

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL

RAFAEL GIAMPAOLO

**PELAS HISTÓRIAS DE QUEM VIVE: PELA
ESCUTA DE QUEM CONTA**

SÃO CARLOS - SP

2024

RAFAEL GIAMPAOLO

PELAS HISTÓRIAS DE QUEM VIVE: PELA ESCUTA DE QUEM CONTA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no Departamento de
Terapia Ocupacional da
Universidade Federal de São Carlos,
para obtenção do título de Bacharel
em Terapia Ocupacional

Orientadora: Profa. Dra. Carla
Regina Silva

SÃO CARLOS – SP

2024

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família por todo o suporte e amor que me sustentou durante o meu processo formativo. Além disso, expressar minha gratidão com meus queridos amigos, que em muito contribuíram com a troca de conhecimento, a qual me possibilitou, inclusive, a conhecer e ler autores que são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Por fim, agradeço a minha querida orientadora Profa. Dra. Carla Regina Silva, que me proporcionou muitos aprendizados, através de sua maneira de ser e estar no mundo de forma sensível e engajada.

RESUMO

Este manuscrito apresenta o Trabalho de Conclusão de Curso no qual foi realizado um aprofundamento das análises de dados construídos na pesquisa de mestrado do primeiro autor sob orientação da segunda autora. Desta forma, este artigo objetiva apresentar as experiências compartilhadas por Flora (nome fictício) participante da dissertação, enquanto uma experiência exitosa e de resistência na escola pública. Esta pesquisa tem como objeto o trabalho cotidiano de professores da rede básica e teve como objetivo compreender a visão dos professores sobre seus próprios trabalhos, assim como e as demandas e papéis a elas/eles atribuídos pela gestão escolar e pela comunidade. Para isso, por meio de uma pesquisa qualitativa, produzimos os dados por meio de duas técnicas principais: entrevistas semiestruturadas e fotos legendadas. Apresentamos neste artigo os dados de uma participante a luz dos referenciais aqui discutidos, propondo uma reflexão acerca do photovoice enquanto um modo de produção de fontes históricas, considerando a perspectiva da microhistória e do cotidiano. Enfatizamos as potencialidades destes métodos enquanto uma ferramentas de pesquisa engajadas e comprometidas com o processo dialógico junto aos seus participantes, como escuta, registro e materialização de suas histórias. Foram analisados trechos de entrevista semiestruturada e de fotografias produzidas à luz da metodologia visual *photovoice*. Das considerações, temos que o *photovoice* foi uma ferramenta potente para registrar e materializar experiências singulares e narrativas sobre si em cotidianos coletivamente compartilhados. Nesse sentido, foi possível perceber e levantar questões para a produção fotográfica enquanto uma fonte histórica de uma micro história da Educação cujas nuances e sutilezas escapam aos modelos avaliativos pautados no modelo performático, que estrutura o que se chama “qualidade” em Educação.

Palavras-Chave: photovoice; fotografia; professores de educação básica; terapia ocupacional.

ABSTRACT

This manuscript presents the Final Course Paper in which an in-depth analysis of the data constructed in the first author's master's research, under the guidance of the second author, was conducted. Thus, this article aims to present the experiences shared by Flora (a fictional name), a participant in the dissertation, as a successful and resistant experience in public school. The object of this research is the daily work of teachers in the basic education system, with the goal of understanding teachers' views on their own work, as well as the demands and roles attributed to them by school management and the community. To achieve this, through qualitative research, we collected data using two main techniques: semi-structured interviews and captioned photos. In this article, we present the data from one participant in light of the discussed references, proposing a reflection on photovoice as a way of producing historical sources, considering the perspective of microhistory and everyday life. We emphasize the potential of these methods as engaged research tools committed to the dialogical process with participants, such as listening, recording, and materializing their stories. Segments of semi-structured interview and photographs produced under the visual photovoice methodology were analyzed. From the considerations, we conclude that photovoice was a powerful tool for recording and materializing unique experiences and narratives about oneself in collectively shared daily routines. In this sense, it was possible to perceive and raise questions for photographic production as a historical source of a micro history of education, whose nuances and subtleties escape the evaluative models based on the performative model that structures what is called "quality" in education.

Keywords: photovoice; photography; basic education teachers; occupational therapy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Criando Um Novo Espaço	16
Figura 2 - Gerações Aprendendo A Habitar O Novo Espaço	20
Figura 3 - Novas Vidas Num Novo Espaço	21

SUMÁRIO

1. QUEM NOS CONTA A HISTÓRIA DO QUE FAZEMOS?	08
2. A PESQUISA: SOBRE O QUE E COMO CONTAR	10
3. LUZ, CÂMERAS: <i>PHOTOVOICE</i>	11
4. FOCO NA VIVÊNCIA: UMA HISTÓRIA E VÁRIAS VIDAS	14
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERENCIAS	26

1. Quem nos conta a história do que fazemos?

A narrativa hegemônica dos feitos humanos desenha grandes epopeias, histórias de ascensão e queda de coroas, de justas heroicas, dos códigos de honra, revoluções, de tramas, golpes, guerras e descobertas, dos grandes feitos de burgueses iluministas que, inclusive, nos situam enquanto humanos e não-humanos, civilizados e não-civilizados. São histórias que tomamos como nossas, como constituinte de quem somos, que nos direciona ao imaginário de um mundo futuro, com suas formas de ser e de estar nele. Mas, por que então não fomos nós quem as contamos?

Na virada para o século XX, um grupo de historiadores fez perguntas semelhantes. Esse grupo via que a historiografia dos grandes feitos não nos dava pistas de quem fomos no nosso passado. Os “grandes feitos” dificilmente mergulharam no nosso modo de viver, pois fomos considerados por muito tempo uma parcela da sociedade que assimila, introjeta e reproduz a cultura das classes dominantes. As “grandes histórias” não consideram o chamado “povo” como um organismo vivo, produtor e reproduzidor de sua própria cultura, que encontra nos interstícios um espaço para pensar, re-pensar, existir e resistir. A Escola dos Annales propôs que olhemos nos pequenos espaços, nas fissuras dos muros dos grandes castelos e nos adentremos no mundo dos bares, das tavernas, nas ruas, nos campos... Como vivíamos? O quê comíamos? Como aprendemos a fazer aquilo que fazemos? Como sentíamos os grandes movimentos da história? O que pensávamos? O que sentíamos? (GINZBURG, 2006).

Como somos componentes e produtos do processo dialético da história que emerge do nosso modo de produzir a vida, as instituições que catalisam esses processos também são frutos de tais movimentos.

Nosso sistema de Educação e seus dispositivos também foram criados e usados para a manutenção da grande máquina extratora de produtos, de lucros e dividendos. Por exemplo: a educação da elite no Brasil voltava-se para a manutenção dos atores que iriam gerir os negócios da família. Seus professores passavam por complexos processos avaliativos e formativos. Inclusive, para mapear, produzir e explorar os recursos do território (SAVIANI, 2008).

Em contrapartida, quando se iniciou as escolas de primeiras letras, admitia-se que o povo soubesse ler, escrever, fazer contas e a desenvolver seu condicionamento físico para o trabalho braçal. Na verdade, há cartas que diziam que seria mais interessante ao camponês pastor que continuasse a pastorear, pois esse seria seu lugar no mundo

(SAVIANI, 2008). No máximo, poderiam tais trabalhadores braçais pleitear a vaga de professor de primeiras letras depois de um período de formação como aprendiz. Sim, professor de primeiras letras parecia ser um ofício tanto quanto ser pastor, pautando-se num sistema de aprendizado do tipo mestre e aprendiz, presentes nas manufaturas (SAVIANI, 2008). Se mirarmos a história do sistema Educacional a partir das lentes que observassem essas fissuras que atravessam os grandes feitos que cravam na História os marcos da Educação e seu “desenvolvimento”, o que seria registrado?

O desenvolvimento das ferramentas e da divisão social do trabalho germinaram os processos de industrialização, os quais corporificaram os seres humanos às máquinas e os desapropriaram do seu modo “humano” de fazer as coisas. Por quê ouvir o tecelão sobre as técnicas de tecer, se o que se espera dele agora é que acione a máquina que faz seu trabalho com mais rapidez? Nos perdemos de nós mesmos? Nos alienamos de nós mesmos?

Os currículos provindos dos cursos formativos promovidos pelos modelos de produção taylorista, fordista e toyotista nos ensinaram a constantemente nos vigiar, nos responsabilizar a aprender a aprender, para que se maximizassem os resultados. Não importa aquilo que se sabe... importa o resultado, o lucro (ANTUNES, PINTO, 2018). Daí se consolida a tábua rasa do “alunado” (sem luz), o qual se “deposita conhecimento”. Pois, se formos considerados sem conhecimento, logo não há nenhum de nós para registrar a nossa própria história. Seremos aqueles que absorvem uma cultura, e nunca os que a produzem.

Se não registrarmos quem nós somos e como nos constituímos cotidianamente, estaremos sujeitos a ser e a estar no mundo de forma acrílica, apolítica, nos sujeitando a opressão provinda do modo de produção capitalista neoliberal. Logo, existe oprimido porque existe opressor. Mas, se existe opressão, também existe esperança. A esperança é o modo de nos libertarmos da inércia a qual nos colocam os opressores. Esperançar é um ato revolucionário. E para esperançar, devemos desvelar a realidade que nos cerca e garantir meios materiais para que a esperança exista (FREIRE, 1992).

2. A pesquisa: sobre o que e como contar

Esta pesquisa objetivou compreender a visão dos professores de educação básica sobre seus próprios trabalhos, assim como as demandas e papéis a elas/eles atribuídos pela gestão escolar e pela comunidade.

O tema deste estudo foi construído a partir das experiências pessoais do autor principal deste artigo, enquanto professor de música em escolas municipais de uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Nesta pesquisa engajada buscamos proporcionar espaços para o empoderamento de professoras e professores de Educação Básica através do registro de suas histórias a partir de narrativas e imagens que retratassem suas vivências em seu fazer no cotidiano das escolas.

De acordo com Galheigo (2003), o cotidiano está no centro do processo histórico, no sentido em que nele se encontram inscritas a reprodução das relações sociais e da produção do ser humano enquanto ser histórico. Nas diferentes conformações sociais encontra-se o movimento de organizar e reorganizar os espaços e o tempo, estruturando e reestruturando os comportamentos. O cotidiano evoca a ideia do sujeito coletivo, considerando suas formas de se perceber e o como a sua realidade o afeta, carregando em si um aspecto que é genérico e particular ao mesmo tempo (GALHEIGO, 2003).

Ao falarmos sobre as questões que envolvem os trabalhos de professores de Educação Básica, nos depararemos com um campo marcado pelas políticas neoliberais pautadas em avaliações e resultados, focando na performance desses profissionais o que ocasiona a responsabilização pelo “sucesso” e pelo “fracasso” escolar. Tais políticas criam um ruído na identidade profissional de professores de Educação Básica, uma vez que eles a constroem na relação com os estudantes e com seus fazeres burocráticos em sala de aula (SILVA; HERDEIRO, 2015; HERDEIRO; SILVA, 2014).

O modelo pautado em avaliações e resultados presente nos sistemas de produção taylorista, fordista e toyotista desapropria dos trabalhadores os seus conhecimentos, uma vez que as técnicas simplificadas e repetitivas contribuem para lhes tornar alheios aquilo que produzem, controlando, inclusive, sua vida cotidiana (ANTUNES; PINTO, 2018). Nesse sentido, o modelo capitalista neoliberal cria mecanismos de desapropriar das pessoas a forma como produzem e vivem suas vidas, destilando os princípios através de políticas públicas que os cristalizam nas instituições. Essa cristalização de valores cria uma estrutura de sentimento enraizada num passado estático, se distanciando da fluidez da vida social presente (WILLIAMS, 1979).

Tendo em vista esse contexto, consideramos olhar para as histórias das professoras e dos professores de Educação Básica para além dos índices, uma vez que são ferramentas de um sistema pautado em avaliações e resultados e que não consideram os atravessamentos que envolvem os atos de ensinar e aprender e que pouco evocam o cotidiano na escola. Propomos uma análise que não descarte as políticas públicas, mas que reforce a importância do protagonismo das pessoas que ao contarem suas próprias histórias ecoam suas vivências muitas vezes invisibilizadas no cotidiano escolar. Que suas vozes sejam ouvidas para que possamos refletir sobre as potencialidades e dificuldades daquilo que as pessoas fazem nos contextos em que elas existem e resistem. As fotografias aqui apresentadas são um recorte dos dados presentes na dissertação, associados a trechos das entrevistas realizadas que estão contempladas nela e outros que não foram inseridos no corpo de seu texto.

O quê professores de Educação Básica realmente fazem na sua vida social presente? O quê pensam? O quê leram? O quê os motiva a fazer o que fazem? Com quem se relacionam para fazer? Estariam sozinhos? Qual o projeto futuro de si e dos seus fazeres? Essas são perguntas que fomentaram a pesquisa, a qual apresentamos um recorte possível.

3. Luz, câmeras: *photovoice*

A pesquisa foi realizada entre 2021 e 2023 na qual durante trabalho de campo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e o método *photovoice* para a produção dos dados. O *photovoice* foi escolhido como método devido ao enfoque na participação e no engajamento de pessoas em sua diversidade de contextos e/ou em situações de vulnerabilidade, produzindo dados que emanam dos registros fotográficos criados por elas e de suas narrativas.

O *photovoice*, segundo Burdig et al (2018), é um método visual que convida as pessoas a registrarem e debaterem criticamente sobre temas de suas próprias realidades através de fotografias. Criado por Carolina Wang e Mary Ann Buris, o *photovoice* é pautado em três objetivos principais: 1) proporcionar o registro e a reflexão das potencialidades e vulnerabilidades de uma comunidade, um contexto; 2) promover espaços de debates em grupo sobre as fotografias através de diálogos críticos e conhecimento sobre os temas que emanam das imagens e das narrativas; 3) promover mudanças através de políticas (BUDIG et al, 2018).

Além desses objetivos, o *photovoice* se pauta nos princípios de empoderamento dos movimentos feministas e na perspectiva de educação crítica de Paulo Freire. O método permite uma análise e registro de conhecimentos e temas que surgem do debate crítico de uma representação imagética de uma realidade, desvelando-a para a transformação de seus atores (BUDIG et al, 2018).

Nesse sentido, o *photovoice* permite uma percepção de si mesmo e da realidade, além de dar voz e representatividade a pessoas em situação de vulnerabilidade. As questões trabalhistas e a desvalorização monetária e social de professores de Educação Básica podem acarretar um rompimento entre suas identidades desejadas em relação àquilo que fazem. Nesse sentido, os modelos avaliativos pautados na performance e nas avaliações e resultados geram um ambiente envolto de competitividade, o qual contribui para a fragilização das relações. Além disso, a falta de condições materiais e imateriais nos contextos das escolas públicas em países pobres tende a gerar desgastes físicos, como problemas orsteomusculares, fonoaudiológicos e de saúde mental.

Portanto, reconhecemos neste trabalho que professores de Educação Básica se configuram como um grupo vulnerabilizado, uma vez que se encontram em situações de fragilização de redes, desgastes sociais, físicos e psíquicos que os levam a uma possível tendência de insatisfação com o trabalho, com movimentos de intencionar abandonar a carreira ou realmente efetivarem tal abandono (HUNGER; ROSSI; NETO, 2011).

O empoderamento é um conceito que pode adquirir diferentes *backgrounds*, mas seu sentido aqui é o de proporcionar o engajamento das pessoas em relação ao seu contexto, acessando e se apropriando dos recursos disponíveis, além de potencializar as relações e as redes sociais de apoio (BUDIG et al, 2018).

O método do *photovoice* possui etapas que perpassam a conceituação do problema, a definição de objetivos, o recorte e o convite para as pessoas participantes, treinamento para a tiragem das fotos, definição de um tema disparador, debate crítico sobre as produções fotográficas, tematização dos assuntos pertinentes ao grupo e proposição de ações perante o registro imagético e da legendagem feita pelos criadores das imagens (WANG; YI; TAO; CAROVANO, 1998).

A utilização de imagens com o objetivo de desvelar a realidade através do debate crítico é citada por Paulo Freire em seu livro “A Pedagogia da Esperança”. Ele narra que quando visitou Nova York pela primeira vez para a conferência de seu livro “A Pedagogia do Oprimido”, foi convidado por educadoras a participar de reuniões no que ele chamou de “áreas discriminadas” (FREIRE, 1992, p. 28), onde viviam pessoas negras e porto-

riquenhas. Ao se deparar com a realidade dessas pessoas, notou uma semelhança no comportamento que elas desenvolveram para sobreviver à voracidade da opressão que sofriam em relação ao que vira no Brasil e no Chile. Ele descreve uma reunião em que a educadora dispôs de uma fotografia que registrava artisticamente a rua em que estavam. Ela perguntou aos jovens o que estavam vendo na imagem, e logo se notou comportamentos de negação das suas próprias realidades, evitando reconhecer a rua como sendo aquele espaço em que viviam. Paulo Freire relata que sua inquietação sobre esse e outros episódios semelhantes vividos por ele está em relação ao “não reconhecimento” dos jovens de si mesmos e a negação de suas realidades, as quais os oprimem. Nesse sentido, os jovens introjetaram a ideologia dominante que os ensinam a culpabilizar a si mesmos pelas mazelas do próprio sistema opressor (FREIRE, 1992). Muitas vezes, identificamos que esse processo de culpabilização também pode se voltar para outro grupo de pessoas que também sofrem essa opressão em outra escala: os professores e professoras.

Em nossa pesquisa, participaram cinco professores de Educação Básica que já atuaram ou que ainda atuam na rede pública estadual e/ou municipal de ensino. Não participaram professores que lecionaram no ensino privado exclusivamente. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Federal de São Carlos, sob CAAE: 51695421.9.0000.5504.

A etapa de produção e análise dos dados se viabilizou em três momentos:

- 1) Realização de entrevista semiestruturada sobre suas experiências e vivências com a Educação Pública;
- 2) Solicitação de tiragem de 10 fotos a partir do tema “O que você gostaria que as pessoas soubessem sobre o seu trabalho” e orientações éticas sobre o *photovoice*;
- 3) Discussão e seleção de cinco fotos para compor o trabalho, as quais foram trianguladas com as entrevistas nos processos de análise.

Das orientações éticas, expliquei que todos os possíveis identificadores tanto deles quanto de terceiros seriam omitidos via edição, assim como logotipos, símbolos e semelhantes que expusessem instituições públicas e/ou privadas, garantindo o anonimato.

Para analisar os dados triangulados, utilizamos o método da Análise Temática (SOUZA, 2019), o qual busca a codificação de padrões identificados, os quais foram organizados em subtemas e em temas. A codificação foi feita manualmente, a qual utilizei

de cores para destacar trechos que apresentavam um padrão, totalizando sete temas. A Análise Temática possui etapas: 1) Familiarização com os dados; 2) Elaboração dos Primeiros Códigos; 3) Busca por Temas; 4) Revisão dos Temas; 5) Definição e Nomeação dos Temas; 6) Produção do Relatório.

Os temas gerados a partir dos dados analisados foram : 1) Formação e Primeiros Contatos; 2) Condições, Recursos e Estrutura; 3) Políticas, Regime de Trabalho, Órgãos de Administração e Valorização; 4) Contato Escola, Família e Comunidade; 5) Relação com a Comunidade Escolar; 6) Papel da Escola e dos Professores; 7) Projeções e Desejos.

Haja vista os apontamentos acima sobre o *photovoice*, neste artigo apresentamos os dados construídos sobre as experiências compartilhadas por Flora (nome fictício) participante da pesquisa, em suas narrativas oral e imagética sobre sua experiência exitosa e de resistência na escola pública. O recorte feito neste artigo não perpassa pela Análise Temática, feita como análise dos dados da dissertação. O que propomos neste artigo é uma análise dos dados já obtidos à luz do referencial da microhistória, da perspectiva crítica de Paulo Freire, da Educação e Materialismo Histórico de Antunes e Pinto (2018) e do cotidiano discutido por Galheigo (2013).

Assim, pretendemos também apresentar a potência do método *photovoice* como uma forma de contar a história em pesquisas engajadas e comprometidas com o processo dialógico junto aos seus participantes e de que forma uma experiência singular, em diálogo com outras vivências singulares, podem construir a história não narrada pela grande História.

4. Foco na Vivência: uma história e várias vidas

Flora é uma professora residente em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Sua história com a Educação começa ainda jovem, ao assistir seus dois irmãos mais velhos ingressando no Ensino Superior. Flora é uma mulher negra, de 40 anos, moradora de um bairro considerado periférico e que nos narra que nunca pensaria em cursar o Ensino Superior, pois ele parecia um tanto distante da sua realidade, segundo ela mesma nos conta.

Mas o rito foi quebrado. Seu irmão mais velho havia se graduado em direito e o do meio em Educação Física. Flora percebeu pela história de seus irmãos que a dela poderia ser diferente daquilo que se apresentava enquanto possibilidade: trabalhar após

concluir os estudos na Educação Básica. Dentre os sonhos que alçou estavam se formar em Dança ou em Educação Física. No entanto, algo a surpreendeu: tivera nota o suficiente para cursar Pedagogia numa universidade pública estadual. Flora não imaginaria que aí estaria a sua grande paixão: ensinar e aprender com as crianças.

Durante sua trajetória, Flora concluiu três especializações, com uma quarta por terminar. Atua há 12 anos como professora da Educação Infantil na rede municipal. Ela compartilhou produções fotográficas de três atividades distintas. Escolhemos a atividade da horta dentre as três devido às fotografias evidenciarem a participação de pessoas dentro e fora dos muros da escola, o que nos remete a perspectiva crítica de Paulo Freire, no sentido da participação ativa das crianças no processo pedagógico e não apenas seres passivos, considerados sem conhecimento (FREIRE, 1992).

Essas atividades nos elucidam possibilidades referentes a formação de Flora, assim como uma ligação pessoal com um referencial teórico que ela teve contato devido a sua própria história que rumava para o ingresso no Ensino Superior. Talvez, essas atividades perderiam se Flora não tivesse um espaço seguro para compartilhar. Atividades que perpassam os interstícios estreitos do modelo pautado na avaliação e nos resultados, e que transformam não somente a prática docente como também toda a sua rede social presente. Como ela mesma cita:

Flora: Então, assim, a gente tem tentado puxar a comunidade aí, pra isso, não tem muito caminho, você tem que deixar entrar, né? O professor tem que entender: “Ah, é minha sala!”. Não, não é sua. Isso daqui é das crianças. “Meu armário”. Não! Pode ter algumas regras? Tem que ter porque são muitas pessoas. Mas: “Gente! Oh, aqui é de vocês, desde que vocês me comuniquem o que que vocês estão querendo.

Flora: E, quando você tem esse vínculo, tem coisas que a gente não dá conta: “Ah, vamos fazer uma casinha de caixa de leite para as crianças brincarem. Está tendo interesse.”. Sozinha, você não consegue, né? Então, você fala assim: “Oh, tem mães que podem vir ajudar? Traz a caixinha lavada, e mãe só fita pra mim”. Tem mãe que fala: “Olha! Não, eu vou!”. Recolhe pra você sete caixinhas por dia, né? E aí,: “Ah, beleza! Aí, eu vou ceder sete crianças para te ajudar. Depois, a gente faz uma troca.”. Aí, é bacana, né? Senão, ou você não dá conta, você fica frustrada e você não consegue fazer nada maior que não sempre o básico: “Gente, é isso que eu trouxe e todo mundo vai fazer tudo igual!”, né?

A atividade da horta teve início após a revitalização de um espaço na escola, o qual tinha mato e entulhos, tornando-o inutilizado pelos perigos que oferecia às crianças. Uma das crianças da turma de Flora viu alguma coisa nesse espaço, chamando sua atenção durante os dias que se seguem. Flora relatou que essa criança tinha um diagnóstico que a

localizava dentro do Transtorno do Espectro Autista. Ao perceber que o espaço chamava a atenção dessa criança, Flora via uma potência nele.

Então, ao perceber tal potência, Flora mobilizou a gestão escolar juntamente com os pais para que um funcionário municipal fosse direcionado para a limpeza do local.



Figura 1 - “Criando Um Novo Espaço”

Fonte (arquivo da pesquisa, 2023)

O possível contato com um referencial da perspectiva de Educação Crítica de Paulo Freire ganha melhores contornos ao considerarmos o trecho a seguir, o qual a professora fala da necessidade de transformação dos modelos tradicionais de ensino para um que se constitua a partir da vivência de todos os envolvidos no processo educativo, tanto dentro quanto fora da escola:

Flora: Então, a gente está começando a fazer esse... esse... chamar para refletir sobre a importância: “Oh, acordou? Ele vai dobrar o lençol.”. E isso, ele tem na cabeça. Ele chora, né? E aí, eu falo: “Oh, o lençol! Antes, ele estava dobrando assim. Agora, ele está dobrando assim. Agora, já está ajudando um amigo.”. E aí, você, através de fotos (as fotos têm salvado muito, né?), vai mostrar o processo: “Olha como é que ficava a sala. Olha como que está!”, né? Não conseguia pôr o sapato sozinho, então eu fui lá e abri um pouquinho a cadarço: “Segue por aqui e vê se você consegue.”. “Ah, tia! Consegui, mas não consigo amarrar.”, né? Então, assim, eu... pra eu tentar mostrar que vai muito além de ler e escrever, a criança precisa sentir vontade, ela precisa estar entusiasmada, entender pra quê que serve tudo isso.

A concepção de fontes históricas a partir da micro história nos permite desenhar um possível cenário ao direcionarmos questões sobre ela (GINZBURG, 2006). Ao olharmos para o cenário descrito por Flora, podemos elucidar que ela vem de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, cujos irmãos mais velhos tiveram acesso ao Ensino Superior, pois os mesmos a incentivaram e ela os cita focalizando suas formações. Outro ponto que nos chama a atenção em sua história é que Flora utiliza das fotografias como um modo de registrar seu fazer com as crianças, inclusive, elucidando as etapas durante seus processos pedagógicos. Além disso, tem uma visão diferente daquela conteudista do ensino tradicional, valorizando habilidades que perpassam a socialização, habilidades psicomotoras e a visibilidade pelos desejos e demandas das crianças. Este ponto nos reforça a ideia de que o processo formativo de Flora perpassou pelo encontro com referenciais teóricos progressistas e que buscam romper com modelos e métodos tradicionais.

Outro ponto levantado por Flora e que pode ser percebido na Fotografia 1 é o modelo arquitetônico da escola o qual trabalha. Ela diz que os prédios não são pensados para serem escolas. As estruturas são cedidas para se tornarem escolas sem terem sido um projeto concebido para tal. Nesse sentido, são cedidos para se constituir enquanto espaço escolar, sem a participação da comunidade tanto dentro quanto fora da escola. Isso, segundo ela, acarreta nos problemas estruturais da escola, cujo espaço não condiz com um projeto de como será habitado e utilizado.

Além da própria estrutura confluir para um ensino que valoriza mais a alfabetização em detrimento de outros conhecimentos pela própria concepção física do prédio, Flora nos diz que a própria comunidade acaba esperando uma formação mais tradicional das crianças. Nesse sentido, a concepção de uma educação tradicional permeia o modo de como as pessoas vivem e produzem suas vidas num sistema capitalista neoliberal. Uma educação instrumental parece estar aliada a uma estrutura fria e dura de concreto, a qual dá a materialidade para que o ensino tradicional continue a existir e um mais progressista e crítica encontre maiores barreiras.

Inclusive, Freire (1992) nos alerta sobre a necessidade de criarmos meios materiais para que a Esperança exista (FREIRE, 1992). Para ele, a Esperança seria um meio pelo qual romperíamos a inércia alienante do sistema capitalista, a qual fixa num modo de vida acrítico e que mantém os papéis dos oprimidos e opressores (FREIRE, 1992). Para o autor trata-se de uma questão dialética no qual a condição de oprimido

permite a Esperança, elemento para ele fundamental na luta contra a opressão (FREIRE, 1992). A atividade da horta rompeu tanto a dureza de um espaço restrito à sala de aula e de um currículo tradicional e acrítico quanto mobilizou as pessoas dentro e fora da escola, como um meio de criar materialidade para uma educação que faça sentido para a vida das crianças. Em relação a esses pontos, Flora diz:

Flora: E eu gosto muito! Muito mais ainda do período complementar porque daí eu posso trazer todas as minhas ideias, o que tem na minha cabeça de novo, né? Sem ficar tão apegada àquela coisa tradicional, ali que a comunidade ainda pede, por mais que a gente tá saindo daí, né? Mas, a comunidade ainda cobra muito, né? Letra, número no sentido de preparar para o Ensino Fundamental. E, a gente tá fazendo um caminho (atrasado, né?), mas de sair daí.

Flora: Eu gosto de costurar? Eu vou estudar costura. Eu gosto de fotografia... Eu acho que já tinha que ser assim desde a infância. O quê que você gosta? É da costura? Então, vamos costurar. Porque ali, eu consigo falar assim: “Olha, ali. Quantos carretéis? Quantos metros de tecido?”. Eu consigo ensinar matemática. “Vamos anotar, aqui, a lista dos materiais?”. Eu consigo ensinar o português. Eu consigo, através das competências, habilidades, desenvolver tanta coisa. Fora a vivência, o coletivo, o respeito, o “se conhecer”, né? “Quem é você?”. Né? O que... como você gosta de expressar toda essa beleza que tem dentro de você, e toda a sua sombra? Né?

Com a limpeza do local, Flora percebeu a potencialidade do local para que as crianças produzissem uma horta comunitária com propósitos pedagógicos como, por exemplo, trabalho coletivo, organização de rotina e o estudo das plantas que seriam cultivadas. Para isso, a educadora se articulou um grupo de idosos da cidade que compartilhavam seus conhecimentos sobre o cultivo de plantas medicinais. Então, ela solicitou uma visita desse grupo para que ensinasse as crianças sobre as plantas, seus usos e seus cultivos.

Flora tanto em sua contribuição fotográfica quanto narrada afirma a importância da participação de outros atores nos processos educativos das crianças, incluindo os próprios pais e responsáveis, promovendo uma educação intergeracional. Como se segue:

Flora: E, estar pronta para vive... assim... seria uma comunidade, sabe? Falar: “Olha, aqui é a comunidade do bairro ‘x’”. Né? “Comunidade infantil aqui.” E, os pais virem participar. Não só, assim, trazendo o material. Mas: “Olha, esse pai, ele manja de yoga.”. “Pai, você pode fazer uma vivência com as crianças? Qual dia você pode? Qual horário? Você viria?”. Né? “Olha, além do que nós, professores, oferecemos, tem um pai ali, que vai oferecer.”. “Ah, a mãe...”. “Eu sei fazer tapioca recheada.”. “Vem, ensinar a gente. O quê que é uma tapioca”. E aí, eu vou fazendo todo aquele processo: “O quê que é tapioca? O quê que é isso?”. E, ela vem com a receita. Então, acho que é uma mistura ali. Ela ia integrar, realmente, com a comunidade.

Tal articulação nos mostra uma parte de sua história enquanto uma educadora que não compreende somente a relação de ensino e aprendizagem restritos aos muros da escola, possibilitando uma articulação entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos populares, valorizando-os. Nesse sentido, a cristalização de valores nas instituições também determina um modo de relação entre a escola, a família e a comunidade.

Essa relação é feita num modelo que valoriza as avaliações, os resultados e as performances, atribuindo um papel passivo das crianças no processo educativo escolar e familiar, além de distanciar a comunidade apesar dos espaços institucionais de reuniões e eventos. A ideia de qualidade provinda desse modelo capitalista neoliberal de gestão do Estado realoca e funciona para que um modo único da família e da escola serem no mundo, não compreendendo a vida social presente das pessoas no seu cotidiano (FERRAROTTO; MALAVASI, 2016).

Tais conhecimentos que Flora valorizou com a ação de articular-se com a comunidade emergem a partir da compreensão de que eles ocorrem na vida prática, histórica, afetiva, intelectual, motora, social, cultural e significativa das pessoas. Ou veja, uma vida social presente (WILLIAMS, 1974).



Figura 2 - “Gerações Aprendendo A Habitar O Novo Espaço”

Fonte (arquivo da pesquisa, 2023)

Ela criou com as crianças uma possibilidade de desenvolverem o trabalho coletivo, organizando a rotina dos cuidados com as plantas, além de associar os conteúdos programáticos para a etapa da Educação Infantil na qual lecionava. Nesse sentido, ao criar

a rotina, trabalhou com a turma a escrita dos nomes das plantas, a caracterização e o reconhecimento de cada uma delas, os cuidados específicos e a sua utilização enquanto recursos medicinais provindos dos conhecimentos populares.

Ao final do ano, Flora organizou uma feira na qual as crianças distribuíram os frutos de seu trabalho com a comunidade em torno da escola. Essa ação da educadora rompe com o tradicionalismo e o puro pragmatismo das abordagens tradicionais e conteudistas, não abandonando o conteúdo em si, mas utilizando as potências dos conhecimentos para construir uma rede coletiva de educação, a qual localiza as crianças como atores ativos do processo de ensino e aprendizagem, e não somente como seres passivos.

Durante as entrevistas, Flora relatou que seu projeto futuro de escola envolveria a partilha de conhecimentos dos próprios responsáveis das crianças, acreditando que a escola e seus recursos a todos pertencem. Ela diz que muitas vezes o seu trabalho não é reconhecido devido ao modo como organiza o espaço da sala de aula, pois tenta romper com as perspectivas tradicionais de ensino pautadas em letras, números, avaliações e resultados. Mas, que a participação da comunidade é fundamental para a construção de uma escola para todos.

A foto que se segue é sobre a última etapa da sequência de atividades da horta, desde a transformação de um terreno dentro da escola, da articulação com a comunidade até a distribuição dos produtos:



Figura 3 - “Novas Vidas Num Novo Espaço”

Foto (arquivo da pesquisa, 2023)

O possível referencial progressista e crítico de Flora também nos chama a atenção para o fato de que ela, direta ou indiretamente, reorganiza seu tempo e espaço na sala de aula de forma diferente das abordagens tradicionais de ensino. Seu cotidiano perpassa outras atividades que não somente as focadas no ler, escrever e contar, mas que considera a criança enquanto um ser que tem necessidades de criança, ou seja, explora o fazer infantil do brincar como uma potência. Nesse sentido, ela associa o brincar com o autoconhecimento, com a coletividade, com a parceria e com o diálogo, habilidades estas

que Flora considera não somente uma preparação para o Ensino Fundamental, mas como algo indispensável para a vida social presente e futura das crianças.

A história de Flora também nos remete ao que Paulo Freire (1992) diz sobre a necessidade de materialidade da Esperança enquanto algo que permita com que ela exista. Essa evocação do conceito freireano da Esperança está no modo com ela busca uma transformação do cotidiano escolar, algo que se evidenciou com sua contribuição na dissertação de mestrado em relação ao tema Projeções e Desejos.

Esse tema buscou explorar as projeções futuras que professores de Educação Básica teriam para a escola e os estudantes. Flora desejou um espaço aberto, sem a estrutura tradicional de salas, com pequenos grupos distribuídos em diferentes aulas e que permitiram às crianças escolher o que gostariam de aprender. Além disso, assim como ela evidenciou com suas fotografias, há um desejo maior pela participação da família não somente enquanto “responsáveis das crianças”, mas como seres ativos que podem contribuir com seus conhecimentos no processo educativo delas.

Do Tema Formação e Primeiros Contatos, Flora nos aponta um percurso formativo para além da escola, quando ela vê em seus irmãos a possibilidade do contato com o Ensino Superior em sua época. Nesse sentido, o modelo avaliativo foi aquele que só mais tarde viria a incorporar o ENEM como modo de ingresso nas instituições de Ensino Superior. Outro ponto que vale a pena ressaltar é que suas opções de escolha profissional não perpassam a possibilidade e o desejo de ser professora. Porém, ela encontrou na Educação um modo de ser e estar no mundo, de tal forma a trazer consigo sua história associada com os seus percursos formativos formais e informais. Isso nos reforça a ideia de que sua leitura de mundo dentro da Educação pautada na perspectiva crítica freireana.

As experiências e vivências de Flora também tocaram no tema Condições Recursos e Estrutura, narrando sobre a não consideração da participação de professores e comunidade na construção de um projeto físico de escola. Nesse sentido, as salas são projetadas favorecendo uma abordagem tradicional da Educação, a qual prioriza o ingresso no Ensino Fundamental, sem considerar a formação humana das crianças, com pouco espaço para experimentarem dialogar, brincar coletivo, empatia e a compreensão dos próprios sentimentos. Tais princípios são cristalizados e materializados numa estrutura que reflete e (re)introjeta uma subjetivação que inclusive se relaciona pelo modo como a comunidade concebe a Educação pautada num modelo puramente conteudista, o qual não utiliza do conteúdo como ferramenta de desvelamento de suas realidades.

O tema Contato Escola, Família e Comunidade também se faz presente quando Flora nos narra sobre a articulação com a família para a sua efetiva participação no processo formativo das crianças, sem considerar que transformações na realidade das crianças também são necessárias para que isso aconteça. Além disso, sua concepção de que a escola pertence aos pais e às crianças reforça a ideia de que a Educação e os processos formativos transbordam os limites dos muros da instituição escolar, mas que está no modo como vivemos e quais os possíveis caminhos para se construir um modelo mais participativo. Ela vê potências nas articulações com a comunidade, inclusive por organizar e reorganizar seu ambiente e modo de trabalho, articulando grupos de atores na construção de um novo espaço na escola, o qual foi registrado nas fotos deste manuscrito.

O tema Projeções e Desejos foi considerado transversal aos demais, no sentido de que abordou aspectos políticos e estruturais da profissão, além das condições e estruturas físicas (prédios), do papel da escola e dos professores, na relação com a comunidade escolar e com as famílias.

Assim, consideramos a importância dos registros dessas experiências no sentido de que elas elaboram uma realidade mais qualitativa e não tanto quantitativa, não só enfatizando as fragilidades, mas as potências do fazer de professores de Educação Básica.

5. Considerações Finais

Propusemos neste artigo o relato de uma experiência produzida durante uma pesquisa que nasceu a partir de inquietações da vivência enquanto professor de Educação Básica do primeiro autor. Dentre elas, a impressão de que as pessoas não compreendiam completamente o que ele fazia ou gostaria de fazer no espaço escolar.

A performance pautada nos índices avaliativos tende a criar um silêncio sufocante em relação às práticas cotidianas e pulsantes que podem transformar as escolas e as vidas que as habitam. Nesse sentido, ao se deparar com a experiência de Flora, pudemos notar que é preciso buscar pelos interstícios, pelas brechas apertadas de um sistema engessado, o qual afasta as pessoas da escola enquanto um direito, um espaço para ampliação da potência de vida, um espaço pertencente a elas.

A história de Flora nos mostra a potência criativa que professores de Educação Básica podem ter enquanto articuladores de conhecimentos, os quais são construídos coletivamente. Ao romper o silêncio e a dureza dos índices e dos dados econométricos, a

história de Flora nos possibilita reconstruir a trajetória de alguém que provém de uma realidade semelhante a qual a que ela trabalha. Portanto, o reconhecimento das micro histórias permite que olhemos, minimamente, para as mentalidades de quem vive os processos de uma vida social presente e fluída. Flora não nos dá esses dados de forma explícita, mas ao olharmos para sua atividade é possível notar uma abordagem semelhante à de Paulo Freire em relação às suas visitas ao grupo de negros e porto-riquenhos que residiam em Nova York (FREIRE, 1992).

O desvelamento da realidade é uma ferramenta que nos permite conhecer e reconhecer as forças que nos atravessam, assim como as ideologias que nos são introjetadas. Os problemas trabalhistas dos professores enquanto trabalhadores assalariados é uma das camadas de uma realidade mais profunda. A culpabilização dos professores em relação ao chamado “sucesso” e “fracasso” escolar não deve ser tomada enquanto uma verdade em si, mas como um dado dialético que estrutura e é estruturado numa realidade capitalista neoliberal (FREIRE, 1992).

Tais ideologias introjetadas pelo sistema capitalista neoliberal desapropria as pessoas de si mesmas enquanto seres potentes e ativos no seu processo de viver. A esperança é algo revolucionário em um sistema alienante e que enclausura na inércia o viver. A percepção do oprimido de si mesmo unido à esperança é o que nos possibilita o ato de futurar, de lutar. Para isso, precisamos criar meios materiais para que a esperança também possa existir na confluência das relações sociais, não se tornando algo a se atingir, mas algo que movimenta. Não há como sair da opressão sem a percepção de si no passado, no presente e no futuro sem esperar. Se há opressão, existe e deve existir esperança (FREIRE, 1992).

O *photovoice* permitiu dar passagem à um pouco do cotidiano de Flora, uma professora da Educação Infantil municipal, cuja experiência formativa se evidenciou tanto pela sua trajetória até a sala de aula quanto seus pensamentos, sentimentos, afetos e valores, que são construídos dentro das possibilidades que um certo contexto agencia. Uma professora negra de 40 anos de idade, residente de uma cidade do interior que possui universidades públicas e privadas, que não esperava uma realidade diferente sozinha, mas com incentivos de seus irmãos após as experiências deles com o Ensino Superior.

Com seu relato, conseguimos hipotetizar um pouco sobre a realidade da Educação neste micro contexto: uma escola não pensada para as necessidades pedagógicas lúdicas, mas sim com um enrijecimento materializado do modelo tradicional de ensino; espaços inutilizados dentro da escola; as expectativas da comunidade escolar e das famílias com

o foco no ler, escrever e contar como uma preparação para o Ensino Fundamental, em detrimento da valorização de outros saberes os quais Flora procura enfatizar em seu trabalho; o reconhecimento de Flora de que as mudanças necessárias estão ocorrendo, porém com muita luta e com atrasos; a necessidade de Flora buscar apoio fora da escola para a realização de suas atividades, considerando que a escola a todos pertencem, o que nos dá pistas de possíveis referenciais teóricos pautados na perspectiva crítica de Paulo Freire, inclusive, pela própria forma da educadora esperar um projeto de escola fundamentado em modelos não tradicionais de Educação e que valoriza os saberes populares.

Em relação ao cotidiano, o *photovoice* de Flora permitiu elucidar a potência do método para as pesquisas em sua interface com as políticas públicas e com os estudos do cotidiano, no sentido de permitir olhar o espaço em que as relações sociais da participante acontecem e quais ela tenta transformar com seu trabalho. Para os fazeres de Flora acontecerem, a mobilização de outros atores dentro e fora da escola parece fazer parte das atividades que propõem em sala de aula.

Além disso, através dessa aproximação que tenta promover, consegue os materiais necessários para desenvolver suas atividades com as crianças. O fazer lúdico faz com que ela organize seu espaço e tempo de outras maneiras, disponibilizando os materiais de acordo com o desejo das crianças, tendo como prática o diálogo como ferramenta.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; PINTO, A. G. **A Fábrica da Educação: da especialização taylorista a flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2018.

BUDIG, K. et al. **Photovoice and empowerment**: evaluating the transformative potential of a participatory action research project. In: BMC Public Health, 2018.

FERRAROTTO, L; MALAVASI, M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 26, n.52, p. 232-246, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

GALHEIGO, S. M. O cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto histórico-social. In: **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v. 14, n. 3, p. 104-9, set./dez. 2003.

GINZBURG, C. **O Queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, 2014.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; NETO, S. S. A Teoria de Nibert Elias: uma análise do ser professor. In: **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 697-710, 2011.

SAVIANI D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, A. M. C.; HERDEIRO, R. Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido(s). **Educar em Revista**, Curitiba, 2015.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia** (Rio de Janeiro. 1979), v. 71, p. 51-67, 2019.

WANG, C.; YI, W. K.; TAO, Z. W.; CAROVANO, K. Photovoice as a participatory health promotion strategy. In: **HEALTH PROMOTION INTERNATIONAL**, Oxford University Press, 1998.

WILLIAMS, **Raymond**. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.