

GREVE NA EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O Programa de Residência Pedagógica na greve da rede estadual do Rio de Janeiro

*Strike in education as teacher training experience:
the Pedagogical Residency Program during the statewide strike in Rio de
Janeiro*

Everardo Paiva de Andrade¹
Walter José Moreira Dias Junior²
João Alexandre André Valverde³

Resumo: O presente trabalho reflete sobre as atividades de um núcleo do Programa Residência Pedagógica, integrante do Subprojeto de História, fruto da parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o CE Manuel de Abreu (MABREU), no município de Niterói/RJ, durante a greve de professores da rede pública estadual, em 2023. Os objetivos do Programa, financiado pela CAPES, incluem o investimento em uma contribuição efetiva para a construção da identidade profissional docente pela via da formação *teoricoprática* dos licenciandos. O envolvimento dos licenciandos em uma greve de educadores reivindicando a adoção do piso nacional do magistério não está apartado desses objetivos. O texto pretende mostrar como dimensões externas à sala de aula e ao dia a dia da vida escolar, em um contexto de lutas sociais e políticas mais gerais, não estão desconectadas da formação docente, pelo contrário: são também

¹ Doutor em Educação (UFF). Faculdade de Educação e PPGE (UFF). everardoandrade@id.uff.br / <http://lattes.cnpq.br/4075651020233989>

² Mestre em Sociologia e Antropologia (UFRJ). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. waltermoreiradias@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/5752608710765373>

³ Licenciando em História. Universidade Federal Fluminense. joao_valverde@id.uff.br / <http://lattes.cnpq.br/5779654496396444>

práticas pedagógicas fecundando a experiência de *tornar-se professor*, futuro antecipado nos licenciandos. Não obstante, a partir das contribuições de Walter Benjamin, Michel de Certeau, Antônio Nóvoa e Ivor F. Goodson, é possível compreender que, para uma formação contextualizada e colaborativa de professores, oportunizar uma *vivência estratégica* do contexto de greve é fundamental, mas não basta: para além disso, é preciso acompanhar de perto o modo como as *táticas dos praticantes* transformam essas vivências em verdadeiras experiências ou experiências plenas, entendidas como aquilo que nos aborda, nos interpela e nos transforma. Este texto se apresenta, pois, como um exercício a muitas mãos mediante o qual professores e pesquisadores em formação experimentam percursos de aprendizagem narrativa.

Palavras-chave: Experiência; Formação docente; Greve de professores; Residência Pedagógica; Tornar-se professor.

Abstract: The present work reflects on the activities of a nucleus within the Pedagogical Residency Program, part of the History Subproject, resulting from the partnership between the Federal Fluminense University (UFF) and Manuel de Abreu School (MABREU) in the municipality of Niterói/RJ, during the state public education system teachers' strike in 2023. The program, funded by CAPES, aims to make an effective contribution to the construction of the professional teaching identity through the theoretical-practical training of prospective teachers. The involvement of these prospective teachers in an educators' strike advocating for the adoption of the national teaching minimum wage is not disconnected from these objectives. The text intends to demonstrate how dimensions external to the classroom and the daily school life, within a context of broader social and political struggles, are not detached from teacher training; on the contrary, they represent pedagogical practices fertilizing the experience of becoming a teacher, a future anticipated by the prospective

teachers. However, drawing on the contributions of Walter Benjamin, Michel de Certeau, António Nóvoa, and Ivor F. Goodson, it is possible to understand that, for a contextualized and collaborative teacher training, providing an experiential understanding of the strike context is fundamental but it is not enough. Beyond that, it is necessary to closely keep track on how the practitioners' tactics transform these experiences into genuine or full-fledged experiences, understood as that which addresses us, challenges us, and transforms us. This text is presented as a collaborative exercise in which teachers and researchers in training experience narrative learning paths.

Keywords: Experience; Teacher training; Teachers' strike; Pedagogical Residency; Becoming a teacher.

INTRODUÇÃO

O Núcleo da Residência Pedagógica de que trata o presente artigo teve início em outubro de 2022, com atividades previstas para 18 meses, devendo estender-se, portanto, até março de 2024. Como todos os demais núcleos do Programa, o grupo compõe-se de cinco residentes bolsistas e um voluntário, nesse caso particular, todos inscritos no curso de História da Universidade Federal Fluminense (UFF), além de um professor de História, preceptor no CE Manuel de Abreu (MABREU), e um professor orientador, vinculado ao curso, na UFF, ambos também bolsistas. As ações planejadas, conforme orientações da agência de fomento e do projeto institucional, têm como centro as atividades construídas no dia a dia escolar, supostamente complementar em relação à teoria dispensada pelo vínculo acadêmico com a universidade, ainda que não deixe de entrar em pauta a discussão em torno de se fazer algo mais do que um simples treinamento prático situado. Naturalmente, este parece

ser um desafio complexo em muitos casos de formação docente e em muitos cursos de licenciatura.

Em meio às atividades do núcleo, foi deflagrada a greve dos professores e profissionais da educação do Estado do Rio de Janeiro, em maio de 2023. Motivada, entre outras coisas, pela exigência de pagamento do Piso Nacional da Educação aos funcionários de carreira, as atividades in loco dos profissionais grevistas foram logo paralisadas por tempo indeterminado. Com as atividades escolares suspensas, muitos núcleos – este, de que trata o presente texto, em especial –, incentivados pela coordenação institucional do Programa, abriram discussões sobre a continuidade ou não das ações previstas, envolvendo a pertinência ou o modo como o trabalho do núcleo poderia articular-se à luta dos trabalhadores da educação do Estado do Rio de Janeiro. Parece óbvio, mas a discussão e a construção de ações alternativas demandaram inclusive um posicionamento formal e justificado do núcleo.

Como a vivência da greve poderia interessar à formação docente, inicial e continuada, posto que não só os licenciandos estavam desafiados a buscar essa resposta? Apoiando-se em conceitos como aprendizagem narrativa – segundo o qual a aprendizagem incide sobre o “modo como as pessoas vivem suas vidas e organizam e narram as suas histórias de vida, (...) por contraposição com o posicionamento aleatório do modelo cognitivo” (Goodson, 2015, p.42) –, foi possível colocar em discussão alguns princípios nucleares do próprio Programa, senão do modo como as licenciaturas costumam tratar o componente curricular dos estágios supervisionados, entendidos como um aprender com quem faz ou simplesmente um aprender fazendo. Afinal, de que modo essas vivências outras seriam importantes para a construção do “eu professor”? Como incluir entre as ações de um programa de formação o evento inesperado de uma greve, que mobiliza e envolve toda uma categoria

profissional, que remete ao modo como as pessoas vivem a luta social e política, em uma conexão ampliada e com potencial formativo?

A participação de licenciandos nas mobilizações e a compreensão mais concreta das reivindicações formuladas pelo sindicato da categoria encontrava ressonância em outras elaborações acadêmicas, como aquela em que António Nóvoa propõe a noção de terceiro gênero de conhecimento:

Não devemos, nunca, desvalorizar o conhecimento das disciplinas científicas (a Matemática, a História, etc.). Caso contrário, é impossível educar as crianças e o trabalho dos professores tende a rodar num vazio de conhecimento. Também não podemos desvalorizar o conhecimento pedagógico e das ciências da educação (questões psicológicas, históricas e sociológicas, políticas educativas, metodologias e didáticas, etc.). No entanto, estes dois tipos de conhecimento, que organizam os currículos das licenciaturas, tendem a ignorar um terceiro gênero de conhecimento, absolutamente decisivo para formar os professores: o conhecimento profissional docente. (...) Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido "fora" da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas académicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores (Nóvoa, 2019, p. 204).

Mas como, e o que de fato estava acontecendo? A formação de professores, o conhecimento profissional docente, um terceiro gênero de conhecimento que importa à formação, as lutas sociais e políticas e os movimentos reivindicatórios, como tudo isso ia se conjugando e se recompondo na imaginação e na ação de todos e de cada um? Pouco a pouco as coisas talvez fossem se tornando mais claras: o contexto da greve proporciona uma vivência, mas cada um elabora essa vivência como experiência na construção do "eu profissional". Ou seja, sem dúvida há uma dimensão coletiva na formação, mas há também um fazer-se pessoal intransferível, como dizia o poeta. Por isso a profissão docente e, em última análise, talvez qualquer profissão, se apresenta como um bloco heterogêneo e diverso de práticas e concepções.

1. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PARCERIA UFF/MABREU

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, sob fomento da CAPES, que visa contribuir com a formação docente nos cursos de Licenciatura, possibilitando a integração dos licenciandos na escola de educação básica. Dentre os objetivos do projeto incluem-se:

- a) fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; b) contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; c) estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; d) valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e e) induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (UFF, 2022).

Na Residência, o trabalho é desenvolvido a partir da articulação entre a universidade e a escola pública de educação básica. No contexto da UFF, o projeto institucional se organiza em subprojetos por área de conhecimento, ou por modo interdisciplinar, e cada professor universitário participante do Programa se torna responsável pela orientação de um núcleo constituído por três grupos. Cada grupo tem a liderança de um professor preceptor, lotado em uma escola da rede pública, acompanhado nas atividades cotidianas por cinco licenciandos bolsistas e um voluntário. Todos estão formalmente vinculados ao Programa pela Plataforma Freire de Educação Básica e, à exceção do residente voluntário, são todos bolsistas.

Na gênese do Programa seria possível identificar pressupostos e iniciativas diversas, que António Nóvoa destaca como fundamentais para a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, incluindo:

articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc. (Nóvoa, 2011, p. 534).

A partir da convivência no dia a dia das atividades do projeto, nota-se um esforço coletivo no sentido da construção de horizontalidades, de modo que a formação docente ocorra sem arroubos hierárquicos ou transmissões verticais de métodos a serem replicados. Vivencia-se um movimento de formação inicial e continuada existindo de forma paralela:

a este movimento de ações recíprocas entre os sujeitos corresponde o sentido de se dizer que o PIBID [e o PRP] consiste[m] num movimento de trans/formação, ou de protagonismo compartilhado, reconhecendo as múltiplas formas pelas quais cada qual assume suas responsabilidades e seu compromisso com esse contexto formativo (Andrade, 2016, p.97).

Desse modo, todos são atores fundamentais na formação coletiva e recíproca, estejam alguns se *formando* professores ainda em tempos da vida universitária, outros se *trans/formando* no decurso da profissão. Dizendo de outro modo – e parafraseando Paulo Freire, em defesa de uma *pedagogia da autonomia* – se diz que quem forma se forma ao formar e quem se forma, forma ao se formar, de modo que *todos se formam, formando-se reciprocamente* (Freire, 2000, p. 25).

A formação docente, compreendida desse modo, não ignora nem subestima os desafios postos à educação pública a curto, médio e longo prazo. Por essa razão, embora inesperado na letra do projeto – que entre seus objetivos pontua expressamente “experiências vivenciadas em sala de aula”, como se lê acima –, não se constituiu exatamente como *um*

raio em céu azul a irrupção da greve de professores. A construção da identidade profissional docente dos licenciandos – também objetivo expresso no projeto –, ainda que tacitamente compreendida como um repertório de vivências e regências no *chão da escola*, por certo não estaria desvinculada desse importante contexto formativo e das mobilizações da categoria, futuro antecipado nos licenciandos.

2. UMA GREVE DE PROFESSORES, POR SUPUESTO: O CONTEXTO DA LUTA

As cinco reivindicações prioritárias da greve de professores da rede pública estadual no Rio de Janeiro, em 2023, foram: o pagamento imediato do piso nacional da categoria; a revogação da lei do novo ensino médio; a garantia de que nenhuma disciplina do currículo teria menos de dois tempos de aula; a realização de um novo concurso público e a formulação de uma política de combate à violência nas escolas. Não obstante, a principal e mais difundida reivindicação da greve foi, sem dúvida, o pagamento do piso nacional do magistério para os servidores estaduais da educação, no Rio de Janeiro. A partir de 17 de janeiro de 2023, o piso nacional foi elevado para o valor de R\$ 4.420,55 (de acordo com a Portaria nº 17, do MEC), para um regime de trabalho de 40 horas semanais.

Considerando a realidade da maioria dos professores da rede estadual, que possuem vínculo de 18 horas semanais, o cálculo feito pelo governo estadual foi de oferecer o valor de R\$ 1.989,25 para os professores de nível 3 (entrada no magistério), a princípio cumprindo proporcionalmente o piso nacional. Porém, como mostra a tabela abaixo, a situação parece ser bem mais complexa.

Figura 1 – Tabela Salarial

PROFESSOR DOCENTE I 18H		ATUAL	GOVERNO
		3	R\$ 1.588,39
	4	R\$ 1.779,00	R\$ 1.989,25
	5	R\$ 1.992,48	R\$ 1.992,46
	6	R\$ 2.231,57	R\$ 2.231,06
	7	R\$ 2.499,36	R\$ 2.499,27
	8	R\$ 2.799,28	R\$ 2.799,27
	9	R\$ 3.135,20	R\$ 3.135,19

Fonte: Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – RJ, 2023

As redes sociais do governador anunciaram – e diversos portais de notícia replicaram –, no dia 10/05/2023, o pagamento do piso para todos os professores estaduais. Posteriormente, o que de fato se verificou foi a abolição do interstício entre os níveis e o achatamento do plano de carreira. Os primeiros níveis, dos professores mais recentes no magistério estadual, passaram a receber um complemento financeiro para que se atingisse o valor proporcional do piso nacional, e todos os demais professores, com mais tempo de atuação na rede, tiveram os seus salários mantidos praticamente nas mesmas condições então vigentes. O argumento da Secretaria de Educação, de que os que estão a mais tempo no serviço público já recebem o piso nacional, ignorava o fato de que esse valor só era atingido considerando o pagamento de triênios e quinquênios do plano de carreira dos professores.

Mantido o atual modelo, um educador que assumisse hoje seu cargo na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, após dez anos de trabalho teria um incremento de R\$ 3,21 em seu salário base. Com isso, o governo estadual decretava o fim do reajuste quinquenal de 12% entre os níveis do plano dos servidores. Cenário desolador quando se pensa em um futuro próximo, pois o que se desenha é que a cada vez que o piso nacional do magistério for reajustado, mais níveis chegarão ao valor estipulado, até que todos os educadores recebam o valor do piso nacional, transformando assim o piso em teto, e acabando com o plano de carreira dos educadores. Seria esse um futuro estimulante para

os residentes, após a conclusão de sua longa jornada de formação acadêmica?

3. A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A VIVÊNCIA COLETIVA DA GREVE

Durante o período da greve, o grupo da Residência Pedagógica manteve-se em regime de trabalho, juntamente com alguns estudantes da licenciatura em História, estagiários não residentes, vinculados ao componente curricular denominado Pesquisa e Prática Educativa (PPE), relacionado à formação pedagógica no currículo das licenciaturas da UFF. Organizou, então, um cronograma de reuniões semanais nos dias anteriormente destinados às aulas, além da presença nas atividades de greve programadas pelo sindicato, quando coincidiam com os dias de trabalho no CE Manuel de Abreu.

No total, os integrantes da Residência Pedagógica compareceram a três assembleias, das quatro convocadas pelo SEPE. A participação dos residentes nas atividades propostas pelo sindicato seria fundamental, avalia-se, posto que a vida e a militância sindical por melhores salários e condições dignas de trabalho também fazem parte da construção de uma identidade profissional docente. Os mosaicos de fotografias apresentados a seguir, devidamente autorizados pelos estudantes, é parte do acervo material acumulado pelo grupo ao longo de suas atividades.

Figura 2 - Mosaico de fotos das idas às assembleias e reuniões



Fonte: Acervo do núcleo da residência Pedagógica UFF/MABREU

Nas assembleias, ao lado do engajamento dos professores, podia-se perceber uma adesão entusiasmada dos residentes, frutos talvez de alguma militância no movimento estudantil, ainda que nem todos tenham manifestado essas conexões, ou que se tratasse de pautas bastante distintas, relacionadas aqui à luta pela educação pública, pela revogação do novo ensino médio e contra a ameaça de corte nos investimentos públicos, entrevista no projeto do arcabouço fiscal, proposto pelo governo federal à época.

Nas reuniões de planejamento, por outro lado, não se perdia o horizonte de um provável retorno às aulas, elaborando fichas de conteúdo para substituir a imposição do quadro e recalcular o andamento do trabalho curricular, tendo em vista as prováveis dificuldades dos estudantes da escola, sobretudo em face das sequelas ainda tangíveis do período pandêmico.

Figura 3 - Mosaico de fotos da aula pública no Campo de São Bento (25/05/2023)



Fonte: Acervo do núcleo da residência Pedagógica UFF/MABREU

O planejamento das aulas de campo para o período da reposição esbarrou depois no plano unificado do colégio, além das restrições muitas vezes burocráticas impostas pela SEEDUC-RJ. Os encontros garantiam, além disso, as discussões em torno das principais pautas relacionadas à greve, mantendo o grupo informado e ativo em relação às demandas da categoria. Por fim, participavam ativamente da organização de uma aula pública sobre o Novo Ensino Médio, juntamente com professores e estudantes secundaristas.

A participação nas atividades de greve e a manutenção de ações extra escolares do grupo permitiam ampliar reflexões acerca do “eu docente”, na medida em que tais atividades e ações eram entendidas como práticas pedagógicas de natureza formativa, sugerindo possibilidades variadas aos futuros docentes, mais articuladas e comprometidas com o futuro da educação brasileira.

A experiência de greve, nesse sentido, agregava à Residência Pedagógica a possibilidade de uma *formação outra*, inclusive porque a maioria dos residentes jamais haviam experienciado por dentro um movimento grevista e talvez não percebessem as disputas em torno da construção de uma pauta e das negociações em curso. A perspectiva em mão dupla, segundo a qual o movimento educa as pessoas e as pessoas se educam em movimento (Vargas, 2018), antecipava, assim, vivências que talvez surgissem somente após o longo percurso da graduação. A integração das atividades da residência pedagógica com as atividades de greve se dava exatamente neste sentido, concretizando a luta pela educação pública e pela dignidade da profissão em tempos de precarização dos serviços públicos no bojo de uma lógica neoliberal, fundamental ao processo de se tornar docente, perspectivando a educação como ato essencialmente político (Freire, 1983).

4. ARTICULAÇÕES ENTRE MEMÓRIA, VIVÊNCIA, EXPERIÊNCIA E NARRATIVA

Digamos que até aqui se estabeleceu um olhar sobre a formação desde um ponto de vista que mais parece informativo, logo externo, como alguém que olha de fora, observando condicionamentos e sentidos externamente atribuídos aos sujeitos, mas ainda não expressos a partir deles próprios, de suas referências e de suas vozes. Pode-se dizer que essas vivências estão de algum modo contribuindo na constituição dos sujeitos em suas identidades profissionais, mas como? O que eles de fato são e como estão percebendo e orientando essa constituição? Como se expressam e o que narram, transportando experiências no sentido (ou no sem sentido) daquilo que, de fato, se passa, acontece, toca e afeta cada um deles? Como configuram aquele gesto de interrupção, de que fala Jorge Larrosa, que requer:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Mas, como acessar – se é que se pode acessar – essa experiência no silêncio dos corpos em plena ação? Por certo não há um segredo a ser cuidadosamente revelado aqui. Vale a pena, contudo, começar a discussão recordando a diferença entre vivência e experiência, tal como aparece na obra de Walter Benjamin, sobretudo em *Charles Baudelaire: um poeta na época do capitalismo avançado* (Benjamin, 2017).

No intuito de compreender a progressiva aceitação da obra do poeta pelo público, Benjamin recorre primeiramente a Bergson, mas sobretudo à crítica que faz nascer a busca proustiana pelo tempo perdido e sua “tentativa a de reconstituir por via sintética a experiência” (Benjamin, 2017, p. 108). Em Proust, opera-se a distinção entre memória voluntária, sob a tutela da inteligência, “que transmite informações sobre o que se passou sem reter nenhum traço disso” (idem, ibidem, p. 108), e memória involuntária, aquela que não depende da vontade ou da deliberação do sujeito. Benjamin menciona a redução das possibilidades de que – com o advento da grande imprensa e a hipertrofia da informação – os fatos exteriores sejam assimilados à experiência, logo passados adiante sob a forma da narrativa. Por outro lado, “nas situações em que domina a experiência no sentido estrito do termo – prossegue Benjamin (idem, ibidem, p. 110) –, conjugam-se na memória determinados conteúdos do passado individual com os do coletivo.”

Recorrendo, na sequência, a Freud e seus leitores, no âmbito da teoria psicanalítica dos anos 1920, Benjamin recupera a correlação e a

distinção entre memória, consciência e lembrança. A memória é essencialmente conservadora e ativa na salvaguarda das impressões, enquanto a lembrança é destrutiva e desagregadora dessas mesmas impressões. Sugere, então, que a lembrança, expurgada de seu potencial uniformizador e destrutivo pelo trabalho vigilante da consciência, constitui uma vivência, parte constitutiva da memória voluntária, de que fala Proust. Só aquilo que não foi vivido expressamente e em consciência, que não se subordinou à função protetiva da consciência contra os estímulos externos, conclui Benjamin, integra a memória involuntária.

A ameaça proveniente desses estímulos externos é o choque e seus efeitos traumáticos, de cuja proteção se encarrega a vigilância da consciência:

O fato de o choque ser assim absorvido, aparado pela consciência, daria ao acontecimento que o provoca o caráter da vivência no sentido mais autêntico. E, ao incorporar esse acontecimento diretamente no registro da lembrança consciente, iria torná-lo estéril para a experiência poética. (...) Quanto maior for a participação do momento do choque em cada uma das impressões recebidas, quanto mais constante for a presença da consciência no interesse da proteção contra os estímulos, quanto maior for o êxito dessa sua operação, tanto menos essas impressões serão incorporadas na experiência e tanto mais facilmente corresponderão ao conceito de vivência (Benjamin, 2017, pp. 113-114).

É nesse sentido que se poderia afirmar que a “verdadeira” experiência ou a experiência plena se diferencia e se distancia da experiência “normalizada”, configurada como vivência. “De fato – afirma Benjamin (2017, p. 107) –, a experiência é matéria da tradição, na vida coletiva como na privada. Constitui-se menos a partir de dados isolados rigorosamente fixados na memória, e mais a partir de dados acumulados, muitas vezes não conscientes, que afluem à memória.” É esta experiência, por fim, os fatos exteriores assimilados a ela, que se

considera na perspectiva de que sejam levados adiante sob a forma da narrativa. É ela também que, ao que parece, está em questão como “parte essencial de nossa percepção sobre aquilo que somos”, na perspectiva de Paul John Eakin (2019, p. 9), configurada, em última instância, como narrativa autobiográfica, como relato de nossas histórias de vida, posto que, afinal,

nossas histórias de vida não são meramente sobre o que somos, mas, de um modo inescapável e profundo, elas são o que somos, pelo menos enquanto atores posicionados dentro do sistema de identidade narrativa que estrutura nossos arranjos sociais atuais (Eakin, 2019, p. 10).

5. O PRP E A CONSTRUÇÃO NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

Até aqui, o texto procurou “armar uma perspectiva para ver” (Sarlo, 2013, p. 18) professores em formação contínua – inicial, continuada –, entre vivências, acolhendo experiências em busca do tempo próprio à formação, comprometidos com a construção de uma identidade profissional docente encarnada na própria vida, e não idealizada ou imposta como modelo abstrato de um currículo prescritivo e formal. Talvez fosse possível caminhar um pouco mais por essas reflexões guiados pelo jogo jogado de estratégias e táticas, entre a *imposição de um lugar* e a *pertinência do tempo*, na perspectiva da invenção do cotidiano, de Michel de Certeau: enquanto “as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo”, as táticas “apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (Certeau, 2011, p. 96).

Utilização ou construção do tempo, aliás, constitutiva da própria formação: se a estratégia é organizada pelo *postulado de um poder*, a

tática é tão somente a *arte do fraco*, uma outra construção do tempo no cotidiano ordinário dos praticantes, das práticas cotidianas de professores em formação contínua. E é precisamente no exercício cotidiano dessa *arte do fraco* que o praticante ordinário acolhe suas experiências e as leva adiante, configurando uma narrativa de vida, de trabalho e de profissão.

A propósito, um outro viés, ainda, que nos ajudaria a pensar nos modos pelos quais licenciandos e professores de História se tornam uma vez mais professores, recorre à pesquisa de Ivor F. Goodson e colaboradores. Em vários momentos de sua trajetória mais recente, Goodson (2022; 2020; 2015) procura estabelecer uma diferenciação e uma articulação entre *estórias de vida*, como narrativas que transportam experiências desvelando uma aprendizagem tribal, e *histórias de vida*: pela via da contextualização e da colaboração, transformar estórias em histórias de vida permite compreender e potencializar processos de *aprendizagem narrativa*, nos quais o foco está na relação do sujeito com o conhecimento (seus sentimentos, sonhos e compaixão), e não no conhecimento mesmo que se quer transmitir. Nesse sentido, a história de vida, como perspectiva teórico-epistemológica e como procedimento teórico-metodológico, do mesmo modo que a pesquisa (auto)biográfica e a história oral, é uma *prática de liberdade* (Freire, 1991) que possibilita ao sujeito uma aprendizagem que se apropria do seu *futuro social*, no sentido da resistência e da transformação do mundo e de si mesmo.

Assim, o presente texto se apresenta como um exercício de contextualização e de colaboração no qual pesquisadores e professores em formação localizam o percurso individual da formação em um projeto coletivo – a Residência Pedagógica (RP) – que, por sua vez, é parte de uma política de formação ampliada em escala nacional, vinculada a um contexto de deterioração e crise do magistério e da

educação pública, face cruel das políticas neoliberais dessa etapa do capitalismo no Brasil e no mundo. Aliás, esse percurso interpretativo que se desloca entre dimensões micro e macro – mas que também poderia suscitar o movimento contrário, do macro ao micro: do capitalismo neoliberal à crise da educação pública e da profissão docente, daí às políticas públicas vigentes no cenário brasileiro atual até, enfim, o modo como essas dimensões são experienciadas na construção pessoal de identidades docentes em formação contínua – corresponde, no plano conceitual, ao que Walter Benjamin sugere pelo via do trabalho teórico-metodológico e teórico-epistemológico com as mônadas.

O breve texto a seguir – a mônada do residente João Alexandre –, parte do acervo que o Núcleo de História da Residência Pedagógica UFF/MABREU vem construindo, corresponde ao fragmento de sua narrativa (auto)biográfica – sua *estória* de vida, no sentido de Goodson – por meio da qual (1) dá-se partida a todo esse percurso de colaboração *teóricoprática*, entre formação e pesquisa; (2) é possível ouvir em viva voz o que se passa, o que toca, o que afeta um jovem professor em formação inicial; (3) é possível também ouvir e contextualizar o eco dessa voz em contextos mais amplos – o contexto das lutas sociais e políticas em face da crise atual do magistério e da educação pública brasileira. É por essa caminhada pessoal, pelo desafio de se compreender a passagem entre vivências e experiências formativas mediante a contextualização e a colaboração, que se procura construir narrativamente um *tempo outro* de formação, correspondente à transformação de *estórias* em histórias de vida e de uma identidade narrativa, a partir do que efetivamente contam os sujeitos.

A mônada do João Alexandre

A greve organizada pelo SEPE teve início na semana do dia 22/05/2023, com a primeira assembleia realizada no dia 23/05. A principal causa que motivou a greve foi o fato de

146

Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem

ANDRADE, E. P. de; DIAS JUNIOR, W. J. M.; VALVERDE, J. A. A. Greve na educação como experiência de formação docente: O Programa de Residência Pedagógica na greve da rede estadual do Rio de Janeiro

DOI 10.35501/dissol.v19i19.1142

Claudio Castro, governador do Estado do Rio de Janeiro, tentar uma armadilha para acabar com o plano de carreira dos professores concursados do Estado. Minha vivência para com a greve pode se descrever enquanto a de um observador e apoiador do movimento. Frequentei 2 assembleias das 3 que ocorreram no Circo Voador, e uma coisa que achei bastante interessante e esperançosa para as reivindicações foi a adesão expressiva à paralisação que era relatada durante as assembleias. Os discursos expressados nos congressos também eram muito inspiradores, além de apresentarem perspectivas extremamente importantes a serem levadas em conta a respeito das dinâmicas da greve. Um dos discursos que mais me chamou a atenção foi de um docente que criticava o fato das assembleias se darem no horário da tarde, das 13h às 17h, e os atos de protestos serem somente depois das assembleias, em direção à ALERJ, quando não havia quase ninguém mais no local. Esse foi um posicionamento com o qual tive concordância, pois em nenhuma das vezes consegui participar dos atos por conta do horário. Contudo, a ida e participação nesses espaços foi bastante proveitosa e formadora, para entender como funcionam as dinâmicas do sindicato, e ter o termômetro certo do apoio da comunidade pedagógica fluminense ao movimento grevista. Porém, apesar das atividades escolares terem sido paralisadas, a residência pedagógica continuou ativa realizando reuniões de planejamento para coordenarmos um possível retorno. Desses encontros saíram propostas para ministrarmos possíveis aulas de campo aos sábados, visando a pouca adesão que os alunos teriam se fossem atividades na escola, e propostas para agilizarmos o conteúdo após a greve, com a criação de fichas para eliminarmos a necessidade de quadro durante o retorno. Isso foi feito sabendo da dificuldade de negociações que o sindicato estava tendo para com o governo, logo entendemos que o melhor seria nos prepararmos para uma possível volta repentina. Após cerca de 1 mês de atividades a greve teve seu fim graças a decisão do desembargador do TJRJ Ricardo Rodrigues Cardozo que do alto de seu salário de R\$37.589,95, mais bonificações, decretou a paralisação como ilegal. Isso basicamente desmobilizou de forma sumária a categoria, pois a partir desse momento seriam descontadas as faltas podendo acarretar penalidades aos docentes que continuassem na greve. Além disso, a secretaria de educação e o governo do Estado estavam basicamente fechados ao diálogo, furando reuniões com o sindicato, e descontando o salário dos professores grevistas já desde o primeiro dia de paralisações.

CONCLUSÃO

A abordagem de António Nóvoa (2019), mencionada em alguns momentos deste texto, ao mesmo tempo em que auxilia, certamente, na compreensão da docência como profissão a partir dos três gêneros do *conhecimento*, talvez ainda trate de modo insuficiente o sentido de uma profissão que, ao educar, tendo em vista a amplitude do mundo ao redor, ultrapassa o âmbito particular das atividades de ensino. Diz Nóvoa:

A entrada de um professor imprevisto na sala de aula, coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias. É o primeiro gênero de conhecimento. Ao dominar

147

Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem

ANDRADE, E. P. de; DIAS JUNIOR, W. J. M.; VALVERDE, J. A. A. Greve na educação como experiência de formação docente: O Programa de Residência Pedagógica na greve da rede estadual do Rio de Janeiro

DOI 10.35501/dissol.v19i19.1142

o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao segundo gênero de conhecimento. A capacidade de compreender a “essência” do ensino, e ser capaz de explicar, representa o terceiro gênero de conhecimento (Nóvoa, 2019, p.204).

Este texto procurou mostrar, em primeiro lugar, concordando com Nóvoa, que a docência é mais do que uma prática e o professor é mais do que um praticante *stricto sensu*, no sentido técnico do termo: o magistério é uma profissão que compromete a pessoa em toda a extensão de sua vida, e por essa via envolve também dimensões sociais e políticas mais gerais, vigentes no mundo ao redor. Em segundo lugar, que a perspectiva metodológica implicada no trabalho com as mônadas permite configurar exercícios narrativos mediante os quais as histórias de vida, transportando experiências, são tomadas como ponto de partida para a construção de percursos ampliados de aprendizagem narrativa e de histórias de vida.

Por último, o texto pretendeu evidenciar um compromisso com aquele projeto de contextualização e de colaboração entre professores e pesquisadores em formação – próximo ao que Nascimento (2023) chamou de “comunidade de aprendizagem docente” –, fortalecendo uma contracultura capaz de resistir, como afirma Goodson (2022, p. 25), “à tendência comum nos estudos de pesquisa de deixar os professores ‘nas sombras’”, colocando em cena o viés narrativo como uma das chaves para a construção de identidades profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. Memórias sentimentais (e críticas) de um programa de iniciação à docência: o ponto de vista do PIBID História UFF 2014. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, no 3. Rio de Janeiro (RJ): UERJ/FFP, UFRRJ/IM-IE e UNIRIO. Out. 2016-jan. 2017. p. 84- 99.

BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2017. 352 p.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 17ª ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2011. 320 p.

EAKIN, P. **Vivendo autobiograficamente**: a construção de nossa identidade narrativa. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2019. 192 p.

FREIRE, Paulo. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: Vida e Morte**. 3º ed, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p.89-101.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20ª ed., Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1991. 152 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed., São Paulo (SP): Paz e Terra, 2000. 168 p.

GOODSON, I. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Porto (PORT): Porto Editora, 2015. 160 p.

GOODSON, I. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2022. 264 p.

GOODSON, I.; PETRUCCI-ROSA, M. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, nº 13. Salvador (BA): jan./abr. 2020. p. 91-104.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. jan./abr. 2002. p. 20-28.

NASCIMENTO, P. **A construção de uma comunidade de aprendizagem docente a partir da experiência formativa do PIBID de História da UFF no Colégio Estadual Aurelino Leal (2014-2018)**. Niterói (RJ): Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF, Tese de doutorado, 2023. 179 p.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1. jan./abr. 2019. p. 198-208.

NÓVOA, A. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, mai./ago. 2011. p. 533-543.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013. 244 p.

UFF – Universidade Federal Fluminense. **Programa Institucional de Residência Pedagógica – RP**. Edital nº04/2022. Seleção Interna de Preceptores para o PRP. Niterói (RJ): Pró-Reitoria de Graduação, 2022.

VARGAS, L. **A educação como estratégia política do MST**: por uma pedagogia da luta e da resistência. Curitiba (PR): Appris, 2018.

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

ANDRADE, E. P. de; DIAS JUNIOR, W. J. M.; VALVERDE, J. A. A. Greve na educação como experiência de formação docente: O Programa de Residência Pedagógica na greve da rede estadual do Rio de Janeiro. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 19, jan-jun/2024, p. 129-150.