



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

DENISE MARQUES MORAIS

**NARRATIVAS FORMATIVAS:
AS MEMÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA-
PESQUISADORA-PARTICIPANTE**

**UBERLÂNDIA
2021**

DENISE MARQUES MORAIS

**NARRATIVAS FORMATIVAS:
AS MEMÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA-
PESQUISADORA-PARTICIPANTE**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Riposati Arantes

Coorientadora: Profa. Dra. Camila Lima Coimbra

**UBERLÂNDIA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M827n
2021 Moraes, Denise Marques, 1984-
 Narrativas formativas [recurso eletrônico] : as memórias na
 constituição de uma professora-pesquisadora-participante / Denise
 Marques Moraes. - 2021.

 Orientadora: Alessandra Riposati Arantes.

 Coorientadora: Camila Lima Coimbra

 Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5574>

 Inclui bibliografia.

 Inclui ilustrações.

 1. Ciência - Estudo e ensino. I. Arantes, Alessandra Riposati, 1975-,
(Orient.). II. Coimbra, Camila Lima, 1972-, (Coorient.). III. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências e Matemática. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, Sala 207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3230-9419 - www.ppgecm.ufu.br - secretaria@ppgecm.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação:	em Ensino de Ciências e Matemática				
Defesa de:	Mestrado Profissional/ PPGECM				
Data:	30/04/2021	Hora de início:	14h30	Hora de encerramento:	16h45
Matrícula do Discente:	11812ECM005				
Nome do Discente:	Denise Marques Morais				
Título do Trabalho:	Narrativas Formativas: As memórias na constituição de uma professora-pesquisadora-participante				
Área de concentração:	Ensino de Ciências e Matemática				
Linha de pesquisa:	Formação de Professores em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se Alessandra Riposati Arantes (orientadora), Camila Lima Coimbra (co-orientadora), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática, assim composta: Rita Tatiana Cardoso Erbs, Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier e José Gonçalves Teixeira Júnior. Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Alessandra Riposati Arantes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu á) Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Riposati Arantes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/06/2021, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Gonçalves Teixeira Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/06/2021, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamentono art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/06/2021, às 19:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamentono art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/09/2021, às 19:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Tatiana Cardoso Erbs, Usuário Externo**, em 30/09/2021, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2793613** eo código CRC **31DFD174**.

*Dedico esse trabalho a toda minha família, em especial à minha mãe,
irmãos, filha e esposo que de alguma forma contribuiu para a
realização desse sonho! Gratidão*

AGRADECIMENTOS

Ao conhecer a minha orientadora Alessandra Riposati Arantes, confesso que resisti a ela antes de ser sua orientanda, ela formada em Física eu em Biologia. Será que daria certo essa parceria? Porém ao olhar no retrovisor da vida compreendemos que o Divino nos leva a escolher as coisas muito certas. Respondendo a pergunta inicial tentarei expressar aqui um pouco dos laços afetivos mais puros que criamos ao longo desse mestrado, ela foi minha amiga, confiante, a solução de meus problemas sempre vinha como uma palavra amiga ou até mesmo broncas para me trazer a realidade. Tenho que confessar que a rotina do mestrado me mostrou que sou um tanto perdida em meus pensamentos, nas minhas decisões, e que não consigo me dedicar a várias coisas ao mesmo tempo. Agradeço ao universo o presente que ele me enviou, ou seja, a oportunidade de conviver com Alê, que por sua vez, dispõe de um tempo escasso por ser mãe, esposa, e mesmo assim sinto que se dedicou a mim por inteiro, com todo amor e devotamento assim como uma mãe faz com seu filho/a. Retribuo pela sua disposição e capacidade de fomentar um diálogo de saberes com estudantes e orientandos/as marcada por um espírito libertário, nada fácil e ainda menos comum em meio a uma academia constituída, em termos formais, por relações hierárquicas. Fica expressado minha eterna gratidão esse título é nosso!

No andar da caminhada aparece outro anjo! Sim é um anjo em minha vida! Camila Lima Coimbra palavras jamais transmitirá todo o sentimento de gratidão que devoto a você. Você juntamente com a Alê veio complementar o que faltava, fizemos um trio fantástico! Agradeço todos os ensinamentos para além da academia que você me proporcionou, segurou na minha mão quando eu fraquejei, e me disse carinhosamente: - Levante você vai conseguir! Mostrou-me na prática que o papel do professor vai além do ensino-aprendizagem, nele cabe o respeito, entendimento e cumplicidade. Foi ela que me apresentou Paulo Freire em suas profundas reflexões, reflexões estas que têm sido fonte de inspiração para os meus estudos. O quanto que devo às conversas desta pensadora humana, humilde e democrática, comprometida com a transformação da educação, se expressa no diálogo estabelecido na própria dissertação. É um privilégio ter a possibilidade de te conhecer, e de aprender com as suas ideias e reflexões.

Agradeço as amizades que fiz durante o mestrado cada um de vocês deixaram suas marcas em mim, em especial ao Carlos Margoso pelas suas brincadeiras e seu riso, Janaína pela sua dedicação, Maria Minha pelo seu exemplo de mulher maravilha, Wilma pela sua bondade, Hutson pela sua juventude, Max pela sua disciplina, Ju, Keine pela sua

cumplicidade e conversas, Márcio pela sua perseverança, e Alessandra pela sua humildade, todos/as me acolheram, me ensinaram e apoiaram com um carinho incondicional. Foi um privilégio poder aprender e conviver com vocês e os muitos momentos de convivência e os diálogos que tivemos tem me formado enquanto pessoa como nutrem também as reflexões deste trabalho e, o mais importante, me permite olhar para a instituição escolar sendo um espaço acolhedor, bonito, de convivência e muito aprendizado.

Escrever uma dissertação implica em pedir muita paciência aos mais próximos e, ao mesmo tempo, precisa de muito apoio. Em todos os sentidos sem minha Mãe, o Douglas, Tiago, Maria Flor, Vinicius, Vitor, Tio Sérgio, sobrinhos/a Waldyr, Witalo, Maria Vitória, Daniel, João, cunhadas Andrea, Libía e Renata , e afilhado João Pedro dentre tantos outros esta dissertação, não, teria sido concluída. Em especial deixarei eternizado meu agradecimento para uma pessoa muito especial que infelizmente não está mais entre nós, vítima da Covid-19, meu amado irmão Vinicius, mano “véio” não sei onde estás mais deixo aqui o meu agradecimento pelo apoio, cuidado e motivação, pois nós sabemos que para chegar até aqui não foi nada fácil. Amarei-te para todo sempre.

Muito do que faço e sou, não seria ou faria, sem o apoio e carinho de todos vocês. Amo vocês e expresso aqui o meu muito obrigado!

Optei por citar nomes somente de alguns, mas saibam que isso em nada diminui a minha gratidão e muito mais implica na necessidade gerando a oportunidade de agradece-lhes todos/as e pessoalmente.

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa.”
(FREIRE, 2002, p. 69).*

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de narrativas, com o objetivo de apresentar as experiências que me constituíram como professora-pesquisadora-participante, em um processo de transformação profissional. São narrativas construídas a partir da minha voz, das minhas memórias e dos teóricos com os quais dialoguei, buscando a produção de sentidos como estratégias de transformação. A fundamentação teórico-metodológica baseia-se na pesquisa narrativa dos/as autores/as canadenses Clandinin e Clonnelly (2015), que na ação de recontar histórias trazem contribuições para a educação não só de nós mesmos, mas também dos/as outros/as. Uma vez que as transformações históricas não ocorrem espontaneamente, mas são concretas e produzidas pelos homens e mulheres, recorremos a uma compreensão que permite ao/à pesquisador/a posicionar-se a respeito de sua visão de mundo e de suas utopias. A pesquisa narrativa aborda o pensar e o aprender através de contar histórias e recontá-las visando a possibilidade de transformar essa experiência. Neste trabalho, apresento a composição e o desenvolvimento dos textos desta pesquisa através das lembranças e observações que redigi sobre minha prática docente. As caixas de memórias com as narrativas criativas de histórias foram construídas com personagens reais, que fizeram parte de minha constituição como professora-pesquisadora-participante. Com o objetivo de contextualizar os tempos históricos das memórias, recorri ao contexto histórico educacional brasileiro. Todo o trabalho foi fundamentado no referencial teórico de Paulo Freire, por meio dos saberes docentes que compuseram os sentidos para as minhas experiências como professora-pesquisadora-participante em diferentes contextos educacionais. Por fim, construo uma carta reflexiva fundamentada nas narrativas formativas, convidando minhas antigas professoras e meus colegas de profissão para que reflitam junto comigo sobre seu estar no mundo consigo e com o/a outro/a.

Palavras-chave: Paulo Freire, Educação Básica, Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

The present work was developed through narratives, with the objective of narrating the experiences that formed me as a teacher-researcher-participant, in a process of professional transformation. These are narratives built from my voice, my memories and the theorists with whom I dialogued, seeking the production of meanings for the use of narratives as transformation strategies. The theoretical-methodological basis is based on the narrative research by Canadian authors Clandinin and Clonnelly (2015), who in the action of retelling stories bring contributions to the education, not only of ourselves but of others. Since historical transformations do not occur spontaneously, but are concrete and produced by men and women, we resort to an understanding that allows the researcher to reflect on their worldview and utopias. Narrative research addresses thinking and learning through storytelling, and retelling stories with the possibility of transforming that experience. In this work I present the composition and development of texts through the memories and observations about my teaching practice. The memory boxes with the creative narratives of stories were built with real characters, that were part of my constitution as a teacher-researcher-participant. In order to contextualize the historical times of memories, I resorted to the Brazilian educational historical context. All the work was based on Paulo Freire's theoretical framework, through the teaching knowledge that composed the meanings for my experiences as a teacher-researcher-participant in different educational contexts. Finally, I build a reflective letter based on the formative narratives, inviting my former teachers and my colleagues, to reflect with me about their being in the world.

Keywords: Teacher. Paulo Freire. Basic Education. Narrative Research.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. UM CAMINHO NARRATIVO E CRIATIVO.....	17
2. NARRATIVAS E MEMÓRIAS.....	233
2.1. Dona Cigarra: copia, cola e prova.....	233
2.2. Dona Gafanhoto: oração e giz.....	266
2.3. Dona Abelha: vistos, tarefas e cadernos.....	30
2.4. Crisálida: lembrança de uma professora.....	336
2.4. Caixas de Memórias: cenas de uma mesma professora.....	36
3. CONTEXTO HISTÓRICO PARA ENTENDER AS MEMÓRIAS.....	390
4. SABERES DA PROFESSORA-PESQUISADORA-PARTICIPANTE.....	54
5. A CARTA REFLEXIVA.....	76
5.1 - Sentimentos provocados pela leitura da carta.....	85
6. REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE: PRODUTO EDUCACIONAL.....	100

INTRODUÇÃO

Vou começar referindo-me ao meu lugar de enunciação. Desde 2009, sou professora de Ciências no Ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio. No momento, estou cursando o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Explicito, assim, o lugar de onde falo: de dentro da academia e como professora da Educação Básica, que tem atuado em instituições “tradicionalistas” de ensino, especialmente em espaços formais de formação.

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido por meio de narrativas, com o objetivo de apresentar as experiências que fizeram parte da minha (trans)formação como professora. A pergunta problematizadora é: o que mobiliza a (trans)formação permanente de uma professora? São narrativas construídas a partir da minha voz, da minha caixa de memórias e dos/as teóricos/as com quais dialoguei ao estudar o uso de narrativas como estratégias de transformação. Galvão (2005) nos esclarece que

A escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência. A linguagem assume assim uma potencialidade de organização de sentido que, posta em prática pelo próprio ou por um investigador, traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal. (GALVÃO, 2005, p.328).

A pesquisa, de abordagem qualitativa, focaliza o meu processo de constituição profissional a partir do momento em que passo a pertencer ao mestrado profissional e percebo as várias possibilidades de ensino e de práticas docentes. As narrativas foram escritas através das experiências em sala de aula como forma de reflexão e organização do trabalho.

Dessa forma, a narrativa constitui-se numa forma de validação desses saberes, pois passam a ser compartilhados, refletidos, rejeitados, apropriados pelos pares. Narrar pressupõe, assim, o outro. O outro, leitor; o outro, ouvinte. O outro, cujas vozes constituem a minha voz. (NACARATO, 2008, p. 145).

Entrei para o universo da docência nua e crua¹, o que me levou a reproduzir a prática docente que vivi enquanto estudante e incorporando dicas de outros/as professores/professoras, que já estavam há mais tempo atuando. Nesse processo de olhar para

¹ Notas da autora: nua e crua é um termo que significa imaturidade, no sentido de uma profissão docente exercida de forma acrítica, despolitizada e alienada.

as minhas memórias, consigo analisar como fui uma professora antidemocrática (Freire, 1987) em todos os sentidos.

Lembro-me como se fosse hoje, ao passar um filme na minha mente, de como minhas atitudes eram autoritárias e minhas aulas eram intermináveis e repletas de conhecimento teórico (livro e leitura), nas quais apenas eu falava por horários inteiros. Uma concepção bancária, em que eu era a sujeita narradora que conduzia os estudantes para a memorização mecânica de conteúdo (FREIRE, 1987).

Minha prática era subsidiada pelos conselhos de outros/as professores/professoras e supervisores/as na sala de professores/professoras. Foram muitos conselhos que ouvi sobre cumprir regras para o bom andamento de minha prática. Permaneci dessa forma por anos, porém sempre me perguntando se estava no caminho certo, pois me encontrava frustrada, angustiada com o desempenho dos/as estudantes e com a instituição escolar, percebia que os resultados da avaliação não eram satisfatórios. Sempre ouvia em conversas na sala de professores/as que meus/as estudantes não sabiam nada, quando outro/a docente assumia minhas turmas.

Nesse sentido, posso afirmar que fui uma professora que se preocupava apenas com os resultados quantitativos e não escutava a voz dos/as estudantes, que para mim não passavam de números. Com o passar do tempo, conversando com alguns/as colegas de profissão, fui percebendo que havia outros caminhos, outras maneiras de conduzir as aulas e foi nesse processo que surgiram novas indagações: Por que estudantes e professores/professoras não querem permanecer na escola? Por que professores/professoras estão tão desesperançados/as a respeito da educação? Será possível ter outra forma de trabalhar o processo de ensino e aprendizagem?

Hoje vejo que não inspirava os/as estudantes a pensar de forma consciente, ou seja, não os/as levava a atingir uma metacognição², apenas transmitia os meus pontos de vista, de forma impositiva. Envergonho-me sim, dessa professora autoritária que eu era, que perdeu a oportunidade de fazer a diferença na vida de vários/as estudantes. Somente a partir das aulas do mestrado desenvolvi reflexões sobre a minha docência, e agora consigo enxergar os/as meus/minhas estudantes como sujeitos/sujeitas que trazem para a sala de aula seu próprio

² A metacognição é a consciência de si próprio, conhecendo seu processo de aprender. Os aspectos conativos (de cognição) estimulam a confiança, a autoestima e o afeto. "A metacognição é um processo de interação, em que os elementos principais são seus próprios processos de aprendizagem que basta o contato com a informação sem necessidade de interagir com ela" (FONSECA, 2008, p.183).

conhecimento e que precisam ser respeitados. Nesse processo, tentei me reconstruir como professora ao identificar o meu papel, transformando minha prática. Luckesi (1994) esclarece que para uma mudança na prática docente é necessário que o/a professor/professora estabeleça teoricamente suas opções e ações para se autodefinir e que tenha clareza política, pois a política exerce um papel importante na transformação da prática pedagógica no contexto social e político. Esse autor ainda demonstra que a educação libertadora possibilita uma transformação social.

Freire (2005), ao escrever o livro *Pedagogia do Oprimido*, diz que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e de criação de outra sociedade, mais ética, mais justa, solidária e igualitária. Explica que a escola que conhecemos tem uma função conservadora, reprodutora de desigualdades e injustiças sociais. As pedagogias progressistas, de acordo com Luckesi (1994), visam essa transformação.

Nesse sentido, parte das escolas brasileiras, principalmente as públicas, ainda não trabalham as pedagogias progressistas, sendo marcadas pelas pedagogias liberais. Sendo assim, podem não se encontrar preparadas para uma educação aberta e para a diversidade, sua estrutura muita das vezes rígida recusa os/as estudantes que não possuem perfil acadêmico.

Uma escola progressista, com princípios democráticos, necessita de professores/as que assumam um papel mediador. Por isso, neste trabalho são apresentadas reflexões sobre a trajetória da prática docente da autora, que, a partir de muitas inquietações, acabou por questionar as inclinações autoritárias que descobriu em si mesma.

Sendo assim, conto um pouco de minha trajetória de vida. O caminho iniciou-se em Araguari, Minas Gerais, cidade na qual passei toda minha vida. Tive uma infância maravilhosa: brincava descalça na rua, soltava pipa, pulava amarelinha, jogava queimada, brincava de casinha. Desde pequena, minha mãe dizia que eu sinalizava para a docência, pois já brincava de escolinha e era autoritária na forma de ensinar. Recordo-me dela contar que ajudei uma amiga de infância com necessidades especiais a falar, andar e parar de babar, com sucesso, porém o processo foi com muita autoridade. Sempre estudei em escola pública, tenho imensa gratidão pelos conhecimentos adquiridos e pelas amizades construídas. A vida nem sempre foi fácil, porque sou preta³, filha de pais separados e com três irmãos. Hoje tenho

³ Por isso, assumo nesse trabalho a oportunidade de dar visibilidade às mulheres, trazendo sempre o feminino e não assumindo a forma machista de generalização masculina como includente, mas a denuncio como excludente.

consciência da dificuldade de minha mãe ao criar quatro filhos sozinha, com o salário de empregada doméstica mais a pensão alimentícia. No entanto, tive uma infância e adolescência com muito amor, poucas e boas regras disciplinares, muitos livros espalhados pela casa, muito arroz e feijão, sobremesas como doce de leite de lata e cocada preta e uma imensa liberdade para explorar a rua e a vizinhança. Minha mãe parecia não temer pelos/a filhos/a, o que me ensinou a não temer a vida. Fui ensinada pelo exemplo de meu/minha pai/mãe e tenho tentado incorporar em minha vida pessoal e profissional os ensinamentos e qualidades que vi neles, como: integridade, responsabilidade, honestidade, respeito ao próximo, curiosidade. Tento aprender e ensinar pelo exemplo.

Encerrei a Educação Básica em 2001 e entrei no Ensino Superior em 2004, na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Fiz toda minha graduação estudando e trabalhando, o que me impediu de participar de projetos de iniciação científica, impossibilitando a dedicação exclusiva aos estudos. Ingressei em Ciências Biológicas, optando pela licenciatura plena. No curso, tive contato com algumas disciplinas e me encantei com a Botânica, a Genética, a Microbiologia e a Evolução. Porém, nada me deixou mais apaixonada do que as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Os estágios foram realizados na mesma escola na qual estudei a vida inteira. Como licencianda, tive a oportunidade de conversar com antigos professores, partilhar ideias e observar os dois lados da escola. O estágio supervisionado foi essencial para eu perceber o meu amor pela educação. Ensinar Ciências é análogo ao trabalho de uma bruxa, que enfeitiça as crianças e os jovens. Porém, devido à dificuldade em conseguir um cargo na escola, após a conclusão do curso continuei por mais dois anos trabalhando como recepcionista em um hotel. Confesso que não me sentia realizada. Batalhei por aulas nas escolas do estado de Minas Gerais e, após dois anos, fui aprovada no processo seletivo temporário da prefeitura de Araguari, onde permaneci por cinco anos ministrando aulas de Ciências para o Ensino Fundamental, anos finais. Essa experiência me fez perceber que ser professor/a é uma oportunidade de estar sempre aprendendo, o contato com os jovens e crianças me proporciona uma constante renovação, pois eles/as estão abertos a conhecer o mundo, e isso foi determinante na reconstrução da minha identidade como professora.

Acredito em uma educação de qualidade para todos/as. Nas escolas da rede pública em que trabalhei, em meio a conversas informais e reuniões fui percebendo que o desânimo dos profissionais em exercício diminuía as minhas esperanças de uma escola pública

democrática e de qualidade. Os desafios de colocar em prática na sala de aula as teorias pedagógicas aprendidas na graduação e em cursos de formação continuada me trouxeram reflexões profundas sobre o meu modo de ensinar. Percebi que a minha prática docente não trazia os resultados esperados, pois eram aulas tradicionais e que se distanciavam do cotidiano dos/as estudantes.

Era um sonho fazer o mestrado, mas achava que por ter feito faculdade particular esse plano era inviável. Em 2017, eu havia saído da prefeitura e estava novamente no Estado, e tive conhecimento de um curso de formação continuada para professores/as na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o tema da Interdisciplinaridade. Esse curso foi fundamental para que eu ingressasse no ano seguinte no mestrado, porque percebi que a UFU é para todos/as e fiquei encantada com os novos aprendizados propiciados pelos/as professores/as do curso.

Em 2018, casada e mãe da Maria Flor, com 2 anos de idade, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado profissional. As disciplinas que cursei foram importantes, pois as discussões e rodas de conversa me trouxeram muitas reflexões sobre a prática docente. Nesse período, descobri que existiam outros formatos de escola além da tradicional e isso me instigou a conhecê-las e a descobrir a história da educação brasileira, na esperança de compreender a minha prática autoritária e achar caminhos para uma prática mais democrática.

Com tanto conhecimento novo, novas ideias e reflexões surgiram, até que uma permaneceu, a de olhar para minhas memórias, para a minha história e pontuar quais delas me constituíram como docente, como cheguei até aqui, e como me (auto)transformar, realizando esse exercício de olhar para o passado e reconta-lo com um olhar mais crítico e (trans)formador.

Sendo assim, este trabalho foi organizado da seguinte forma: esta introdução justifica e apresenta as motivações da pesquisa; no primeiro capítulo, defino os caminhos da pesquisa e apresento a composição e o desenvolvimento da criatividade por meio das narrativas; no segundo capítulo, apresento a caixa de memórias com as narrativas construídas, com personagens reais que fizeram parte de minha constituição como professora-pesquisadora-participante; no terceiro capítulo, apresento o contexto histórico da educação brasileira com o intuito de compreender a prática docente dos meus/as professores/professoras; no quarto capítulo, falo sobre os saberes que me constituem e discuto o conhecimento e a construção da

prática profissional docente, compondo os sentidos para as minhas experiências como professora-pesquisadora-participante; ao final, apresento uma carta reflexiva, fundamentada nas narrativas formativas.

Vale lembrar que a narrativa autobiográfica não se concretiza apenas como recurso metodológico, ela contém contornos teóricos específicos que necessitam ser considerados. De acordo com Clandinin; Connelly (1995), a narrativa viabiliza a reconstrução da experiência, mediante um processo reflexivo com o qual o sujeito/sujeita constrói significados sobre o vivido. Esse/as autores/as consideram a narrativa como fenômeno e como método; desse modo, a pesquisa utiliza a narrativa como um meio de propor a construção de um discurso que se materializa através do relatado, do traçado, do exposto, e esse discurso se forma como a história do sujeito/sujeita. Escrever: ato de construção que possibilita história. “Sem escritura, tampouco há história, somente experiência.” (FERRER, 1995, p. 167). Nessa perspectiva, experiências são histórias que as pessoas vivem. As pessoas contam histórias e nesse contar elas se reafirmam, se modificam e criam outras histórias. Portanto, uma das finalidades da pesquisa narrativa é o/a outro/a se enxergar e talvez se modificar, pois as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros/as, incluindo jovens, adultos, professores/as em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY,1994)

1. UM CAMINHO NARRATIVO E CRIATIVO

A fundamentação teórico-metodológica desta dissertação encontra-se na pesquisa narrativa da autora e autor canadenses Clandinin e Clonnelly (2015), que se caracteriza por considerar um espaço tridimensional: pessoal, social, temporal. Eles esclarecem que os estudos narrativos “têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (2015, p.85).

A pesquisa narrativa, por ser de característica introspectiva, traz a possibilidade de refletir, desenvolver mudanças, recontar histórias que podem trazer contribuições para a educação, não só de nós mesmos, mas também dos outros/as, pois “a contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que no de divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área”. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.75).

Uma vez que as transformações históricas não ocorrem espontaneamente, mas que são concretas e produzidas por homens e mulheres, recorremos a uma compreensão que permite ao pesquisador/a posicionar-se a respeito de sua visão de mundo e inclusive de suas utopias. A pesquisa narrativa aborda o pensar e o aprender através do processo de contar histórias, e recontar essas histórias traz a possibilidade de transformar essa experiência.

A experiência é um termo chave para a pesquisa narrativa. Clandinin e Connelly (2015) ressaltam que, na narrativa, o estudo da experiência como história torna-se uma maneira de pensar sobre a experiência.

Para nós, Dewey transforma o termo comum, experiência de nossa linguagem educadores, em um termo de pesquisa, e assim nos dá um termo que permite melhor um melhor entendimento da vida no campo da educação. Para Dewey, a experiência é pessoal e social. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, não podendo ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação sempre em um contexto social. (CLANDININ, CONNELLY, 2015 p. 30).

Os/as sujeitos/as aprendem por experiência: experimentamos algo, refletimos sobre aquilo, criamos, conceituamos e aplicamos. A pesquisa narrativa adota uma abordagem de

investigação e formação que possibilita aos/as participantes refletir sobre sua trajetória profissional e pessoal, favorecendo no contexto da reflexão a construção de novas aprendizagens.

Clandinin e Connelly (2015) argumentam que a pesquisa narrativa tem sido utilizada nos estudos educacionais e que os/as professores/as são mecanismos carregadores de história, que individual ou socialmente conduzem as vidas historiadas⁴. Em concordância, Clandinin e Connelly (2015) ressalta que os seres humanos são organismos contadores de história.

O estudo da narrativa é um estudo das maneiras que os humanos têm experiências no mundo. Os estudiosos afirmam que esse conceito geral é apurado em uma visão de que a educação e a pesquisa educacional são construções e reconstruções das histórias pessoais e sociais; estudantes, professores e pesquisadores são os contadores de história e os personagens de suas próprias histórias e das dos outros. (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p. 2).

A pesquisa narrativa pode ser desenvolvida a partir do contar e vivenciar histórias: o/a pesquisador/a ouve as histórias de seus colaboradores/as, que ele/ela não vivenciou, não observou e nem presenciou, e esse ouvir pode se valer de textos escritos (autobiografias, diários, documentos, cartas, mensagens, e-mails, entre outros) que relatam as experiências dos/as participantes. A contribuição do/a pesquisador/a se dá ao contar e construir sentidos a essas histórias. Por outro lado, temos na pesquisa narrativa o/a pesquisador/a participante, inserido/a nas experiências, ou seja, está em um determinado tempo e lugar para viver determinada experiência como alguém que vai efetivamente interagir com seus participantes e estabelecer relações de diálogos, reflexões e questionamentos.

Na perspectiva de Clandinin e Connelly (2015), são três os lugares comuns da pesquisa narrativa que devem ser tomados, com muito cuidado, pelos/as pesquisadores/as: temporalidade, sociabilidade e lugar, os quais compõem as dimensões de um espaço de pesquisa. Portanto, o processo da pesquisa narrativa é demarcado por uma tridimensionalidade. Nas palavras de Clandinin (2010, p. 3), são “[...] lugares a dirigir a atenção na condução de uma pesquisa narrativa. Eles fornecem um tipo de arcabouço conceitual para a pesquisa narrativa”.

A questão da tridimensionalidade é importante, em razão do conjunto de termos que cria para a investigação narrativa: temos a temporalidade, social, e o lugar. O social inclui o

⁴ Tradução apresentada pelo GPNEP na versão em português de Connelly e Clandinin (2011)

pessoal. A **temporalidade** é uma dimensão que aborda a experiência presente com o/a pesquisador/a e o/a participante, e devemos levar em consideração que ambos são possuidores de histórias anteriores ao momento de investigação e que as experiências e histórias relatadas sofrem influências do passado, do presente e se projetam para o futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A próxima dimensão é a **sociabilidade**, que foca nas condições social e pessoal dos/as participantes. A primeira se refere a condições existenciais, “o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos” (MELLO, 2004, p. 109). A segunda condição pessoal se refere à subjetividade, à individualidade e a sentimentos como moral, reações estéticas e esperança, que, por sua vez, é condicionadora da maneira como pensam, agem e percebem o mundo e a si mesmos.

A última dimensão, o **lugar**, “direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas, e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem”. (CLANDININ, 2010, p. 4). Sendo assim, o/a pesquisador/a deve dar atenção para o lugar, pois ele é um fator impactante nas vidas, experiências e histórias contadas das pessoas envolvidas na pesquisa.

O movimento tridimensional da pesquisa narrativa – temporalidade, sociabilidade e lugar — nos leva a perceber que existem outros movimentos a serem realizados pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante em processo de pesquisa: um movimento que implica o “olhar para si”, para dentro, introspectivamente, e outro que é um olhar para fora, para os contextos a sua volta, um olhar “extrospectivo” (MELLO, 2010b, p. 182).

Uma questão importante é apontada por Mello (2004, p. 90): a de que esses movimentos da pesquisa narrativa “devem ser expressos não só nos procedimentos de pesquisa, mas também no texto de pesquisa.” Ou seja, eles precisam estar contemplados no texto ou narrativa final.

Esse movimento torna-se o caminho para todo o processo de pesquisa, no engajamento nela, na composição dos textos de campo e na composição dos sentidos que demarcam as interpretações dos sentidos narrados a partir das experiências vividas. Esse conjunto de procedimentos demarca a complexidade da pesquisa narrativa, que exige um olhar e um pensar narrativos revestidos da atenção sempre despendida a esses movimentos tridimensionais – temporalidade, sociabilidade e lugar – e desse processo introspectivo, “extrospectivo”. Interpretar e compor sentidos somente serão possíveis a partir desses movimentos. (MARIANI e MONTEIRO, 2015 p.117).

Nessa medida, a pesquisa narrativa é uma forma investigativa de compreender a experiência em uma relação colaborativa entre pesquisador/a e participantes “que possam construir suas vozes e construir e compor sentidos de suas próprias histórias, também importantes para entender nosso lugar nos contextos em que vivemos.” (MELLO, 2004, p. 98).

Desse modo, compreendemos que a pesquisa narrativa é um recurso teórico metodológico que traz à tona as trajetórias, as experiências, os valores, as concepções, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas à medida que fatos passados são trazidos para o presente. A partir desse contexto, as narrativas revelam as ideias que presidem à ação, favorecendo ao processo formativo realizado a partir da reflexividade sobre a prática pedagógica. Por isso, entende-se que o processo da pesquisa narrativa é potencializador da formação/investigação, tanto para o professor/a pesquisador/a quanto para os/as participantes (MOREIRA, 2011).

Para Clandinin e Connelly (2015), em uma Pesquisa Narrativa é possível a utilização de diferentes instrumentos para a composição dos textos de campo.

Exploramos o uso de histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, e outros artefatos pessoais-sociais-familiares e as experiências de vida – todos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 134).

A composição e o desenvolvimento dos textos desta pesquisa se deram através de caixas de memórias, compostas de observações de minhas próprias aulas, de minha própria história, que redigi a partir das reflexões sobre a minha prática docente. As caixas de memórias são lembranças de lugares, pessoas, fotografias, ou seja, memórias de nossas trajetórias que remontam histórias.

São coleções de itens que acionam memória de momentos importantes, pessoas e eventos. Todos esses itens podem ser desencadeados na nossa memória, para recolher os pequenos fragmentos que não tem começo nem fim (O Brien, 1991, p.39) em torno dos quais contamos e recontamos histórias. São esses artefatos, coletados em nossas vida, que fornecem uma fonte rica de memória. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.158).

As caixas de memórias foram de suma importância, pois possibilitaram que eu pudesse recontar algumas das minhas histórias, principalmente as que versam sobre as

experiências como estudante e como professora iniciante na Educação Básica. Esse foi o meu exercício criativo: construir narrativas a partir de caixas de memórias. São questões norteadoras foi: o que me constituiu como docente? Quais imagens? Quais professores/as inesquecíveis? Sem as caixas de memórias eu não conseguiria acessar todas elas: Dona Cigarra, Dona Abelha, Dona Gafanhoto e Crisálida.

À medida que a pesquisa avançava, o texto e as narrativas foram ganhando sentidos que me trouxeram reflexões e maior consciência da relação estudante - professor/a. Segundo Mello (2005, p. 105), no processo de composição de sentidos a interpretação é “resultante da interação entre os textos de campo e a interferência da visão de mundo do pesquisador”. Nesse sentido, entendo que os olhares que podem ser lançados sobre as experiências vividas e narradas no decorrer de uma pesquisa estão imbricados com a forma como a pesquisadora vê a si mesma, bem como com a maneira como ela se coloca no mundo.

Para os pesquisadores narrativos, o importante é a forma como as pessoas os participantes da pesquisa e o próprio pesquisador impingem um olhar atento para si próprio, para suas histórias pessoais e experiências, e junto com os participantes vão construindo sentidos sobre as experiências que estão vivenciando, mas não só isso, é necessário que reflitam sobre a forma como organizam, problematizam e interpretam tais experiências, de forma que ganhem significação para eles, pois, tornando-se significativas, tornam-se formativas. (MARIANI, MONTEIRO, 2016, p.115).

A experiência é o ponto central e básico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 1995; MELLO, 2004, 2010a), uma vez que “a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana.” (TELLES, 1999, p. 80). O narrar torna-se primordial à medida que os textos narrativos se estruturam na organização do pensamento humano. Compreender a experiência de outrem requer se colocar ao lado dele/a, dialogando com ele/a para, por meio da indagação colaborativa, dar à mesma o lugar apropriado no contexto de ressignificações (GADAMER, 1997). Esse fato vai ao encontro do que é colocado por Clandinin; Connelly (2015, p.31), “aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado e o futuro, e assim agir em todos os meios⁵ sociais em expansão”.

A escolha pela pesquisa foi se construindo à medida que ela abordou a centralidade e subjetividade do sujeito/sujeita, aproximando a compreensão sobre minha prática docente e o

⁵ Tradução minha de “*milieus*” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.31)

espaço escolar. Mello (2004) resume, em seus apontamentos, os motivos que a conduziram à opção pela pesquisa narrativa enquanto sustentação metodológica dos estudos e investigações, o que permitiu vislumbrar que se trata de uma perspectiva inovadora e até subversiva e contra hegemônica, se levarmos em conta os cânones das pesquisas mais formalistas e tradicionais que dominam a produção de conhecimento nos espaços acadêmicos. A autora, refletindo a partir de suas próprias justificativas para o seu envolvimento com a pesquisa narrativa, afirma que:

Algumas dessas questões se relacionavam com o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes de pesquisa, a linguagem menos canônica no texto acadêmico, a não apresentação de uma única verdade como resultado, mas diante das múltiplas possibilidades de interpretação, o respeito pela linha adotada pelo pesquisador, sem uma visão mais direcionada para validações e busca de verdades comprováveis. (MELLO, 2004, p. 84).

Tomando essa contextualização ressalto que nesta pesquisa, além de pesquisadora, sou participante direta, o que se denomina professora-pesquisadora-participante (OLIVEIRA, 2017).

2. NARRATIVAS E MEMÓRIAS

Este capítulo é constituído das Narrativas que foram construídas por mim, com personagens reais que fizeram parte de minha constituição como professora-pesquisadora-participante e de minha Caixa de Memórias. Ressalto, porém, que me debrucei exclusivamente sobre as experiências vividas antes e depois da graduação em Ciências Biológicas de forma que as minhas histórias da época de faculdade não foram contempladas neste trabalho. A razão que me levou a optar por essas duas fases da minha vida encontra-se no fato de que as histórias que vivi quando estudante de Educação Básica foram mais intensas e, portanto, mais marcantes que as da graduação, de modo que, quando comecei a trabalhar como professora, foram as minhas experiências da infância e da adolescência que “moldaram” a minha prática docente. Nesse cenário, além de pesquisadora, também fui a única participante direta desta investigação. Trago narrativas de quatro personagens que vieram em forma de animais, para honrar minha origem de bióloga, Dona Cigarra, Dona Gafanhoto, Dona Abelha e Crisálida.

2.1. Dona Cigarra: cópia, cola e prova

Dona Cigarra, minha memória da professora de Português.

Ao voltar no tempo e recordar a minha fase escolar, a época que me chamou mais atenção foi quando entrei para o Ensino Fundamental II (anos finais) da década de 90, e Ensino Médio começo dos anos 2000. E o mais engraçado as lembranças que me vieram só me remeteram as professoras de Português. Nessa narrativa irei contar a minha história com a professora de Ensino Fundamental II.

Importante ressaltar que nas narrativas a seguir os personagens terão nomes de insetos como forma de honrar minha origem de Biológica. E cada inseto foi escolhido devido sua característica singular, sendo assim, começaremos com a cigarra esse inseto foi escolhido por possuir olhos grandes, emitir um som estridente, lembro que quando criança me causava medo devido as estórias que ouvia sobre ele.

D. Cigarra entrava na sala sempre com o rosto sisudo, grosseira, não me recordo de vê-la sorrir, era baixinha daquelas “porretas”, seu cabelo castanho ondulado na altura dos ombros usava sempre solto e partido no meio, ia sempre de camisetas de propagandas e bermudas jeans, quando chegava à sala, ela se sentava, fazia a chamada e logo após enchia o quadro de verbos em todas as conjugações, e nós tínhamos que copiar tudo! Quando dava tempo todos/as tinham que ler em voz alta.

O caderno da D. Cigarra era cheio, nunca um só dava para o ano todo, ela vistava (assinava) os cadernos no final de cada aula e os vistos valiam pontos de participação. Geralmente às sextas-feiras ela olhava os nossos cadernos novamente e fazia suas anotações, e ai daquele/a estudante que estivesse com o caderno incompleto, era muita bronca e “falação na cabeça”. O meu caderno eu trazia em dia, pois não queria me tornar exemplo para os meus/as colegas. Quem não tinha seu caderno em dia era citado a toda hora em suas explicações. Lembro-me de sua fala como se fosse hoje:

– Porque fulano/a, beltrano/a e cicrano/a que fiquem espertos/as. Se continuarem desse jeito, já sabem o que irá acontecer, vão tomar bomba comigo, na minha recuperação ninguém consegue passar! Então tratem de colocar o caderno em dia!

A sala de aula da D. Cigarra era impecável, por termos medo dela era silenciosa e tranquila e ela raramente pausava a aula para chamar a atenção de alguém. Tínhamos que estar alinhados/as, com uma pequena distância entre as carteiras, todas voltadas para o quadro negro, e a sala tinha que estar limpa. Quando ela ia entrar nós arrumávamos a sala rapidamente para evitar bronca ou que ela descontasse em nosso recreio o tempo perdido deixando a sala organizada.

Teve um dia em que já estava na oitava série (atualmente nono ano), não tínhamos arrumado a sala como de costume e, quando chegou na porta, ela levantou a mão, encostou no portal e arregalou os olhos como quem pergunta “o que é isso, o que está acontecendo?” Nesse dia estávamos conversando, havia alguns/as estudantes em pé, afinal era a troca de horário... Por causa desse incidente, ficamos sem recreio e sem aula de Educação Física por três dias na semana: a supervisora ia até a sala de aula e ordenava que copiássemos determinadas páginas do livro de Português.

Como já falado, eu tinha muito medo da D. Cigarra. Fui sempre muito tagarela mas conversava bem menos em suas aulas, pois ela já havia me trocado de lugar várias vezes para evitar conversa paralela e em seus horários eu sempre tinha que ir para o lugar que ela

determinava. Suas provas eram iguais aos exercícios que estavam no caderno, tínhamos que responder do mesmo jeito que estava no caderno, senão ela não considerava nossa resposta como certa. Ela costumava nos mandar recortar palavras de revistas, o que para mim era particularmente difícil, pois não havia revistas em minha casa. Eu não gostava de assistir suas aulas, apesar de sempre conseguir boas notas, e acho que até aprendi muita coisa nesses anos — lembro de aprender sobre sujeito, predicado e verbo.

Ao reviver essas lembranças, fico me perguntando o que há de D. Cigarra em minha atividade, como ela influenciou a minha prática docente? Percebo que tem muito dela em minhas ações, acredito que se pedisse para um/a estudante descrever minhas aulas, o resultado não seria muito diferente! Dona Cigarra foi um grande exemplo em minha constituição como professora: ser brava significava ser boa, ter disciplina significava ser boa, ter organização da sala significava ser boa e o silêncio era o exemplo de como deveria ser uma sala de aula.

Quando iniciei minha carreira docente, fazia quase as mesmas coisas, chegava com expressão de poucos amigos, fazia a chamada e falava em alto e bom tom: *abram o livro na página tal e façam as atividades do laço 10 com perguntas e respostas, não se esqueçam que valem visto e o visto vale ponto!* (Essa foi a forma que aprendi para manter a disciplina.)

Também não aceitava ministrar as minhas aulas em sala suja, chegando na sala a primeira coisa que observava era se estava limpa e, se estivesse suja, eu pedia para recolherem os papéis com a mão ou mandava um/a estudante buscar a vassoura. Essa foi a forma que aprendi a respeitar o lugar de aprendizagem. A sala de aula tem que ser limpa, dizia a voz da Dona Cigarra em minha cabeça!

Observei também uma certa semelhança em relação ao tratamento do conteúdo das atividades, exercícios e até mesmo nos comentários dos/as estudantes: tudo deveria ser de acordo com o livro ou com minha fala, eu não considerava nada de diferente que os/as estudantes traziam. Essa concepção de que a professora é quem sabe e transmite o conhecimento para os/as estudantes foi a forma como vivi e aprendi a ser professora.

Minha sala também era silenciosa, do que me orgulhava bastante, não tinha problemas com disciplina (ou seja não tinha bagunça) pois minha cara feia e meus gritos eram suficientes para manter a sala em ordem. Outra coisa que fazia muito era elogiar sempre determinados/as estudantes, os/as que eu considerava bons/as e calados/as, e depreciar os/as que conversavam demais e não faziam as tarefas. Amedrontava eles/as com falas do tipo:

- Nunca nenhum/a estudante passou comigo! Quem ficar de recuperação vai repetir o ano! E tem que copiar o livro todo, fora as apresentações orais de trabalho, que vocês odeiam fazer!

Adorava mandar os/as estudantes fazer cópias de frases punitivas, como copiar duzentas vezes *Devo manter meu caderno de Ciências completo* - as frases deveriam ser todas enumeradas para facilitar minha conferência, assim como D. Cigarra fazia com seus estudantes.

Ao trazer essas lembranças de quando era estudante para a memória, vieram também reflexões de como fui uma professora igual, de quem ninguém gostava, autoritária, só eu tinha razão, amedrontava os estudantes e não sorria jamais. E a pergunta fica: como pude ser assim? Minha caixa de memória responde: fui um pouco Dona Cigarra em minha constituição como professora.

Refletindo com a caixa de memória: acredito que existem várias respostas e a que mais mexeu comigo encontrei no livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987), que nos fala do processo de libertação cultural dos homens/mulheres que sofrem opressão. Freire observa que “raros são os camponeses que ao serem “promovidos” a capatazes, não se tomam mais duros e opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo” (1987, p.18). Acredito que me tornei, de oprimida (estudante), opressora (professora), talvez até mais cruel que D. Cigarra. Nas palavras de Freire, o homem oprimido é o resultado de uma situação de opressão. Eu, nesse contexto, reproduzi os valores e as práticas dominantes de uma sociedade desigual e autoritária. “Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros” (FREIRE, 1987, p. 18). Como sair dessas caixas? Como?

2.2. Dona Gafanhoto: oração e giz

Dona gafanhoto, minha memória da professora de Português.

Sempre ao assistir algum desenho animado que tenha insetos, percebo que o gafanhoto é quase sempre esguio, com uma postura impecável, magro e elegante ,pois bem

esta professora que me deu aula durante todo o ensino médio em meados de 2000, me lembra a elegância do Gafanhoto.

Dona Gafanhoto era uma das professoras que estava havia mais tempo na escola, todos/as a temiam e a idolatravam ao mesmo tempo, a maioria dos/as estudantes queriam chegar no 1º ano do Ensino Médio para serem seus/as estudantes. Dona Gafanhoto era conhecida na escola como uma das melhores professoras, seus/as estudantes eram vistos como melhores também, as turmas dela eram só de estudantes que fariam o exame para o ingresso no Ensino Superior, em especial para entrar na Universidade Federal de Uberlândia, uma universidade pública almejada por muitos.

Ela era simplesmente impecável, cabelos bem alinhados, um tom baixo de voz, sempre muito bem vestida, com calça jeans de grife, blusinhas da moda, colar e brincos de argolas dourados, parecia ser inatingível. Suas aulas sempre começavam com a oração do/a estudante, todos os dias ficávamos em pé e fazíamos a oração: “Dai-me SENHOR, coragem e força, para que eu possa mostrar-me digno de haver sido criada a Vossa Imagem e semelhança. Senhor! Vós sois infinitamente sábio! Guiai-me em meus estudos, revelai-me as respostas e dai-me alegria, sabedoria e compreensão! Obrigada SENHOR! Eu sou uma alma cheia de paz!”

Logo após a oração, começava a aula. Lembro-me de que pensávamos antes de perguntar ou falar alguma coisa, pois se falássemos ou perguntássemos no linguajar popular, como “ocê”, “nóis vai lá”, “fessora”, “dois real”, tínhamos que fazer 100 cópias da escrita correta como forma de punição. Ela sempre dizia: “É escrevendo que se aprende!” Será que essa estratégia era punitiva ou educativa? Eu particularmente enxergava como punitiva...

As aulas dela eram ora boas e ora chatas. Eram boas por causa do silêncio, carteiras enfileiradas (ou seja bastante organizada), livro, quadro e bastante giz, e chatas pois eram monótonas (mas tinha o lado bom: podíamos tirar aquele sono gostoso da manhã). Sempre quando avisávamos que tinha um/a estudante dormindo ela dizia: - Melhor dormindo que atrapalhando a aula!

Todos os anos D. Gafanhoto realizava o Figral com os estudantes do Ensino Médio. O Figral era o festival de músicas em forma de paródias. Éramos divididos em grupo de seis estudantes, preparávamos e ensaiávamos no contraturno a música que seria apresentada, na casa de algum/a colega de classe. A organização do Festival acontecia da seguinte maneira, cada turma tinha um professor/professora orientador/a, cuja função era selecionar a melhor

música da sala e que iria ser apresentada no Festival. Não me lembro de haver votação ou apresentação, apenas entregávamos a música para a/o professora/professor orientadora/o, e depois elas/es chegavam com o resultado da música escolhida. Muitas vezes até sabíamos qual grupo seria escolhido... os/as preferidos/as.

Durante a preparação para o Festival, era uma correria “feia”. Fico aqui pensando agora, como professora, como ela conseguia movimentar a escola sem fazer alvoroço. A culminância do projeto era o melhor, pois acontecia aos sábados, íamos para escola com roupas diferentes, era um encontro muito bom, estávamos livres para andar, para sorrir e conversar, fora a torcida e o barulho que fazíamos para os/as finalistas e vencedores/as do Festival, era muito bom esse momento de confraternização.

As aulas da D. Gafanhoto fluíam bem, ela falava por horários inteiros, lembro que o meu maior medo era ficar de recuperação final, pois sua prova bimestral já era o “bicho pegando” de tão difícil, imagine a de recuperação! Deveria ser de outro mundo! A impressão que tinha era de que ela explicava um determinado tema durante as aulas e cobrava outro na prova. Era um desastre total, minha sorte eram os trabalhos e apresentações que tínhamos que fazer, esses me salvaram, porém não me impediram de tirar nota abaixo da média. D. Gafanhoto era chique por natureza e conduzia suas aulas com mãos de ferro, mas com uma leveza que só ela tinha.

Percebo muitas marcas deixadas pela D. Gafanhoto na minha prática docente. Quando comecei a dar aulas, sempre fui maquiada, com os cabelos alinhados, muitos colares e roupas de grife, adorava receber elogios das/os estudantes, tais como: - *Ela é chata mas vem muito chique para escola, olha a calça dela, o sapato, tudo lindo!* Esses comentários levantavam minha autoestima e me traziam uma certa afirmação, demonstrando admiração e autoridade. Por que a estética tem um papel tão importante? Forma de valorizar a carreira? Prestígio? Autoestima? Minha caixa de memória responde: fui um pouco Dona Gafanhoto em minha constituição como professora.

Senti que minha aparência inibia os/as estudantes, que não faziam perguntas nem reclamações! Eu explicava determinado tema em aula e cobrava na avaliação algo bem mais difícil, às vezes eu mesma tinha dificuldade de resolver os exercícios, mas gostava de “ferrar” os/as estudantes e dar notas abaixo da média. Conduzia minhas aulas com mão de ferro, os cadernos tinham que estar em dia, os trabalhos eram em grupos e realizados no contraturno,

tinham data para serem apresentados e entregues. O grupo que não apresentasse no dia previsto, eu reprimia. Alguns/as estudantes diziam:

- *Que mulher chata! Melhor fazer o trabalho do que ficar ouvindo essa falação! Cê tá é doido!*

Após o sermão, passava muitos exercícios que só alguns alunos conseguiam fazer, no intuito de complicar a vida deles/as e de puni-los/as. Outro detalhe: os trabalhos realizados em grupo tinham que ter a letra de todos/as os/as integrantes e uma capa maravilhosa, assim como a D. Gafanhoto me ensinou a fazer. Lembro-me de que mostrava com orgulho aos meus/as colegas de profissão e aos pais/mães quando tinha oportunidade. Ficava feliz aos receber os elogios, mas sempre dizia para eles:

- *Não é fácil, dou um duro danado para eles fazerem, comigo não existe a opção de não fazer o que eu peço!* (Aprendi com Dona Gafanhoto que o rigor era mais importante do que qualquer outro afeto.)

Ao reescrever esse trecho da minha história como docente, percebo que instintivamente, para conseguir o que desejava com meus/minhas estudantes, procedi como uma invasora, conforme Freire esclarece.

...os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. Sendo assim uma atividade, para inibirem a expansão dos invadidos. (FREIRE, 1987, p. 86).

Refletindo com minha caixa de memória: talvez eu tenha usado a minha aparência a meu favor como forma de mostrar superioridade sobre os/as estudantes e o ambiente escolar, parece que eu conseguia inibi-los sendo daquele jeito, assim como D. Gafanhoto fazia. Lembro que D. Cigarra não nos inibia com suas vestimentas, muito pelo contrário. Sendo assim, Freire (1987) me trouxe uma reflexão sobre minha conduta que eu jamais poderia imaginar antes das leituras.

Uma condição biônica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão,

alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (FREIRE, 1987, p. 87).

Sendo assim, percebo que às vezes fui uma invasora camuflada, dominando meus/minhas estudantes, sem ter a devida preocupação e o devido compromisso com a docência, impondo meus padrões e regras, dizendo como andar e se vestir e criando muitas vezes problemas ao propor cópias e trabalhos mirabolantes ao invés de reflexões e questionamentos sobre a leitura de mundo e a leitura da palavra⁶.

2.3. Dona Abelha: vistos, tarefas e cadernos.

Dona Abelha, minha memória da supervisora.

Ao narrar este fato agora como professora conto aqui a experiência que tive com uma supervisora, a chamarei de Abelha as abelhas fêmeas são doces, comandam, organizam e picam. Abelha é alta, usava coque daqueles que as bailarinas usam, sempre de bermuda jeans e camisetas com a logotipo da escola, sua expressão sempre fechada, tinha a impressão que ela não sorria jamais, parecia ser pulso firme, era supervisora do Estado de Minas Gerais designada e professora regente concursada da prefeitura já estava quase se aposentando.

Durante três anos seguidos, nos meses de abril a junho, eu pegava a designação de férias prêmio de um professor de Matemática. Eram 20 aulas, eu ficava até o recesso do meio do ano. Depois de conseguir as aulas, você fica à disposição da escola, vai organizar os horários, se informar das orientações gerais, etc. Nesse dia, D. Abelha veio me dar as boas vindas e bater um papo, já que dispunha de tempo.

Ela me perguntou se eu já havia dado aulas antes. Eu respondi que sim, mas não com contrato tão longo como aquele. Ela torceu o nariz e disse que teríamos um horário juntas toda semana no módulo, quando vistoria meu caderno e acompanharia meu trabalho com

⁶ Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1989, p. 7).

os/as estudantes. Ela pediu que tudo que eu desse em sala de aula eu deveria escrever no caderno, adequando com o modelo de plano de aula que me entregou. .

No mesmo dia que peguei o contrato, eu iria dar aulas nos dois últimos horários. Dona Abelha virou para mim com expressão de poucos amigos/as e disse:

— Ao entrar na sala de aula, não mostre os dentes! Professor/professora não ri! Entre com a cara fechada pois essa turma é fogo! Não pode dar mole, não!

E assim, nos dias que se sucederam, D. Abelha ia me dando dicas de como me tornar uma professora boa e firme. Eu sempre me recordo de seus conselhos:

— Denise, professora boa manda tarefa para casa todos os dias, cumpre o livro todo, vista os cadernos todos os dias ou pelo menos uma vez por semana. A chamada é a primeira coisa que se deve fazer ao entrar em sala, porque se der algum problema com algum/a estudante que se acidentar ou morrer, sua chamada está certa, a primeira coisa que a polícia faz é conferir a chamada, principalmente dos professores/professoras de Português ou de Matemática, que geralmente têm aula todos os dias. Outra coisa, a sala é sua e quem manda lá no seu horário é você. Então encha o quadro e dê exercícios, cobrando o capricho deles/as com relação a margem, letra bonita e organização.

Uma vez, deixei os/as estudantes sem recreio por terem me feito esperar cinco minutos para começar a aula. Nesse dia, quando cheguei a sala estava suja e a maioria estava em pé, conversando muito alto. Entrei na sala e cruzei os braços, fechei a cara, bati a mão no relógio e esperei. Como continuaram a me ignorar, dei um berro e disse que naquele dia eles/as iriam ficar sem recreio como forma de punição, para aprenderem a se comportar como gente. A sala silenciou, virei as costas enchi o quadro de exercícios para que copiassem e resolvessem. O sinal bateu e eles/as ficaram “loucos/as” para ir... Barrei todo mundo. Eles/as fecharam a cara, alguns/as até choraram, mais me mantive firme. Quando o recreio acabou, saí da sala correndo para ir ao banheiro e beber água. No último horário, tive janela e me encontrei com a D. Abelha.

Ela me disse:

- Não te vi no recreio hoje!

Eu respondi:

- Deixei o sexto tal sem recreio hoje! Eles/as estavam impossíveis!

D. Abelha me respondeu:

- Parabéns, é assim mesmo! Quando prometer alguma coisa você tem que cumprir, porque menino/a é assim se você falar e não cumprir, eles/as não te respeitam mais. Existem professores/as que ameaçam e não cumprem fazendo assim você perde o respeito e daí minha filha já era. Só que quando você for deixar a sala de castigo, pede para alguém me avisar, porque preciso pedir à cantineira para guardar o lanche para eles/as. Quando faltarem uns cinco minutos para acabar o recreio, você sai com eles/as em fila e vai para o refeitório. Avise que o tempo é apenas para lanchar, ir ao banheiro e beber água.

Os meus planos de aula eram vistados por D. Abelha somente no início do contrato. Levava nos módulos os cadernos de um/a estudante considerado/a bom/a, de outro/a mediano/a e o meu caderno para que ela pudesse fazer a comparação. Ela achava o máximo e sempre me elogiava pela minha organização e coerência do meu plano com a do caderno dos/as estudantes.

Ela dizia às vezes na sala dos professores:

- Esta aqui é cria minha, tenho certeza que em qualquer escola ela será uma excelente profissional!

Aos poucos, fui ganhando a admiração e a amizade de D. Abelha, a ponto de me avisarem que tinha designação na escola. Aos poucos, com os elogios e o prestígio eu fui incorporando aquela professora fria, firme e dura, que só pensava em si e em sua reputação. Com uma certa aprovação de alguns/as colegas de profissão, fui reproduzindo a prática das professoras que considerava mais rabugentas.

Ao trazer essas lembranças, me pergunto: Quantas trajetórias abortei com minhas notas baixas e reprovações? Com meus berros, com minha falta de humildade? Quantas esperanças eu ignorei? Quantas vezes eu deixei de mostrar que é possível transformar a nossa realidade? Quantos/as estudantes eu deixei de conhecer por não haver diálogo na minha prática docente? Quais marcas deixei nesses/as estudantes? Minha caixa de memória responde: fui um pouco D. Abelha em minha constituição como professora.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos estudantes sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.73).

Ao não ter respostas para tantas indagações, percebo com as leituras que minhas aulas não foram autênticas e que apenas transferi o conhecimento, como Freire (1987) esclarece:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 1987, p. 44).

Por outro lado, encontro na filosofia Freireana respaldo, consciência, certeza de que preciso mudar minha prática docente. O autor explica a importância que o diálogo tem na educação e lembra que a palavra, quando verdadeira, tem a capacidade de transformar o mundo.

Não é no silêncio⁷ que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1968, p. 44).

Refletindo com minha caixa de memória: o que me conforta é que somos seres inconclusos/as e que a condição humana é inacabamento e incompletude. Logo, estamos em processo permanente de ser mais e, graças a isso, acredito na mudança. No momento atual, idealizo uma prática docente com respeito e humildade e me proponho a me educar junto com os/as meus/as estudantes. O autor sintetiza que essa é a nossa vocação, compreendida como desejo de liberdade e de justiça, e que isso requer mudança de paradigmas. A educação se faz refletindo e agindo de maneira consciente na prática pedagógica cotidiana, para transformá-la.

2.3. Crisálida: lembrança de uma professora

Crisálida: estudante de uma professora com memórias.

⁷ Não nos referimos, obviamente, ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele “afastando-se” para “admirá-lo em sua globalidade, com ele, por isto, continuam. Daí que estas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens nela se encontrem “molhados” de realidade e não quando, ignorando um desprezo ao mundo, sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de “esquizofrenia histórica.”

Em 2020, devido à pandemia do Covid19, (SAVIANI, 2020), vi minha vida dar um giro ao passar de professora designada a empresária no ramo de alimentos. Nesse contexto, surgiu essa narrativa em meio a idas e vindas ao supermercado. Em um desses estabelecimentos trabalha um/a ex-estudante, que chamarei de Crisálida. Sempre brincamos um com o outro e temos conversas rápidas e corriqueiras. As Crisálidas estão em processo de transição de crescimento assim entendo que estão os estudantes do Ensino Fundamenta II que chegam ate nós.

Certo dia, perguntei se Crisálida tinha terminado seus estudos (o que compreende a Educação Básica) e ele me respondeu:

- Uai, fessora, vc me bombou! E então eu parei de estudar!

Eu prossegui:

- Eu nunca bombei ninguém, vocês é que se dão bomba! (Risos)

Fui embora intrigada com aquela fala. Passaram os dias, eu fui ao mercado e veio Crisálida com a mesma fala :

- Êeeeeee fessora, você me bombou e por isso tô aqui nesse mercado, trabalhando muito!

Os/as outros/as empacotadores/as sorriam e faziam graça com a situação. Alguns diziam:

- Ê Crisálida, a fessora te deu bomba!

Eu rebati:

- Gente do céu, de onde vocês tiraram isso?

- Você juntou com as outras professoras e me deu bomba! - disse Crisálida.

Eu disse:

- Você tá doido! Já te disse que não reprovoo ninguém, vocês é que se reprovam sozinhos, não querem fazer nada, não realizam as tarefas e aí deu nisso!

Confesso que essa situação me deixou desconfortável, pois aconteceu durante a escrita desta dissertação, bem no momento em que eu fazia uma reflexão sobre a minha prática docente. Assaltaram-me lembranças e perguntas sobre como Crisálida era como estudante. Foram quatro anos ministrando aulas para ele. Lembrei-me de que era calado, apresentava dificuldades na escrita e leitura, não realizava as atividades propostas em sala de aula, era um estudante que estava abaixo da média, seus pais ou responsáveis nunca foram vistos na escola.

Ao voltar e olhar para essa caixa de memória, enxergo-me em uma situação de prática antipedagógica⁸, alguém que se preocupava apenas com a transferência de conteúdo em sala de aula, que olhou com descaso para todas as outras experiências escolares que são igualmente indispensáveis para educação e aprendizagem. Aprendi com Crisálida como nossa prática fica na história de outrem.

Em momento nenhum eu me recordo qual foi o plano de aula diferenciado que elaborei para ele e para tantos/as outros/as que passaram por minhas aulas. Qual a investigação que realizei para identificar suas habilidades e assim preparar aulas diferenciadas? Minha caixa de memória responde: foram quatro anos e eu não me lembro de nenhuma intervenção pedagógica nesse sentido.

Para Freire (1996), o professor/professora jamais deve se esquecer que lida com gente e por isso devem dar a atenção dedicada, compreensiva e afetuosa diante dos eventuais problemas pessoais de um/a estudante, sem prejudicar o desenvolvimento do trabalho dos/as outros/as estudantes. Professores/professoras não podem se fechar ao sofrimento, às inquietações e aos fatores que prejudicam de forma visível o desenvolvimento deste/a estudante em sala de aula. Com os estudos, acredito que essa postura pode estar relacionada à minha insegurança, ao meu autoritarismo como professora ao discutir temas, ao analisar questões, ao ser tão fechada, enciclopédica e descritiva, talvez por pensar que devesse repetir e ministrar somente o que estava no livro e o calendário letivo.

Esse exercício de resgatar em minha caixa de memórias, buscando entender algumas das minhas experiências educacionais a partir do aspecto tridimensional, comecei a questionar: as histórias que me constituem foi importante para o reconhecimento destes modelos e da minha autonomia ao decidir que professora quero ser?. A favor de quem quero trabalhar? Quero usar as Cigarras, Abelhas e Gafanhotos como exemplos, ou quero cuidar das Crisálidas, com amor e rigor, saberes necessários à prática educativa? São escolhas exigentes e necessárias. No presente, a caixa de memórias me ajuda a compreender as dimensões de temporalidade, sociabilidade e lugar da pesquisa na constituição de minha profissão de

⁸ Significado de antipedagógico: Que contraria a pedagogia ou os seus princípios "**antipedagógica**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/antipedag%C3%B3gica> [consultado em 22-02-2021]. Considero antipedagógica a educação bancária criticada por Paulo Freire.

professora. Percebo que o aspecto tridimensional da pesquisa narrativa acontecem em um tempo específico com pessoas específicas e lugares específicos.

É importante compreender que o saber é questionável e que a segurança do/a professor/professora se fundamenta tanto nos saberes de sua experiência quanto na abertura de aprender o que não sabe. Portanto, nas palavras de Freire, podemos realizar uma abertura respeitosa aos outros.

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, p. 70).

Produzir a autocrítica sobre essa própria abertura é parte indispensável do trabalho docente, pois é a ética da abertura que viabiliza o diálogo, a consciência de que somos inacabados/as, contudo não tem sentido admitir que somos inacabados/as e nos mantermos fechados/as para o mundo. O professor/professora que se abre ao mundo cria condições favoráveis ao aprendizado por meio do diálogo, pois sabe que o conhecimento e a história estão em pleno movimento.

2.4. Caixas de Memórias: cenas de uma mesma professora

Caixa 1

São sete horas da manhã, segunda-feira. Chego na escola uns 10 minutos antes de começar a aula, sento-me na sala de professores/professoras, converso com um/a e outro/a sobre o fim de semana, bate o primeiro sinal e vou para a sala com aquela feição sisuda, aguardo os/as meninos/as entrarem. Eles entram eufóricos/as e eu estou com a minha expressão de poucos/as amigos/as. Espero um pouco, cruzo os braços, olho para o relógio de pulso e falo em alto e bom tom: “Vocês não estão me vendo aqui, não? O tempo de aula que estou perdendo eu vou descontar no recreio de vocês!” A turma logo silencia e alguns/as me olham com olhinhos arregalados. Eu me viro para a lousa e escrevo “livro página 50” – era um capítulo novo que se intitulava Cadeia Alimentar.

Caixa 2

Falo para eles/as: “Pessoal, vocês já sabem, hoje irei começar a leitura pela fila do canto esquerdo”. Um/a estudante me olha e diz: “Não quero ler hoje, professora!” Eu, ríspida, digo “vai ler, sim, aqui quem manda sou eu e quero ver se sua leitura está boa! Onde já se viu isso? É por isso que a maioria desses meninos/as que estão no sexto ano não sabem ler! Vai ler pelo menos um parágrafo!” A aula prossegue bem até um estudante levantar a mão para contar que tinha viajado para uma roça, e lá tinha um “bicho” que eles/as não sabiam qual, e esse “bicho” estava comendo as galinhas e causando o maior prejuízo.

Caixa 3

Ao colocar a sala em ordem, enfim consigo terminar uma parte do que tinha programado e começo a fazer perguntas para os estudantes, perguntas que eu mesma respondo.

Caixa 4

Ninguém responde, e eu logo grito: “Mas não é possível! Falei mil vezes hoje o que significa essa seta! Cadeia! Sequência! Significa que um ser vivo serve de alimento para o outro! Guardem isso na cabeça! Decorem! Tem que saber, isso é fundamental para vocês aprenderem o conteúdo!”

Caixa 5

“Agora façam os exercícios do livro, na página 55, do número 1 ao 3”. Um/a estudante pergunta: “só respostas?” Eu respondo: “não, perguntas e respostas, e se alguém terminar hoje ganha o visto; quem me mostrar a tarefa na próxima aula, vai ganhar visto atrasado, o que equivale menos ponto. Estamos já no 5º visto!” “Pode sentar em grupo, professora, para fazer o dever?”.. “Deus me livre! É para ficar cada um em seu lugar e pronto!” Bate o sinal e ouço um estudante sussurrar: “Graças a Deus!”

Caixa 6

“Copiem do livro para o caderno, de página tal a tal; desenhem a célula e todas as organelas e me expliquem os processos que nelas ocorrem; quem ficar de recuperação comigo vai copiar todo o livro didático; cadê seu caderno com os vistos; já te falei você vai perder pontos!”

Caixa 7

“Não estou entendendo nada!” “É isso que dá não prestar atenção na aula! Conversa o tempo todo não realiza as atividades propostas, vai ficar sem entender porque eu já expliquei!”

Caixa 8

“Professor/professora não pode mostrar os dentes! Tenha disciplina na sua sala de aula! Você manda lá! Professor/professora que manda estudante para fora de sala é incompetente! Não deixe saírem da sala no 1º, 3º, 4º e 5º horário! Professor/professora bom/a é aquele/a cuja sala está em silêncio total! Para saber se o professor/professora trabalha, basta pegar o caderno do/a estudante e ver a quantidade de tarefas dadas!; Mande tarefa de casa todos os dias!”

Cada cena descrita nas caixas de memória revela uma postura, um saber, uma compreensão do que e como se constitui uma professora. Em alguns momentos, tanto as narrativas quanto as cenas me trazem angústia, vergonha, arrependimento. Não queria ter feito assim. Não queria ter reproduzido as heranças de uma escola bancária. Preferiria que minhas caixas de memórias trouxessem outras personagens, outras cenas, outras histórias. Mas as minhas são essas. Revelar tudo isso tem um papel importante nessa reflexão de um movimento (metodologia) buscado nesta pesquisa, em que me apresento como: professora-pesquisadora-participante.

3. CONTEXTO HISTÓRICO PARA ENTENDER AS MEMÓRIAS

Trabalhar com as memórias e narrativas que me constituem como professora-pesquisadora-participante exige a construção de um contexto histórico, para que tenhamos a oportunidade de compreender alguns aspectos importantes da realidade (a temporalidade e o lugar da pesquisa). A história demonstra os espaços políticos e de disputa da sociedade e suas consequências para o campo educacional. Esse é o objetivo deste capítulo: contextualizar os tempos históricos das memórias e do contexto educacional brasileiro.

Em 1530, após três décadas do chamado “descobrimento” do Brasil, houve o início de do processo de colonização que apresentou inúmeros problemas, como o fracasso das capitâneas hereditárias, que constituíram a primeira divisão administrativa no país. As capitâneas hereditárias fracassaram devido ao desinteresse e à incapacidade financeira de muitos donatários para o empreendimento colonial. Nesse período, Portugal disputava com os franceses e outros europeus o domínio no Brasil (RIBEIRO, 2000). Perante essa situação, a Coroa foi forçada a empreender esforços para que a colonização fosse de povoamento. Nessa época, Portugal necessitava de mão de obra escrava para desenvolver outras fontes de renda. Para esse trabalho a Coroa contou, especialmente, com a presença e o apoio da Companhia de Jesus, Ordem Religiosa fundada na França por Inácio de Loyola, instituída em um contexto de reação da igreja católica à Reforma Protestante e que tinha como ideal difundir a fé católica no novo mundo.

A educação jesuítica no Brasil, segundo Niskier (1969), começou em 1549, sendo a protagonista do início de nossa história educacional, com hegemonia por cerca de duzentos anos do ensino brasileiro, até 1759. Vale ressaltar que a educação era permitida apenas para as crianças do sexo masculino. Os Jesuítas ergueram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, nos moldes europeus, dando ênfase a catequizar a população.

Segundo Peeters e Cooman (1969), o primeiro grupo de jesuítas não construiu colégios e sim escolas voltadas a camada popular. Já o segundo grupo de jesuítas que chegou ao Brasil, em 1553, trouxe o Padre José de Anchieta que, juntamente com o Padre Manuel da Nóbrega, fundou um colégio de elite na Capitania de São Vicente. Os jesuítas atuaram no ensino das primeiras letras, mas também abriram o curso de Letras e Filosofia, na época considerado secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a

formação de sacerdotes para a Companhia. No curso de Letras estudavam-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no curso de Filosofia estudavam-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais (ARANHA, 2005; WREGE, 1993).

A princípio, a dedicação exclusiva dos jesuítas era catequizar os índios e torná-los mais dóceis, submissos, crentes da fé católica, adaptando-os a mão de obra. Porém o processo acontecia com uma divisão social, pois a catequese era direcionada para os índios em aldeamentos e a educação era voltada para a elite em colégios religiosos. Assim, garantiam novos sacerdotes e lucros, o que não era assegurado na proposta inicial. Graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu com uma educação voltada para a formação da elite dirigente.

Com o passar do tempo, houve uma maior procura por vagas nas escolas, porém por outro lado faltavam professores qualificados, obrigando Inácio de Loyola, o fundador da Companhia, a criar a primeira normatização e implementação em todos os colégios da ordem, exigindo a codificação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus “*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*”. Este documento passou por várias análises, tendo sua versão final somente em 1599. Esse plano de estudos norteou a vida e as atividades das escolas e colégios de toda a Companhia durante duzentos anos no Brasil e cinquenta anos na Europa e na América do Sul. O objetivo do ordenamento era garantir a uniformidade de procedimentos, dos educadores jesuítas e dos estudantes, para a consecução dos objetivos propostos, opondo-se à turbulência desencadeada pelo movimento reformista na Europa no século XVI (SAVIANI, 2007).

O plano educacional foi o primeiro sistema organizado e sistematizado da educação católica que previa um currículo único para os estudos, propondo uma educação integral do homem e pressupondo o domínio de técnicas elementares como cálculo, escrita e leitura. O plano de estudo estabelecia:

[...] por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos estudantes e concluía com as regras das diversas academias. (SAVIANI, 2007, p. 55).

Ao mesmo tempo, era um manual de organização e administração escolar, sugerindo metodologicamente materiais didáticos. Encontram-se nas regras do Plano orientações de comportamento para toda a equipe, com o objetivo do bom funcionamento da instituição e

com vista a melhorar os resultados na educação. Essas propostas coercitivas foram pouco questionadas e, dada sua seriedade e a obstinação dos membros da Companhia em sistematizar sua pedagogia educacional, fez com que ainda no século XVI o modelo fosse consolidado.

Dentro do sistema educacional da Companhia de Jesus, era função do provincial: nomear o Prefeito de Estudos e do Disciplinador ou Bedel; cuidar da boa formação dos professores; promover estudos em nível provincial; vigiar atentamente sobre a observância nas normas traçadas pelo documento. Ainda era sua função propor ao Prepósito-Geral⁹ modificações e adaptações sugeridas a partir da implantação do sistema. O cargo de Provincial era muito importante para a manutenção e organização da Ordem.

Nos Colégios, o Reitor era a maior autoridade, nomeado pelo Provincial. Sua atribuição era administrar o colégio como um todo, coordenando todas as atividades ligadas à educação e à catequese, ou seja, distribuir os trabalhos, convocar, dirigir reuniões de professores, presidir as atividades civis e religiosas no colégio e representá-lo fora dele. Incluído na hierarquia escolar encontrava-se o Prefeito Geral dos Estudos, que era tido como um assistente do Reitor, ficando diretamente responsável pela orientação pedagógica. Normalmente, era escolhido entre aqueles que tinham bastante experiência no ensino, pois deveria acompanhar de perto toda a vida escolar. Eram suas atribuições visitar as salas de aulas, fiscalizar a execução dos programas e regulamentos do Plano de Estudos, formar, orientar e acompanhar os novos professores e articular as atividades escolares (FRANCA, 1952).

Os colégios eram fundados nas regiões mais povoadas, e as casas de ensino nas capitâneas que dependiam economicamente de outras mais desenvolvidas e populosas. As casas de ensino eram de pequeno porte e ofereciam mais o ensino doutrinário cristão do que a instrução maciça, seu alunado se constituía de índios, órfãos e alguns filhos de colonos. Um trecho da obra de Serafim Leite define a diferença entre colégio e casa de ensino.

A distinção fundamental, entre colégio e casa, que o não seja, é, pois de caráter econômico; terá outra distinção ainda no que toca a estudos; os colégios terão alunados de casa e de fora estudos secundários e superiores. As casas, só escolas complementares de fora – como complemento de catequese (SERAFIM LEITE, 1938–1949, p.XI).

⁹ Prepósito Geral é o Superior Geral da Companhia de Jesus é um religioso eleito pela Congregação Geral para governar toda a Ordem dos Jesuítas em caráter vitalício, conforme as Constituições da Companhia.

Com ascendência, e claro domínio nas esferas da corte, nas missões da América e Oriente, da cultura e da formação cultural e intelectual, os jesuítas despertaram desconfiança e rivalidade com outros órgãos do clero e com os governantes, fazendo com que fossem perseguidos, em meados do século XVIII, por Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, que ficou conhecido na história por administrar Portugal com “mão de ferro”.(FIGUEIRA, 2005).

Pombal empreendeu esforços para recuperar a economia e a política de Portugal e simultaneamente iniciou uma campanha contra a Companhia de Jesus.

No decorrer do século XVII, cresce a animosidade contra a Companhia de Jesus. O governo temia o seu poder econômico e político, exercido maciçamente sobre todas as camadas sociais ao modelar-lhes a consciência e o comportamento. Ainda mais, desde os tempos de Nóbrega, a coroa se comprometera a destinar-lhe uma taxa especial de 10% da arrecadação dos impostos, além de doação de terras. A Companhia tornara-se então muito rica, com todos esses benefícios, mais a produção agrária das missões, altamente lucrativa (ARANHA, 2005, p. 133)

Em 1759, com o Alvará Régio e a Carta Régia, o rei D. José I determinou a expulsão da Companhia de Jesus de todos os domínios portugueses. Obrigou ainda que se inventariassem e sequestrassem todos os seus bens, para que fossem incorporados ao tesouro público lusitano. Com a expulsão dos jesuítas, a educação do Brasil entrou numa nova fase, conhecida como “reforma pombalina”, que tirou o poder educacional da Igreja e o colocou na mão do Estado, criando assim um ensino pelo e para o Estado.

Na colônia brasileira, o Marquês de Pombal procurou designar os cargos públicos administrativos para os portugueses mais importantes, ao passo que para o ensino público e primário colocava pessoas de classes inferiores, ou seja, com pouca formação. Havia uma insatisfação da população, pois os colégios estavam dispersos e não havia formação de professores; existiam várias queixas, como os baixos salários dos professores despreparados, além da morosidade e da ineficiência da máquina administrativa, pois o centro das decisões estava no reino (ARANHA, 2005).

A política educacional proibia o uso dos idiomas indígenas e impunha a estes a obrigação de dar nomes portugueses aos seus filhos, aldeias e vilas, na expectativa de combater tudo que pudesse atrapalhar as relações comerciais exteriores.

Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo de modo algum que os meninos e meninas que pertencerem às Escolas, e todos aqueles índios que forem capazes de ser instruídos nesta matéria, usem da Língua própria das suas Nações ou da chamada geral, mas unicamente da portuguesa na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens que até agora não se têm observado com total ruína espiritual e temporal do Estado (BEOZZO, 2004, p. 10-11).

Mesmo com sua política adversa à cultura indígena e a completa extinção das escolas jesuítas, o governo português não conseguiu atingir o objetivo de conquistar o capital necessário para sua passagem da etapa mercantil para a industrial. Apesar de todas essas estratégias, foi inevitável enfrentar as quedas no ensino e a insatisfação da população. Novamente na tentativa de resolver essa situação o governo criou, em 1772, um fundo especial para financiar os estudos, denominado o Subsídio Literário (SOUZA, 2004). Para Peeters e Cooman (1969), esse subsídio era um imposto sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. O imposto era baixo, mas nunca foi cobrado com regularidade e, em 1798, os professores se queixavam por ficarem longos períodos sem receber seus salários e cobravam soluções de Portugal. Além disso, os professores também passavam por situações em que muitas vezes eram surpreendidos por soldados que invadiam suas salas de aula para recrutar meninos de doze ou treze anos para o serviço militar; se por ventura ousassem intervir na ação dos militares, eram maltratados e submetidos às mais diversas humilhações, pois gozavam de pouco prestígio.

Durante a reforma pombalina, surgiram as aulas régias ou avulsas, que deveriam substituir as disciplinas; eram aulas ministradas com professor único e que não se articulavam entre si. Porém, a situação decadente não mudou, o ensino continuava enciclopédico, com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares e com objetivos literários, abafando a criatividade dos estudantes e mantendo a submissão existente nos modelos antigos.

Devido aos problemas decorrentes da ação de Pombal no processo educativo até o início do século XIX, a educação no Brasil continuava estagnada, praticamente na estaca zero, e somente obteve mudança substancial com a chegada da família real, em 1808, porque então o Brasil deixou de ser colônia e passou a ser Reino Unido a Portugal.

Com a presença da família real, segundo Figueira (2005), ocorreram grandes mudanças de ordem social, econômica e política. No âmbito educacional e cultural nasceram muitas propostas. A corte portuguesa deixou bem clara sua intenção de dar à colônia ares de

uma corte à altura das europeias. Assim, no que diz respeito à educação, o ensino imperial tornou-se estruturado em três níveis: primário, secundário e superior.

D. João VI, procurando atender às necessidades da família real e sua corte, criou várias instituições, dentre as quais podemos destacar: Em 1808, a imprensa Régia, que possibilitou a impressão do Jornal Gazeta do Rio de Janeiro, o primeiro jornal brasileiro; a Biblioteca Nacional, tendo os seus primeiros volumes vindos da Biblioteca de Portugal; o Museu Nacional; Academias de Guardas-Marinhas e Academia Real Militar, escolas de ensino superior. Em 1812, no Rio, foi criado o primeiro laboratório de química; Em 1817, o Jardim Botânico, para estudos de botânica e análogos; Em 1814, cursos para formação de técnicos nas áreas de agricultura; Em 1817, cursos abrangendo química industrial, geologia e mineralogia; Em 1818, curso técnico de desenho.

Merece ainda destaque a criação da Escola Nacional de Belas Artes, em 1816, logo após a chegada da Missão Francesa. De acordo com Ribeiro (2000), infelizmente muitos desses cursos eram apenas de fachada, pois preparavam os estudantes rapidamente e apenas para se tornarem práticos e atender às necessidades mais urgentes.

Em 1824, no período do Brasil Império, tivemos a primeira Constituição, que contemplava educação de ensino primário gratuita para todos os cidadãos. O imperador promulgou, em 1827, a primeira lei que determinava estudos para o sexo feminino, em todas as cidades e vilas mais povoadas. Essa foi a única lei para o ensino elementar que vigorou até 1946 e foi insuficiente para abranger a todos os cidadãos, devido à falta de profissionais preparados para o magistério, à grandeza territorial do país, e à falta investimento por parte dos governantes (RIBEIRO, 2000).

Havia um conflito entre liberais e conservadores na disputa pelo poder. Na tentativa de conter esse conflito, o Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade central, o que suscitou uma dualidade de sistemas, em superposição de poderes (provincial e central), relativamente ao ensino primário e secundário. Ao poder central ficou reservado promover o ensino superior e às províncias couberam o ensino primário e secundário. O monopólio do ensino superior e a preferência da população em cursar Direito acabaram influenciando na composição do currículo do ensino primário. Haidar (1972) afirma que “O ensino secundário destinava-se ao preparo dos candidatos ao ensino superior, razão pela qual seu conteúdo se estruturou em função deste; Estes candidatos eram avaliados, nestes próprios cursos, segundo critérios fixados por eles mesmos.” (HAIDAR, 1972, p.285)

Como já dito, a descentralização do ensino em 1834 delegou às províncias a educação de ensino primário e secundário. Na tentativa de organizar o sistema escolar, ocorreu o retorno das aulas régias em liceus, sem muita organização, com o ensino totalmente desqualificado, falho e sem investimentos. O secundário passou a ser privado e o primário ficou totalmente abandonado com pouquíssimas escolas, à mercê do sacrifício de mestres-escola. Quem não conseguia profissão mais rendosa se via na docência, situação que acentuou o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas a elite poderia pagar a educação de seus filhos (ROMANELLI, 1978).

A metodologia adotada no ensino primário foi de aulas lancasterianas, método usado na Inglaterra no século XVIII que se baseava na formação em massa e utilizava como estratégias os estudantes mais adiantados, são utilizados para monitorar e ajudar os estudantes com dificuldades (ARANHA, 2005). Esse método vigorou no Brasil por aproximadamente vinte anos, gozando de muito prestígio e, segundo Peeters e Cooman (1969, p. 145), “em 1833 apareceram os senões do sistema e o ministro Campos Vergueiro confessava não estar disposto a encorajar a fundação de novas escolas deste tipo”.

Já os colégios secundários sofreram modificações no século XIX e, aos poucos, foram se transformando em curso preparatório, em decorrência das pressões exercidas pela classe dominante, que queria que seus filhos fossem preparados para a prova de admissão no ensino superior. A legislação culminou com a isenção de frequências, a eliminação de seriação e a matrícula era feita por disciplinas.

A monarquia foi marcada pelo abandono das escolas primárias, visto que havia pouquíssimas escolas no país. Peeters e Cooman (1969) esclarecem que em 1872 apenas 150.000 pessoas estavam matriculadas em escolas primárias, em uma população de dez milhões de habitantes. As escolas secundárias eram propedêuticas, preparando para o exercício, e enciclopédicas, tendo a retórica mais importância que a criatividade.

Em 1889, o Brasil passou do regime monárquico para o republicano. Foi promulgada a segunda Constituição Brasileira, que incumbiu a União de promover e controlar o ensino secundário e superior em toda a nação. Já o ensino primário e o ensino profissional foram delegados aos Estados. Esse sistema dual de ensino se manteve conforme era no Império, refletindo a organização da sociedade brasileira: a classe dominante no ensino superior e o povo na educação primária de péssima qualidade (ROMANELLI, 1978).

Em meio a essa situação, cresceu o número de pessoas que clamavam por reformas na educação. Vários projetos educacionais foram propostos, na esperança de amenizar ou resolver os problemas estruturais que já vinham acontecendo. Dentre essas propostas estavam a criação do cargo de diretor de escola pública, a formação de professores com bons recursos pedagógicos embasados no meio científico, a reforma do ensino com a criação de três graus, o ensino primário subdividido em complementar e preliminar. Essas propostas não tiveram êxito, mas se mantiveram como consequência do próprio modelo econômico.

Nesse período, estava em discussão na Europa o movimento Positivista, liderado por Augusto Comte, que inspirou o movimento da Escola Nova. Os escolanovistas defendiam o ensino laico, universal, gratuito e obrigatório, no qual o individualismo do estudante era priorizado e exigiam uma nova organização curricular, apoiando-se nas teorias pedagógicas de Dewey, Claraparède e Durkheim. De outro lado, havia um grupo chamado de espiritualista que se preocupava com o tradicionalismo católico e liberalismo e combatiam as propostas da Escola Nova e propunham novos métodos de orientação católica (NISKIER, 1969).

Ainda no Período da I República, Benjamin Constant, político, militar, professor de Matemática, teve influência do movimento positivista, por meio de viagens a Europa. Constant tentou implementar a educação popular utilizada na Europa e nos Estados Unidos, que tinha o mérito de romper com a antiga tradição do currículo clássico dos jesuítas. Contudo, essa reforma não teve o cuidado de pensar a educação em sua realidade, levando-a a padecer como todas as reformas educacionais que se tentaram implementar no país desde o descobrimento.

Na I República, 80% da população era analfabeta e a população exigia pouco dos governantes. Com o começo do processo de industrialização e urbanização tornou-se necessária uma melhor educação. Entretanto, a realidade dos países europeus era muito diferente da população brasileira, tornando inviáveis as reformas educacionais e permanecendo a velha educação (CARTOLANO, 1994; SAVIANI, 2007)

Em 1901, por meio de um decreto foram retiradas as disciplinas de Sociologia, Biologia e Moral, para incluir a parte literária. Cury (2009) relata que em 1911 houve a Reforma Rivadávia, que aboliu os exames de Madureza, que foram por um século realizados somente no Colégio Pedro II. Com a retirada dos exames do Colégio Pedro II, qualquer estabelecimento de ensino poderia certificar os estudantes concluintes dos cursos secundários. Ribeiro (1981) conta que os resultados foram desastrosos, porque desregulamentou-se

excessivamente a educação ao permitir a certificação por todas as instituições, sem regras predefinidas.

Com o crescimento e a modernização no Brasil, a década de 1920 foi caracterizada pelo declínio das oligarquias e o fortalecimento da classe burguesa. Após um longo período de abandono nas escolas primárias, no período de 1920 a 1929 houve algumas reformas pedagógicas a nível estadual, que foram influenciadas pela Escola Nova. São elas:

- A Escola Primária Integral procurava exercitar as contas elementares, a noção literária e o desenvolvimento físico e a higiene.
- O Ensino Médio integrava o Primário e o Superior que oferecia vários tipos de curso despertando o gosto pela pesquisa científica.
- Defendia-se a organização universitária, voltada para o ensino, pesquisa e formação profissional, e criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (RIBEIRO, 1993, p.88).

Na era Vargas, que se estendeu de 1930 a 1945, as políticas educacionais foram revistas e os principais pontos foram incorporados na terceira Constituição Brasileira, em 1934, que previu um capítulo para a Educação no qual atribuiu-se ao governo federal continuar promovendo e detendo o controle sobre as diretrizes da educação em todo país e fixar o Plano Nacional de Educação.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; (BRASIL, 1934).

Em 1937, foi promulgada a quarta Constituição Brasileira, sem a participação do povo, com a implementação Estado Novo, que consistia em uma ditadura com ideias fascistas. No âmbito educacional, a nova constituição ressaltava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, atribuindo à família a responsabilidade primeira pela educação integral da prole, e ao Estado o dever de colaborar para a execução dessa responsabilidade. Também determinava como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias, e decidia que o ensino fosse livre, podendo estar nas mãos da iniciativa individual, associação ou pessoas coletivas públicas e particulares (RIBEIRO, 1981).

Durante o Estado Novo houve investimento na educação, visto que a sociedade havia mudado e o mercado de trabalho precisava de mão de obra especializada. Para atender a essa

demanda, novos órgãos foram criados, dentre eles o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), com a finalidade ministrar um ensino paralelo ao ensino oficial. O SENAI era mantido pelas contribuições das indústrias e dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias.

Na década de 40, com a Reforma Capanema, o ensino voltou-se para a ideologia de patriotismo, ordem e nacionalismo, difundindo o civismo e a moral. A Lei Capanema respondeu às aspirações da corrente que desejava a volta dos estudos clássicos e formadores de personalidade, com o ensino tomando novamente um caráter enciclopédico, literário e aristocrático (PEETERS; COOMAN, 1969).

O ensino secundário passou a ser ministrado em ciclos de três e quatro anos, sendo os três últimos denominados curso colegial, com duas opções, o clássico e o científico, hoje o ensino médio. O ginásial corresponde ao Ensino Fundamental II, e também existia o curso comercial e industrial. O industrial de grau médio era estruturado em dois ciclos de quatro e três anos; no de quatro anos as aulas eram dadas nas escolas industriais e formavam artifices especializados; o segundo ciclo, com duração de três anos, tinha lugar nas escolas técnicas para a formação de técnicos especializados (RIBEIRO, 1981).

O governo Vargas chegou ao fim em 1945 e logo foi promulgada a quinta Constituição Brasileira, mantendo o ensino primário obrigatório mas provendo apenas a língua portuguesa. A não obrigatoriedade do ensino da língua inglesa prejudicou os estudantes menos favorecidos/as, porque as classes privilegiadas procuravam garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas particulares, sendo assim estes por consequência teriam acesso aos empregos mais bem remunerados.

Nessa época surgiu também o conflito da escola pública “versus” a escola particular. A escola particular era defendida pelos empresários e pela igreja Católica, e as escolas públicas fundamentadas pela doutrina liberal pragmática. Ambos os grupos tiveram suas reivindicações atendidas em 1961, com a primeira lei geral da educação, Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61¹⁰) que tramitou treze anos no Congresso Nacional. A lei declarou a educação um direito de todos os cidadãos, porém não assumiu o compromisso de provê-la a todos, e flexibilizou as diretrizes dos cursos do ensino superior, a autonomia universitária e a constituição das universidades públicas como autarquias (ARANHA, 2005).

¹⁰ Lei n.º 4.024, de 20/12/61 (LDB), modificada pelas leis n.ºs 5.540, de 28/11/68 (complementada pelo Decreto-lei n.º 464/69); 5.692, de 11/08/71 e 7.044, de 18/10/82.

Em 1964, um golpe militar foi dado no país e os militares assumiram o poder. A nação passou por problemas econômicos e políticos, e no meio educacional não foi diferente. Com o processo de industrialização, houve uma demanda maior para o ingresso no ensino superior, porém não existiam vagas suficientes. Para solucionar esse problema houve uma intervenção externa com um acordo, conhecido como MEC- USAID entre o Brasil e os Estados Unidos da América, um convênio que tinha como objetivo fazer uma grande reforma no ensino brasileiro e implementar o modelo norte americano nas universidades brasileiras, além de visar a contratação de assessores norte-americanos para auxiliar nas reformas de ensino em todos os níveis.

O programa foi atacado nos E.U.A. por ser uma forma de transferir recursos para o resto do mundo e criticado por brasileiros, por ser uma intervenção estrangeira no nosso país representando uma ameaça à nossa independência. (...) O acordo entre o Ministério da Educação e Cultura, e o *The Office of Inter-American Affairs*, representava um alto investimento para os dois países, porém, altamente rentável para as partes contratantes. (OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Como já visto anteriormente, os modelos educacionais copiados de outros países não deram certo ao serem implementados no Brasil e este não foi diferente, pois a educação estadunidense não se adequava à nossa realidade e o acordo MEC-USAID foi substituído em 1968.

Em 1967, foi promulgada a sexta Constituição Brasileira (BRASIL, 1967), que colocava: a educação como direito de todos a ser dada no lar e na escola; o ensino primário a ser ministrado somente na língua nacional; o ensino dos sete aos quatorze anos obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. Entretanto, o ensino oficial ulterior ao primário seria gratuito somente para aqueles que provassem insuficiência de recursos.

Na era militar foram realizadas reformas que resultaram nas diretrizes para o 1º e 2º grau, unindo o ensino primário com o ginásio, que acabaram com a prova de admissão, criaram a escola única e profissionalizante, ampliaram a obrigatoriedade escolar de quatro anos para oito anos, o segundo grau passou a ser profissionalizante (ARANHA, 2005). O período militar foi marcado pelo incentivo aos sistemas de ensino particulares, educação como direito de todos, mas com limitação da gratuidade.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, vários aspectos da política nacional foram repensados, inclusive a educação. Vários educadores e entidades lutavam pela qualidade e reconhecimento da Educação como o direito subjetivo de todos/as. Segundo Minto (2006), houve um avanço muito grande no meio educacional devido às discussões de dois grupos, que levaram propostas para a sétima Constituição Brasileira de 1988. Um grupo defendia os interesses da escola pública e o outro grupo o das escolas privadas. O embate maior entre esses dois blocos envolvia a questão do recurso financeiro, o grupo da escola pública queria exclusividade e o outro grupo queria o subsídio, com verbas asseguradas pela constituição. Propostas foram levadas aos parlamentares constituintes pelos movimentos para defesa da educação e trouxeram avanços significativos a respeito da gestão educacional e administração escolar, tais como:

- eleições diretas, com voto secreto, para dirigentes de instituições de ensino e criação de comissões para fiscalização das políticas educativas;
- gestão participativa na educação e criação de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o objetivo de barrar as arbitrariedades praticadas pela administração do sistema e da escola (MINTO, 2006).

Para Aranha (2005), na Constituição de 1988 merece destaque a universalização da Educação para todos como dever do Estado e da família, e o direito ao acesso e à permanência na escola. Pela primeira vez a escola brasileira foi considerada como um espaço de aprendizado, de liberdade, de pesquisar, de ensinar, promovendo a consciência cidadã (GADOTTI, 1997).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, que tramitou no Congresso durante oito anos. Nota-se a alteração na abordagem do processo de ensino e aprendizagem, fato decorrente das mudanças dos conceitos sobre educação que ocorreram na história do país. A LDB é composta por noventa e dois artigos, que versam sobre os mais diversos temas referentes à educação brasileira, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Foi um ganho importante para a educação brasileira que, após séculos de perdas deixadas pelos regimes anteriores, foi embasada nos princípios de liberdade e solidariedade humana (BRASIL, 1996).

Juntamente com a LDB, foram aprovadas no congresso leis complementares, decretos e portarias de medidas provisórias que futuramente se denominaram legislação complementar à LDB (SAVIANI,1998). Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, principal medida decorrente da aprovação da LDB. A determinação do governo se completou com os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), com a proposta de Autonomia das Universidades, e com programas nacionais compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação, como o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Nacional de Renda Mínima, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Fundo de Fortalecimento da Escola, dentre outros. Há críticas da academia e dos movimentos de trabalhadores da educação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (ANPED, 1996; CANEN, 2000; CUNHA, 1996; MOREIRA, 1997; SANTOS, 2002; SILVA; GENTILI, 1999).

Na perspectiva de desenvolver a “boa escola”, na década de 90, o país passou a avaliar e medir a qualidade da educação com a implantação de avaliações externas. Uma que merece destaque é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é utilizado para consolidar as políticas públicas com o “principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2017, p. 13).

Em 2005, houve a introdução da Prova Brasil, com objetivo de analisar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, em cada unidade escolar, com testes padronizados. Em 2007, foram aplicados questionários socioeconômicos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), para avaliar e medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Esse indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola cresça é preciso que o estudante aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores/as acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação (INEP, 2007).

Paulatinamente, ocorreu nesse período a reestruturação e a modernização do sistema de indicadores educacionais e de estatística e a centralização da avaliação educacional, com a inclusão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A ação avaliativa também se estendeu aos programas governamentais, como: o Programa Nacional Livro Didático – PNLDD, e o Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola, neste especialmente com o projeto Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (COELHO, 2008).

A década de 2000 foi marcada pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Essas diretrizes orientavam a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico, dentre outros).

Em 2017, houve a efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental, que é um documento normativo que define as aprendizagens que devem ser desenvolvidas no ensino fundamental e compreende 60% do currículo. A BNCC para o ensino fundamental foi elaborada a partir das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. Após quatro anos de discussão e três versões diferentes, o documento foi finalizado com críticas acadêmicas ao sistema participativo que deixou de fora o currículo nacional, focalizando apenas questões de forma e conteúdo, existindo assim uma luta para hegemonizar o sentido do currículo escolar (MACEDO, 2015; CORRÊA, MORGADO, 2018).

Nessa perspectiva, o passado nos volta outra vez ao observamos diferentes tipos educativos ao longo do tempo, sendo que continuamos a ter as escolas particulares conteudistas voltadas para o ingresso ao ensino superior e direcionadas para os estudantes da elite; já para o povo, as escolas públicas, que são direcionadas por competência e habilidades, ocasionando assim, o direcionamento dos/as estudantes para o mercado de trabalho com formação inferior.

Outro desafio em relação à BNCC que ainda não está resolvido é a formação dos professores/professoras, que ainda são formados/as com base no ensino médio, ou seja, por disciplinas, e a falta de investimentos em salários, infraestrutura da escola, melhores condições de trabalho e de formação contínua dos profissionais da educação.

O que vemos nesse atual contexto político e histórico é o lugar do Brasil no mundo, um país colônia, ou seja, subordinado. É preciso conhecer a história percorrida até os nossos dias para que os erros cometidos não se repitam, percebemos que insistimos em erros pretéritos, pois após séculos não conseguimos, com todas as reformas, regimes, projetos, uma educação para TODOS/AS; ela continua excludente e, quando olhamos o passado, observamos que isso é um eixo articulador que ao longo desses governos foi se aprofundando e agora possui maior intensidade (KENJI, ALLAN, 2018).

A história da educação brasileira nos serviu para compreensão da nossa sociedade e do caminho que a nossa instituição escolar e educação percorreram. A partir desse levantamento

tivemos a oportunidade de compreender como o processo histórico e a cultura influenciam na realidade que temos atualmente. Com essa revisão, percebe-se que a autoridade e o ensino tradicional ainda se mantêm, juntamente com a falta de conscientização: ainda fazemos como os jesuítas.

“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor.” (FREIRE, 1987, p. 29). Dentro desse contexto, pensemos como nós professores/professoras podemos criar condições para essa consciência crítica do saber, do pensar certo, da reflexão verdadeira, da ação transformadora que liberta.

Romanelli (1978) esclarece que, para facilitar a criação de uma consciência crítica, é necessário analisar os conceitos estabelecidos e situar os problemas relativos à educação num contexto mais amplo, interligar esses conceitos para melhor compreender o nosso sistema educacional e sua evolução, o controle político do sistema, a correlação dos fatores para uma análise dessa evolução.

A compreensão que a ação cultural está a serviço da dominação e que isso se reflete na estrutura social torna mais fácil entender que a nossa herança cultural está ligada ao poder político, que por sua vez tem interesse em monopolizar, controlar, gerir e propor os valores na escola de acordo com a demanda social de educação, ou seja, o sistema atende os interesses da elite dominante e isso vem se perpetuando até os dias atuais.

Como esse contexto educacional, político, social, cultural e econômico brasileiro, com essa história de constituição da educação brasileira, com suas contradições, mas também com uma origem marcada por uma educação elitizada, uma educação para poucos/as, reis e rainhas, brancos/as, ricos/as, culturalmente e socialmente favorecidos/as, como essa história condiciona a formação e a profissão de professora? Vejo-me imersa nesse tempo, nessa história, vejo-me parte dela. A transformação necessária talvez seja a busca esperançosa que faço neste trabalho, como professora-pesquisadora-participante.

4. SABERES DA PROFESSORA-PESQUISADORA-PARTICIPANTE

Em um panorama progressista, o homem e a mulher se libertam do determinismo e, no ato de educar, também se educam, pois estabelecem uma relação dialógica construída. Nesse sentido, acredito que a instituição escolar pública possa se transformar num espaço de construção e de novas esperanças, rumo às lutas mais amplas pela educação para todos, pelo ensino básico, público e universal, de forma que ninguém seja excluído, e possa contribuir para a autonomia dos sujeitos e para que grupos sociais assumam seu verdadeiro papel na sociedade, uma instituição escolar que promova o exercício da cidadania por todos/as que dela participam.

A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia' (STRECK; REDIN, ZITKOSKI, 2008, p. 273).

Desta forma, a escola implica um espaço de trocas de saberes, onde a gestão seja participativa e que busque integrar comunidade e movimentos populares na construção de sua identidade. Um espaço que não reproduza os interesses da sociedade dominante, mas que forme pessoas críticas, conscientes de seus direitos, curiosos por conhecer e descobrir, enfim, um lugar onde se possa exercer a autonomia. Mais do que nos grandes discursos ou nos conhecimentos elaborados, é dentro da perspectiva da instituição escolar juntamente com professores /professoras e estudantes que se deve caracterizar sua autonomia e pedagogia, em um processo contínuo.

Freire (1987) alerta que, por meio da educação, por meio de uma escola cidadã, é possível que ocorram mudanças em todos os campos da sociedade, ao promover a humanização dos seres humanos, tornando-os críticos, autênticos, capazes de conscientizar os seres sociais para que se tornem sujeitos de transformação do mundo, conscientes de suas próprias ações, em tudo que se estabelece nas relações homem/mulher – mundo. Em outro

livro, Freire (2006) demonstra convicção ao apontar a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana, no sentido de torná-la melhor, e argumenta que uma das responsabilidades do professor/professora é revelar a possibilidade de esperança, pois toda mudança é possível.

Na busca pelo sentido na profissão de professora, no ensinar e no aprender, eu queria entender como se dá o processo de transformação profissional. Buscar na prática docente processos mais justos e emancipatórios, buscar pela minha autonomia de ensinar e aprender, com a finalidade de abandonar esse sistema de ensino estruturado fadado a seguir a ordenação do sistema capitalista, em que predomina a formação para o mercado de trabalho, na lógica de uma pedagogia liberal (LUCKESI, 1994).

Nessa perspectiva, compartilhei e discuti algumas das experiências que vivi como estudante e no início de minha carreira como docente, experiências vividas dentro da instituição escolar, com as histórias/memórias e narrativas formativas: minha caixa de memórias. Agora, discuto o conhecimento e construção da prática profissional docente, compondo os sentidos para as minhas experiências como professora-pesquisadora-participante.

A indagação e a pesquisa sobre os saberes docentes se deu devido à minha inquietude como professora da Educação Básica, em rede pública. Como buscar o processo da transformação profissional? Tudo começou ao perceber que minha prática estava “falida”, sem “sentido”, “reprodutiva”. Ministrava minhas aulas sem saber por que nem para quê. Perguntas que precisam de respostas, uma vez que são importantíssimas para uma prática docente libertadora, problematizadora e formativa. O sentimento que habitava em mim era de que eu trabalhava em instituições escolares (aliás todas iguais exceto pelo endereço) e acreditava que eram espaços onde só desenvolviam as teorias-práticas que estão no livro e no calendário escolar.

Sempre ouvi dizer na sala dos professores que há um abismo entre as teorias que são estudadas nos cursos de licenciaturas e o exercício diário da docência, corroborando a ideia errônea de que essas duas esferas ocupam, por natureza, lados completamente opostos na construção do nosso conhecimento profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Caixa de memórias: Eu mesma muitas vezes pronunciei “não uso em sala de aula nada do que aprendi na universidade”, ou “no livro e nessas reuniões, tudo parece lindo e

maravilhoso, mas quero ver na prática! Na prática a teoria é outra, ainda mais com a sala cheia!”

Com as leituras que chegaram até mim nesse processo de formação continuada, percebo que a teoria-prática é um binômio construído por nós, profissionais da docência, em nosso cotidiano. As experiências vividas na prática passam a exercer um papel fundamental no exercício da atividade profissional, tornando indispensável a reflexão sobre a teoria juntamente com a prática; quando essa relação teoria-prática não ocorre, a teoria se torna um verbalismo e a prática se torna um ativismo no qual às vezes reproduzimos violências sem perceber (FREIRE, 1996).

No livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire anuncia vinte e sete saberes, organizados em três grandes categorias: “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Essa é a referência principal neste diálogo que pretende articular os saberes, a caixa de memórias e a história da educação brasileira como componentes da trajetória narrativa e reflexiva da constituição de uma professora-pesquisadora-participante.

Na perspectiva Freireana, esse distanciamento entre teoria e prática referido por muitos profissionais tem sua origem no modelo de relações autoritárias, narrativas, dissertativas – a educação bancária. Segundo o autor, essa pedagogia dominante é fundamentada em uma concepção bancária de educação, na qual predomina o discurso, a transmissão e na qual quem é o foco principal, o detentor do conhecimento, é o professor/professora, sendo os/as estudantes percebidos como vasilhas vazias a serem preenchidas pelo conhecimento a ser transmitido.

O professor deposita “comunicados”, que estes, recebem, memorizam e repetem ou reproduzem. Os conteúdos são desconectados da realidade e perdem sua significação, gerando desinteresse, “educador e educando se arquivam na medida em que nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

Nesse sentido, o autor enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar possibilidade para sua construção ou produção” (Freire, 1996, p. 21), identificando-se como sujeito/sujeita capaz de superar as suas situações limite, principalmente a exploração historicamente imposta.

A educação bancária é dirigida para a transmissão e a avaliação de conhecimentos abstratos, numa relação vertical em que o saber é fornecido de cima para baixo, de forma autoritária. Nessa perspectiva, o professor/professora seria, portanto, o depositante encarregado de transmitir para os seus estudantes todo o conhecimento científico que ele acumulou a respeito da disciplina que leciona, e os/as estudantes são depositários. Por isso o termo “bancária”: o conhecimento é depositado nos estudantes (FREIRE, 1987).

Contudo, o modelo da educação bancária foi duramente criticado por Freire (1987), tendo em vista seu caráter redutor e incompleto. Foi então que, em oposição a esse modelo epistemológico, o autor sugeriu o que ele mesmo chamou de “cultura do silêncio”. A “educação bancária” mantém e estimula a contradição, pois esse modelo tem uma visão distorcida da educação, em que não há criatividade, não há saber e muito menos transformação da realidade, refletindo assim uma sociedade opressora e necrófila.

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito/sujeita do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 34).

Dado seu caráter particular e contextual, destaco os conceitos essenciais para uma reflexão acerca da (trans)formação permanente do professor/professora, realçando as tendências pedagógicas que considero essenciais para pensar a educação brasileira. Segundo Luckesi (1994, p. 37), existem dois grupos: as pedagogias liberais e as progressistas, que compreendem a finalidade de educação em três dimensões: educação como *redenção*; educação como *reprodução*; e educação como um meio de *transformação* da sociedade.

Esses conceitos político-filosóficos nos auxiliam a compreender a educação ao longo da prática educacional, possibilitando situar teoricamente em qual teoria pedagógica temos

tendência de seguir. Posto isso, em minha caixa de memórias me defini: *na educação como reprodução, me caracterizo pelo autoritarismo, impaciência, rigidez e cobrança exagerada, tanto em relação à aprendizagem quanto aos comportamentos em sala de aula. Faço uso recorrente dos recursos didáticos e das metodologias com predominância do quadro negro, livro e de exercícios de fixação.*

O termo “formação”, muito utilizado para definir os fins da atividade escolar, expressa bem o papel de reprodutora do sistema que desempenha a instituição escolar. “Formar” quer dizer “dar forma a”, “padronizar segundo um modelo”. Conseqüentemente esse esclarecimento vai ao encontro da educação “bancária”, que por sua vez está formatada para adequar sujeitos/sujeitas a se adaptarem, a se ajustarem no mundo de maneira que não desenvolvam sua criticidade participativa¹¹. (FREIRE, 1996).

Ao contrário da educação reprodutora, temos a educação como meio de transformar a sociedade como defendido por Paulo Freire, essa tendência, por sua vez, nos esclarece que não há transformação na sociedade sem a criticidade, que recusa o imobilismo, o pessimismo e a ilusão. Nessa perspectiva se faz necessário compreender a educação dentro de seus condicionantes e agir estrategicamente para que a transformação da sociedade ocorra. Dessa forma, voltemos para a terceira tendência pedagógica: a transformadora.

Assim sendo, esta terceira tendência poderá ser denominada de "crítica" tanto na medida em que não cede ao ilusório otimismo, quanto na medida em que interpreta a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente. Assim ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só *políticos*, mas também *sociais e econômicos*. (LUCKESI, 1994, p. 49).

Para o autor, a educação libertadora de Freire idealiza a educação popular e realiza as primeiras iniciativas de conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. Na educação progressista-libertadora, professores/professoras e estudantes se educam pela apreensão da realidade em

¹¹ Nota da autora: criticidade participativa no sentido de permear valores como solidariedade, responsabilidade, afetividade, respeito, honestidade, tolerância, amizade, companheirismo, entre outros, valores essenciais à formação do cidadão crítico-participativo esses valores podem ser trabalhados no cotidiano escolar possibilitando aos professores/professoras e estudantes vivenciar a cidadania, transferindo estas ações para outras instâncias da sociedade, firmando-se como pessoas comprometidas socialmente.

torno, com o objetivo de atingirem um nível de consciência que os permita atuar na efetiva transformação social (LUCKESI,1994).

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito/sujeita cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 1996, p. 45).

Nesse sentido não há mais depositário/a e depositante, ou seja, a relação de verticalidade sujeito/sujeita e objeto, agora existe a horizontalidade, o diálogo, porque professores/professoras e estudantes aprendem juntos/as, ambos são sujeitos do ato cognoscente. São esses atributos que nós professores/professoras devemos usar para formar nossos estudantes: ao instigá-los, estamos aproveitando sua curiosidade e criando situações de ensino aprendizagem que possibilitem iguais condições e oportunidades.

O diálogo, na prática da educação-progressista possibilita a *codiscência*, que decorre do ato dialógico de educar. A *codiscência* é o conceito que expressa a relação mútua e inseparável entre professor/professora e estudantes no processo de ensinar-aprender. Nesse encontro da *docência* com a *discência*, ambos aprendem um com o outro, pois todos são sujeitos/sujeitas do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996).

Nessa relação da *codiscência*, professores/professoras conhecem melhor o objeto de estudo e cabe aos docentes reaprender por meio de processos como reestudar, discutir, revisar, corrigir os trabalhos dos estudantes, para que durante as aulas sejam incorporados os questionamentos e as referências que os/as estudantes trazem. O ensino deixa de ser transferidor de informações de modo unilateral e se caracteriza por ser dialógico e colaborativo. Nas palavras do autor, “Não há *docência* sem *discência*, as duas se explicam e seus sujeitos/sujeitas, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objetos um do outro”. (FREIRE, 1996, p. 12).

Esse princípio parte do ponto de vista de uma educação não autoritária, mais democrática e que entenda o valor pedagógico do diálogo, pois ensinar-aprender é uma relação humana que exige a participação *codiscente*, pois ambos são os sujeitos/sujeitas do ato cognoscente. Com a afirmação de que o conhecimento do desconhecido ocorre a partir do conhecido, só se pode compreender o novo a partir daquilo que já se conhece e, de preferência, mediante a *codiscência*.

O ato de ensinar não se esgota no oferecimento superficial de conteúdo, o professor/professora democrático/democrática¹² necessita ensinar com a preocupação de criar possibilidades que englobam condições de aprender criticamente. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. (FREIRE, 1996, p. 14).

Uma das condições para o aprendizado crítico é a consciência por parte dos estudantes de que a experiência do raciocínio do/a professor/professora não pode ser simplesmente transferida a eles/as, pois os próprios estudantes devem construir e reconstruir os saberes ao lado do/a professor/professora e não na condição de submissos a ele/a.

Nesse momento, percebemos a importante tarefa do/a professor/professora que vai além do ensinamento dos conteúdos, mas reconhecendo a necessidade de ensinar a pensar, e pensar certo, dentro da perspectiva da rigorosidade metódica, ou seja, a reflexão não é mera cópia, reflexo da realidade, e sim a tomada de consciência que possibilita o agir intencional sobre a realidade.

O autor nos alerta a respeito da impossibilidade do/a professor/professora mecanicista se tornar democrático/democrática e pensar certo, pois esse/a professor/professora memoriza, não cria, apenas repete, está domesticado/a e descontextualizado/a da sua realidade e por isso pensa errado. Nesse processo, Freire (1996) critica aquele/a tipo de intelectual memorizador/a que lê horas a fio e que consegue repetir com precisão o que leu, mas que raramente formula uma interpretação pessoal, aquele/a que não estabelece nenhuma relação entre o que leu e o que acontece no seu país, cidade, bairro, aquele/a que fala bonito de dialética mas que pensa de forma mecânica e unilateral, esse tipo de intelectual pensa errado. O autor esclarece que a realidade desse/a intelectual memorizador/a é uma realidade distorcida, a mesma daquele modelo escolar que inviabiliza o mundo e acaba idealizando o que não vê. Para ele, a leitura crítica é aquela que possibilita ao/a leitor/a interferir, pensar, duvidar, questionar, sendo o sujeito da compreensão do livro que lê. (FREIRE, 1996).

O professor/professora democrático/democrática precisa estar acostumado/a a desafiar seus/as estudantes a duvidar e a relacionar informações para que enfim raciocinem em busca

¹² Nota da autora: professor/professora democrático/democrática no sentido de realizar e planejar suas atividades de forma colaborativa com a equipe escolar e a comunidade de aprendizagem, privilegiando o diálogo com a comunidade escolar para que seja possível compreender as principais necessidades e expectativas de estudantes, pais, mães, professores/professoras e gestores. Com isso, espera-se que os/as estudantes adquiram autonomia, criticidade de sua própria aprendizagem e responsabilidade, refletindo em suas decisões pessoais e profissionais.

de suas próprias conclusões, ou para que tenham consciência de que há concepções diferentes para o mesmo fato, visto que o conhecimento se dá no processo de transformação. Por isso Freire (1996) sugere que é fundamental conhecermos os saberes existentes e estarmos abertos à produção de conhecimento ainda não existente.

Os conteúdos ministrados na sala de aula não podem ser desconectados da vida, o professor/professora precisa conhecer a realidade dos estudantes para que os conteúdos e disciplinas dialoguem com as necessidades e desejos deles/as. Por isso as experiências que os/as estudantes vivenciam no seu cotidiano devem ser refletidas na instituição escolar e na sala de aula. Quando um professor/professora democrático/democrática planeja suas aulas, é importante trazer as questões que fazem parte da vida deles/as para problematizar os conteúdos, no sentido de torná-los mais próximos de suas realidades. Freire (1996) argumenta que a pedagogia precisa criar mais pontes entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles/as têm como indivíduos.

Freire (1996) demonstra a necessidade de incorporar as propostas pedagógicas que abordam a identidade cultural dos/as estudantes: precisamos entender aquele/a estudante que chega na instituição escolar vindo dos mais diversos contextos, da favela, preto/a, índio/a, venezuelanos/as, filhos/as de traficantes ou de trabalhadores/as. Quais saberes e lutas eles e elas trazem para sua educação?

Compreender seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos é fundamental para possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada e nem fragmentada. São essas experiências reais que exigem uma proposta plural e integrada.

O professor/professora democrático/democrática é aquele/a que não apenas tolera mas que encoraja o questionamento, o debate, a crítica dos/as estudantes em relação ao conteúdo e a realidade. Sendo assim, uma de suas qualidades primordiais é trabalhar com a rigorosidade metódica com que eles/as devem se aproximar dos objetos de conhecimento.

Freire (1996) faz referência à criticidade como um dos caminhos para uma compreensão mais ampla da realidade. Geralmente separamos a ingenuidade da criticidade, ou seja, o senso comum dos conhecimentos específicos, porém essas duas formas de conhecimento estão imbricadas. Ao entendemos a curiosidade como abertura para se surpreender com as diferenças entre o que já sabemos e o que iremos aprender, a curiosidade

ingênua deixa de ser informal, passando a ser curiosidade epistemológica, com métodos mais críticos.

Diante disso, não haveria criatividade sem a curiosidade, que nos impõe tantas dúvidas, que nos deixa inquietos diante desse mundo que encontramos pronto, mas que por estar em transformação precisa da nossa participação. O mundo precisa da nossa curiosidade. Como somos sujeitos/sujeitas históricos/as, a nossa curiosidade também é historicamente reconstruída e construída, de modo que a promoção da criticidade não é um processo automático: uma das tarefas fundamentais na prática educativa é o desenvolvimento da curiosidade crítica que se aproxima do conhecimento sem se submeter a ele, não aceitando aquele discurso autoritário (*minha caixa de memórias me relembra as inúmeras vezes que pronunciei na sala de aula: “aqui eu mando e você obedece e pronto, é para fazer desse jeito!”*) mas se dispondo a pesquisar, relacionar e a refletir sobre o que aprendeu com liberdade e autonomia intelectual (FREIRE, 1996).

Para Freire (1996), a curiosidade crítica nos liberta, nos imuniza de preconceitos, dogmatismos, de fundamentalismo decorrentes do racionalismo da sociedade e da tecnologia. Quando um/a sujeito/sujeita se aproxima de um conhecimento novo, mas se mantém prisioneiro/a dos saberes solidificados na sua imaginação, paralelamente aprisiona também sua curiosidade, se tornando incapaz de aprender. Por tudo isso, o aprendizado só pode ser crítico quando o ponto de partida é a curiosidade.

Quando entendemos que somos seres histórico-sociais, somos “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (Freire, 1996, p. 18), essa liberdade de escolher se torna essencial, pois somos seres humanos inacabados, a condição humana é um processo de constante mudança e portanto não temos respostas definitivas para todas as perguntas, os conhecimentos são construídos diariamente.

Nesse sentido, petrificar os saberes que impedem a liberdade é uma ação desumana que interrompe o movimento de nossa compreensão sobre as transformações que ocorrem permanentemente na humanidade, justamente porque a liberdade é uma condição indispensável para a educação e não pode estar dissociada da ética. O autor argumenta: “É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 16). Formador no sentido amplo de uma humanidade que está aprendendo a se descobrir no

mundo, uma vez que o ensino dos conteúdos não pode estar dissociado dessa formação humana, que para o autor inclui a formação moral e a formação ética dos/as estudantes. Manipular o conhecimento decidindo o que pode ou não pode ser ministrado na sala de aula é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. Em consonância, testemunhamos um dualismo onde o/a professor/professora e a instituição escolar são os guardiões da verdade, sendo que a verdade não está acabada e determinada, visto que é dinâmica e impermanente (FREIRE 1996).

Nas palavras do autor, o pensar certo exige que professores/professoras e estudantes estejam disponíveis para revisar os próprios conceitos, reconhecer a possibilidade de mudar de ideia, dando a si mesmos o direito de fazer diferente. A própria ruptura criativa de uma educação passiva para uma educação crítica exige que todos exercitem novas percepções sobre o mundo.

Ao falar do exemplo, Freire (1996, p.19) explica que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, não se cria um ambiente de aprendizado se o/a professor/professora não dá o devido exemplo, pois os/as estudantes percebem e começam a desconfiar da materialidade do discurso. Como pode o/a professor/professora solicitar uma pesquisa, ou até mesmo uma leitura se ele/a mesmo não a faz? Atitudes assim são contraditórias, incoerentes e levam a uma prática de aulas bancárias, reproduzindo o que está no livro sem se importar se os/as estudantes estão aprendendo ou não. Os/as estudantes percebem que o/a professor/professora maquia sua prática por meio de um discurso bonito, que pode ser bem representada por meio deste dito popular: “*Eu finjo que ensino e vocês fingem que aprendem*”.

De nada adianta o/a professor/professora se mostrar “bonzinho/a” e democrático/democrática, mas na sala de aula impor o seu poder, se mostrando autoritário e arbitrário no processo de ensino e aprendizagem.

Minha caixa de memórias sinaliza: do que vale então o/a professor/professora explicar ou problematizar o Diabetes de Mellitus, se ele/a mesmo não ensina através do exemplo e distribui balas, chicletes e chocolates? E quanto ao lanche da escola, que às 09:30 da manhã serve uma refeição completa digna de um almoço, ou bolachas doces com chá docinho, na maioria das vezes sem ter o conhecimento da condição da saúde de seus/as estudantes?

Posto isso, quando a prática do/a professor/professora contradiz seu discurso, não se cria aquele vínculo de confiança e credibilidade que é indispensável para a aprendizagem. A disposição de quem pensa certo é a de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, mesmo discordando do seu interlocutor, não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância. (FREIRE, 1996, p. 20)

A atmosfera da prática educativa em uma relação de confiança deve proporcionar espaço para estimular os/as estudantes na condição de sujeitos/sujeitas e não como meros objetos. Esse ambiente também leva os estudantes a lidar com a discordância distinguindo uma ofensa de uma crítica, sem sentir ódio de quem interpreta diferente, para que se sintam encorajados/as e confiantes para exercitar sua argumentação “fora da caixa” (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva torna-se importante que o professor/professora tenha preocupação com o aprender, com o domínio do conteúdo, expressando amor e respeito pela profissão que exerce, mantendo o bom humor, alegria, empatia, cumplicidade, amizade, paciência, compreensão e alternativas de aprendizagem, elementos fundamentais para a condução da nossa atividade profissional.

Freire (1996) reconhece que uma das contradições antipedagógicas que existem nas escolas brasileiras está nas mais variadas formas de discriminação, como os preconceitos raciais, de classe e de gênero, que negam toda a possibilidade da construção de uma sociedade democrática, inviabilizando o conhecimento e ofendendo o que há de mais substantivo na humanidade: a sua diversidade.

Para o autor é muito importante não generalizar, ou preconceber o perfil dos estudantes como pessoas limitadas e carentes. Muitas vezes, no exercício da docência, caímos nessa armadilha de rotular os/as estudantes, desqualificando-os/as, desmerecendo-os/as por achar que eles/as não possuem o requisito mínimo para aprender, devido à sua condição social e financeira.

Dialogando com minha caixa de memórias: Por que ensinar esses/as meninos/as algo novo ou de forma diferente, se em casa eles/as não têm o básico para continuar, é perda de tempo. Por isso, só passo as tarefas do livro.

A prática preconceituosa ofende o ser humano, por isso vale ressaltar que esses/as estudantes estão matriculados/as, merecem respeito e igual tratamento para seu aprendizado, trata-los/as como estudantes limitados/as, menosprezando sua vivência e conhecimentos

práticos, não irá garantir a qualidade da aprendizagem e fere os princípios de uma educação libertadora. Essa prática exige do professor/professora capacidade de aceitar o novo ou o diferente, livre de preconceitos.

Freire (1996) entende assim como homens e mulheres sendo sujeitos/sujeitas históricos/as, podem construir suas vidas e participar do mundo com autonomia. Ele argumenta que os conteúdos escolares não têm um fim em si mesmos e que a instituição escolar não deve se isolar mas sim assumir o risco de interagir com o mundo na reflexão e na prática. O autor enfatiza que pensar certo implica na existência de sujeitos/sujeitas que pensam mediados por objetos, ou seja, por meio da aprendizagem os/as estudantes vão se transformando em reais sujeitos/sujeitas da construção e da reconstrução do saber, ensinado ao lado do/a professor/professora democrático/democrática, igualmente sujeito/sujeita do processo. Só assim o saber ensinado será aprendido na sua razão de ser.

No entanto, na perspectiva dialógica freireana essa reflexão e o entendimento sobre o conhecimento novo não se dá através de transferência de pensamento ou uma informação depositada em nossa cabeça, todo entendimento necessita de comunicabilidade, do contrário é uma informação alienada e burocratizada.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.(FREIRE, 1996, p. 17).

Sendo assim, a comunicabilidade da educação depende de sujeitos/sujeitas que assumam sua condição de interlocutores, proporcionando assim um verdadeiro diálogo onde ambas as partes estão dispostas a escutar e falar.

Aqueles saberes que professores/professoras vão adquirindo com a prática são saberes importantes e que demonstram sua experiência, porém na Pedagogia da Autonomia esses saberes ainda são considerados “ingênuos” pois precisam da rigorosidade metódica que caracteriza o ensino crítico, ou seja, os saberes docentes da experiência são fundamentais mas não são suficientes. (FREIRE,1996)

Vale a pena ressaltar para professores/professoras, estudantes e aprendizes que o ato de pensar certo não pode ser copiado de livros, pelo contrário: a superação da ingenuidade deve ser superada com estudos, em conjunto com o professor/professora e fundamentado no

rigor metodológico que possui a característica da curiosidade epistemológica. É necessário que, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua volte-se sobre si mesma, perceba-se como tal e vá se tornando crítica (FREIRE, 1996)

A reflexão crítica da prática docente é o ponto de partida para o professor/professora democrático/democrática, contudo não basta somente a reflexão crítica por si só, é necessário um movimento dinâmico e dialético entre o “fazer” e o pensar sobre o “próprio fazer”. Precisamos superar o “saber ingênuo”, o “saber feito”, para alcançarmos a curiosidade epistemológica, e o primeiro passo para esse rompimento é realizar a autocrítica, chegando assim na criticidade e na autonomia (FREIRE, 1996)

Freire (1996) esclarece que é na formação continuada que deveria existir uma reflexão crítica de sua prática aos pares e não isolada, onde podemos pensar não só criticamente mas também agirmos coletivamente para enfrentarmos diversas crises (política, moral, educacional, social). É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática, em consonância nas palavras do autor:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 18)

O distanciamento intelectual se faz necessário ao analisar criticamente a prática docente. Os/as professores/professoras democráticos/democráticas precisam parar para analisar a própria atuação, distanciando-se para se compreender melhor, abstraindo a prática e transformando-a em conceitos para depois ministrar aulas modificadas pela reflexão pedagógica. Quanto mais o/a professor/professora assuma a postura de reflexão sobre sua prática, mas perceberá as razões que os/as levam a se comportar de determinada maneira e se tornarão capazes de ser agentes transformadores das próprias mudanças. Porém, essa consciência não transforma a situação, a reflexão sobre a prática só será consumada quando tiver como objetivo a ruptura e novos compromissos, é na prática que a reflexão crítica se concretiza de verdade. (FREIRE, 1996).

Estimular os/as estudantes a se assumirem como sujeitos/sujeitas é importante particularmente quando se vive em uma atmosfera autoritária - as pessoas acabam aprendendo a tratar os/as sujeitos/sujeitas como meros objetos, tratam o outro assim pois um dia foram

tratados assim, isso acontece especialmente quando vivemos em uma sociedade na qual o ter se sobrepõe ao ser (FREIRE, 1996).

Assumir-se como sujeito/sujeita não implica a exclusão do/a outro/a, e de forma alguma significa que para sermos sujeitos/sujeitas o/a outro/a tem que ser objeto, é na relação entre as pessoas e no respeito simultâneo a si mesmo e aos/às outros/as que podemos criar condições para que todos/as possam se assumir como sujeitos/sujeitas. Somos sujeitos/sujeitas históricos/as possuidores de sentimentos e devido a isso temos a capacidade criar vínculos uns/umas com os/as outros/as, sendo assim o professor/professora deve respeitar as identidades, a individualidade e as vivências socioculturais dos estudantes. Respeitar essas particularidades é de extrema importância para a prática educativa e esses quesitos não podem ser desprezados nas reuniões pedagógicas. Essas particularidades são fundamentais, pois proporcionam um ambiente de autonomia para os/as estudantes e para o/a professor/professora, que o ensino bancário não é capaz de proporcionar. (FREIRE, 1996).

Atualmente a instituição escolar impõe obstáculos para a discussão da experiência histórica, social e cultural dos estudantes. Por isso, diz Freire que “A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos” (Freire, 1996, p. 19). Ou seja, ignorar esses conflitos, fingir que eles não existem ou proibir reflexões sobre eles é um desrespeito à experiência histórica desses/as estudantes, porque impede sua reflexão sobre si mesmos/as e o ambiente no qual estão inseridos/as. Sendo assim, o ambiente autoritário, transferidor, mecânico, com uma ideologia pragmática é incompatível com a aprendizagem que leva o sujeito/sujeita a se assumir como histórico/a. (FREIRE, 1996).

O autor esclarece que é uma visão muito estreita, mas infelizmente muito vigente na educação, imaginar que a instituição escolar é só conteúdo, um ambiente neutro, onde estudantes não trazem vivências e que a única coisa que se aprende é aquilo que está nos livros. Freire (1996) conta uma história pessoal que demonstra o quanto o ambiente da instituição escolar é repleto de significados:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. (FREIRE, 1996, p. 19).

Simplem gestos dos/as professores/professoras podem inspirar nos/as estudantes uma confiança inédita em si mesmos/as e na capacidade de se esforçar, aprender e fazer melhor. Freire (1996) lamenta que os saberes pedagógicos construídos nas relações humanas que se multiplicam cotidianamente no ambiente escolar sejam desprezados nas pedagogias tradicionais, que não enxergam o caráter socializante da instituição escolar. Nesse contexto, percebemos o caráter da formação antipedagógica, que se preocupa apenas com o depósito de conteúdos e que olha com descaso as experiências escolares que são indispensáveis na educação, o que se deve, segundo o autor, à falta de entendimento entre o que é aprendizagem e educação.

Aprendemos bem antes de ensinar, aprendemos com o cotidiano ao socializarmos, então é óbvio que os/as estudantes não aprendem somente na instituição escolar, esse aprendizado acontece em casa com seus familiares, nas ruas, em plataformas digitais e sociais, entre outros ambientes informais, com a comunidade escolar dentro e fora da sala de aula. Talvez esse aprendizado possa ser até mais duradouro, por ser fruto de um testemunho autêntico, experienciado, e não daquela repetição mecânica de uma aula meramente burocrática, quer dizer, não são conteúdos que a gente decora, memoriza para depois esquecer, são momentos formadores ou deformadores que levamos para a vida (FREIRE, 1996).

Por isso, Freire (1996) pontua que não podemos ignorar os ambientes de aprendizagem e esclarece que é incompatível pedirmos respeito para os/as estudantes nesses espaços escolares se neles há o descaso do poder público, que também ensina, ou melhor, deforma com o seu exemplo, esse discurso silencioso que mantém as paredes sujas, carteiras quebradas, goteiras e falta de manutenção. No entanto, no sentido contrário, um ambiente acolhedor, limpo e com a manutenção em dia também pronunciará um discurso, um discurso que ensina e forma, ou seja, as experiências vivenciadas na instituição escolar deformam utilizando o método antipedagógico ou formam com o método pedagógico. Há um currículo oculto tanto no espaço quanto nas relações instituídas no ambiente escolar. Mais uma vez, é importante ressaltar que não podemos repetir mecanicamente um gesto falso ou fingir consideração aos/às estudantes, é necessário compreender a ação pedagógica pautada no respeito às identidades dos/as estudantes, a cultura, ao meio social de pertencimento, aos seus medos e inseguranças que, ao serem educados, vão se transformados em coragem.

Na perspectiva da Pedagogia da Autonomia, quando o/a professor/professora entra na sala de aula, o/a mesmo/a deve estar aberto/a às dúvidas, às curiosidades e às inquietudes de

seus/as estudantes, e também se atentar aos obstáculos que impõem o silêncio, as inibições, esses obstáculos são os mesmos que impedem a formação da criticidade participativa.

A noção de que ensinar não é transferir conhecimento deve ser entendida pelo/a professor/professora no sentido de que não basta o conhecimento ser aprendido nas dimensões política, ética, epistemológica e social. Ele deve ser experienciado e vivido na prática, desta forma esse fato pode ser verificado em sala de aula no próprio ato de falar sobre a construção do conhecimento: o/a professor/professora democrático/democrática envolve os/as estudantes na formulação do raciocínio, nessa perspectiva todos/as participam desse exercício de pensamento e se enxergam como participantes desse processo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, não adianta o/a docente ter um discurso bonito, mas que se contradiz com o exemplo concreto, quer dizer, o/a professor/professora que durante suas aulas se mostra impaciente com as causas dos estudantes, impaciente ao ser interrompido com as falas, e realiza perguntas que ele mesmo responde, agindo desse jeito o/a docente mina o processo de aprendizagem que é cheio de acanhamentos e embaraços, tornando sua aula inautêntica e ineficiente. Esse discurso bonito que não é testemunhado na prática é tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola através de métodos autoritários. É tão fingido como quem diz: *“eu não tenho nada contra os/as pretos/as, convivo numa boa”* mas ao elogiar um/a diz: *“você é preto/a, mas tem alma de branco/a”*, é exatamente assim que se esconde um valor de julgamento ideológico sob uma linguagem que se mostra neutra, esse elogio sugere que por o/a outro/a ser preto/a, não esperaria que tivesse qualidades e atributos bons que uma pessoa possui em sua personalidade e atitudes. A perspectiva de que ensinar não é transferir conhecimento implica numa postura exigente, autocrítica, e às vezes penosa, uma vez que temos que nos assumir perante os/as outros/as (FREIRE, 1996).

Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e destratam (FREIRE, 1996, p. 21).

Freire (1996) nos recorda de que, se o ato de pensar certo não combina com as fórmulas preestabelecidas, fechadas e autoritárias, também não se pensa certo naquela atmosfera de indisciplina em que vale qualquer coisa, ou naquele pensamento ao mesmo

tempo ingênuo e arrogante que não é capaz de superar o senso comum. Sem rigor metódico, não há como pensar certo.

Um ambiente vivo, de constante transformação, exige uma educação igualmente dinâmica, que prepare o/a estudante para escolher, interferir na realidade e se apropriar da criticidade participativa interferindo no processo histórico inacabado e no processo de humanização do mundo. Somos seres inconclusos, sem pre-determinismo, inacabados, o destino não está dado, mas é algo que construímos historicamente por meio da nossa ação concreta, sempre imperfeita e limitada, nós não podemos nos eximir da responsabilidade de nossa própria atuação no mundo. A história da humanidade é construída por meio de possibilidades, por isso uma das críticas de Freire (1996) é que não devemos aceitar a transmissão passiva de conhecimentos da realidade e de um destino supostamente inexorável.

A consciência do inacabamento é o ponto de partida para uma educação transformadora. Segundo o autor, devemos ter consciência de que o mundo e suas condições concretas condicionam e limitam a nossa prática, mas não determinam. Não faz sentido abrir mão da responsabilidade pelos nossos atos justificando nossas ações como se fossem reações inevitáveis, ditadas pela sociedade. Quem faz isso renuncia à responsabilidade ética que define o ser humano. Na educação constantemente abrimos mão dessa responsabilidade, ao adaptarmos a realidade e ao conduzirmos a prática passivamente, aceitando o mundo como ele é. Não se aprende assim, a presença do/a homem/mulher no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem interfere e participa. Essa é a perspectiva de quem busca ser um/a sujeito/sujeita da história e não um simples objeto (FREIRE, 1996).

Freire (1996) acredita que a esperança faz parte da natureza humana e argumenta que o ser humano consciente de seu inacabamento deve ter disposição de participar de um movimento constante de busca e aprendizado. A esperança é uma força indispensável à experiência histórica, sem esperança a história seria imóvel, determinada, como se fosse uma marcha inexorável que não dependesse da atuação humana. Por outro lado, a desesperança é caracterizada pela rendição à realidade, pela aceitação passiva do mundo, e o autor esclarece que essa não é uma situação normal dos seres humanos e sim uma distorção. O/a sujeito/sujeita não é um ser da desesperança que aos poucos vai incorporando a esperança em si, pelo contrário, somos sujeitos/sujeitas da esperança que pelas mais variadas forças e motivos acabamos forçados/as a nos amesquinhar e a nos encourçar no cinismo na desilusão. Esse argumento vem ao encontro da minha caixa de memórias: *“esse/a menino/a não sabe ler,*

escrever e muito menos contar, como ele/a chegou até o sexto ano sem saber nada?”, penso comigo mesma e me respondo: “a escola é assim desde que me entendo por gente, nada muda, e os/as meninos/as vão para o próximo ano sem saber o básico, é triste mas é assim”.

O autor esclarece que uma das lutas importantes na educação é contra tudo aquilo que nos imobilize na desesperança.

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. Freire, (1996 p. 54).

A noção fatalista de que temos um futuro imutável nos leva, necessariamente, à negação autoritária do sonho, da utopia e da esperança. Nessa concepção determinista da realidade, a esperança se torna um sentimento inútil que pode ser descartado, sendo assim o ensino sem esperança vira um instrumento transferidor, passivo, com a finalidade de que o/a estudante se adapte à realidade em que se encontra. Além disso, o autor adverte que essa concepção determinista do mundo contém uma violenta ruptura com a natureza humana, vista a partir do princípio de que a humanidade está se construindo historicamente, pois tem uma capacidade infinita para aprender (FREIRE 1996).

Sentimentos como a afetividade e a alegria são componentes indispensáveis no compromisso dos/as professores/professoras com a educação. A atividade docente também tem caráter afetivo, contudo exige uma formação científica séria, juntamente com o esclarecimento político, por isso não tem sentido imaginar que professores/professoras exerçam sua profissão com severidade, arrogância, frieza, desrespeito e estupidez com os/as seus/as estudantes. Pelo contrário, essas características jamais deveriam ser vistas como necessárias para aprendizagem. A alegria não é inimiga do rigor, mas um complemento, ou seja, quanto mais rigorosidade metódica o/a professor/professora apresenta nas suas atividades de ensino e aprendizagem, mais entusiasmado/a, curioso/a e esperançoso/a ele/a se torna, até porque a alegria faz parte de um processo de busca, o ato de ensinar e aprender não se dá fora do ato da pesquisa.

Freire (1996) pondera que ensinar exige postura, ética, e “pensar certo”, buscando constantemente a formação continuada e a reconstrução identitária, ou seja, almejando a transformação intencionalmente conduzida. Nesses momentos podemos encontrar obstáculos,

medos, fraquezas, incertezas, mas também nesse período ou depois dele podemos encontrar reencantos, experimentações jamais vividas, que nos trarão a autoconsciência, o ganho da autoconfiança e da autoestima. A condição do pensar certo nos faz reconhecer e superar o nosso próprio equívoco, trazendo assim o reconhecimento de que estamos prontos/as para trabalhar democraticamente, em equipe, de modo colaborativo e reflexivo.

Freire (1996) esclarece que, diante de um estado tão omissivo, frequentemente ameaçador, veremos professores/professoras abandonarem a profissão em busca de outras que proporcionem melhores condições de trabalho e salários, isso será inevitável, o que não pode acontecer é um/a professor/professora permanecer na educação insatisfeito/a, realizar seu serviço mal feito e desonrar a educação ao desrespeitar seus/as estudantes e a si mesmo, docentes necessitam ministrar suas aulas, realizar suas tarefas com qualidade e para isso precisam de condições adequadas. Portanto, uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação é justamente a recusa em transformar a profissão em “bico”, em um trabalho mal feito, sem estudo sem preparo.

Por outro lado, é preciso recusar o discurso de que a docência é uma missão que exige abnegação, na qual o sacrifício e o sofrimento do/a professor/professora são inevitáveis, cristalizado naquelas frases que ouvimos nos corredores da instituição escolar: *“muda de profissão enquanto você é novo! Professor sofre demais da conta, além de ganhar pouco gasta muito com os/as estudantes, isso se você quiser fazer um trabalho bem feito, pois a escola não tem dinheiro para nada! Nossa profissão não anda compensando, viu”* (Caixa de memórias). O/a docente que decide ficar precisa refutar esse tipo de discurso traiçoeiro e fatalista, pois, como qualquer trabalhador/trabalhadora, deve ser respeitado/a.

Toda prática educativa implica na existência de sujeitos/sujeitas, objetos e diferenças, e é justamente nas diferenças que ensinamos e aprendemos uns com os outros, os objetos e conteúdos são ministrados por meio de metodologias, técnicas e materiais necessários ao ensino, contudo em meio a tantos aparatos esquecemos de nos perguntar qual é o objetivo, a finalidade de determinado conteúdo? Estamos ministrando tal coisa para quê? Para Freire (1996), a resposta está justamente nos quatro pontos da relação educativa, que inclui objetos, sujeito/sujeita, métodos e objetivos. Ele esclarece que investigamos a função diretiva da educação, nela estão os ideais, os fins, os meios, os sentidos e até mesmo os sonhos presentes na ação de educar. O autor identifica a dimensão político-ideológica da prática educativa, que nem sempre é uma dimensão facilmente observável, por ser pouco discutida, muitos ainda

entendem que a educação exista só na dimensão de “conteúdos” ou de técnicas. Sendo assim, lembro de minhas próprias palavras na sala dos professores/professoras: *“Lá vêm vocês com esses projetos, preciso terminar o livro, estamos atrasados, e ainda tenho que ceder meu horário”* ou *“matéria dada, matéria cobrada”*, ou *“copiem essas organelas e decorem suas funções, vai ter prova oral”*. (Caixa de memórias).

Alguns podem até chamar essa capacidade ou competência de vocação, de missão ou de sacerdócio, professoras/professores não são santos/as que devem aceitar os martírios e dificuldades com resignação e sacrificar suas vidas em nome de um credo. Esse discurso por sua vez serve para a manutenção da ordem que as empresas e o poder público propõem para disseminar a imagem de professores felizes e resignados. Sendo assim, não podemos deixar de lutar pelos nossos direitos, dignidade, segurança e pelos recursos educacionais que professores/professoras e estudantes necessitam para ensinar e aprender. (FREIRE, 1996).

Para finalizar trago a instituição escolar, entendendo que não poderia deixar de citar esse local onde passamos boa parte de nossas vidas, local de nosso trabalho, local bonito, de vida, de gente, de discussões, de amor e principalmente lugar de transformação, essa escola, em uma perspectiva cidadã, materializa os saberes necessários à prática educativa..

Nesses anos ministrando aulas, entre tantas reuniões pedagógicas percebo em minha fala e na de outros profissionais que a instituição escolar deve ser um ambiente neutro, que não deve interferir na vida social dos estudantes, que não deve misturar a realidade com as disciplinas escolares e que a instituição escolar não tem interesse em ver as condições reais de vida de quem a frequenta. Esse discurso reflete uma ideologia autoritária, que formará sujeitos/sujeitas passivos/as, submissos/as e resignados/as. Esses são obstáculos e dificuldades que as ideologias do mercado impõem no sentido de impedir uma formação plena e humana dos/as estudantes (FREIRE, 1996)

Desconectar a instituição escolar da realidade implica na neutralidade, na falta de criticidade e no impedimento da reflexão. Dessa forma, percebemos que a instituição escolar talvez imponha uma visão fatalista da realidade, como se o papel da instituição escolar fosse estabelecer a vida da pessoa na sociedade. Lembro-me de minhas próprias falas: *“ponha-se no seu lugar, o mundo é assim”*, *“você nunca irá conseguir cursar medicina, medicina é para quem tem dinheiro”*, *“a vida não é assim como você pensa, quando você for trabalhar a primeira coisa que a empresa fará é vir até a escola verificar suas notas, então se esforce!”* (caixa de memórias), são discursos assim violentos e silenciadores que mostram uma

sociedade e um ensino fechado, que não permite que os/as estudantes explorem novos conhecimentos e sufoca a curiosidade. Entretanto, vale a pena lutar para superar esses empecilhos, até porque a história é um campo de possibilidades em permanente transformação, e a instituição escolar contribui para realizar essa transformação.

Gadotti (2008), tomando como referencial a obra de Paulo Freire, esclarece que a tarefa da instituição escolar é formar para e pela cidadania, visando construir os pilares de um outro mundo possível, educando para uma cultura da paz e da sustentabilidade. Em meio de tantas críticas e defeitos, o autor valoriza principalmente as qualidades da instituição escolar. A instituição escolar é um espaço físico onde devem existir conversas, confrontos, discussões sobre política, gerando insatisfações, deixando assim de ser autoritária para ser harmoniosa, exercendo um papel fundamental nas relações sociais e culturais.

A instituição escolar não é um simples lugar para o qual o indivíduo é convidado, mas faz parte da vida do/a homem/mulher e, por mais que o tempo passe, não será esquecida, pelo contrário, os estudantes verão o quanto foi importante estar nela. Como afirma Gadotti:

Mas é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo nela existe o essencial: gente, professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor das nossas escolas, de nossa educação. (GADOTTI, 2008 p. 02).

Para Gadotti (2008), a instituição escolar do século XXI precisa buscar o que é específico dela, pois cada escola tem sua necessidade, buscando assim sobreviver em uma sociedade de redes e de movimento, pois a sua mudança está atrelada à sociedade e é um produto dela. Para mudar, a instituição escolar depende também das famílias, das outras escolas para aprender em rede, formando uma aliança com a população e a sociedade, propondo para professores/professoras, estudantes e comunidade escolar a motivação de continuar aprendendo por meio da reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica de forma colaborativa e democrática, buscando a autonomia da instituição escolar.

Para que ocorra uma boa aprendizagem, o/a professor/professora precisa ensinar com alegria, sem esquecer o que ele/a é, ainda que seu trabalho não seja reconhecido como deveria,

precisa se empenhar, estar sempre pesquisando, buscando melhorias para auxiliar seus estudantes, em prol do conhecimento. Como declara Gadotti:

Espera-se do professor do século XXI que tenha paixão de ensinar, que esteja aberto para sempre aprender, aberto ao novo, que tenha domínio técnico-pedagógico, que saiba contar estórias, isto é, que construa narrativas sedutoras para seus alunos. Espera-se que saiba pesquisar, que saiba gerenciar uma sala de aula, significar a aprendizagem dele e de seus alunos. Espera-se que saiba trabalhar em equipe, que seja solidário. (GADOTTI, 2008 p. 04).

Posto isto, a instituição escolar vai muito além de um espaço só para estudar, é a segunda “casa” de aprendizado de crianças, jovens e adultos, é um lugar especial onde aprendemos a conviver com as diferenças e nos relacionamos com gente. Nesse sentido, cabe aos/as professores/professoras ser um/a organizador/a de aprendizagem que busca sentido no ensino. Nas palavras de Gadotti (2008, p. 97) “O professor precisa saber muitas coisas para ensinar. Mas o mais importante não é **o que é preciso saber para ensinar, mas como devemos ser para ensinar**”¹³. Desta maneira, a instituição escolar do século XXI sobreviverá se conseguir unir o ensino adaptado à sociedade em rede que se encontra em movimento constante, e se continuarmos sonhando com uma sociedade mais justa e menos opressora.

¹³ Grifos do autor.

5. A CARTA REFLEXIVA

Nesse momento apresento reflexões com profundidade sobre minha vida e minha prática docente, demonstrando o quanto a história das minhas professoras e estudantes influenciou na construção de minha história. Exponho dialogicamente a alguns anos da minha história de vida e a realidade da educação brasileira, tentando ao leitor, para uma reflexão sobre o papel da memória: voltar ao passado, com os pés no presente, antecipando um futuro mais promissor. A memória possibilita uma educação testemunhal, coerente, entre o que se fala e o que se vive.

Sendo assim trago de Freire a ideia para finalizar esta pesquisa narrativa, escrevendo uma carta reflexiva direcionada a Dona Cigarra, Dona Gafanhoto, Dona Abelha e Crisálida, com o objetivo de dialogar com essas memórias em busca de compreender o sentido dessa transformação vivenciada por mim.

Carta, de acordo com Moraes e Paiva (2018), é um gênero textual usado para construir diálogo entre pessoas. Sua principal característica é a presença de marcas de personalidade. A carta é um gênero discursivo muito antigo e ainda muito usado na sociedade contemporânea. Cumprindo a função básica de conectar pessoas, a carta virtualizou-se, transformando-se em e-mail e em outras formas de comunicação instantânea, continuando a ser um dos gêneros mais fundamentais da humanidade.

A carta é uma modalidade de comunicação e produção literária, é algo que nos possibilita dar um tratamento autônomo e criativo aos assuntos educacionais, uma vez que nos dá liberdade de articular as linguagens formal, coloquial e poética. Assim, busquei uma escrita mais literária, envolvente, lúcida sem deixar de ser densa e crítica. Nesse sentido, profundas reflexões e conhecimento de mim mesma me foram possibilitadas através desta carta e venho compartilhar todo esse processo formativo que me trouxe descobertas e transformações.

As epístolas são recursos que são direcionados ao/à destinatário/a específico/a, mas podem ser pedagógicas ao se tornarem intencionalmente de domínio geral. Talvez essa seja a intenção desta carta, ao final da dissertação, como forma de expressar e sintetizar a reflexão aqui produzida.

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos. (CAMINI, 2012, p. 35).

Com sangue, carne e osso, de uma professora-pesquisadora-participante, em um processo formativo em que se integrou de forma radical, com todas as dificuldades produzidas por uma educação pública em numa sociedade desigual, fruto de uma formação inicial em uma instituição privada e que não se deixou ser determinada por isso, mas lutou bravamente para a transformação de sua realidade e de outras que possam se identificar com a trajetória, as narrativas e as reflexões que pretendo realizar nessa carta.

Minhas professoras e colegas de profissão

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(Paulo Freire)

Esta carta é fruto de uma pesquisa narrativa, intitulada “Narrativas formativas: as memórias na constituição de uma professora-pesquisadora-participante”. Tenho orgulho de escrever para vocês professoras sobre os sentimentos e a transformação que esses três anos de pesquisa causaram em mim. Como afirma Cavalcante Júnior (2001), o processo é deflagrado por uma pergunta a partir da qual vou costurando as ideias: quais foram os sentimentos e mudanças provocados em mim pelo encontro com esse processo reflexivo profissional? Nesta carta, reflito sobre as experiências que me constituíram como professora-pesquisadora-participante, em um processo de transformação profissional que foi registrado por meio de memórias, histórias e lembranças, mas sempre na condição de aprendiz, porque “tenho o privilégio de não saber quase tudo”.

Quando escrevi a palavra “professora”, me veio à mente seu significado: “mulher que ensina”. Esse significado veio ao encontro das minhas lembranças das primeiras professoras, pelas quais tenho respeito, porém denuncio suas práticas docentes antipedagógicas, não problematizadoras, conseqüentemente não libertadoras, permeadas pelo autoritarismo, sempre dizendo o que eu devia fazer. Vivenciei a pedagogia da resposta. Não me foi permitido fazer críticas, ouvi que não se deve questionar e nem duvidar do/a professor/professora, quem detém o conhecimento, aprendi isso em casa e de certa forma vocês reforçaram essas afirmativas.

Praticaram em todos esses anos que fui sua estudante, e olha que não foram poucos, a educação que valoriza a leitura mecânica, caracterizada por repetição e memorização, sem criticidade participativa. Foram professoras opressoras, que nos vigiavam, sendo que qualquer deslize era o suficiente para nos darem punições, como suspensões, expulsões, notas abaixo da média e cópias, muitas cópias.

“Você vai copiar 200 vezes no caderno, para aprender, a frase ‘Não devo escrever ocê, é você, substantivo dá nome a objetos e pessoas, existe o simples e composto’. Se não copiar mando chamar seu pai/mãe”. (Caixa de memórias).

Acredito que quando me tornei docente as marcas da opressão estavam presentes em mim, marcas essas que se consolidaram com a massificação do ensino que me foi dedicado, que por sua vez impediu que eu assumisse uma criticidade participativa perante a vida, me perpetuando na consciência ingênua. Desse modo, entendo que eu conhecia a imagem de um/a professor/professora autoritário/a, que impunha seu conhecimento em uma relação vertical e não dialógica, que desconsiderava o meio social de pertencimento de seus estudantes, e assim como vocês fizeram eu acabei por repetir, pois homens e mulheres são passíveis de domesticação.

Em meio a essas reflexões, eu me pergunto: e eu? Será que deixei essas mesmas marcas de opressão em meus/as estudantes?

Então continuo esta carta sabendo que fiz e fui parte do ensino bancário, uma vez que fui ensinada a me adaptar e a me acomodar nos padrões estabelecidos. Quando me tornei professora, decidi que minha prática docente estaria alinhada à de vocês, justamente por tê-las como exemplo, mesmo sabendo não serem queridas pelos/as estudantes. Aprendi que a gente aprende pelo exemplo, só que nem sempre os exemplos são positivos. Se naquele tempo, com minha consciência ingênua, eu não conseguia fazer escolhas, hoje percorro um caminho para assumir minhas escolhas.

Quando me tornei professora de Ciências, ao pisar na sala de aula, a insegurança e o medo vieram junto comigo, sentimentos que compreendo fazerem parte do início da profissão. Vi-me ali, perdida, sem saber o que fazer, o que havia aprendido na graduação eu não conseguia transpor, pois professor/professora tem que ter “jogo de cintura”, tem que ser “antennada” para adequar didaticamente seu material de acordo com sua realidade e a dos/as estudantes. Isso eu não sabia fazer. Aprendi que assumir a fragilidade de nossa formação inicial é um ponto importante para a mudança.

Então, preferi me agarrar aos livros, giz e bastante saliva, assim como minhas professoras faziam.... Pareceu-me mais fácil repetir aqueles saberes reproduzidos nas salas das universidades (formação inicial) e enquanto estudante da educação básica. Aprendi que vivemos a única profissão com a qual convivemos (professores-professoras) ao longo de quinze anos, pelo menos. São muitos os exemplos que passam pela nossa trajetória e esses exemplos marcam o nosso exercício profissional.

Durante muito tempo, as cópias foram minhas fiéis aliadas, com a intenção de resolver situações comportamentais e de avaliação. Como eu amava um monólogo! Julgava perfeito. Porém, com as leituras, as memórias e as reflexões, hoje reconheço que não ajudavam a curiosidade

indispensável ao processo formativo. Pelo contrário, enfatizavam a memorização mecânica sem estabelecer significados para o que se aprende. Ahhh, os gritos. Como eu gostava de “berrar”, prejudicando assim minhas cordas vocais, provocando o arregalar dos olhos dos/as estudantes, porém acreditando que minha autoridade se dava também através deles, que eram uma excelente ferramenta. Só que não! Aprendi que não existe uma prática docente neutra, o que faço na sala de aula reflete o que eu penso sobre a sala de aula em todas as suas dimensões.

“Copiem do livro no caderno, da página tal a tal; desenhem a célula e todas as organelas e me expliquem os processos que nelas ocorrem; quem ficar de recuperação comigo vai copiar todo o livro didático; cadê seu caderno com os vistos; já te falei que você vai perder pontos!... Vai ficar de recuperação e repetir o ano. Que caderno é esse? Você não tem vergonha de me apresentar um caderno bagunçado desses? Você vai ficar sem educação física e recreio até colocar esse caderno em dia e com letra bonita e legível! É isso que dá não prestar atenção na aula! Conversa o tempo todo, não realiza as atividades propostas, vai ficar sem entender, porque eu já expliquei!”

Falas como essas acima mostraram, por meio da caixa de memórias, uma prática construída durante toda uma vida e evidenciam quão complexa é a ação docente.

Anos se passaram, e uma necessidade crescente de mudança em minha prática docente gritava em meu interior. Mudar? Mas mudar como, em um país em que o/a professor/professora não é valorizado/a; que não paga salários justos aos profissionais da educação; que não valoriza o/a estudante e sua família como parte da escola, sujeitos/sujeitas que participam e interferem nas suas decisões; em um sistema que deforma e que ainda por cima coloca a culpa das lamúrias do contexto educacional nos profissionais da educação. Aprendi que ser professora exige a convicção de que a mudança é possível.

Em dado momento, senti-me confortável com essa realidade, no entanto foi necessário mudar o meu olhar, a minha perspectiva e me posicionar no mundo. Concretizar uma mudança de paradigma, perceber que estou em uma das profissões mais importantes, pois lido com pessoas que estão em um processo de transição, que estão se consolidando como sujeitos/sujeitas que por sua vez devem se tornar autônomos/as, com capacidade de gerir suas vidas e realidade. Entendi que devia ensinar as Ciências de uma vida que reflete o entorno dos/as estudantes, sua cultura, seus saberes individuais, sua comunidade. Aprendi que sou professora de Ciências mas que, para além da área, ensinar tem um papel importante na formação desses sujeitos/sujeitas.

Mesmo sendo muitas vezes elogiada pela gestão e admirada por colegas de profissão, havia em mim um misto de sentimentos de tristeza, alegria e esperança. Tristeza perante a minha reflexão, ao identificar que por muito tempo rotulei, invisibilizei e fui reprodutora de conhecimentos que podem ter influenciado negativamente as aprendizagens de crianças, jovens e adultos. Aprendi a reconhecer em mim o inacabamento.

O movimento de mudança se iniciou com os cursos rápidos de formação continuada. Neles, fui identificando que minha prática docente era baseada em uma concepção bancária de educação (Freire, 1987), pois enchia os/as meus/as estudantes de conteúdos descontextualizados e de forma vertical. Mais adiante veio o mestrado, com a profundidade nos estudos e a discussão da filosofia Freireana, a qual me deixou mais apaixonada pela docência e, aos poucos, foi me trazendo alívio e dissipando as angústias e dúvidas e renovando a esperança de que é possível fazer diferença na vida das pessoas através do exemplo. A educação muda o mundo. Aprendi que posso ser uma professora alegre, rigorosa e amorosa.

É constrangedor admitir, mas preciso lhes contar que até aqui não entendia e nem conhecia muito bem a minha profissão. Sendo assim, depois de várias leituras, rodas de conversa, iniciei esta dissertação com o

objetivo de entender a profissão docente. É importante salientar que a escolha das narrativas, com esse olhar introspectivo, se deu, inicialmente, por dois motivos: primeiro, pela inquietação provocada pela percepção de que meus estudantes não aprendiam Cadeia Alimentar, Taxonomia, Estrutura Celular, dentre tantos outros temas (me sentia fracassada porque os/as meninos/as não aprendiam); segundo, por não compreender o local de trabalho onde desempenhava o papel de professora (precisava compreender por que a escola era tão fechada, engessada e quase imutável, pouca coisa havia mudado desde quando eu era estudante).

Onde está o erro? Será que ele existe? Está nos/as professores/professoras? Ou está nos/as estudantes? Deixo aqui implícita uma possível resposta das várias que podem surgir com a minha, a sua, a nossa reflexão. Aprendi que não preciso ter respostas para tudo, que meu papel é mediar o processo de construção do conhecimento. Aprendi que posso perguntar.

Primeiramente, precisei entender o contexto histórico brasileiro educacional para compreender como chegamos até aqui, nesse modelo de educação tradicional, e como isso se reflete na estrutura social. A nossa herança cultural está ligada ao poder político, que por sua vez tem interesse em monopolizar, controlar, gerir e propor os valores na escola de acordo com a demanda social da educação. A história nos revela isso. Busquei na história o entendimento do presente e nessas leituras compreendi que produzimos uma Educação baseada na imitação, programa, horários, conceitos e hora/aula formal; a escola no Brasil nasceu refletindo as diferenças sociais escravocratas e a crença de que o conhecimento “simples” era suficiente (LIMA, 1979). Aprendi que sou um ser histórico, cultural e social. Se assim compreendo, assim vejo os/as estudantes.

A complementação e a busca dos meus estudos me trouxeram uma outra perspectiva sobre a instituição escolar e nossos/as estudantes. Passou a existir uma esperança de melhorar as condições de todos os

envolvidos. Passei a acreditar em uma educação libertadora humanitária, que desabrocha sujeitos para uma cultura da paz e da solidariedade, para o acolhimento do imigrante e dos refugiados das guerras; uma educação que faça seres insurgentes às ordens vigentes, “nada parece impossível de mudar”. Sendo assim eu não podia deixar se consolidarem minhas angústias pessoais em relação à escola e à minha prática docente. A mudança está acontecendo! Eu sou parte dessa mudança. Aprendi que a minha liberdade é tão importante quanto a do/a outro/a.

As leituras, os encontros e as reflexões trouxeram de presente esse sentimento de esperança que já estava adormecido para a docência... “educação é algo que a gente faz”. Significa que todos os seres humanos fazem educação (Beck, 1996, p. 58) Acreditando nessa premissa, anseio por escolas de qualidade, onde haja seres pensantes, que se educam, ensinam, instruem e se formam mutuamente, e que possam se assentar sobre o diálogo, sobre a comunicação, que permite partilhar e construir novos conhecimentos para todos. Escolas idealizadas por todos, onde o/a estudante aprenda a ler o mundo e interfira nele com criticidade participativa e autonomia, para existir e agir no mundo de maneira coerente com sua realidade, em busca de uma sociedade mais justa. Aprendi que preciso lutar pelas condições de trabalho em nossa profissão.

O sentimento de alegria e esperança ganhou mais espaço, porque aprendi sobre concepções e metodologias de ensino que colocam o/a estudante como protagonista o que certamente me ajudou a olhar para o/a sujeito/sujeita em sua relação de aquisição do conhecimento e em sua condição de transformador/a da sua realidade.

Também me encantei ao perceber que não somos seres predeterminados, que somos inconclusos, sendo essa a condição humana. Estamos em processo permanente de ser mais. Graças a isso, voltei a acreditar na possibilidade da minha mudança, apesar de todos os obstáculos que podem surgir na minha trajetória.

No momento atual, idealizo uma prática docente com respeito, humildade, e me proponho a me educar junto com os/as meus/as estudantes. Freire (1996) sintetiza que essa é a nossa vocação, compreendida como desejo de liberdade e de justiça, pois implica em mudança de paradigma. A educação se faz refletindo e agindo de maneira consciente na prática pedagógica cotidiana, para transformá-la. Eis uma análise complexa que requer o exercício do diálogo, da humildade, da escuta, da consciência da finitude e da mudança de si mesmo e do mundo.

Trabalhamos em um espaço socializante, cheio de vida, responsável por construir conhecimentos e socializar valores de uma cultura entre gerações (Martin-Baró, 1992). Tal fato nos leva a perceber que a educação, na ação concreta, envolve atitudes e comportamentos que, repetindo-se e transformando-se no dia a dia, poderão vir a consolidar-se como prática socialmente aceita, pensando assim em um “efeito dominó”, do qual sou fruto e parte. Pensemos como podemos contribuir consideravelmente para cessar esse efeito dominó da educação bancária.

Através do encantamento, da busca pelo conhecimento, da curiosidade epistemológica, da reinvenção, da autonomia, do respeito ao próximo, da militância contra as discriminações e principalmente da capacidade de acreditar que existe um caminho viável e necessário ao saudável desenvolvimento físico e mental das nossas crianças, jovens, adultos, existem outras maneiras de inventar e reinventar nossas aulas, sem repetição, memorização, cópias... em uma perspectiva de educação libertadora...

Produzir a reflexão sobre essa própria abertura é parte indispensável do trabalho docente. É a ética da abertura que viabiliza o diálogo, a consciência de que somos inacabados. Contudo, não tem sentido admitir que somos inacabados e nos mantermos fechados para o mundo, professor/professora que se abre ao mundo cria condições favoráveis ao aprendizado através do diálogo, pois ele/ela sabe que o conhecimento e a história estão em movimento.

Assim como nos ensina Paulo Freire, continuo na condição de me manter esperançosa, ao cultivar humildade, paciência e esperança nos processos educacionais, principalmente na didiscência (relação estudante/docente). Comungo com essa ideia, pois tenho esperança de que minha ação, embora pequena, faça a diferença.

O diálogo possibilita a identificação de situações-problema e sentimentos contraditórios. Nessa perspectiva, tento descobrir e incorporar uma prática educativa que englobe os questionamentos da educação crítica e autônoma, no tocante às práticas educativas permeadas por contradições, desafios, experiências e conflitos vivenciados em nossos cotidianos.

Agradeço a vocês, que fizeram parte da minha história, que contribuíram para esse processo reflexivo. Estou convencida de preservar-me na condição de humilde, de ser coerente com a postura de revelar minha constante necessidade de me reconstruir. Sem elas continuarei apenas uma mera espectadora (consumidora) de conteúdo (verdades) que se consolidam (engessam).

Sendo assim, pergunto para vocês, professoras: quais são as aprendizagens e os saberes das suas trajetórias profissionais? Será que hoje as nossas caixas de memórias trariam quais narrativas? Convido vocês para uma reflexão sobre a prática, convido a recriar as nossas concepções e metodologias! Convido para uma mobilização a partir da busca do saber e de sentimentos dos mais nobres, como a vontade de transformação, de si, dos outros, da realidade, em busca do “ser mais” Freireano. Aceitam o convite?

*Com abraços esperançosos.
Araguari, inverno de 2021.*

5.1 - Sentimentos provocados pela leitura da carta

O Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-Mestrado Profissional, diferentemente do mestrado acadêmico, exige o desenvolvimento de um produto educacional que possa ser aplicável em um contexto real, podendo este ser um jogo, uma sequência didática, conjunto de vídeo aulas, entre outras possibilidades. O produto deve passar uma avaliação e disseminável para outros profissionais. Nesta dissertação de mestrado profissional, trouxemos o produto por meio de uma carta convite a reflexão. Sendo assim, enviamos a carta a professores que atuam na Educação Básica pela mídia social *whatsapp* e o retorno também foi por esse canal.

A Pesquisa Narrativa está sendo muito utilizada na formação de professores/professoras devido seu caráter formador, como bem expressa Ferrer, “compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo” (1995, p.178).

As experiências vividas, narradas proporcionam a construção/desconstrução do professor/professora uma vez que as ideias são organizadas para um relato que possibilita a reconstrução da experiência de forma reflexiva que, portanto leva uma autoanálise da compreensão de sua própria prática. Nesse sentido experiência e narrativa se imbricam, as pessoas vão contando suas experiências, os seus métodos, acertos erros, e ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Sendo assim Clandinin, Connelly (2015), afirma que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. Novamente recorrendo à Ferrer destacamos a sua afirmação de que “a vida se vive para poder contá-la (alguns povos a cantam) ao mesmo tempo que criamos nossos contos para dar sentido à vida” (1995, p.188).

Nesta seção, apresentamos as experiências compartilhadas por uma amostra de docentes que trouxeram os sentimentos com relação a docência ao ler a carta convite. Apresentamos abaixo os depoimentos. Os textos foram mantidos na sua íntegra.

“Amei a carta ♥ me fez questionar tanto a respeito das minhas próprias práticas

Quando eu comecei a ler a carta convite reflexiva, esbocei um sorriso e logo pensei: belíssimo nome! Por que pensei isso? Porque, de fato, o nome cumpriu o seu papel. Me fez refletir sobre a minha própria prática docente. Muito mais que uma reflexão, a carta conseguiu que eu me questionasse a respeito da minha postura diante meus alunos.

Me fez questionar que de fato nós trouxemos as narrativas que vivenciamos em nossas formações, que de alguma forma nos espelhamos naqueles professores que nos passavam autoridade, mas será que isso é bacana? Em que medida mostrar extrema autoridade em sala de aula, atrapalha os alunos a serem mais espontâneos, e com isso, mais criativos, questionadores e críticos?

A falta de uma orientação a respeito disso, sobretudo em nossas práticas pedagógicas nas disciplinas da universidade, colaboram e muito para não nos darmos conta dos erros que cometemos ao repetirmos as mesmas atitudes dos mestres que tivemos ao longo de nossa jornada estudantil. Acabo de ler a carta com o coração cheio de esperanças, por saber que, assim como eu, outros professores têm feito essa reflexão e buscam apontamentos para modificarmos essa realidade escolar”. (Professora xx de Filosofia).

"Em mais de duas décadas na profissão nunca li algo tão genuíno acerca da docência. Consegui vislumbrar as etapas da minha jornada e um retrato fiel da minha formação. É claro que aceito o convite para essa reflexão tão oportuna. Estamos nos reinventando, sobretudo neste período de pandemia. Vale cada palavra! Eu realmente me vi em sua carta... deveria ser lida por todos os professores @ntigos.... kkkkkk (Professora de Matemática e Ciências, poucos anos, para se aposentar)

“Me enxerguei muito dentro dessas linhas e entrelinhas, me vi em sala de aula, explicando divisão de polinômios e/ou frações algébricas, repetindo práticas pedagógicas as quais nunca acreditei. O processo de reflexão sobre a ação é, e foi, primordial para a (re)construção de novas ações e práticas que me mantivesse pulsante e vivo em sala de aula. Acreditar no poder da educação e o quão transformadora ela é, e enxergar o mundo mais colorido e com lentes de esperança. Hoje, professor e mestre, me sinto na obrigação de expor o quanto a educação muda vidas, visto que a minha foi uma dessas vidas, filho de vendedores, advindo de escola pública, consegui romper barreiras, antes vistas como irrompíveis, por meio de uma educação transformadora. Fico feliz, em ver que não estamos só nessa luta à

favor de educação de qualidade, quebrando rupturas e crenças que circundam a educação básica. Obrigado pela oportunidade de leitura.” (Professor de Matemática)

“Compartilho com você, e certamente com mais centenas de milhares de professores(ras) ao redor do mundo, o sentimento de que as escolas têm permanecido no passado ensinando a passar em provas, desconsiderando o aprender-aprender, a autonomia, a criatividade e os sentimentos. Especialmente considerando o contexto do século XXI, me preocupa essa falta de autonomia dos estudantes, “morta” por professoras(res) autoritários, o fato de que problemas do nosso meio são sistematicamente ignorados. Não problematizamos. Não se busca compreender a realidade, desde o local em que vivem até a escala global, também não se considera a interrelação entre os diferentes fatores.

Por exemplo, ao abordar os temas ambientais pensamos nas dimensões socioeconômicas, sentimentais e nos consideramos como parte de um “ecossistema”, como seres da Terra? Refletimos sobre a forma de expansão do sistema capitalista, os reflexos no equilíbrio dos sistemas ecológicos do planeta, as consequências e, sobretudo, há espaço para que possíveis alternativas sejam pensadas?

Esse ensino mnemônico, descontextualizado e fragmentado acontece em salas de aulas desconfortáveis, estudantes em filas, e nomeadamente das redes públicas, quase sempre sem a incorporação dos recursos de TIC’s como instrumentos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. O que é preocupante, sobretudo considerando que as novas tecnologias estão em todas as atividades cotidianas.

Não há dúvida que estamos atravessando um momento de crise, em que as desigualdades que já são uma das características marcantes dos países do Sul, incluindo o Brasil, se tornam mais evidentes. Nesse contexto, ao pensar na educação vejo um paradoxo, mas acredito que poderia ser a oportunidade para repensar: a formação (básica e continuada) dos professores(ras), e conseqüentemente a relevância desse profissional, que deve ser reconhecido e valorizado; e também o ensino, que deve ser voltado para o desenvolvimento de habilidades para a vida, considerando sua totalidade, ou seja, valores individuais (sentimentos afetivos e colaborativos; preparação para o trabalho), mas também uma preocupação com questões coletivas como as consequências da devastação provocada pelo homem (aquecimento global, pandemias, desigualdades, pobreza etc).” (Professora de Geografia)

“Achei muito interessante sua colocação. E me fez pensar em minhas práticas pedagógicas Como foi bem colocado por vc em sua carta, a postura autoritária do educador tem que ser revista. Vivemos uma época de grandes transformações tecnológicas, onde nosso aluno tem acesso a diversas informações e conhecimentos. Apesar de nem sempre ser bem aproveitado pelo público infanto-juvenil.

Eu vejo que diante disso o professor tem um papel ainda maior na formação do aluno, uma vez que pode direcioná-lo para o que é importante para sua formação. Formação essa que não se restringe aos meios acadêmicos.

Assim as práticas pedagógicas devem estar em constantes mudanças, tendo como principal objetivo a formação do cidadão crítico, ciente de seu papel na sociedade.

O professor deve, então, instigar a procura de conhecimento, despertando no aluno a busca pelo conhecimento.

Dessa forma o ensino tradicional deve se adaptar a estes novos caminhos.

Sempre tendo em vista o educando como um ser em formação, uma folha em branco”.(Professora de História, poucos anos para se aposentar).

“Meu nome é xx, professora de Ciências e Biologia e trago meu relato como leitora da Carta Reflexiva, elaborada caprichosamente por Denise Marques.

A carta traz em si um carinho expresso de forma abstrata em cada entrelinha. Os relatos passados me trouxeram a tona lembranças de um passado tão recente de professores ensinando com gritos, e a memória viva ainda de minhas mãos doendo com calos de tanto escrever repetidamente que não devo conversar em sala de aula, atitudes estas que também, admito com constrangimento, reproduzi.

A autora traz a insensibilidade da educação mecanizada e autoritária encontrada ainda hoje nas salas de aula do Brasil. Permitindo além do despertar de lembranças, uma reflexão sobre o nosso papel como educadoras, como professoras de jovens que estão em processo de formação não só escolar, mas de caráter e personalidade. O texto nos convida a nos colocar no lugar de nossos alunos, e enxergá-los como verdadeiramente o são, pessoas que merecem acima de tudo respeito por suas singularidades.

Fez-me também recordar quando ingressei como professora pela primeira vez em um cursinho pré-vestibular e a diretora de tal deixou claro com tom dogmático. “Não há tempo

para tirar dúvidas, apenas passe o conteúdo, se acaso alguém perguntar e você não souber responder mande se resolver na monitoria.”

Isso traz o que a carta reflexiva expressou muito bem sobre a dificuldade de professores admitirem que não saiba de tudo, e da falta de humildade que o sistema educacional é baseado.

A sensação abstrata que a leitura da carta traz é de um abraço, com um carinhoso “está tudo bem”. Está tudo bem se fizemos errado até agora seguindo uma linha autoritária de ensino, está tudo bem não saber tudo, pois ninguém sabe tudo, nossos gritos como professores, monólogos e cópias como reprodução de nosso tempo escolar está perdoado e agora é hora de mudar. Nos incentiva depois de um turbilhão de sentimentos a buscar a mudança e sermos melhores como profissionais da educação. Foi um prazer imenso ler e participar dessa mudança proposta na carta reflexiva”.

“Uberlândia, 27 de fevereiro de 2021.

Bom dia, companheira de tantos desafios, emoções, ressignificações e resiliência. Que alegria receber sua carta. Ao lê-la, logo no início comecei a refletir: “O quão humilde devemos ser para refletirmos sobre essa educação domesticadora, tomarmos consciência e começarmos a dialogar sobre a pedagogia libertadora tendo o diálogo como um fundamento enquanto prática da liberdade?”

Tomo a liberdade de trazer uma citação de Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido: “Educador e educando se arquivam na medida em que se nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo com o mundo e com o outro”.

Que gracinha de Paulo Freire! Ele nos diz: “Educação é criatividade e transformação. E assim somos, todos os dias, protagonistas, coadjuvantes ou mero espectadores de nossas vidas e de nossas práticas. E aí me pergunto sempre de forma reflexiva; o que sou?

È uma luta constante em não querer ser maior e pensar no que é ser demais ou ser de menos. È olhar primeiro para o meu interior, fazer uma autoavaliação sempre, das minhas atitudes e pensamentos.

Eu tenho aqui um texto de sabedoria popular e sempre, por vezes, me encontro com ele e gostaria de compartilhar com você, minha amiga, pois você traz em sua carta inquietação

sobre a educação bancária que recebeu. Eu também a recebi, porém meus professores se sentiam incomodados com minhas falas e atitudes.

Olha o texto:

Um sábio, que atravessava um rio de barco, perguntou ao barqueiro:

- Diga-me uma coisa, você conhece a Botânica.

- Não muito, senhor, não sei o que é isso.

- Você não sabe de Botânica, a ciência que estuda as plantas? Que pena você perdeu parte de sua vida.

- O barqueiro continuava remando. Em seguida, o sábio perguntou se ele conhecia Astronomia. O coitado coçou a cabeça e respondeu.

- Não senhor eu não conheço Astronomia.

- Astronomia é a ciência que estuda os astros, as estrelas, o espaço- explica o sábio. – Que pena você perdeu parte da sua vida.

Assim foi perguntando o sábio a respeito de cada ciência: Física, Química, Teologia. De nada o barqueiro sabia. E o sábio sempre terminava com refrão – Que pena você perdeu parte da sua vida.

O barqueiro pergunta ao sábio:

- O senhor sabe nadar?

- Não, não sei.

- Que pena você perdeu toda a sua vida.

Sempre amiga quando me acho que sei de tudo, leio este texto. Sempre está aqui na sala onde trabalho para me lembrar de onde eu venho, onde estou, e para onde eu vou.

Sim podemos ser professoras alegres, com “firmeza e amor”, esperar numa educação que respeita a diferença do outro e busque caminhos para trabalhar sempre no potencial.

Sabemos que estamos num mundo em permanente evolução, onde o incerto, o imprevisto, as mudanças e as transformações estão cada dia mais presentes, onde o conhecimento e a quantidade de informações é cada vez maior, como preparar os seres humanos para viver as mudanças e não querer ingenuamente controlá-las?

Acredito que devemos ter mais pessoas como você entre nós e entre nós e entre todos. Com uma vontade enorme de não pensar somente no passado, mas sim, na realidade comprometida com o “dia de hoje.

Um abraço afetuoso e cheio de pensamentos reflexivos sobre o que li e também reflexivos por uma mudança significativa”. (Professora de Química)

Crisálida.

“Sua carta é de arrepiar para nós professores pois ela traz tantas emoções, tantos sentimentos, ela me remeteu tudo o que eu vivi na minha infância no meu período de aprendizado na minha formação inicial, na minha formação básica, e na infantil. Por que realmente eu vivi tudo isso que você relatou ali. E no início de minha carreira docente eu também estava seguindo esses passos do professor da repetição, do mecanicismo, então sendo crítico e pensante sua carta reflete uma realidade, ela conta uma história que é real para nós.

Sua carta reflete mesmo o que acontece na nossa vida profissional. E o sentimento que ficou foi realmente de transformação, no finalzinho ela instiga a gente buscar mesmo a transformação que você buscou, eu me senti como se a gente tivesse ali num efeito borboleta, a gente entra ali no sentido da lagarta, faz casulo e sai uma borboleta. De transformação mesmo ela instiga a gente buscar o mesmo sentimento que você teve ali na sua carta, que é de transformar e mudar a sua maneira de ensinar a sua maneira de ser professor, a sua maestria, muito bacana, muito legal.” (Professor de matemática)

“Primeiro parabéns por que são muito importantes os trabalhos nas nossas áreas, eu fico assim extremamente feliz, saber que tem pessoas que pensam e escrevem como você na nossa cidade! Enfim eu sou suspeita para dizer por que infelizmente ou felizmente no meu caso eu sou fruto de uma educação na segunda fase do ensino fundamental depois de dos 10 anos, eu sou fruto de uma educação de escola de freiras. Meus pais saíram aqui de Araguari e se mudaram para uma cidade chamada Cristalina, e lá tem um colégio de freiras muito famoso Coração de Maria. E eu fui estudar nesse colégio, as freiras de lá eram caracterizadas muito por serem freiras muito amorosas e muito dedicadas a pesquisas.

Então desde 10 anos eu fiz parte de um laboratório de Ciências, por exemplo, o que me encantou tanto é que eu entrei para a Biologia. Foi justamente isso de poder ver aquele laboratório cheio de vidrinhos, com bichinhos mortos, com pedacinhos de gente, com plantinhas, microscópio, por exemplo, então apesar de ser de uma geração dos anos 90 onde a educação era bastante repressora assim como concordo com você, eu em si não sofri esse

tipo de educação essa repressão, porque entrei cursei meu ensino fundamental 2 e ensino médio nesta escola. Então assim quanto a isso essa sensação de repressão e de passar isso para meus alunos eu não tenho, pois eu pude desde cedo experimentar esses aspectos positivos, da relação professor/aluno e hoje eu sei que isso colabora muito para reflexão e para a forma como eu lido com os meus alunos. Tanto é que busquei uma forma diferente de ensinar.” (Professora de Ciências/ Biologia atualmente gestora de uma instituição escolar).

“Parabéns pela carta, ao lê-la despertou em mim minhas próprias memórias. Éramos (porque penso que estamos constantemente mudando nossa prática) cópias de um modelo não reflexivo, no qual o foco principal era o ensino e não a aprendizagem, pois não levávamos em conta a diversidade de alunos com focos e ritmos de aprendizagens diferentes. À medida que o processo educacional vai nos mostrando que o centro de atenção não é mais o quadro negro ou o professor, mas sim o que está acontecendo com os alunos, põe em dúvida essa prática de professor palestrante e o que acontece de importante nas carteiras dos alunos. Dessa forma a escola passa a ser o local de produção e significados, já que são alunos do século XXI, por isso torna-se importante o aprender a aprender e instrumentalizar nossa prática com um ensino voltado a essa geração. Assim, considero que esse é o grande desafio, romper com o ensino tradicional, o “nosso lugar de conforto”.

Portanto, como diz Paulo Freire, ensinar não é apenas transmitir o conteúdo, exige pesquisa, método, criticalidade e dialogo com os alunos, já que queremos alunos protagonistas.” (Professora de Ciências).

“Sou professora de Ciências/Biologia há mais de 35 anos e ao ler essa carta reflexiva fiquei impressionada com a emoção do relato, mas sem perder a clareza na apresentação dos fatos. A Denise conseguiu demonstrar o efeito da maturidade e da experiência em nossa vida enquanto educadores e gostaria que essa carta fosse divulgada entre os professores para que eles também tivessem acesso a essa oportunidade de reflexão e análise da nossa vida profissional”.

“Após ler e reler sua carta, digo que senti um mix de sentimentos, tristeza em saber que em sua trajetória de aluno/professor, você procurou copiar modelo de outras pessoas, e isso trouxe consequências que marcaram de modo negativo sua vida profissional e alegria por

sentir que vc se descobriu e partiu na construção de novos caminhos. Não crítico nenhum dos métodos usados, pois cada um deve usar o que achar melhor, mas claro que devemos usar o que for melhor para nossos alunos, devemos ter a consciência que todos podem aprender desde que a gente saiba ensinar. Se uma pessoa não pode aprender do jeito que está sendo ensinado, devemos ensinar do jeito que ela consiga aprender, todos traz algo de especial para esse mundo, é só começarmos a enxergar as habilidades de cada um”. (Supervisora/professora do atendimento de ensino especializado).

“Ao ler sua carta reflexiva me vejo esperançosa de que há meios para mudarmos nossas práticas: reconhecendo erros e repetições, anulando as velharias que trazemos conosco que vão desde nossa vida de estudante à formação inicial para exercício da docência.

A palavra que me chama atenção na carta é a humildade. Dentre os muitos significados, humildade é “qualidade de quem tem consciência de suas limitações; modéstia”. E, de fato, é preciso da humildade no exercício da docência, pois assim alcançaremos meios favoráveis ao aprendizado e estabeleceremos uma conexão maior entre o estudante e o docente”. (Aluna em final de curso de Ciências Biológicas).

6. REFERÊNCIAS

- ANPED. Parecer da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 85-92, maio-ago. 1996.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- BECK, N. L. J. (1996) **Educar para a vida em sociedade**: estudos em ciências da educação. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BEOZZO, J. O. (Org.) **Curso de Verão XVIII: Educar para a Justiça, a Solidariedade e a Paz**. São Paulo: Paulus; CESEP, 2004. Coleção Teologia Popular, 2004.
- BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em jun. de 2020.
- _____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em jun. de 2020.
- _____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em jun. de 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/> - Acesso em jun. de 2020.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE**. Disponível on-line em - Acesso em ago. 2019.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº9.394, 20 de dezembro de 1996**. 11. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015. Acesso em jun. de 2020.
- _____. Ministério da Educação (2015). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em mai. de 2018.
- _____. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (2017)**. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular. Acesso em mai. de 2018.
- CAMINI, I. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, dec., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jun. de 2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>

CAVALCANTE, J. F. S. **Por uma escola do sujeito**: o método (con)texto de letramento múltiplos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

CARTOLANO, M. T. P. Benjamin Constant e hoje? **Proposições**, v.5, n.3, 1994.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. “Personal Experience Methods”. In. N. K. Dezin and Y. Lincoln (eds.), **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, Calif: Sage, 1994.

_____. Relatos de experiência e investigação narrativa. In. LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuentes**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

_____. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2 ed. rev. – Uberlândia: EDUFU, 2015. 244p.

CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: CAMPBELL, M.; THOMPSON, L. (Ed.). **Issues of identity in music education**: Narratives and practice advances in music education. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2010. p. 1-11.

COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Ensaio: Avaliação. Políticas Públicas. Educação., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>

CORREA, A. M. J.C. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, IV., 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil**: tensões e desafios [...]. [S. l.]: Edição conjunta com o CIEE 2018 - Currículo, Inclusão e Educação Escolar, 2018. v. 3. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/issue/view/591>. Acesso em: mai. 2019.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

CURY, C. R. J. Desoficialização do ensino no Brasil: A reforma Rivadávia. **Educ. Soc**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300005>

FERRER, C. V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FIGUEIRA, D. G. História - **Questões do Enem e de Vestibulares de todo Brasil** - Volume único. 2. ed. São Paulo: Ática. 2005.

FONSECA V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes; 2008..

FRANCA, Pe. L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____, P. **Extensão ou Comunicação?** 10ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Editora Cortês, 1997.

GALVÃO, C. **Ciência e Educação**, v. 11, p. 327- 345, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>

Haidar, M. L. M. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo, Grijalbo, ed. Universidade de São Paulo, 1972, p. 389.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF, 2007. (Série Documental. Texto para Discussão; 26).

KENJI, A. **Avaliação Educacional: A Educação Básica como mercado**. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/05/01/kenji-a-educacao-basica-como-mercado/>. Acesso em: jun. de 2019.

LIMA, L. O. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1979.

LUCKESI, C. C., 1994. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.- dez., 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>

MARIANI, F.; MONTEIRO, F. M. de A. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, v.41, n. 1, p.109-134, 2016. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>

MARTIN-Baró, I. (1992). **Acción y ideología – Psicología Social desde Centroamérica**. San Salvador: UCA Editores.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MELLO, D. M. A Teacher's Story of Facing the Road of Change. (A história de uma professora ao enfrentar o caminho da mudança) In: **Polifonia** (UFMT), v. 19, p. 261-279, 2012.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. 2005. 225 f Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, D. M. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. de S. (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes, 2010. p. 171-187.

MORAES, A.C. De **Cartas Pedagógicas**: reflexões de docentes da educação básica e superior / Ana Cristina de Moraes, Darlan Lima Paiva. - Fortaleza : EdUECE, 2018. 86p.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

MOREIRA, M. A. Quebrando os silêncios das histórias únicas: as narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 11-29, ago./dez. 2011.

MINTO, L. W. Administração Escolar no Contexto da Nova República (1984...). **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, nº especial, p. 140-165, agosto 2006 ISSN: 1676-2584.

NACARATO, A. M. (2008). Narrar a experiência docente... em processo de (auto)formação. In R. C. Grando, L. Toricelli & A. M. Nacarato (Orgs.), **De professora para professora**: conversas sobre iniciação matemática, p. 143-159. São Carlos: Pedro & João Editores.

NISKIER, A. **Administração Escolar**. Porto Alegre, RS: Tabajara, 1969.

OLIVEIRA, D. E. M. B. **O Ensino Profissionalizante no Brasil**. In: V Jornada do HISTEDBR, 2005, Sorocaba. V Jornada HISTEDBR. Sorocaba: UNISO, 2005, V. 5.

OLIVEIRA, G. **Conhecimento prático profissional e prático pessoal**: experiências que vivi/vivo são histórias que constituem professor. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

PEETERS, F; C, M. A. **Pequena História da Educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a Organização Escolar. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1978.

SANTOS, L. L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB)**. Educ. Soc., v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002. [edição especial]. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000017>

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 184.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação—o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020063-e020063, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>

SERAFIM, L. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa e Rio de Janeiro, Liv. Portugália e Civ. Brasileira, t. I-X, 1938-1949.

SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola SA**. São Paulo: CNTE, 1999.

SOUZA, N. (Org.). **Catolicismo em São Paulo - 450 anos de presença da Igreja Católica em São Paulo, 1554 a 2004**. São Paulo: Paulinas. 2004.

STRECK, Danilo H.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica: Belo Horizonte, 2008

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

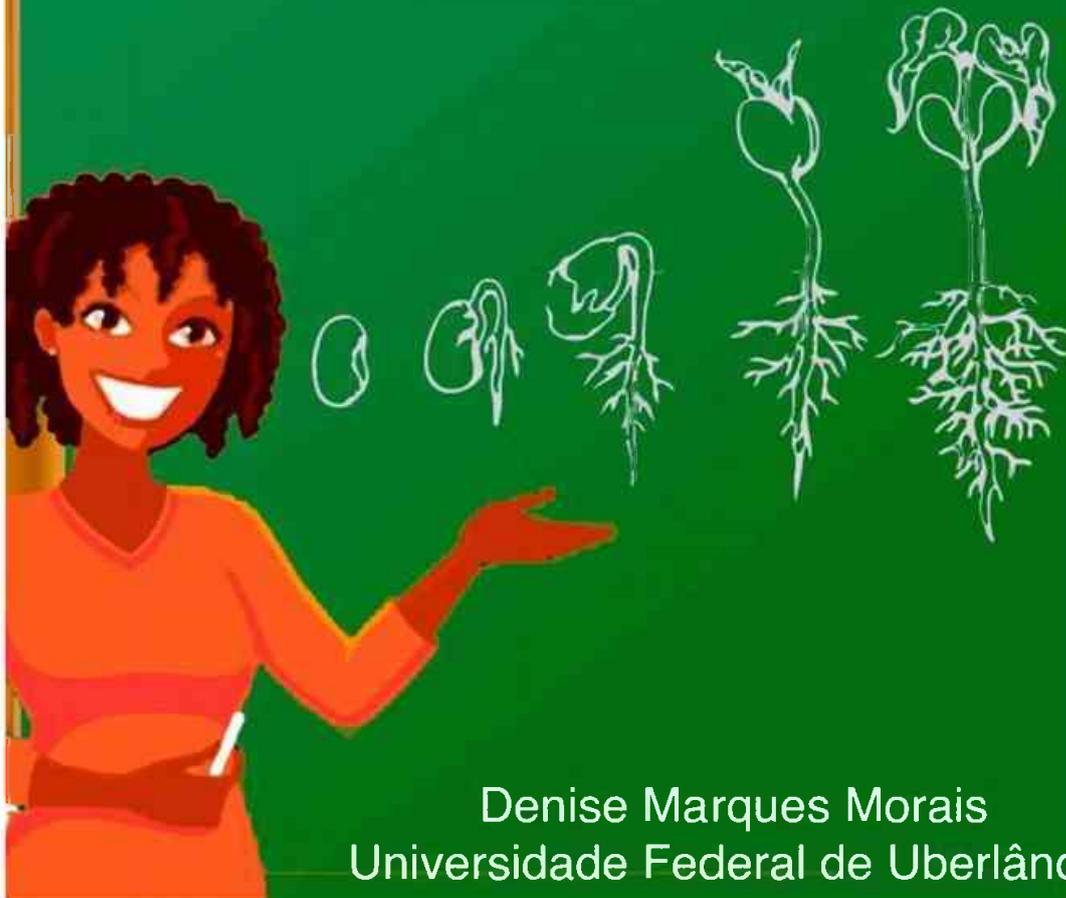
WREGGE, R. S. A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite "**Historia da companhia de Jesus no Brasil**". 1993. 274f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253717>>. Acesso em: set. de 2019.

APÊNDICE:

PRODUTO EDUCACIONAL

NARRATIVAS FORMATIVAS:

As memórias na constituição de uma
professora-pesquisadora



Denise Marques Morais
Universidade Federal de Uberlândia



Querida professora, querido professor, apresento nesse texto uma carta convite, que tem a finalidade de renovar o sentimento da esperança. A carta que destino a você é o produto educacional fruto do trabalho “Narrativas formativas: As memórias na constituição de uma professora-pesquisadora”, desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Profa. Dra. Alessandra Riposati Arantes e coorientação da Profa. Dra. Camila Lima Coimbra. Trata de minha atuação docente, da influência exercida pelas experiências com professoras que tive na Educação Básica e do sentimento de transformação que o conhecimento pode realizar em cada um de nós.

Procuo me comunicar com antigos, atuais e novos professores e professoras, trazendo uma mensagem com reflexões acerca de minha prática docente e do caminho que eu percorri, buscando significados na história da educação brasileira e na reflexão de minha postura enquanto docente, ancorada na filosofia Freireana.

Quis escrever para meus antigos/as professores/professoras e colegas de profissão, utilizando personagens cujos nomes foram criados metaforicamente, devido à minha formação biológica: D. Cigarra, D. Gafanhoto, D. Abelha e Crisálida, um estudante que tive durante alguns anos e que encontrei depois de um tempo. Apresento esse texto em forma de carta, a fim de poetizar os saberes aqui apresentados de maneira mais leve e instigante. Escrevo para eles e também para aqueles que buscam inspirações para suas intervenções cotidianas como educadores.

A carta nos dá liberdade de articular entre a linguagem formal, coloquial e poética, sendo assim busquei uma escrita mais literária e ao mesmo tempo tento fazer que ela seja envolvente, lúcida sem deixar de ser densa, crítica. Nesse sentido profundas reflexões e o conhecimento de mim mesma me foram possibilitadas e através desta carta que venho compartilhar todo esse processo formativo que me trouxe descobertas e transformações.

Com sangue, carne e osso, de uma professora-pesquisadora-participante, em um processo formativo em que se integrou de forma radical, com todas as dificuldades produzidas por uma educação pública em numa sociedade desigual, fruto de uma formação inicial em uma instituição privada e que não se deixou ser determinada por isso, mas lutou bravamente para a





transformação de sua realidade e de outras que possam se identificar com a trajetória, as narrativas e as reflexões que pretendo realizar nessa carta.

Finalizo renovando o convite para que você querido docente, reflita junto comigo sobre seu estar consigo no mundo com o outro e com os cosmos.





Minhas professoras e colegas de profissão

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(Paulo Freire)

Esta carta é fruto de uma pesquisa narrativa, intitulada “Narrativas formativas: as memórias na constituição de uma professora-pesquisadora-participante”. Tenho orgulho de escrever para vocês professoras sobre os sentimentos e a transformação que esses três anos de pesquisa causaram em mim. Como afirma Cavalcante Júnior (2001), o processo é deflagrado por uma pergunta a partir da qual vou costurando as ideias: quais foram os sentimentos e mudanças provocados em mim pelo encontro com esse processo reflexivo profissional? Nesta carta, reflito sobre as experiências que me constituíram como professora-pesquisadora-participante, em um processo de transformação profissional que foi registrado por meio de memórias, histórias e lembranças, mas sempre na condição de aprendiz, porque “tenho o privilégio de não saber quase tudo”.

Quando escrevi a palavra “professora”, me veio à mente seu significado: “mulher que ensina”. Esse significado veio ao encontro das minhas lembranças das primeiras professoras, pelas quais tenho respeito, porém denuncio suas práticas docentes antipedagógicas, não problematizadoras, conseqüentemente não libertadoras, permeadas pelo autoritarismo, sempre dizendo o que eu devia fazer. Vivenciei a pedagogia da resposta. Não me foi permitido fazer críticas, ouvi que não se deve questionar e nem duvidar do/a professor/professora, quem detém o conhecimento, aprendi isso em





casa e de certa forma vocês reforçaram essas afirmativas.

Praticaram em todos esses anos que fui sua estudante, e olha que não foram poucos, a educação que valoriza a leitura mecânica, caracterizada por repetição e memorização, sem criticidade participativa. Foram professoras opressoras, que nos vigiavam, sendo que qualquer deslize era o suficiente para nos darem punições, como suspensões, expulsões, notas abaixo da média e cópias, muitas cópias.

“Você vai copiar 200 vezes no caderno, para aprender, a frase ‘Não devo escrever ocê, é você, substantivo dá nome a objetos e pessoas, existe o simples e composto’. Se não copiar mando chamar seu pai/mãe”. (Caixa de memórias).

Acredito que quando me tornei docente as marcas da opressão estavam presentes em mim, marcas essas que se consolidaram com a massificação do ensino que me foi dedicado, que por sua vez impediu que eu assumisse uma criticidade participativa perante a vida, me perpetuando na consciência ingênua. Desse modo, entendo que eu conhecia a imagem de um/a professor/professora autoritário/a, que impunha seu conhecimento em uma relação vertical e não dialógica, que desconsiderava o meio social de pertencimento de seus estudantes, e assim como vocês fizeram eu acabei por repetir, pois homens e mulheres são passíveis de domesticação.

Em meio a essas reflexões, eu me pergunto: e eu? Será que deixei essas mesmas marcas de opressão em meus/as estudantes?

Então continuo esta carta sabendo que fiz e fui parte do ensino bancário, uma vez que fui ensinada a me adaptar e a me acomodar nos padrões estabelecidos. Quando me tornei





professora, decidi que minha prática docente estaria alinhada à de vocês, justamente por tê-las como exemplo, mesmo sabendo não serem queridas pelos/as estudantes. Aprendi que a gente aprende pelo exemplo, só que nem sempre os exemplos são positivos. Se naquele tempo, com minha consciência ingênua, eu não conseguia fazer escolhas, hoje percorro um caminho para assumir minhas escolhas.

Quando me tornei professora de Ciências, ao pisar na sala de aula, a insegurança e o medo vieram junto comigo, sentimentos que compreendo fazerem parte do início da profissão. Vi-me ali, perdida, sem saber o que fazer, o que havia aprendido na graduação eu não conseguia transpor, pois professor/professora tem que ter “jogo de cintura”, tem que ser “antennada” para adequar didaticamente seu material de acordo com sua realidade e a dos/as estudantes. Isso eu não sabia fazer. Aprendi que assumir a fragilidade de nossa formação inicial é um ponto importante para a mudança.

Então, preferi me agarrar aos livros, giz e bastante saliva, assim como minhas professoras faziam.... Pareceu-me mais fácil repetir aqueles saberes reproduzidos nas salas das universidades (formação inicial) e enquanto estudante da educação básica. Aprendi que vivemos a única profissão com a qual convivemos (professores-professoras) ao longo de quinze anos, pelo menos. São muitos os exemplos que passam pela nossa trajetória e esses exemplos marcam o nosso exercício profissional.

Durante muito tempo, as cópias foram minhas fiéis aliadas, com a intenção de resolver situações comportamentais e de avaliação. Como eu amava um monólogo! Julgava perfeito. Porém, com as leituras, as memórias e as reflexões, hoje reconheço que não ajudavam a curiosidade





indispensável ao processo formativo. Pelo contrário, enfatizavam a memorização mecânica sem estabelecer significados para o que se aprende. Ahhh, os gritos. Como eu gostava de “berrar”, prejudicando assim minhas cordas vocais, provocando o arregalar dos olhos dos/as estudantes, porém acreditando que minha autoridade se dava também através deles, que eram uma excelente ferramenta. Só que não! Aprendi que não existe uma prática docente neutra, o que faço na sala de aula reflete o que eu penso sobre a sala de aula em todas as suas dimensões.

“Copiem do livro no caderno, da página tal a tal; desenhem a célula e todas as organelas e me expliquem os processos que nelas ocorrem; quem ficar de recuperação comigo vai copiar todo o livro didático; cadê seu caderno com os vistos; já te falei que você vai perder pontos!... Vai ficar de recuperação e repetir o ano. Que caderno é esse? Você não tem vergonha de me apresentar um caderno bagunçado desses? Você vai ficar sem educação física e recreio até colocar esse caderno em dia e com letra bonita e legível! É isso que dá não prestar atenção na aula! Conversa o tempo todo, não realiza as atividades propostas, vai ficar sem entender, porque eu já expliquei!”

Falas como essas acima mostraram, por meio da caixa de memórias, uma prática construída durante toda uma vida e evidenciam quão complexa é a ação docente.

Anos se passaram, e uma necessidade crescente de mudança em minha prática docente gritava em meu interior. Mudar? Mas mudar como, em um país em que o/a professor/professora não é valorizado/a; que não paga salários justos aos profissionais da educação; que não valoriza o/a estudante e sua família como parte da escola,





sujeitos/sujeitas que participam e interferem nas suas decisões; em um sistema que deforma e que ainda por cima coloca a culpa das lamúrias do contexto educacional nos profissionais da educação. Aprendi que ser professora exige a convicção de que a mudança é possível.

Em dado momento, senti-me confortável com essa realidade, no entanto foi necessário mudar o meu olhar, a minha perspectiva e me posicionar no mundo. Concretizar uma mudança de paradigma, perceber que estou em uma das profissões mais importantes, pois lido com pessoas que estão em um processo de transição, que estão se consolidando como sujeitos/sujeitas que por sua vez devem se tornar autônomos/as, com capacidade de gerir suas vidas e realidade. Entendi que devia ensinar as Ciências de uma vida que reflete o entorno dos/as estudantes, sua cultura, seus saberes individuais, sua comunidade. Aprendi que sou professora de Ciências mas que, para além da área, ensinar tem um papel importante na formação desses sujeitos/sujeitas.

Mesmo sendo muitas vezes elogiada pela gestão e admirada por colegas de profissão, havia em mim um misto de sentimentos de tristeza, alegria e esperança. Tristeza perante a minha reflexão, ao identificar que por muito tempo rotulei, invisibilizei e fui reprodutora de conhecimentos que podem ter influenciado negativamente as aprendizagens de crianças, jovens e adultos. Aprendi a reconhecer em mim o inacabamento.

O movimento de mudança se iniciou com os cursos rápidos de formação continuada. Neles, fui identificando que minha prática docente era baseada em uma concepção bancária de educação (Freire, 1987), pois enchia os/as meus/as estudantes de conteúdos descontextualizados e de forma vertical. Mais adiante veio o mestrado, com a profundidade nos





estudos e a discussão da filosofia Freireana, a qual me deixou mais apaixonada pela docência e, aos poucos, foi me trazendo alívio e dissipando as angústias e dúvidas e renovando a esperança de que é possível fazer diferença na vida das pessoas através do exemplo. A educação muda o mundo. Aprendi que posso ser uma professora alegre, rigorosa e amorosa.

É constrangedor admitir, mas preciso lhes contar que até aqui não entendia e nem conhecia muito bem a minha profissão. Sendo assim, depois de várias leituras, rodas de conversa, iniciei esta dissertação com o objetivo de entender a profissão docente. É importante salientar que a escolha das narrativas, com esse olhar introspectivo, se deu, inicialmente, por dois motivos: primeiro, pela inquietação provocada pela percepção de que meus estudantes não aprendiam Cadeia Alimentar, Taxonomia, Estrutura Celular, dentre tantos outros temas (me sentia fracassada porque os/as meninos/as não aprendiam); segundo, por não compreender o local de trabalho onde desempenhava o papel de professora (precisava compreender por que a escola era tão fechada, engessada e quase imutável, pouca coisa havia mudado desde quando eu era estudante).

Onde está o erro? Será que ele existe? Está nos/as professores/professoras? Ou está nos/as estudantes? Deixo aqui implícita uma possível resposta das várias que podem surgir com a minha, a sua, a nossa reflexão. Aprendi que não preciso ter respostas para tudo, que meu papel é mediar o processo de construção do conhecimento. Aprendi que posso perguntar.

Primeiramente, precisei entender o contexto histórico brasileiro educacional para compreender como chegamos até aqui, nesse modelo de educação tradicional, e como isso se





reflete na estrutura social. A nossa herança cultural está ligada ao poder político, que por sua vez tem interesse em monopolizar, controlar, gerir e propor os valores na escola de acordo com a demanda social da educação. A história nos revela isso. Busquei na história

o entendimento do presente e nessas leituras compreendi que produzimos uma Educação baseada na imitação, programa, horários, conceitos e hora/aula formal; a escola no Brasil nasceu refletindo as diferenças sociais escravocratas e a crença de que o conhecimento “simples” era suficiente (LIMA, 1979). Aprendi que sou um ser histórico, cultural e social. Se assim compreendo, assim vejo os/as estudantes.

A complementação e a busca dos meus estudos me trouxeram uma outra perspectiva sobre a instituição escolar e nossos/as estudantes. Passou a existir uma esperança de melhorar as condições de todos os envolvidos. Passei a acreditar em uma educação libertadora humanitária, que desabrocha sujeitos para uma cultura da paz e da solidariedade, para o acolhimento do imigrante e dos refugiados das guerras; uma educação que faça seres insurgentes às ordens vigentes, “nada parece impossível de mudar”. Sendo assim eu não podia deixar se consolidarem minhas angústias pessoais em relação à escola e à minha prática docente. A mudança está acontecendo! Eu sou parte dessa mudança. Aprendi que a minha liberdade é tão importante quanto a do/a outro/a.

As leituras, os encontros e as reflexões trouxeram de presente esse sentimento de esperança que já estava adormecido para a docência... “educação é algo que a gente faz”. Significa que todos os seres humanos fazem educação (Beck, 1996, p. 58) Acreditando nessa premissa, anseio por escolas de qualidade, onde haja seres pensantes, que se





mundo de maneira coerente com sua realidade, em busca de uma sociedade mais justa. Aprendi que preciso lutar pelas condições de trabalho em nossa profissão. educam, ensinam, instruem e se formam mutuamente, e

que permite partilhar e construir novos conhecimentos para todos. Escolas idealizadas por todos, onde o/a estudante aprenda a ler o mundo e interfira nele com criticidade participativa e autonomia, para existir e agir no

O sentimento de alegria e esperança ganhou mais espaço, porque aprendi sobre concepções e metodologias de ensino que colocam o/a estudante como protagonista o que certamente me ajudou a olhar para o/a sujeito/sujeita em sua relação de aquisição do conhecimento e em sua condição de transformador/a da sua realidade.

Também me encantei ao perceber que não somos seres predeterminados, que somos inconclusos, sendo essa a condição humana. Estamos em processo permanente de ser mais. Graças a isso, voltei a acreditar na possibilidade da minha mudança, apesar de todos os obstáculos que podem surgir na minha trajetória.

No momento atual, idealizo uma prática docente com respeito, humildade, e me proponho a me educar junto com os/as meus/as estudantes. Freire (1996) sintetiza que essa é a nossa vocação, compreendida como desejo de liberdade e de justiça, pois implica em mudança de paradigma. A educação se faz refletindo e agindo de maneira consciente na prática pedagógica cotidiana, para transformá-la. Eis uma análise complexa que requer o exercício do diálogo, da humildade, da escuta, da consciência da finitude e da mudança de si mesmo e do mundo.





Trabalhamos em um espaço socializante, cheio de vida, responsável por construir conhecimentos e socializar valores de uma cultura entre gerações (Martin-Baró, 1992). Tal fato nos leva a perceber que a educação, na ação concreta, envolve atitudes e comportamentos que, repetindo-se e transformando-se no dia a dia, poderão vir a consolidar-se como prática socialmente aceita, pensando assim em um “efeito dominó”, do qual sou fruto e parte. Pensemos como podemos contribuir consideravelmente para cessar esse efeito dominó da educação bancária.

Através do encantamento, da busca pelo conhecimento, da curiosidade epistemológica, da reinvenção, da autonomia, do respeito ao próximo, da militância contra as discriminações e principalmente da capacidade de acreditar que existe um caminho viável e necessário ao saudável desenvolvimento físico e mental das nossas crianças, jovens, adultos, existem outras maneiras de inventar e reinventar nossas aulas, sem repetição, memorização, cópias... em uma perspectiva de educação libertadora...

Produzir a reflexão sobre essa própria abertura é parte indispensável do trabalho docente. É a ética da abertura que viabiliza o diálogo, a consciência de que somos inacabados. Contudo, não tem sentido admitir que somos inacabados e nos mantermos fechados para o mundo, professor/professora que se abre ao mundo cria condições favoráveis ao aprendizado através do diálogo, pois ele/ela sabe que o conhecimento e a história estão em movimento.

Assim como nos ensina Paulo Freire, continuo na condição de me manter esperançosa, ao cultivar humildade, paciência e esperança nos processos educacionais, principalmente na didiscência (relação estudante/docente). Comungo com essa ideia, pois tenho esperança de que





minha ação, embora pequena, faça a diferença.

O diálogo possibilita a identificação de situações-problema e sentimentos contraditórios. Nessa perspectiva, tento descobrir e incorporar uma prática educativa que englobe os questionamentos da educação crítica e autônoma, no tocante às práticas educativas permeadas por contradições, desafios, experiências e conflitos vivenciados em nossos cotidianos.

Agradeço a vocês, que fizeram parte da minha história, que contribuíram para esse processo reflexivo. Estou convencida de preservar-me na condição de humilde, de ser coerente com a postura de revelar minha constante necessidade de me reconstruir. Sem elas continuarei apenas uma mera espectadora (consumidora) de conteúdo (verdades) que se consolidam (engessam).

Sendo assim, pergunto para vocês, professoras: quais são as aprendizagens e os saberes das suas trajetórias profissionais? Será que hoje as nossas caixas de memórias trariam quais narrativas? Convido vocês para uma reflexão sobre a prática, convido a recriar as nossas concepções e metodologias! Convido para uma mobilização a partir da busca do saber e de sentimentos dos mais nobres, como a vontade de transformação, de si, dos outros, da realidade, em busca do “ser mais” Freireano. Aceitam o convite?

Com abraços esperançosos.
Araguari, inverno de 2021.





REFERÊNCIAS

BECK, N. L. J. (1996) **Educar para a vida em sociedade:** estudos em ciências da educação. Porto Alegre: EDIPUCRS.

CAMINI, I. **Cartas Pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAVALCANTE, J. F. S. **Por uma escola do sujeito:** o método (con)texto de letramento múltiplos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2 ed. rev. – Uberlândia: EDUFU, 2015. 244p.

FERRER, C. V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

LIMA, L. O. **Estórias da Educação no Brasil:** de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1979.

MARTIN-Baró, I. (1992). **Acción y ideología – Psicología Social desde Centroamérica.** San Salvador: UCA Editores.

MORAES, A.C. De **Cartas Pedagógicas:** reflexões de docentes da educação básica e superior / Ana Cristina de Moraes, Darlan Lima Paiva. - Fortaleza : EdUECE, 2018. 86p.

