. Descobriram até uma professora que nunca colou. Ouviram e contaram apreensões com a aprovação, o medo das notas baixas, o nervosismo na hora da prova. E foram além. Uma reportagem de um jornal da época relatava as transgressões do dia a dia.

Mas não dá para construir esse trabalho da noite para o dia, o que nos leva ao último princípio, que comentaremos no próximo capítulo. Vale dizer que só estamos usando a palavra ‘último’ por causa da ordem em que os princípios aparecem no livro. Pelo que conseguimos perceber, na prática, nenhum princípio é mais importante que o outro e todos os princípios se complementam de forma que, às vezes, um leva ao outro, mais ou menos como tentamos fazer neste livro.

NOSSOS ENTENDIMENTOS

Quando reinventamos as atividades mecânicas e obrigatórias que todos (professores, alunos e funcionários) temos de realizar em espaços educacionais, nos tornamos pesquisadores de nossa própria prática. Fazemos isso de um jeito que não nos cansa e pode ser bem divertido – além de poder ganhar força com o tempo, pois aprendemos a colaborar.



Capítulo 7

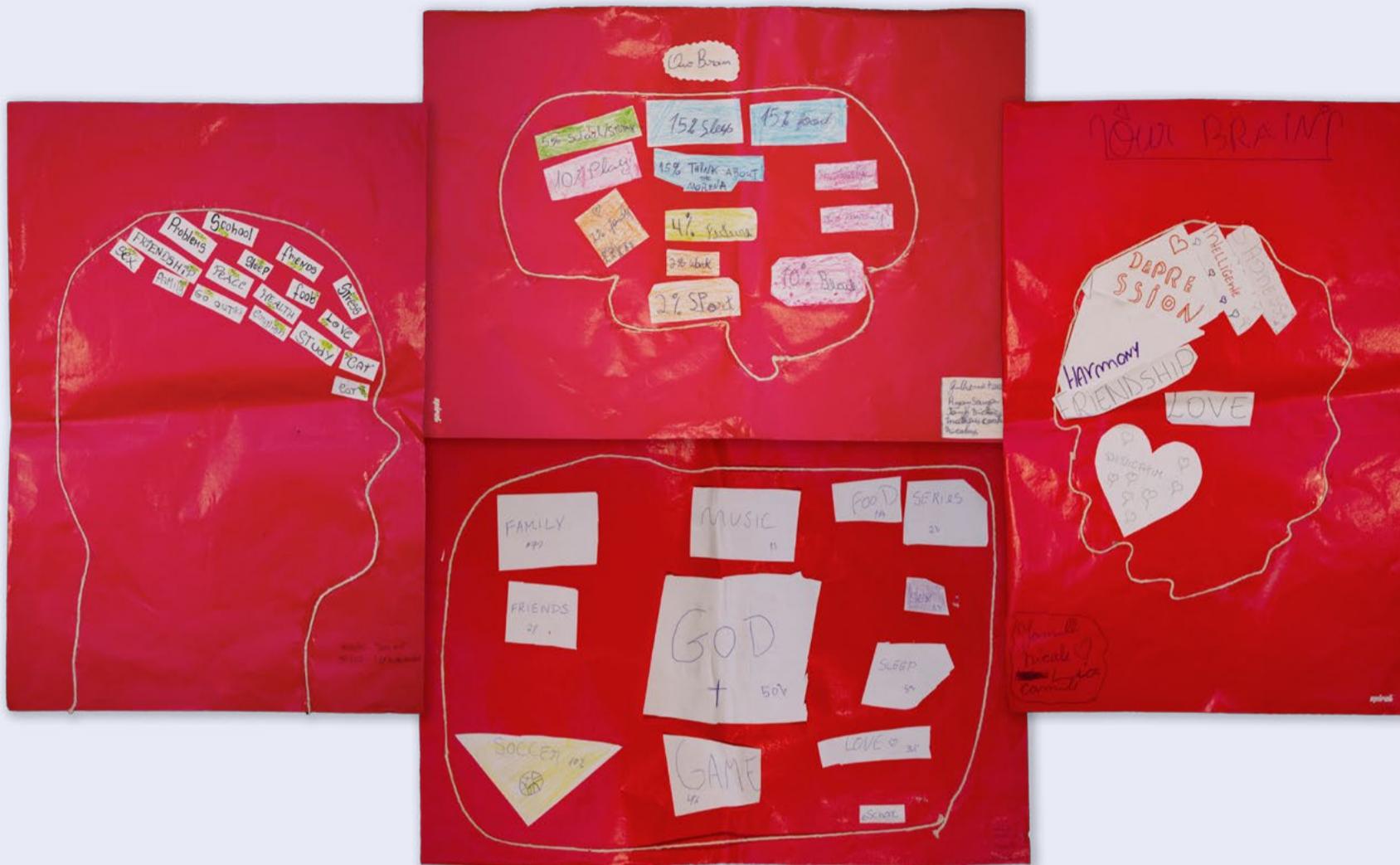
Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto

Este vai ser nosso último capítulo aqui e, por isso, pensamos em começá-lo de um jeito diferente dos outros. Ainda teremos um comentário final, mas, pelo menos neste livro, vai ser nossa última conversa sobre um princípio.

Como esperamos que esse tipo de troca siga para além dos limites dessas páginas, queremos convidá-lo para uma experiência que gostamos muito de fazer quando nos reunimos. A essa altura do ‘campeonato exploratório’, gostamos de imaginar que já construímos uma certa sustentabilidade – em meio a tantas histórias, falas e ideias – nessa conversa com você.

E, já que sustentabilidade é o tema deste capítulo, vamos aproveitar para tentar tornar as coisas um pouco mais interativas. E a atividade é bem simples: em vez de dizermos o que pensamos sobre um pôster ou contarmos a história da Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) relacionada, vamos apenas apresentá-lo aqui e convidar você a trabalhar para entendê-lo.

Vamos ao pôster então! Ele se chama O que os adolescentes têm na cabeça? / Nosso Cérebro.



O que os adolescentes têm na cabeça? /
Nosso Cérebro

2019

Autores: alunos da turma 7002, projeto de Aceleração, Carioca II, Escola Municipal São Tomás de Aquino: Nicolle Chaves Osório, Gabriela Soares Silva, Matheus Cortez de Carvalho.

REFLETINDO

O que vem à sua cabeça observando este pôster? Ele desperta sua curiosidade? Por quê? E por que acha que foi feito dessa maneira? Será que algo parecido poderia ser feito nas salas de aula de que você participa ou participou? Você teria vontade de fazer algo assim? Mudaria alguma coisa? O que entendeu?

E aí? Gostou da experiência? Esperamos que sim! Caso esteja curioso em relação ao Nosso Cérebro, fique tranquilo. Já, já a gente conta a história por trás desse pôster. Só queríamos aproveitar esse momento para puxar um gancho entre essa atividade de analisar um pôster e a questão da sustentabilidade. Ao longo desses trinta anos, ouvimos muitos relatos sobre o que é estar na Prática Exploratória e notamos algumas coisas em comum entre eles. Parece que seguimos com nossas ações exploratórias por causa da liberdade e autonomia que sentimos ao sermos exploratórios em sala de aula. Também encontramos esse tipo de espaço nas reuniões e eventos do Grupo da Prática Exploratória do Rio e isso vai resistindo ao tempo, porque, afinal, queremos voltar!

REFLETINDO

Por que tantos projetos educacionais legais acabam cedo? Por que temos tantas ideias e produzimos tantos conteúdos interessantes em sala de aula, mas a validade ou utilidade deles acaba assim que saímos pela porta (ou assim que acaba o prazo acordado antes)?

Em geral, percebemos que os projetos para utilizar novas metodologias, abordagens, implementar novos tipos de materiais didáticos ou dar mais participação a alunos têm prazo de validade limitado. Seja porque estão associados a alguma organização externa (que delimita calendários e verbas) ou porque não se encaixam no planejamento escolar para o ano.

Porém, as questões que surgem quando damos início a qualquer trabalho colaborativo não se esgotam apenas porque o prazo (ou a verba) acaba. Na verdade, não se esgotam nunca e achamos incrível que isso aconteça! Quanto mais pessoas se envolvem com uma questão, mais possibilidades de entendimento e trabalho conjunto são criadas. Assim como na breve experiência que fizemos aqui, com *O que os adolescentes têm na cabeça?/ Nosso Cérebro*, acreditamos que cada um dos cartazes, papezinhos, apresentações e projetos a que nos dedicamos em sala podem ter muito a nos dizer, caso se abra espaço para isso.

Na escola, acostumamo-nos a ouvir frases como: “A professora nem olhou meu trabalho direito!”; “Eu tive o maior trabalho para corrigir e o aluno largou a redação ali!”; “A gente vem arrumar a sala e encontra esse monte de exercício jogado no chão!” É penoso ver tanto esforço tornado descartável. Mas, quando nos perguntamos sobre o porquê disso, voltamos ao tema do interesse, do que nos desperta a curiosidade e da autonomia que buscamos para investigar essas questões instigantes.

REFLETINDO

Você já jogou fora um trabalho que fez na escola, depois de receber um visto, uma correção ou de apresentá-lo brevemente? Já achou que poderia ter feito mais coisas com ele, mas não teve tempo? Já sentiu pena de não dar mais atenção a algum trabalho pelo qual se esforçou muito?

Por isso, trabalhamos para entender a qualidade de vida em sala de aula, envolvendo todos nesse processo e buscando fazer com que esse trabalho esteja, intencionalmente, voltado para a união de todos e o crescimento mútuo. Recriamos nossas atividades cotidianas a partir de questões que nos interessam de verdade, para que esse trabalho não se torne algo ‘extra’, ‘pesado’, ‘obrigatório’ e, com isso, temos mesmo vontade de voltar, seguir investigando, conversando, construindo nosso jeito autônomo de entender o que estamos fazendo – como a história de O que os adolescentes têm na cabeça? / Nosso Cérebro. também mostra.

VIVÊNCIAS EXPLORATÓRIAS

O contexto de O que os adolescentes têm na cabeça / Nosso Cérebro é o trabalho com uma turma de aceleração na Escola São Tomás de Aquino, onde a professora Walewska trabalha. Foi na época do atentado na Escola Estadual Professor Raul Brasil, quando adolescentes atiraram contra colegas e funcionários. Walewska organizou um memorial com sua turma de nono ano e, em uma das aulas de inglês do grupo de aceleração, notou que um dos alunos foi agressivo com ela. Então, foi conversar com a professora regente da turma, Silvane, que confirmou a instabilidade do grupo. “Um dia estava tudo bem e, no outro, tudo confuso, difícil, muita briga, pouco trabalho”, Walewska relembra.

Mas o processo que os levou deste ponto ao desenho dos cérebros não ocorreu de uma hora para a outra. Além de toda reflexão envolvida (que incluiu a atividade prévia, realizada na turma do nono ano), ainda ocorreu outra tentativa de trabalhar a questão. “Escolhi um texto sobre o cérebro dos adolescentes, que focava nessa instabilidade, nos humores, nas oscilações perigosas”, conta Walewska. “Era um texto da internet que editei, adaptei, levei para a turma e eles, nada. Lemos juntos e eles não se interessaram. E a aula (dois tempos!), ficou loooonga... O que fazer?”, relembra.

Caso se tratasse, por exemplo, de um projeto externo, com prazos e verbas pré-definidas, para tratar questões de não violência nas escolas, teria sido muito difícil chegar aos entendimentos (e envolvimento!) a que eles chegaram. Claro que poderiam adaptar a oportunidade dada por um projeto como esse, reinventando suas atividades, como costumamos fazer com nossas APPE. Mas o ponto principal, que acabou garantindo a sustentabilidade nesse caso, teria sido o foco em questões interessantes para eles, com autonomia e flexibilidade para experimentar formas de investigá-las. Até porque O que os adolescentes têm na cabeça? / Nosso Cérebro também teve a participação dos ‘Pibids’, envolvidas com a Prática Exploratória como vimos anteriormente, em um processo bem mais longo.

TRABALHANDO PARA ENTENDER

A ideia de desenhar os cérebros veio de uma conversa entre Walewska e os ‘Pibids’ do dia. “E os alunos se empolgaram”, ela conta. “Depois pedimos que, em grupos, fizessem um cérebro só, em conjunto, com semelhanças, diferenças, já na linha da reflexão: “Como seria? O que teria?” Tínhamos barbante e papel vermelho. E cola. E, aí, eles foram fazendo. Usando criatividade e habilidade, porque colar barbante não é mole, não. Pedimos que pensassem na proporção de cada palavra usada. E aí entrou matemática: conta daqui e dali, não podia ter mais de 100%. Uma aventura. Outra coisa legal foi que eles usaram as palavras em inglês. Sabiam algumas, olharam no Google, perguntaram. Fez sentido, aprenderam muito.”, Walewska relata.

É nessa disponibilidade para ouvir, flexibilizar e envolver todos que a própria continuidade do trabalho e das relações se constrói também. No caso desse pôster, por exemplo, Walewska destaca duas situações que chamaram sua atenção. “Uma aluna se recusou a fazer o trabalho e se sentou em um canto, emburrada”, conta. “Fui conversar com ela. Grávida, foi aos poucos me contando sobre esse momento, tão difícil para uma adolescente. Muita raiva, medo e amor pelo bebê. Sugeri que ela fizesse, sozinha, o cérebro dela e do bebê. E ela fez um lindo trabalho: cérebros ligados pelo cordão do amor. Foi tocante mesmo...”, relembra.

A segunda situação foi a de um grupo que atribuiu a Deus 50% de importância na classificação observada no pôster. “Eu fui cutucar e... nada de sexo? Como assim?”, conta Walewska. “Ah, mas percebi o formato do trabalho e zoei: ‘O cérebro é quadrado, entendi’. Depois, eles acrescentaram sexo. Ficaram sem jeito com minha presença. Foi engraçado e rimos muito”, diz ela. Também comenta que, nesse grupo, estava o aluno que dera início a toda aquela reflexão, participando bastante do trabalho – o mesmo aluno que, inicialmente, tinha sido agressivo com ela.

É bom lembrar que nem sempre os movimentos de pesquisa e continuidade no trabalho para entender partem de questões de professores ou coordenadores. Às vezes, alunos se interessam pelo que instiga seus professores e combinam suas questões às deles, mas também ocorrem casos em que os próprios alunos se mobilizam para entenderem um determinado aspecto da qualidade de vida em suas práticas, como no próximo pôster que apresentaremos aqui.



Is satisfactory excellent?

2002

Autores: Alunos do 8º ano do Colégio Don Quixote.

REFLETINDO

Por que (e como) usamos conceitos de excelente, bom, satisfatório, ruim no dia a dia?

Eles se aplicam apenas à escola?

No caso do pôster *Is Satisfactory Excellent?* (O satisfatório é excelente?), tudo partiu da questão de um grupo de alunas do oitavo ano no Colégio Dom Quixote. Estavam muito interessadas em saber sobre os conceitos avaliativos que usavam em sala. Era prática comum que os alunos avaliassem suas apresentações, atribuindo-lhes conceitos como os de nosso questionamento, já que a escola não empregava notas numéricas. Além disso, faziam comentários acerca da apresentação. Porém, como Bebel nos conta, algumas alunas da turma começaram a achar que seria interessante investigar mais de perto como essas avaliações eram feitas.

TRABALHANDO PARA ENTENDER

As alunas notaram que “os comentários que eram feitos não batiam com os conceitos”, Bebel relata. “Os comentários indicavam problemas na apresentação, no pôster ou em qualquer outro trabalho apresentado pelos grupos, mas, por outro lado, os conceitos eram bons”, diz ela. Para entender esse processo, as alunas não apenas coletaram e refletiram sobre esses comentários, mas também entrevistaram seus autores, o que deu origem à estrutura do pôster final: comentários originais e comentários sobre o próprio processo de comentar.

Fazer com que o trabalho seja contínuo tem mais a ver com querer entender do que querer finalizar. Se estamos falando de vida, a ideia é trabalhar enquanto estivermos em situação de fazê-lo. Talvez, neste ponto, comece a fazer mais sentido aquele nosso papo inicial sobre não colocarmos o foco em resolver. No caso que acabamos de ver, as alunas entrevistaram seus colegas porque estavam realmente interessadas em saber como aqueles comentários eram gerados. Isso poderia, facilmente, ter se transformado em uma atividade para refazer todos os critérios ou mesmo em uma série de acusações sobre quem sabe e quem não sabe avaliar.

Mas o próprio processo de trabalhar sobre o que fazemos, com autonomia e criatividade, costuma gerar energia suficiente para que ninguém queira ver o trabalho morrer na praia. “Quando as alunas foram apresentar na PUC-Rio, no evento da Prática Exploratória”, conta Bebel, “perceberam que estava difícil fazer as relações entre os comentários ao trabalho e os comentários sobre os comentários. Então, elas colocaram um signo – um triangulzinho, uma estrelinha ou algo do tipo – para expor essas relações facilmente. Achei isso muito interessante, muito criativo, com muita agentividade e mostra como elas estavam ‘por dentro’, querendo, realmente, mostrar seu trabalho porque viram que precisavam explicitar aquelas relações para quem estava ouvindo.”

São muitos casos e, infelizmente, nem todos puderam aparecer neste livro. No entanto, todos têm em comum construções de diversos tipos de relacionamento – do praticante com sua questão, do praticante com as questões dos demais, dos praticantes entre si, entre outros – e todas essas conexões estão relacionadas à busca por entender e por autonomia ao fazê-lo. São essas conexões, que começam como curiosidades levadas a sério, que fazem com que o trabalho ganhe continuidade. Para isso, precisamos abrir mão da postura de donos do saber que, apesar de ser associada ao papel de professores, pode ser encontrada em diferentes situações. A própria expressão ‘dono do saber’ é um pouco estranha, porque os professores, em geral, não produzem o saber que compartilham (às vezes, até precisam de cola!).

Nas palavras de Walewska, é “o não saber que se torna saber no encontro, na reflexão, no entendimento. Não está lá pronto, floresce com o outro. Bem, é uma proposta da Prática Exploratória.” Em instituições de ensino, entretanto, muitas vezes encontramos pessoas acostumadas a seguir projetos prontos, implantados segundo modismos ditados por orientação de secretarias compromissadas com o produto, com o sucesso. Encontramos um professor que se vê apenas como aquele que faz perguntas e dá respostas e vemos um aluno que percebe e aceita esse papel, ao mesmo tempo em que aprende que o seu papel, o de ser aluno, é o de se acomodar e se calar também.

Foco no processo, então, e não no produto. Como vemos, os ‘Pibids’ trabalham suas questões com a Prática Exploratória desde a aula da licenciatura, participam de planejamentos colaborativos com professores e alunos, criam APPE para as salas de aula em que estão e transformam o próprio processo de pensar o futuro em uma APPE. Dá uma olhada!

PENSANDO O FUTURO

1) Quero ser médico em pediatria para cuidar das crianças.
 2) Quero ser engenheira de software para trabalhar com tecnologia.
 3) Quero ser professora para ensinar e ajudar as crianças a aprenderem.
 4) Quero ser advogada para lutar pelos direitos das pessoas.
 5) Quero ser arquiteta para criar espaços bonitos e funcionais.
 6) Quero ser jornalista para contar histórias e informar as pessoas.
 7) Quero ser cientista para descobrir coisas novas e ajudar a humanidade.
 8) Quero ser artista para expressar meus sentimentos e inspirar os outros.
 9) Quero ser empresário para criar uma empresa e gerar empregos.
 10) Quero ser pesquisadora para contribuir com o conhecimento humano.

FUTURO

"Espero achar um caminho pra seguir, que consiga dar orgulho aos meus pais e principalmente os professores que me ajudaram" (Jaílciane)

"Para mim, ter um papel na sociedade é muito bom e um dia, quem sabe, sair da favela" (Gabriel)

"Pra mim, a importância de se ter um papel na sociedade ainda não foi totalmente esclarecida, eu não sei o que eu quero ser na vida. Eu só quero ser **peessoa comum**, somos todos humanos. Humano se irrita, se estressa, se apaixona, se importa, mas isso tudo depende do papel na sociedade, é **você que constrói a sua história**" (Paulo)

"Na verdade, não é "o que devo esperar do futuro?" Acho que não temos que esperar nada, e **sim fazer algo para o futuro**. Acredito que estudar pode ser o seu melhor futuro. Não só estudar, e sim fazer cursos, ter um trabalho, nem que seja temporário" (Nathalya)

"Eu espero que a minha vida seja **melhor do que a que eu vivo hoje** e não a mesma vida dos meus pais" (Fabiana)

"Não quero ser um ninguém, quero estudar bastante. Para que eu possa **subir na vida**" (Vinícius)

"Porque na **escola é o melhor lugar** pra decidir o que eu quero" (Yasmin)

E PODE SURTIR DO INESPERADO!

Bullying

1) Sempre fui o melhor da bola, mas agora não sou mais. Me sinto triste e sozinho. Quero ser jogador de basquete e ser o melhor do time.

2) Você é um cordeiro? Não. Você é um cordeiro porque não sabe lutar. Eu sou um cordeiro também, mas não vou deixar ninguém me machucar.

3) Bullying é quando alguém te trata mal só porque você é diferente. Não é porque você é feio, gordo ou pobre. É porque eles querem se sentir melhores do que você.

4) Não se deixe intimidar pelo bullying. Fale com um professor ou seus pais. Não é vergonha falar sobre isso.

Pensando o Futuro

2017

Autores: Anna Carolina Jardim Gerbasi, Clara dos Anjos, Rosenilde Oliveira Costa e Silva, Lunna Pirozzi, Luiza Morais, Izidoro da Silva, Thauany Vigar, Joana Soares Gomes e Luciana Torres. Licenciandos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/ PUC-Rio); professor Alexandre de Oliveira.

Essa série de pôsteres foi produzida com os alunos do nono ano da Escola São Tomás de Aquino e apresentada no Encontro Interinstitucional do Programa de Iniciação à Docência no Rio de Janeiro (PIBID), na PUC-Rio. A partir da questão “Por que tenho que pensar no meu futuro?”, os ‘Pibids’ buscavam entender qual era a relação dos alunos com seus planos, que, a princípio, parecia tão diferente do que os próprios estagiários sentiam. De conversas sobre descaso com os estudos ou expectativas de conseguir um emprego, surgiu um trabalho com textos e uma reviravolta não planejada – que os levou a trabalhar sobre o tema do *bullying*.

Os ‘Pibids’ descobriram expectativas como subir na vida, ter uma vida melhor que a dos pais ou só querer “ser uma pessoa comum”, nas palavras do aluno Paulo, porque “é você que constrói a sua história”. Nathalya, outra aluna, diz que “Na verdade, não é ‘o que eu devo esperar do futuro?’ Acho que não temos que esperar nada, e sim fazer algo para o futuro”. São palavras fortes, de pessoas altamente capazes de tomar decisões sobre o próprio aprendizado e, talvez, isso devesse ser menos surpreendente do que costuma ser.

No mais, a rede de afetos que se constrói ao redor dessas APPE, pôsteres e encontros criativos de aprendizagem é mais extensa do que conseguimos imaginar. Acredite, já tentamos! É como no poema “Quadrilha”, em que Drummond diz que “João amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria...” Aqui, vamos nos inspirar nele: Walewska deu aula para Ana Raquel que criou vários pôsteres e foi à apresentação da dissertação de Sabine que foi aluna de Adriana Pucci e orientanda de Inés que deu aula para Mariana Chagas e Ruan assim como Bebel que... Certamente, há muito amor envolvido – do tipo que Paulo Freire dizia ser necessário no processo educacional transgressor.

“Estamos sempre conectados. Assim, uma comunidade”, diz Walewska. “Meus alunos têm sido meus parceiros há anos. Nos últimos vinte, ao menos. Claro que um grupo que sempre se renova... Mas aí o mundo gira, o tempo passa, aparece o *Facebook* que traz os ex-alunos. Já adultos, chefes de família. Outro dia recebi o convite do aniversário de um ano do filho de dois ex-alunos. Eles participaram muito dos eventos, com a Ana Raquel e a sobrinha dela. Pois quinze anos depois o casal lembra das idas à PUC, dos pôsteres, do grupo. Vidas que seguiram, afeto que ficou. Fiz questão de ir à festa e foi muito carinho, o tempo todo... Me parece que essa relação foi construída pela Prática Exploratória. Existe há algum tempo, se sustenta e só faz bem!”

NOSSOS ENTENDIMENTOS

Fazer com que o trabalho para entender seja contínuo e não uma atividade pontual dentro de um projeto específico é querer, de verdade, trabalhar para entender o que fazemos, a vida que vivemos em sala de aula (e em outros contextos) todo dia. Isso é divertido, envolvente – parece indicar que o aprender é colaborativo, possível e não tem fim.

Por que não conversamos mais?

Então, gostou da conversa? Queremos muito ouvir seus entendimentos sobre nossa jornada no mundo dos princípios e histórias da Prática Exploratória. E não é difícil nos encontrar. Você pode escrever para epcenterio@gmail.com ou nos procurar no *Facebook* ([@praticaexploratoria](https://www.facebook.com/@praticaexploratoria)).

Além disso, nossas reuniões são abertas à participação de todos. Costumam acontecer uma vez por mês, na PUC-Rio, sempre às sextas-feiras, na parte da tarde. Os Encontros Anuais da Prática Exploratória também acontecem por lá – normalmente, entre novembro e dezembro, momento em que praticantes envolvidos com suas questões podem compartilhar o desenvolvimento de seus trabalhos exploratórios.

Porém, existem várias outras oportunidades de assistir a apresentações de pôsteres, participar de conversas exploratórias ou ler sobre o que fazemos. Disso, você fica sabendo ao entrar em contato por e-mail e se somar à nossa *newsletter*. E a Prática Exploratória não é de ninguém: você pode ter se inspirado com as histórias aqui e decidir começar a testar as águas sozinho, ou melhor, com seus alunos, professores e colegas, não importando qual seja sua situação.

Se pararmos para pensar bem nisso, o trabalho é contínuo porque os entendimentos também o são: se renovam, se transformam e se atualizam o tempo todo. Então, teste à vontade! Mas adoraríamos ouvir sobre suas experiências também. Afinal, como você já sabe, é esse processo coletivo que nos alimenta e nos inspira a seguir.

O Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro

