


Didática e docência em tempos incertos: desafios à educação democrática e à justiça social

Giseli Barreto da Cruz
Cecília Silvano Batalha
Fernanda Lahtermaher
Talita da Silva Campelo

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ


E-mail: giselicruz@ufrj.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

Cecília Silvano Batalha

Secretaria Municipal de Educação de Niterói/RJ -

E-mail: ceciliasilvano@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1012-3007>

Fernanda Lahtermaher

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ


E-mail: felahter@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1891-8285>

Talita da Silva Campelo

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ

E-mail: talitacampelo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8994-4109>

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar situações de ensino protagonizadas por professores iniciantes em escolas públicas localizadas em áreas conflagradas do estado do Rio de Janeiro, como meio de discutir os desafios de uma educação democrática e comprometida com a justiça social, em um tempo marcado por incertezas em diferentes esferas da vida. Orienta-se pelo seguinte questionamento: o que é imprescindível à docência em tempos e contextos incertos e de exclusão social na perspectiva de professores que vivem as incertezas do início da profissão? Teoricamente, fundamenta-se em Santos (2020), Biesta (2013) e Zeichner (2008), para discutir didática e docência em ‘tempos incertos’ e a insurgência de uma educação democrática; em André (2018) e Cruz, Farias e Hobold (2020), para situar os professores em inserção profissional; e em Candau (2009, 2011, 2015, 2020), para defender perspectivas a favor de uma didática intercultural. Metodologicamente, analisa depoimentos de seis professores em situação de inserção profissional em escolas de áreas conflagradas, cujas constatações indicam que, apesar das circunstâncias, os professores mobilizam fazeres e saberes profissionais a favor da inclusão e da diversidade, expressos em relações pedagógicas afetivas e planejamentos com ênfase no diálogo e no trabalho diferenciado. Conclui com a defesa de perspectivas a favor de uma didática intercultural situada no tempo e no contexto e comprometida com a educação democrática e a justiça social.

Palavras-chave: Educação democrática e para a justiça social. Tempos incertos. Professores iniciantes. Didática intercultural.

Recebido em: 26/01/2022
Aprovado em: 04/03/2022



Abstract**Didactic and teaching in uncertain times: challenges to democratic education and social justice****Keywords:**

Democratic education and for social justice. Uncertain times. Beginning teachers. Intercultural didactics.

The article aims to analyze teaching situations carried out by beginning teachers in public schools located in conflict areas in the state of Rio de Janeiro, as a means of discussing the challenges of a democratic education committed to social justice, in a time marked by uncertainties. in different spheres of life. It is guided by the following question: What are the essentials of teaching in uncertain times, uncertain contexts of social exclusion and from the perspective of teachers who live the uncertainties of the beginning of the profession? Theoretically, it is based on Santos (2020), Biesta (2013) and Zeichner (2008) to discuss didactics and teaching in “uncertain times” and the insurgency of a democratic education; in André (2018) and Cruz, Farias and Hobold (2020) to situate teachers in professional insertion; and Candau (2009, 2011, 2015, 2020) to defend perspectives in favor of an intercultural didactics. Methodologically, it analyzes testimonies of 6 teachers in a situation of professional insertion in schools in conflict areas, whose findings indicate that despite the circumstance, teachers mobilize professional practices and knowledge in favor of inclusion and diversity, expressed in affective pedagogical relationships and planning with emphasis dialogue and differentiated work. It concludes with the defense of perspectives in favor of an intercultural didactic situated in time and context and committed to democratic education and social justice.

Resumen**La didáctica y la enseñanza en tiempos incertidos: retos de la educación democrática y la justicia social****Palabras clave:**

Educación democrática y por la justicia social. Tiempos inciertos. Docentes principiantes. Didáctica intercultural.

El artículo tiene como objetivo analizar situaciones de enseñanza realizadas por profesores principiantes en escuelas públicas ubicadas en áreas de conflicto en el estado de Río de Janeiro, como un medio para discutir los desafíos de una educación democrática comprometida con la justicia social, en un tiempo marcado por incertidumbres. en diferentes esferas de la vida. Se guía por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos de la docencia en tiempos inciertos, contextos inciertos de exclusión social y desde la perspectiva de docentes que viven las incertidumbres del inicio de la profesión? Teóricamente, se basa en Santos (2020), Biesta (2013) y Zeichner (2008) para discutir la didáctica y la enseñanza en “tiempos inciertos” y la insurgencia de una educación democrática; en André (2018) y Cruz, Farias y Hobold (2020) para situar a los docentes en la inserción profesional; y Candau (2009, 2011, 2015, 2020) para defender perspectivas a favor de una didáctica intercultural. Metodológicamente, analiza testimonios de 6 docentes en situación de inserción profesional en escuelas en zonas de conflicto, cuyos hallazgos indican que a pesar de la circunstancia, los docentes movilizan prácticas y saberes profesionales a favor de la inclusión y la diversidad, expresados en relaciones pedagógicas afectivas y planificación con énfasis diálogo y trabajo diferenciado. Concluye con la defensa de perspectivas a favor de una didáctica intercultural situada en el tiempo y el contexto y comprometida con la educación democrática y la justicia social.

Introdução

Neste artigo, discutimos questões de didática com base na docência de professores que se encontram em situação de inserção profissional em um contexto social bastante complexo. Temos por objetivo analisar situações de ensino protagonizadas por professores iniciantes em escolas públicas localizadas em áreas conflagradas do estado do Rio de Janeiro, como meio de discutir os desafios de uma educação democrática e comprometida com a justiça social, em um tempo marcado por incertezas em diferentes esferas da vida.

No contexto argumentativo deste texto, consideramos escolas em áreas conflagradas como aquelas que estão em território de risco social, seja pelo domínio do tráfico ou das milícias, marcadas pelos reduzidos equipamentos públicos. A violência torna-se presença constante na vida de crianças e adolescentes nestas localidades, provocando taxas de evasão nas matrículas superiores às das demais regiões do município do Rio de Janeiro, tal como demonstram os estudos de Penha e Figueiredo (2009), Cavaliere (2015) e Ribeiro (2020).

Nesse cenário, dirigimos o olhar para o caso específico dos professores iniciantes, que se encontram em fase de inserção profissional docente, aqui delimitada em torno do ingresso na carreira, portanto não mais na condição de estudantes, mas na de licenciadas(os). De acordo com Marcelo (2009, 2010, 2011), Cochran-Smith (2012), Marcelo e Vaillant (2017), André (2018), Cruz, Farias e Hobold (2020), essa fase abarca os primeiros anos do docente na profissão, em geral caracterizados pelas dificuldades decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, o que interfere diretamente no processo de tornar-se professor. Trazemos para a cena esses professores, que, dada a condição de iniciantes, estão a vivenciar as tensões e os desafios inerentes ao primeiro ciclo de vida profissional. Porém, não obstante as exigências dessa fase, experimentam-na em um contexto incerto, de acirramento das desigualdades sociais e educacionais, além de atuarem em escolas públicas localizadas em áreas conflagradas.

A análise orienta-se pelo seguinte questionamento: o que é imprescindível à docência em tempos e contextos incertos e de exclusão social na perspectiva de professores que vivem as incertezas do início da profissão? Tendo isso em vista, guiamo-nos por três eixos argumentativos: o primeiro deles, à guisa de contextualização, dialoga com a ideia de ‘tempos incertos’, para discorrer acerca das implicações do contexto social mais amplo sobre a *práxis* social docente que tem por horizonte uma educação democrática.

O segundo nos desloca para a análise de um contexto empírico específico, delimitado em torno da docência de professores em situação de inserção profissional, cujo trabalho se realiza em escolas vulneráveis socialmente, porque se encontram localizadas em áreas consideradas conflagradas. Esses professores enfrentam, por isso, tensões e desafios de dupla ordem: do início da carreira e de um contexto social afrontador. A abordagem decorre de uma pesquisa mais ampla sobre concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura em situação de inserção profissional, sendo a análise delimitada em

torno das escolhas didáticas e, conseqüentemente, das estratégias adotadas pelos professores iniciantes participantes da pesquisa para enfrentar os desafios da docência no que diz respeito à inclusão e às diferenças em sala de aula.

O terceiro eixo se propõe a indicar alguns desafios postos à didática e à formação docente no ‘tempo certo’ da pluralidade e da diferença, com o objetivo de defender perspectivas a favor de uma didática intercultural situada no tempo e no contexto e comprometida com a educação democrática e a justiça social.

Didática e docência em ‘tempos incertos’

Chamamos de “tempos incertos” a fase atual, marcada por uma megafatura abissal (SANTOS, 2021), que divide o tempo entre o antes e o depois do novo coronavírus. Com sua chegada, ficaram ainda mais explícitas as diferenças sociais entre aqueles que puderam se isolar, contribuindo com a segurança tanto individual como coletiva, e os que não puderam deixar de se colocar em risco. Se a pandemia do novo coronavírus descortinou as incertezas do tempo presente, revelando de forma cruel as desigualdades sociais com as quais convivemos, como a invisibilidade e os indícios de exclusão, marcas de uma categoria específica de pessoas abandonadas pelo poder público, provocou também a emergência de práticas insurgentes. Enquanto a humanidade se afirma como realidade pela morte, o que denota sua fragilidade e vulnerabilidade, ao mesmo tempo clama e expõe a necessidade de mudanças. O tempo que se vive hoje requer, assim, que repensemos a nossa relação com a natureza, com a força de trabalho e a própria vida como mercadoria, com o racismo, o sexismo e, nesse contexto, a docência.

A crise provocada pelas desigualdades sociais é anterior ao SARS-CoV-2 e tem origem em aspectos econômicos, políticos e sociais. Ela escancara as diferenças entre grupos sociais, atingindo especialmente aqueles com menos recursos, entre os quais se encontram os maiores índices de mortalidade, o ingresso precarizado aos bens culturais, além de desigualdades de acesso à educação, à moradia, à alimentação, à saúde, ao transporte e a um trabalho digno. No que se refere ao acesso à educação, a concentração de riqueza em uma pequena parcela da população mundial revela um cenário de injustiças.

Desse modo, as desigualdades sociais transformam-se em assimetrias educacionais. Ainda que a Constituição Federal de 1988 assegure que é direito de todos o acesso ao ensino público, gratuito e com padrão de qualidade, crescem os índices de evasão escolar, insucesso e dificuldades quanto à inclusão de diversos grupos étnicos e pessoas com deficiência, conforme se pode verificar em estudo da Unicef (2021) sobre o enfrentamento da cultura do fracasso escolar. Na sociedade brasileira, as diferenças entre as escolas manifestam-se no ensino oferecido, no que se deve ensinar, na sua função social e em suas responsabilidades específicas, traduzidas por uma hierarquia social que aprofunda as desigualdades educacionais.

Importante notar que, mesmo que se reconheça a necessidade de acesso a uma educação de qualidade enquanto direito de todos, a noção de qualidade se revela bastante polissêmica. Como afirma

Candau (2015), essa expressão encobre diferentes marcos conceituais e políticos a respeito da escola, cujos sentidos denotam uma dada compreensão da relação entre educação e sociedade. Um sentido possível de qualidade, bastante em voga no tempo incerto em que se vive hoje, é a tomada da educação pelo mercado, para atender aos interesses econômicos. Todavia, existem outras possibilidades teórico-políticas de conceber a qualidade educacional, tais como a perspectiva crítica e intercultural, que reconhece a educação como direito humano, “[...] que não pode ser reduzido a um produto que se negocia na lógica do mercado” (CANDAU, 2015, p. 20). É com base na perspectiva crítica e intercultural que nos orientamos neste trabalho, no sentido de defesa de uma educação de qualidade para todas e todos, consubstanciada no acesso, na permanência e na relação com o conhecimento.

Sob o ponto de vista das desigualdades educacionais, é preciso considerar seu contexto amplo e multifacetado. Por essa razão, é possível compreendê-las por meio de diversas dimensões, bem como por suas causas e formas de enfrentamento. Como elas refletem as condições e oportunidades sociais de cada época, centramos nossa compreensão no período atual, incerto e assolado por uma grave crise sanitária, econômica e humanitária.

Focalizamos as implicações de tempos marcados pelo agravamento das crises sociais, com reverberação nos processos educacionais e, conseqüentemente, na docência de professores iniciantes que atuam nas redes públicas de ensino. Além das desigualdades quanto à oportunidade de acesso à educação de qualidade, aspectos decorrentes das condições materiais para o exercício profissional contribuem para aprofundar a precarização da docência. Como a rede pública é a maior responsável pela inclusão de alunos oriundos de grupos culturais diversificados, cabe à escola, por meio de seu projeto político-pedagógico e de seus docentes, a responsabilidade por valorizar suas múltiplas identidades.

No entanto, são questões perenes as más condições estruturais das escolas, os baixos salários dos docentes, os contratos temporários, as demandas de trabalho extraclasse, além das necessidades pedagógicas de atender públicos diferentes e culturalmente diversos. Nesse sentido, a docência é atravessada por uma série de desafios, que já estavam postos, mas foram aprofundados pela incerteza dos novos tempos. No Brasil, a pandemia de SARS-CoV-2 impôs condições emergenciais de trabalho que dificultaram ainda mais o exercício da profissão docente em uma perspectiva democrática, com vistas à justiça social.

A docência foi de tal modo afetada que a tecnologia passou a ser um dos principais recursos didáticos disponíveis para a mediação do conhecimento. Planejar aulas considerando as desigualdades de acesso aos recursos digitais, bem como os contextos sociais e familiares dos alunos, desafiou a didática a se repensar diante do ineditismo. No entanto, a pandemia evidenciou o que deveria ser considerado impreterível ao ensino, ou seja, por um lado, se a crise sanitária descortinou as mais variadas formas de

exclusão, por outro, chamou a atenção para a urgente e necessária tomada de posição perante desigualdades que sempre existiram, mas agora se agravam.

O cenário das redes públicas de ensino estadual e municipais do Rio de Janeiro é tomado como exemplo da importância de se enfrentar com urgência as desigualdades educacionais, pois revela como pode haver diferentes condições para o exercício da docência em sistemas de ensino localizados no mesmo contorno geográfico, em função do território em que se encontram as escolas. As unidades escolares situadas em áreas conflagradas apresentam desafios próprios aos seus contextos, portanto as trajetórias de docentes que nelas atuam podem ser afetadas por esses fatores.

Ao atentar para as marcas das desigualdades sociais e educacionais, explicitamos as microdesigualdades observadas no âmbito das redes públicas de ensino no estado do Rio de Janeiro, campo da pesquisa. Conforme explicam Koslinski, Alves e Lange (2013), é necessário olhar para as diferentes condições em um mesmo estado para compreender as teias das interrelações que marcam o território urbano como local de moradia, acesso aos meios de transporte, aos bens culturais, à segurança, etc. E estudos como os de Ellen e Truner (1997) e Flores (2008) demonstram que escolas localizadas em regiões conflagradas e, portanto, marcadas pela vulnerabilidade social, assim como o local de moradia dos estudantes, podem ser fatores de segregação escolar. Tais autores argumentam que, nessas áreas, seria mais difícil envolver a comunidade, os pais e a vizinhança nas questões da escola. Além disso, observa-se maior rotatividade de professores nessas localidades (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013).

Convém-nos ressaltar que, particularmente na cidade do Rio de Janeiro, há uma complexa segregação, que não se limita à divisão entre centro e periferia. As especificidades locais incluem a presença de favelas com poucos equipamentos sociais e localizadas em áreas consideradas nobres, ao mesmo tempo em que se verifica baixo desenvolvimento social em regiões com muitos recursos. Nesse sentido, para pensar na didática e na docência de professores cuja inserção profissional se dá em um cenário geográfico, político, econômico e social plural, diverso, porém desigual, devemos considerar os atuais desafios para uma educação democrática, justa e comprometida com a redução das desigualdades.

No que se refere aos professores iniciantes, autores como André (2018), Cruz, Farias e Hobold (2020) apontam que, comumente, cabem a eles as escolas e turmas consideradas piores, ou seja, aquelas que professores mais experientes tendem a recusar, por razões diversas. Diante disso, parece ser necessário considerar formas mais harmoniosas de entrada na profissão, pois, eventualmente, os docentes se chocam com as complexas realidades dos estudantes, da comunidade, do entorno e do clima escolar.

Entendemos que professores iniciantes têm o potencial de provocar ações de educação democrática voltadas para a justiça social, laica e socialmente referenciada como direito de toda criança e de todo adolescente, ressaltando a importância do combate às desigualdades sociais e educacionais. E, ao atentarmos para o grupo de escolas em áreas consideradas como conflagradas pelo poder público, não buscamos um sentido compensatório ou de discriminação positiva (CAVALIERE, 2015). Ao contrário,

nossa preocupação volta-se para a compreensão da disparidade de condições para o exercício profissional docente.

Baseamo-nos na discussão proposta por Biesta (2021) acerca dos sentidos e propósitos da educação, que, embora pareça multidirecionada, comporta princípios caros a uma sociedade democrática e que preza pela justiça social. As escolas, faculdades e universidades devem assumir um compromisso com a formação de futuros professores, fomentando conhecimentos que lhes proporcionem condições de atuar em contextos reais e diversos de ensino. Não basta uma formação que se volte apenas para certificações e resultados, sendo necessário reivindicar um ensino capaz de relevar a complexidade do mundo contemporâneo. Introduzir professores na profissão por meio de imersões reais nas diferentes comunidades escolares, portanto, é um caminho possível para a socialização de práticas didáticas diversas.

Pelas razões expostas, em tempos incertos como este, torna-se cada vez mais necessário pensar a educação democrática com vistas à justiça social, como uma forma de contribuir para a redução das desigualdades. Em diálogo com Zeichner (2008), consideramos a educação democrática voltada para a justiça social como aquela que contribui para a redução das desigualdades sociais e educacionais. Para isso, o autor defende uma formação de professores capaz de preparar profissionais com condições estruturais, sociais e culturais de lecionar em contextos de vulnerabilidade social. A formação de professores para sociedades democráticas deveria ser baseada em uma epistemologia que, por si mesma, fosse democrática e incluísse o respeito e a interação entre o conhecimento de ordem profissional, acadêmica e comunitário, contemplando aspectos multiculturais, antirracistas, multilinguísticos e inclusivos.

Recorremos ao conceito de “formação para a justiça social”, conforme abordado por Zeichner (2008), para pensar em uma formação de professores que, ao incorporar determinados aspectos, possa agir na direção de minimizar as desigualdades acima referidas. Existem políticas de ensino e certo reconhecimento social que, juntamente com outras dimensões, afirmam as contribuições dos professores para aumentar as oportunidades de vida dos seus alunos. Vale ressaltar que o ensino e a educação são apenas alguns aspectos dentro do cenário mais amplo das desigualdades. Há que se ter um projeto político abrangente, que olhe para as várias esferas da sociedade e distribua de maneira mais igualitária os diversos recursos.

Reconhecemos que a docência envolve uma dimensão social e política; por essa razão, deve ocupar-se de um ensino culturalmente sensível e diversificado, não como uma celebração da diferença, mas compreendendo a importância de uma atuação dentro e fora de sala de aula capaz de enfrentar as desigualdades entre estudantes, profissionais e escolas.

No contexto brasileiro, existe um conjunto de situações que dificultam o exercício docente voltado para a justiça social, dentre as quais se situam fatores como a desprofissionalização, a precarização docente, a segregação das escolas, a ausência de planos de cargos e salários, o isolamento profissional e a

rotatividade de professores, para citar alguns. Por essa razão, reconhecemos que são muitas as dificuldades a serem combatidas. Embora entendamos que a formação docente pode vir a desenvolver um papel importante nesse enfrentamento, ela é parte de um esforço mais amplo, que deve envolver os agentes formuladores de políticas educacionais, tal como discute Zeichner (2008).

Pensar a partir dessa perspectiva exige-nos uma concepção de mundo que contemple a pluralidade e a diferença. Faz-se necessário que a sociedade, e não apenas a educação, oportunize espaços para que os sujeitos possam agir no mundo (BIESTA, 2013) e, ao mesmo tempo, compreender que nossas ações serão compartilhadas com outros – que não são como nós. Essa é uma condição para que a subjetividade apareça e para que a democracia se torne possível. A narrativa que escolhemos é a narrativa da esperança (SANTOS, 2021), a fim de que, a partir das mudanças empreendidas, possamos conviver em um mundo melhor.

Didática e docência no ‘tempo incerto’ da inserção profissional

Com a intenção de analisar um contexto empírico específico, delineado em torno da docência de professores em situação de inserção profissional em escolas vulneráveis socialmente, voltamo-nos para uma pesquisa mais ampla com egressos de diversos cursos de licenciatura, realizada no período de 2015 a 2018. Tal pesquisa, orientada pelos objetivos de analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores em início de carreira e mapear concepções e práticas didáticas que balizam o ensino desses professores, foi realizada com professores licenciados entre 2013 e 2015, que, no mesmo período, ingressaram em uma rede pública de ensino municipal, estadual ou federal localizada no estado do Rio de Janeiro. Participaram do estudo 16 professores de uma instituição pública universitária federal, de 14 cursos de licenciatura, a saber: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologia. No caso do curso de Letras, trabalhamos com uma professora de Língua Portuguesa e uma professora de Língua Inglesa, visto a predominância dessas áreas disciplinares no currículo da Educação Básica. No caso da Matemática e da Educação Física, entrevistamos dois professores de cada área.

Para a construção do material de análise, entrevistamos todos os sujeitos e observamos um conjunto de, no mínimo, dez aulas de quatro deles. Sobre as escolhas metodológicas, é importante salientar que a pesquisa teve por princípio epistêmico a compreensão de aspectos formadores do humano no contexto de suas relações e construções culturais, envolvendo as dimensões grupais, comunitárias e/ou pessoais, considerando assim a compreensão de significados construídos nas dinâmicas histórico-relacionais. Delimitar o foco da investigação na compreensão de sentidos, significados, visões e percepções atribuídos pelos sujeitos às suas ações, experiências e possibilidades significou situá-los em um contexto, bem como interligá-los com o objeto investigativo, de modo a reconhecer como a realidade é compreendida pelos participantes da pesquisa.

Do universo analítico deste estudo, cujas constatações podem ser acessadas em trabalhos já publicados (CRUZ, 2019, 2020), concentramo-nos aqui exclusivamente na análise da docência daqueles participantes que iniciaram suas atividades profissionais docentes em escolas localizadas em áreas conflagradas. Tendo em vista o cenário traçado na seção anterior, interessa-nos reconhecer aspectos da docência traduzidos em escolhas didáticas para o enfrentamento das desigualdades sociais em sala de aula, tendo sempre em mente os desafios de uma educação democrática e comprometida com a justiça social. Como professores iniciantes enfrentam os desafios de uma docência voltada para a inclusão e as diferenças em sala de aula em meio a um contexto social de incertezas, em uma escola contingenciada geográfica, econômica e socialmente, diante das incertezas que assolam o início da carreira? Em outras palavras, formulamos a seguinte questão: o que é imprescindível à docência em tempos e contextos incertos e de exclusão social na perspectiva de professores que vivem as incertezas do início da profissão?

Considerando o objetivo e a questão estabelecidos, analiticamente nos dirigimos pelos descritores ‘vulnerabilidade social’ e ‘desigualdade educacional’ como eixos para guiar nosso olhar perante os depoimentos dos 16 professores iniciantes participantes da pesquisa. Das estratégias mobilizadas (entrevistas e observações), a entrevista foi a mais requerida para a análise aqui proposta. O processo de análise e interpretação se deu em três etapas, a saber: i) leitura sistemática e crítica das entrevistas concedidas, com vistas a identificar os docentes iniciantes que são/foram interpelados diretamente pela vulnerabilidade social e pela desigualdade educacional em seus contextos de inserção profissional; ii) identificados os professores de acordo com esses critérios, passamos ao preenchimento de um quadro com as seguintes informações: o que/como faz para ensinar (planejamento, situações de ensino, estratégias didáticas), principais dificuldades encontradas no trabalho em sala de aula, o que tem feito para superar essas dificuldades e relatos sobre vulnerabilidade social e desigualdade educacional; iii) por fim, procedemos à montagem de um segundo quadro, no qual agrupamos, por aproximação e distanciamento, excertos das falas dos professores que compuseram o quadro anterior.

A partir desse exercício de análise e interpretação das entrevistas, do conjunto inicial de 16 professores, identificamos 6 que estão/estavam em processo de inserção profissional em contextos de vulnerabilidade social. O Quadro 1, a seguir, contém algumas informações sobre esses professores:¹

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Nome	Idade	Formação	Atuação	Localização
Ana	23 anos	Licenciatura em Educação Física	Rede Estadual, Ensino Médio	Coelho Neto, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro
Isabel	26 anos	Licenciatura em Matemática	Rede Municipal, Ensino Fundamental	Gávea, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro
João	26 anos	Licenciatura em Geografia	Rede Estadual, Ensino Fundamental, Ensino	Carmari/Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro

			Médio e Educação de Jovens e Adultos	
Maria	24 anos	Licenciatura em Biologia	Rede Estadual, Ensino Fundamental e Ensino Médio	Duque de Caxias, Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro
Mateus	24 anos	Licenciatura em História	Rede Municipal, Ensino Fundamental	Ilha do Governador, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro
Pedro	27 anos	Licenciatura em Matemática	Rede Estadual, Ensino Médio	Deodoro, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tal como situamos na introdução, consideramos iniciantes aqueles professores que se encontram recém-licenciados e inseridos profissionalmente em um estabelecimento escolar. Eles se situam no primeiro ciclo profissional, que abarca os primeiros anos da carreira docente, marcados, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, o que interfere diretamente no seu processo de socialização profissional, conforme a concepção de Cruz, Farias e Hobold (2020).

Desse modo, professores iniciantes enfrentam uma série de desafios próprios desta fase do desenvolvimento profissional. No entanto, questionamo-nos sobre o que seria imprescindível à docência em tempos e contextos incertos e de exclusão social na perspectiva de professores que vivem as incertezas do início da profissão. Levamos em consideração as especificidades de suas trajetórias e suas concepções didáticas de ensino, bem como as dificuldades com as quais se deparam.

Primeiro movimento: o afeto e a diversidade como aliados

Diante dos desafios impostos ao delicado período de inserção profissional, somados a um contexto social desfavorável, indagamos sobre o que seria nuclear à atuação profissional docente. Dito de outro modo: o que era e o que nunca deixou de ser da docência?

Apresentamos a seguir o contexto de inserção dos professores iniciantes participantes do estudo e quais estratégias mobilizam para enfrentar os desafios da docência em relação à inclusão e às diferenças em sala de aula, em um contexto de vulnerabilidade social e desigualdade educacional. Com relação à inserção profissional, os depoimentos de dois professores trouxeram aspectos que denotam questões relacionadas à indisciplina e à violência:

Volta e meia, temos alguns episódios de violência. Essa não é uma escola dentro de comunidade, a gente não tem aula interrompida por tiroteio, mas a violência cai aqui dentro também, porque eles vivem em locais muito violentos. [...] todos são de comunidade. Então, todos trazem a lógica de organização social de lá pra cá, isso é evidente. (PROFESSOR MATEUS, ENTREVISTA).

Os alunos, eles se batiam todos os dias: brigas, esses tipos de confronto. Então, logo de cara, eu peguei umas situações assim [pausa] difíceis. Na troca dos professores, os alunos brincando na porta, um prendeu o dedo. O menino ficou sem um pedaço do dedo! Teve que

parar no Hospital da Posse, para fazer uma reconstituição. (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA).

Os relatos de Mateus e João ressaltam a presença de um comportamento violento entre os alunos. De acordo com Mateus, ainda que a escola não esteja localizada em uma área conflagrada, vigora dentro do espaço escolar uma lógica de organização social em que atitudes violentas são reproduzidas com naturalidade. Esse mesmo comportamento se confirma no depoimento de João, que relata uma situação de violência extrema, logo no início de sua inserção profissional. A fala da professora Maria, a seguir, corrobora essa condição:

O Datashow não funciona [...], não tem tomada para mexer, porque roubaram os fios da escola. A escola está dentro de uma realidade difícil, porque é perto do lixão de Gramacho, dentro de um local que tem violência, tem traficante, tem gente roubando fio, mesmo da escola. Os alunos, apesar de tudo, do contexto ser horrível, eles respeitam muito o professor, e isso é muito bom [...]. (PROFESSORA MARIA, ENTREVISTA).

Como é possível notar, Maria confirma o mesmo contexto de violência relatado anteriormente, acrescentando a ele o aspecto da insegurança, entretanto, paradoxalmente, afirma que os alunos respeitam muito os professores. Apesar da dificuldade do contexto, que revela uma expressiva desigualdade social, os alunos demonstram um sentimento positivo em relação à docente. Indagamo-nos se essa deferência pode vir a se constituir em um elo afetivo que favoreça a atuação profissional dos professores iniciantes. Sobre o relacionamento entre alunos e professores, vejamos o que nos diz Isabel:

Aqui acho que 98% dos alunos são da Rocinha [favela da Zona Sul do Rio de Janeiro, RJ], então é um ambiente com o qual eu não estava acostumada, não estava familiarizada [...]. O choque foi com os alunos – acho que é bem específico dessa escola ou não sei se de qualquer rede pública –, os alunos às vezes ameaçam, eles se acham meio donos [...]. Então, muitas vezes, tinha polícia na porta, e isso aí você tem que entender que é normal. [...] o maior choque foi esse, e não de ter que ensinar. (PROFESSORA ISABEL, ENTREVISTA).

O depoimento de Isabel, especialmente quando afirma que o choque era com os alunos e seu contexto, e não com a necessidade de ensiná-los, ajuda-nos a entender que, passado esse susto inicial, os professores, de um modo geral, criam suas próprias estratégias de ‘sobrevivência’, a partir de um olhar afetivo para alunos e alunas nesse contexto tão adverso. Sobre isso, Pedro explica que

Os colégios do Estado são bem perto de comunidade, favela, então tem de tudo! Tem aluno bandido, traficante. Lá na minha escola, por exemplo, mês passado, foram presos três. [...] Você tem que pensar que ele é seu aluno e pronto, entendeu? Até porque, assim [pausa], são supertranquilos, assim, de papo, são legais. Os alunos são legais pra caramba. (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA).

A fala de Pedro aponta para o aspecto da vulnerabilidade social, pois parte de seus alunos, muitas vezes, representam aqueles que estão estigmatizados, à margem na sociedade, vivendo em território

conflagrado. É possível afirmar que seu relato confirma o aspecto do vínculo afetivo. Cabe-nos salientar, no entanto, que não se trata de romantizar o afeto, mas sim de ressaltá-lo como um aspecto inerente à atuação profissional docente, visto que a docência é uma profissão que se estabelece a partir da interação. Pedro, ainda que imerso em um contexto bastante complexo, compreende que existe (ou deveria existir) uma relação interpessoal e profissional, que não deve ser negligenciada.

Para Candau (2011), atualmente, o principal desafio da didática é fazer da diversidade uma conhecida e reconhecida vantagem pedagógica. Atendendo a essa demanda, a autora propõe a didática intercultural como um caminho possível para a promoção de uma educação em prol do reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade e seja capaz de favorecer a construção de um projeto comum, em cujo âmbito as diferenças possam ser dialeticamente integradas (CANDAU, 2009).

Segundo movimento: a docência como um trabalho intelectual, lógico e propositivo

Diante do exposto até aqui, percebemos semelhanças entre o que defende Candau (2011, 2009) e a postura observada em nossos depoentes. Postura essa que se reflete no modo como planejam, desenvolvem e avaliam suas aulas, deixando-nos entrever uma dimensão intelectual da docência. Nesse sentido, uma concepção dialógica de ensino, as escolhas didáticas, as estratégias metodológicas utilizadas, bem como o planejamento e a avaliação, são aspectos que, juntos, conformam um arcabouço de conhecimentos que se revelam a partir de ações decorrentes de um trabalho intelectual, lógico e propositivo. A partir das narrativas dos professores, foi possível reconhecer alguns desses aspectos, que denotam um certo acolhimento em relação aos alunos, dentre os quais o principal é a ênfase no estudante, tal como exemplifica Maria:

Eu tento trazer sempre questões contextualizadas com o cotidiano deles. O contexto eu levo para o planejamento, sim. A Biologia ainda é uma ciência descontextualizada, então, na minha prática, eu tento trazer contextos para eles. Tento fazer com que eles olhem para lá: - 'Olha, o tamanho daquela árvore! O que faz ela ficar assim tão forte, tão grande é talvez a parede celular!'. (PROFESSORA MARIA, ENTREVISTA).

Então, você precisa realizar um trabalho diferenciado. Eu vou me adaptando também à realidade de cada turma. Eu posso trabalhar com avaliações formais, prova escrita, mas eu posso trabalhar também com seminário, com outro tipo de abordagem. (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA).

Maria destaca que, ao ensinar, considera o contexto do estudante, de modo que, em seu planejamento, o ensino de Biologia leva em conta o 'cotidiano'. Ainda que, nesse tempo de inserção profissional, a didática e a docência revelem um cenário de muitos desafios, passados a fase de estranhamento e o choque cultural, é possível perceber uma tomada de posição por parte dos professores, no sentido de acolher e incluir as diferenças em sala de aula.

Os excertos partilhados deixam claro o fato de que os professores reconhecem e valorizam a importância do ensino em um contexto situado, bem como consideram em suas aulas e avaliações as diferentes realidades. Chamamos a atenção para o planejamento como uma estratégia autoral, lógica e propositiva, com a qual o professor pode adensar os saberes específicos de sua área de ensino, bem como os aspectos ligados à pluralidade cultural e aos diferentes contextos sociais.

Sobre o que o professor João chama de “trabalho diferenciado”, Candau (2011) destaca que é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige rompimento com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares. Assim, é possível assegurar uma escola que seja verdadeiramente para todos garantindo-se o direito à diversidade e à especificidade. Do ponto de vista da prática pedagógica, Candau (2011) sinaliza ainda que a construção de uma teoria e de uma prática fundamentadas na didática intercultural significa conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem contextualizados, haja vista que os contextos são sempre multiculturais e/ou marcados pela diversidade. Processos de ensino-aprendizagem que, portanto, afirmem, incorporem e se enriqueçam com as diferenças culturais, não neguem a busca pela igualdade de direitos, busquem promover o diálogo entre as práticas vividas na escola e as demais práticas sociais, bem como reafirmem o compromisso com a transformação política e social proposta pela Pedagogia Crítica, tal como sustenta a referida autora.

Observamos que, entre os professores entrevistados, esse compromisso para com a docência, muitas vezes, expressa-se no planejamento, enquanto meio de prever/organizar um contexto educativo com atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a construção de conhecimento, que se estruturam a partir de interações qualitativas entre professor e alunos, e entre os próprios alunos (OSTETTO, 2000). Mateus e Ana comentam sobre isso:

Para mim não tem improviso. O improviso é ruim, não funciona, dá errado. Primeiro, no início do ano, a gente tem um tempo de planejamento, a gente faz um planejamento anual, que é mais largo, assim, de tema, e algumas ideias que eu já vou tendo. Mas também tem o planejamento que eu faço mais mensal, antes de começar cada mês. (PROFESSOR MATEUS, ENTREVISTA).

Eu planejo a partir dos documentos oficiais [...], eu vejo a relevância social daquele conteúdo na conjuntura em que nós estamos, no local em que a escola está, para adaptar. E aí eu faço esse planejamento ao longo do ano, tentando separar os conteúdos da cultura corporal. (PROFESSORA ANA, ENTREVISTA).

Ainda sobre o planejamento, percebemos a força da estratégia de ensino como um conjunto de ações intencionais e organizadas para o desenvolvimento de uma determinada aprendizagem. Uma vez que ensinar consiste em “[...] desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (ROLDÃO, 2009, p. 14), isso pressupõe mobilizar e organizar um conjunto variado de dispositivos, com vistas a contribuir

diretamente (interferir) na aprendizagem do outro. De acordo com Roldão (2009), uma estratégia justifica-se sempre no plano da concepção, pela resposta às seguintes questões: como vou organizar a ação e por que, tendo em conta para quê e para quem, com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e razão. Os depoimentos de Mateus e de Pedro evidenciam isso:

Ó, gente, eu já fiz aula com literatura, com música, com teatro, com tudo que vocês possam imaginar, assim, do que eu entendi que possa ser diferente, atrativo. Misturei Internet, misturei vídeo [pausa]. (PROFESSOR MATEUS, ENTREVISTA).

Eu não tenho o menor problema em criar estratégias, aulas diferentes entre as turmas, inclusive, critérios de avaliação diferentes entre as turmas. Eu gosto de usar muitos recursos. Datashow é um recurso que eu gosto de usar. Eu acho que a Geografia é muito visual. O aluno gosta, ele participa muito mais. Eu crio grupos de Facebook com as minhas turmas, interajo com elas, disponibilizo links, notícias. Na minha escola não tem globo terrestre, mas eu tenho o meu e levo de casa. (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA).

Seja para estabelecer uma relação dialógica, seja para fazer trabalhos diferenciados, contextualizar/aproximar o conteúdo da realidade do aluno, ou mesmo para solucionar problemas, o fato é que nossos depoentes demonstram que sabem o que precisam fazer, o que conta positivamente para sua formação como professores. Entretanto, nem sempre conseguem lecionar da forma como gostariam, devido a questões estruturais, ou mesmo da realidade escolar, sendo a principal delas o próprio contexto de vulnerabilidade social e desigualdade educacional, como explica Mateus:

[...] eu tenho alunos muito defasados. Não são todos. Mas volta e meia chegam uns alunos assim, que mal escrevem. Aí volta aquela pergunta: como é que eu vou falar do Islã pra um aluno que não sabe nem [pausa]. Entendeu? É difícil [pausa]. O que me causa mais frustração, que mexe mais comigo, é quando eu não consigo atingir alguns alunos. [...] mas eu também entendo que a escola tem suas limitações. Nós também, professores, a gente é muito movido por utopia. E a gente tem somente uma pequena parte do processo educativo dessas crianças na mão, a verdade é essa. (Professor Mateus, Entrevista).

No entanto, mesmo sendo muitas as dificuldades que lecionar em um contexto tão adverso impõe ao já atribulado período de inserção profissional docente, confirmamos que esses professores, justamente por serem recém-chegados às escolas, podem romper com práticas didáticas consideradas pouco inclusivas, tendo em vista os diferentes saberes dos estudantes e aumentando as expectativas sobre aprendizados diversos.

E aí, quando eu cheguei à sala de aula, eu me encantei e vi que era aquilo que eu queria fazer. E, hoje, eu não me vejo em outra profissão. Eu me sinto realizado. Claro! Eu queria melhores condições de trabalho, melhores condições salariais, mas eu não tenho pretensão de mudança de área. Eu amo o que eu faço! Quando eu me identifiquei com aquilo e eu vi que ali é realmente meu prazer, aí tudo ficou mais fácil, apesar de todas as dificuldades. (Professor João, Entrevista).

Apesar do contexto, que expõe um cenário de vulnerabilidade social e desigualdade educacional, aliado às incertezas do início da profissão, os relatos dos professores apontam para estratégias que tendem

a considerar a inclusão e a diversidade em suas ações, tal como preconiza a didática intercultural (CANDAU, 2009). Aspectos como violência e insegurança dão lugar à construção de relações interpessoais positivas, à criação de um planejamento que tenha como foco a ênfase no estudante, assim como à busca por estratégias de ensino que considerem a dialogia e trabalhos diferenciados. Ainda que inicialmente ocorra um estranhamento, não há nos professores recusa ou negação do contexto profissional em que estão inseridos. Apesar dos inúmeros desafios, os relatos dos professores assumem sentidos de docência que externam uma tomada de posição autônoma e autoral, tendo vista as exigências intelectivas, lógicas e propositivas de seu trabalho.

Desafios à didática e à formação docente no ‘tempo certo’ da pluralidade e da diferença

Em meio a tantas incertezas, seria possível definir certezas? Defendemos neste artigo algumas possibilidades pedagógicas pela via da pluralidade e da diferença. Não enquanto ações unificadoras, mas, ao contrário, como horizonte de esperança para o enfrentamento do complexo contexto em que nos encontramos. Nesse sentido, compreendemos que é possível partir de algumas afirmações. Afirmações provisórias, contextualizadas e marcadas pela imprevisibilidade da docência, mas que, justamente por isso, carecem de sinalizações definidoras de suas possibilidades.

Os professores iniciantes participantes desta pesquisa nos permitem vislumbrar ações que vão ao encontro de sentidos comuns ao fazer docente em uma perspectiva de valorização da relação com o ‘outro’. Ao compreender o ‘outro’ como aquele que é diferente, mas semelhante a nós, buscamos apreciar a dialogicidade como recurso pedagógico, na medida em que reconhecemos a sua humanidade.

Compreender que o ensino se dá, primeiramente, a partir do reconhecimento da humanidade do outro é perceber a sua diferença enquanto estratégia pedagógica. Dessa forma, como afirma Candau (2009), é possível trabalhar potencializando didaticamente as distintas formas de enxergar o mundo e quem somos. A relação com os diferentes conhecimentos se estabelece a partir dos variados sentidos de experiências provocados pelos estudantes em suas manifestações culturais e comunitárias.

Nessa direção, queremos chamar atenção, a partir dos dados aqui apresentados, para o fato de que todo o esforço dos professores iniciantes para lidar e ressignificar a diferença em suas salas de aula tem como fim e objetivo principal a promoção da aprendizagem de todos. Segundo Cochran-Smith (2012), isso faz sentido com o fato de que os professores têm altas expectativas sobre si mesmos e trabalham a partir de um senso sobre sua própria eficácia enquanto tomadores de decisão, geradores de conhecimento e agentes de mudanças, assumindo e agindo a partir da ideia de que os estudantes são produtores de significados e que são capazes de lidar com ideias complexas.

Quanto à crença de que todo aluno pode aprender e todo professor pode ensinar, para Cochran-Smith (2012), ela se fundamenta na premissa de que a capacidade intelectual é altamente distribuída entre

os seres humanos. Para Zeichner (2008, p. 18), a formação docente para a justiça social deve preparar o professor para “[...] ter uma visão positiva de seus alunos com perfis diversos, percebendo recursos de aprendizado em todos eles”. Assim, devem ser desenvolvidas nos futuros professores “altas expectativas para [com] todos os alunos” (ZEICHNER, 2008, p. 23).

Quando falamos de alunos em situação de vulnerabilidade social, em áreas consideradas conflagradas, e de professores lecionando para as camadas populares, é extremamente positivo perceber que os docentes, ainda que iniciantes, já têm clareza das suas responsabilidades para com o ensino. Assim, veem em seus alunos a plena capacidade de aprender, a despeito de suas dificuldades, e veem em si mesmos o compromisso social e educacional de lidar com essas dificuldades, mediando relações e experiências em torno e em prol da construção de conhecimento.

Ainda sobre a formação de professores para a justiça social, é necessário que se baseie em uma epistemologia que, por si mesma, seja democrática e inclua o respeito e a interação entre o conhecimento profissional, acadêmico e o da comunidade (ZEICHNER, 2010, 2013, 2015). É preciso compreender e apreender que as escolas são espaços geradores de conhecimento sobre a docência, bem como que as comunidades locais devem participar da formação de quem irá ensinar seus filhos. Somente assim será possível ajudar a educação pública a fornecer oportunidades educacionais mais justas para todos os alunos, a despeito “[...] da cor de sua pele, das línguas que falam em suas casas, ou da renda de seus pais ou responsáveis” (ZEICHNER, 2013, p. 15).

Há inúmeras e diferentes maneiras a partir das quais podemos repensar a formação docente com vistas à justiça social e ao combate à desigualdade educacional. Dentre as propostas de Zeichner (2013), destacamos: a) compartilhar mais responsabilidades entre as escolas, as universidades e as comunidades locais no tocante à formação de professores; b) aproximar as atividades desenvolvidas nos cursos e programas de formação docente das complexidades das escolas para as quais os professores serão preparados; c) concentrar-se mais em ajudar os futuros professores a aprenderem como desenvolver práticas de ensino que promovam a aprendizagem dos alunos; e d) fortalecer a qualidade das experiências das escolas e das comunidades, bem como os programas e processos que apoiam tais experiências.

Dito tudo isso, podemos sintetizar nossas ‘afirmações provisórias’ em três pontos principais: i) a formação de professores para a justiça social, que se desenvolve por meio da democratização dos processos formativos de docentes, é um caminho de enfrentamento da desigualdade educacional (ZEICHNER, 2010); ii) os saberes e os fazeres dos professores, nessa perspectiva, precisam estar em estreita relação com os direitos humanos, com o ato de dignificar as gentes e as pessoas para a autonomia, a emancipação e a liberdade (FREIRE, 2009); iii) a didática, enquanto campo, disciplina e conhecimento, contribui com este processo ao considerar a diversidade e o cruzamento de culturas como interesses centrais do processo de ensino-aprendizagem (CANDAUI, 2020).

Com base nesses pontos e tendo em vista o que defende Candau (2020), sinalizamos alguns desafios à didática e à formação docente que necessitam ser enfrentados se estivermos comprometidos com uma educação voltada para a justiça social. Trata-se de perspectivas a favor de uma didática alinhada com a inclusão e com as diferenças em sala de aula.

O primeiro desafio consiste na reinvenção das práticas de ensino, o que não significa negar todo o arcabouço construído até aqui, mas sim fazer o já elaborado dialogar com as novas perspectivas que interpelam a educação. Experimentar novos enfoques pedagógicos que permitam dar respostas significativas aos desafios da educação na contemporaneidade.

O segundo desafio é encarar a diversidade como uma vantagem pedagógica, conforme tem defendido reiteradamente Candau (2020) e tal como foi possível depreender das ações narradas por nossos depoentes. Não basta compreender a diversidade como um aspecto isolado ou tolerado, é preciso assumi-la e reconhecê-la como um aspecto favorecedor. Urge incorporar a diversidade à formação de professores.

O terceiro desafio, entrelaçado ao primeiro e ao segundo, consiste em valorizar as trajetórias, narrativas e experiências dos professores e de seus alunos, bem como favorecer a construção de suas identidades culturais e, com isso, a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo entre sujeitos, fazeres, saberes da universidade, da escola, da comunidade e do entorno.

E, por fim, o quarto e último desafio, que se revela como condição para que os três primeiros aconteçam, aponta para a formação investigativa e comunitária, para a reinvenção da prática docente, alicerçada na reciprocidade científica e cultural entre universidade, escola e comunidade, a fim de propiciar a formação investigativa aos professores.

Conclusão

Relatamos parte de constatações de uma pesquisa realizada entre os anos de 2015 e 2018, portanto situada em um período pré-pandêmico. Na época de sua elaboração, destacavam-se questões sobre as desigualdades educacionais e os contextos de vulnerabilidade social no que se refere à inserção de professores iniciantes. Desde aquele período, os desafios postos à didática e à docência revelavam tensões de ordem contextual no início do exercício profissional docente.

Ao escrever este artigo, em meio à pandemia de SARS-CoV-2, não pudemos deixar de refletir sobre como a docência de professores iniciantes, já marcada por tensões bastante específicas, foi atravessada por dificuldades que possivelmente agravaram o cenário anteriormente apresentado. Nesse sentido, orientamo-nos pelo seguinte questionamento: o que é imprescindível à docência em tempos e contextos incertos e de exclusão social na perspectiva de professores que vivem as incertezas do início da profissão? Buscamos compreender como professores iniciantes enfrentam os desafios de uma docência voltada para a inclusão e

as diferenças em sala de aula em meio a um contexto social de incertezas, em uma escola contingenciada geográfica, econômica e socialmente, além das incertezas que assolam o início da carreira.

Assim, partimos do contexto atual, atravessado pela ideia de “tempo incerto” (SANTOS, 2021), para discutir as suas reverberações na *práxis* social docente que tem por horizonte uma educação democrática comprometida com a justiça social (BIESTA, 2013; ZEICHNER, 2008). No percurso argumentativo, deslocamo-nos para a análise da docência de professores em situação de inserção profissional em escolas vulneráveis socialmente, porque estão situadas em áreas consideradas conflagradas. Com base em dados de uma pesquisa mais ampla, detivemo-nos nas escolhas didáticas e, conseqüentemente, nas estratégias adotadas por seis professores iniciantes para enfrentar os desafios da docência em relação à inclusão e às diferenças em sala de aula.

Foi possível constatar que, apesar das circunstâncias conjunturais, os professores mobilizam fazeres e saberes profissionais a favor da inclusão e da diversidade, expressos em relações pedagógicas afetivas em que o reconhecimento do outro é condição imprescindível à docência. Ademais, dedicam-se à realização de planejamentos com ênfase no diálogo e no trabalho diferenciado, tal como propõe a didática intercultural (CANDAUI, 2009), em alinhamento com o trabalho intelectual, lógico e propositivo que constitui a docência. Desse modo, a construção de relações interpessoais positivas, a criação de um planejamento que tenha como foco a ênfase no estudante, assim como a busca por estratégias de ensino que considerem a dialogia e trabalhos diferenciados, emergiram da pesquisa sobre o que seria imprescindível à docência em tempos e contextos incertos e de exclusão social na perspectiva de professores que vivem as incertezas do início da profissão.

Em vista disso, procuramos indicar alguns desafios postos à didática e à formação docente no ‘tempo certo’ da pluralidade e da diferença, com o objetivo de defender perspectivas a favor de uma didática intercultural situada no tempo e no contexto e comprometida com a educação democrática e a justiça social.

Concluimos afirmando que é preciso investir na preservação dos princípios dialógicos participativos, investigativos e colaborativos inerentes à uma educação democrática que enfatiza as práticas coletivas, as múltiplas linguagens e as tecnologias, assim como assumir um conceito amplo e plural em sala de aula. Olhar para os desafios que interpelam a educação no contexto atual e incorporar os aspectos até aqui ressaltados à didática e à formação docente parecem se revelar como caminhos possíveis e necessários a uma educação voltada para a justiça social.

Notas

¹ A pesquisa em relato foi submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição à qual vincula-se o grupo de pesquisa em que foi desenvolvida a investigação, sendo aprovado em sua totalidade. Em conformidade com as orientações do CEP em questão, optamos (em comum acordo com os professores depoentes) em usar nomes fictícios para designá-los. Pelos mesmos princípios éticos, optamos também por não identificar as escolas em que lecionam.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>. Disponível em: <https://bit.ly/3OH70iA>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIESTA, Gert. Regaining the democratic heart of education. In: SOSKIL, Michael (ed). **Flip the System US**: How teachers can transform education and strengthen American Democracy. New York: Routledge, 2021. p. 32-38.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 47-60.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3nDBMwF>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? **Revista Novamerica**, Santa Maria, n. 145, p. 18-24, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438257>. Disponível em: <https://bit.ly/3ahZxaM>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nCVVTD>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas do amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. In: CAVALIERE, Ana Maria; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves (org.). **Educação pública no Rio de Janeiro**: novas questões à vista. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015. p. 93-111.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning of teach over time. **Kappa Delta pi Record**, [S. l.], v. 48, p. 108-122, jul./sep. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3NGzxDx>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didáticos-pedagógicos. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 23, n. 3, p. 93-112, 2019. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9607. Disponível em: <https://bit.ly/3ILjMdu>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência na visão de professores iniciantes. **Revista Cocar**, Edição Especial, nº 8, p. 45-66. jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3PbfVsJ>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Disponível em: <https://bit.ly/3m8gtnC>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ELLEN, Ingrid Gould; TURNER, Margery Austin. Does neighborhood matter?: assessing recent evidence. **Housing Policy Debate**, Alexandria, v. 8, n. 4, p. 833-866, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3ag3uwA>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- FLORES, Carolina. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. (ed.). **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 145-179.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção série-idade. São Paulo: Cenpec, 2021.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima. LANGE, Wolfram Johanaes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400009>. Disponível em: <https://bit.ly/3IbGmvH>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, [S. l.], v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3qUomO2>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Ouro Preto, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3ArTTgY>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARCELO, Carlos. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: TALLER 'LAS POLÍTICAS DE INSERCIÓN DE LOS NUEVOS MAESTROS EN LA PROFESIÓN DOCENTE: LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA Y EL CASO COLOMBIANO'. 2006, Bogotá. **Anais [...]**. Bogotá: Preal, 2011. p. 1-35. Disponível em: <https://bit.ly/3NGY37w>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144322>. Disponível em: <https://bit.ly/3yGhIFO>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-200.

PENHA, Ana Cláudia de Souza; FIGUEIREDO, Maria das Dores. O impacto do tráfico de drogas na rotina escolar. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (org.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009; p. 265-289.

RIBEIRO, Eduardo. Impactos das unidades de polícia pacificadora (UPP) sobre cotidianos escolares. **Lua Nova**, São Paulo, v. 110, p. 155-188, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-155188/110>. Disponível em: <https://bit.ly/3yhypQV>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino**: o saber e agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; ZEICHNER, Kenneth. **Justiça Social**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3R6sBT9>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, Kenneth; PAYNE, Katherina A.; BRAYKO, Kate. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>. Disponível em: <https://bit.ly/3R7TGVW>. Acesso em: 20 mar. 2020.