

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS LITORAL NORTE  
DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – EAD

Mariana Silva Carlos

**Investigação-formação, experiência e identidade: reflexões sobre a formação docente  
na Pedagogia**

Tramandaí  
2023

Mariana Silva Carlos

**Investigação-formação, experiência e identidade: reflexões sobre a formação docente  
na Pedagogia**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção de título  
no Curso de Licenciatura em Pedagogia - EaD,  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul –  
UFRGS.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira  
Godinho

Tramandaí

2023

Mariana Silva Carlos

**Investigação-formação, experiência e identidade: reflexões sobre a formação docente na Pedagogia**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de título no Curso de Licenciatura em Pedagogia - EaD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho – Orientadora

---

Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia – UFRGS

*À minha família  
por me fazer passado.*

*À minha filha  
por me fazer presente.*

*Ao Povo Brasileiro  
por me fazer futuro.*

**Meus agradecimentos...**

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, pela oportunidade de formar-me numa instituição pública de qualidade. Às Professoras, Professores, e Tutores do Curso de Pedagogia, pela maestria de suas artes de Ofício.

Aos colegas de curso, pelas trocas acadêmicas e gentilezas.

Às Orientadoras de Estágio e TCC, Professora Rejane Ramos Klein e Professora Ana Cláudia Ferreira Godinho, pela referência docente e interlocuções enriquecedoras.

À Orientadora de Monitoria, Professora Danusa Mansur Lopez, e ao Colégio de Aplicação da UFRGS, pela possibilidade de aprender.

Às Escolas Nossa Senhora Aparecida e Maria Pacicco de Freitas pela confiança, e às Professoras Regentes de Estágio, Jerusa Beatriz de Lima e Mariele Dorneles Machado, pelos ensinamentos.

Aos educandos e educandas, minhas turmas de Estágio e da Aprendizagem Profissional, por conferirem sentido à minha docência.

Às minhas amigas e amigos, reais e imaginários, camaradas de lutas e Partido, comunidade local e virtual, pela satisfação de ser parte de um povo.

À minha terra natal, Cachoeira do Sul, pela honra de pertencer a um território.

À minha filha, por completar minha existência. À minha família de sangue pela força e profundidade das raízes. À minha família espiritual, pelas curas e companhias.

À Gaia, por me ensinar sobre coexistências.

E à Vida, pela esperança de ser humana.

“Ao ódio responderemos com amor, à mentira com a verdade, ao terror e a violência com a lei. Antes, dizíamos Ditadura nunca mais. Hoje, devemos dizer: Democracia para sempre”.

Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente da República  
(Brasília/DF, 1º de janeiro de 2023)

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso é uma reflexão sobre formação docente na pandemia, tendo como referência teórica os conceitos de investigação-formação (JOSSO, 2014; NEVES, 2019, 2020), experiência (LARROSA, 2001) e identidade docente (ARROYO, 2000), valendo-se do método (auto) biográfico (NÒVOA, FINGER, 2014). A reflexão toma como base as escritas produzidas ao longo do percurso formativo em pedagogia e os relatos narrativos biográficos, destacando os momentos formativos significativos na vida do sujeito da aprendizagem. Um dos argumentos centrais é que a formação docente compreende as dimensões técnicas e teóricas, onde entram em jogo, todas as dimensões da vida humana. Ao apropriarem-se de seus processos formativos, os sujeitos produzem novas subjetividades, responsáveis por transformações pessoais e profissionais. Trata-se de uma reflexão sobre as possibilidades do método (auto) biográfico na construção de sentidos à existência humana, bem como, os desafios educativos, éticos e políticos colocados à docência com o fim da pandemia e o reestabelecimento democrático que marca atual conjuntura brasileira.

**Palavras-chave:** Formação docente. Pedagogia. Método (auto) biográfico.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 JUSTIFICATIVA .....	11
3 METODOLOGIA.....	13
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
4.1 FORMAÇÃO .....	25
4.1.1 A formação inicial docente: história e dimensões técnica e teórica.....	25
4.1.2 A investigação-formação: método e categorias .....	31
4.1.3 O que vou levar da formação inicial? .....	39
4.2 EXPERIÊNCIA.....	47
4.3 IDENTIDADE DOCENTE .....	52
5 ANÁLISE DOS DADOS: OS MOMENTOS-CHARNEIRAS .....	75
5.1 MOMENTO CHARNEIRA 1: A ABERTURA DA CAIXA DE PANDORA .....	77
5.1.1 Como cheguei no curso.....	77
5.1.2 Leituras iniciais: Mario Gadotti e o retorno a “terra que me pariu”.....	80
5.1.3 Estratégia do curso: Memorial Reflexivo Formativo.....	87
5.2 MOMENTO CHARNEIRA 2: A PANDEMIA .....	94
5.2.1 Momento de Atenção interior e consciente.....	94
5.2.2 Diálogo, indignação e as estratégias criadas.....	109
5.2.3 Reflexões sobre a formação docente na pandemia .....	114
5.2.3 Situações educativas envolvidas: monitoria de ensino no CAP.....	117
5.3 MOMENTO CHARNEIRA 3: O RETORNO AO PÚBLICO.....	119
5.3.1 A “Atenção exterior” .....	119
5.3.2 O Estágio Curricular .....	120
5.4 MOMENTO CHARNEIRA 4: IDENTIDADE DOCENTE, UM OFÍCIO EM CONSTRUÇÃO .....	124
5.4.1 Que é a formação do ponto de vista do sujeito? .....	124
5.4.2 Como se forma o sujeito? .....	124
5.4.3 Como o sujeito aprende? .....	126
5.4.4 Como me tornei no que sou? .....	128
5.4.5 Como tenho as ideias que tenho?.....	130
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	133
REFERÊNCIAS .....	136
APÊNDICES .....	139

## 1 INTRODUÇÃO

O debate sobre Formação pertence ao campo dos fundamentos da Educação. Trata-se de uma discussão que versa sobre a condição humana, de cunho filosófico e sociológico, que percorre a história da Humanidade desde as civilizações mais antigas. Há séculos, pesquisadores dedicam-se a interpretar a realidade e a atribuir sentido aos tempos históricos, acompanhando a temporalidade e a historicidade do gênero humano, ora debruçando-se sobre o universal, ora sobre particular.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso trata-se de uma reflexão sobre a formação docente no período da pandemia por COVID-19, com base nos conceitos da investigação-formação, experiência e identidade, através do método (auto) biográfico. Nesse sentido, abordarei a minha formação em Pedagogia, realizada na modalidade à distância, de 2019 a 2023, refletindo sobre a formação enquanto processo e resultado, nas suas dimensões teóricas, técnicas e didático-pedagógicas, humanas e relacionais, no contexto da atual conjuntura brasileira.

Analisar as auto narrativas é um campo de pesquisa, uma abordagem metodológica que considera as possibilidade da investigação e da formação ao mesmo tempo, na medida em que, ao resgatar nossas experiências formativas, a compreensão sobre si e sobre os outros, se refaz e se ressignifica. O recordar, o reviver e o recontar são em si, uma pesquisa e uma formação, uma vez que implica, necessariamente, uma reflexão narrada com palavras vivas.

O método (auto) biográfico com ênfase no percurso formativo docente se revela como um processo de tomada de consciência de si na relação com o mundo. Simboliza a abertura do sujeito da aprendizagem, que ao apropriar-se da sua formação, recorda e escreve suas memórias, identificando os caminhos, descaminhos e aprendizagens no percurso. A narrativa, nessa abordagem, é o lugar onde os relatos autobiográficos materializam-se em palavras sobre si (JOSSO, 2014).

Colocar-se crítica e conscientemente dentro desse percurso formativo, é considerar que o processo se faz no ato de pensar e fazer, fazer e pensar. Traduzir os pensamentos produzidos a respeito desse processo é encontrar uma forma de dizer a sua palavra, uma forma de pensar por si e escrever por si. É perfazer o percurso assentando cada “pedra fundamental”, construindo as bases constituintes daquilo que somos, daquilo que estamos nos formando e transformando como pessoa e docente.

Considerar o percurso formativo total, é a chance de perceber as modificações entre um modelo de pensamento e outro. Um dos pressupostos é que, além de formar bons profissionais aptos a educação, a formação também desenvolve os aspectos humanos, teóricos e éticos, capaz de mobilizar deslocamentos nos modos de vida, de ser e estar no mundo.

Nessa reflexão, serão consideradas escritas acadêmicas e trechos narrativos (auto) biográficos, cuja organização permite identificar os momentos formativos-chaves, definidos por Marie-Christine Josso (2014) como “momentos-charneiras”. Ao sistematizar o caminho formativo, o sujeito tem a chance de produzir saberes a respeito da experiência, preenchendo a vida pessoal e profissional de sentidos e significados.

Essa investigação-formação, portanto, ao refletir sobre a formação docente no Brasil, resgata conceitos teóricos importantes da educação, como a formação, a experiência e a identidade, assim como, aponta as possibilidades do método (auto) biográfico na construção de sentidos e desenvolvimento humano.

As perguntas que orientam a reflexão, tomam como base a contribuição metodológica de Marie-Christine Josso (2014), sendo:

- O que é a formação do ponto de vista dos sujeitos?
- Como se forma o sujeito?
- Como o sujeito aprender?
- Como me tornei no que sou?
- Como tenho as ideias que tenho?

## 2 JUSTIFICATIVA

Penso que antes de trabalharmos pela aprendizagem dos outros, devemos olhar para a nossa aprendizagem. Se não sabemos como aprendemos, como vamos conduzir os outros a este caminho? Olhar profunda e sinceramente. Desvendar minhas fraquezas e potencialidades. Conhecer no detalhe a forma como aprendo, e sobretudo, o que significa não saber.

Não saber é “aprender a aprender”. É condição básica para colocar-se, humilde e humanamente, no lugar do outro. Percorrer o caminho do aprender é colocar-se como aprendiz, uma condição fundamental para qualquer aprendizagem. Penso que é coerente, pois não posso querer do outro uma coisa que eu não fui capaz de fazer – aprender de verdade, no seu sentido mais intenso onde toca, onde transforma a consciência.

As leituras iniciais do curso me desacomodaram de tal forma que percebi que ocupava o lugar de objeto com bastante frequência nesta vida, não apenas na minha relação com a educação, mas em todas as dimensões, inclusive nas relações familiares e conjugais.

No Memorial Formativo Reflexivo, uma ferramenta desenvolvida no primeiro semestre, eu fui entender que no fundo, eu ocupava o lugar de objeto porque foi assim que me ensinaram a ser e a estar nesse mundo. Por muitas vezes ao longo do curso eu voltei no Memorial. Mexer no baú das minhas memórias escolares foi perturbador o suficiente para querer voltar sempre que o assunto fosse “educação libertadora”, “educação bancária”, “pedagogia do oprimido”, ou “formação de sujeitos”. Pois, definitivamente eu não me sentia como um sujeito quando entrei para o curso e precisava urgentemente consolidar-me como tal.

Talvez a principal justificativa para esse trabalho, seja considerar que, como docente, para formar sujeitos eu precisava primeiro, ser um sujeito.

E essa foi a minha busca ao longo de todo o curso.

Traduzir essa busca, decodificar minhas narrativas, organizar meus pensamentos, refletir as subjetividades, revelar as singularidades poéticas dessa busca, é o que me faz forte nesse momento. É onde me sinto capaz de lecionar. É onde sinto que existo como pessoa. Essa é a minha fonte de confiança e de segurança para estar na escola pública no retorno da pandemia, diante de todas as perdas de vidas, pedagógicas, democráticas e econômicas que estamos vivendo no país.

As adversidades para se estar em sala de aula estão para todos os lados. Todo dia é uma provação, seja na condição salarial, no empobrecimento das famílias, no sucateamento das escolas. Motivos tenebrosos não nos faltam para desistirmos antes de começarmos.

Quero concluir essa formação com a segurança que “encontrei a minha palavra”, que “sei quem eu sou, de onde vim”, “sei o que quero ser e o que não quero ser como pessoa e como educadora”, confiante da minha existência e do meu propósito.

Contar as minhas aprendizagens é o que pura e atentamente eu sinto ser necessário nesse momento. Narrar as minhas aprendizagens é uma fagulha de esperança, de acontecimentos vivos, dinâmicos, sutis, orgânicos e profundos de transformação. Uma contribuição as reflexões sobre a formação docente, na modalidade à distância, em plena pandemia.

### 3 METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza qualitativa, valendo-se do método (auto) biográfico, da abordagem da pesquisa documental e da revisão teórica-bibliográfica.

De acordo com Godoy (1995, p.21), a pesquisa documental “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Assim, a pesquisa documental é o exame de materiais de natureza diversa que ainda não receberam qualquer tipo de tratamento analítico, bem como, também é a revisão e a reinterpretação que pode contradizer ou mesmo complementar o já analisado. Os documentos são entendidos de forma ampla, podendo ser de diversas fontes como revistas, jornais, acervos pessoais, mídia social, filmes, fotografias, etc – tudo sobre o qual faça sentido ser captado dentro dos objetivos da pesquisa.

Para a pesquisa documental é necessário considerar três aspectos: “a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (GODOY, 1995, p. 23). No meu caso, por tratar-se de pesquisa em documentos pessoais, o acesso é livre e ao mesmo tempo, em profundidade. Com relação a análise, farei uso da análise de conteúdo, buscando encontrar e desvendar os sentidos, os significados e as relações entre experiências vividas e escritas à luz dos autores escolhidos.

Por tratar-se de uma investigação-formação sobre o meu percurso educativo no decorrer do curso de pedagogia, a escolha dos documentos limitou-se às escritas produzidas para as disciplinas dessa formação. O critério de escolha dos documentos tem o seguinte recorte – escritas que traduzam as reflexões que fiz sobre formação docente e humana, ou seja, sobre a formação como processo e produto, nas suas dimensões técnicas, teóricas e relacionais. Investigar a formação é elencar os momentos formativos refletindo sobre transformações ou não que se sucederam na minha trajetória profissional e pessoal. Colocar-se como sujeito da aprendizagem na jornada formativa é assumir a formação, caminhando no sentido da construção da identidade docente integral, onde formação acadêmica e experiência de vida relacionam-se, e juntas, fortalecem a existência do ser humano como sujeito histórico. Para proceder com a análise das escritas selecionadas, serão utilizados três grandes conceitos, tais seja, formação, experiência e identidade, que juntos formam um tripé de sustentação teórica deste trabalho.

A análise de conteúdo possui três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira é a organização do material, a leitura fluente e dinâmica, o conhecido “primeiro contato”, onde já seja possível identificar as pistas e caminhos analíticos. A exploração do material é o momento de curadoria do material pré analisado, onde serão tomadas as decisões quanto aos usos e destinos. Nessa fase, é necessário a construção de esquemas de classificação, decodificação e categorização analítica dos dados.

Diante dessa sistematização, adentra-se na terceira fase, tal seja, o tratamento dos resultados, momentos em que a análise de conteúdo ganha forma, e a teoria selecionada se relaciona com os resultados brutos da pesquisa.

Para a autora Alessandra Pimentel, no método de pesquisa documental

organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio. (PIMENTEL, 2001, p.184).

A autora ainda sugere a construção de quadros considerando as etapas da pesquisa documental. O primeiro seria de classificação, onde os documentos podem ser caracterizados pela sua forma e pelo seu conteúdo. No segundo, é feita a descrição das categorias ou pastas. E a análise estrutura-se a partir da criação de termos-chaves, cuja finalidade é instrumentalizar a análise dos conceitos fundamentais apresentados nos documentos. Por fim, o tratamento dos dados culmina em unidades de análise, onde então, é construída a relação com a teoria escolhida.

Na educação, o método (auto)biográfico é utilizado como um instrumento em duplo sentido – é ao mesmo tempo, investigativo e formativo. Nas palavras de Antonio Nóvoa (2014), trata-se de um método que versa sobre o “advento do ser, tornar-se” educador.

O Método Biográfico no campo das ciências humanas é relativamente recente, tendo surgido no final do século XIX, na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista. Suas primeiras aplicações ocorreram entre 1920 e 1930 pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago, provocando ebulições metodológicas e epistemológicas nas Ciências Sociais. Na educação, a aceitação do método foi diferente, uma vez que logo se revelou como um “instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 21).

Escrita de si é uma nova epistemologia da formação, “adéqua melhor a ideia de que já não se trata de promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas de ajudar o adulto a desenvolver uma reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente”. (PASSEGI; SOUZA, IN: NÓVOA; FINGER, 2014, p. 11)

De acordo com Gislaine Bastos e Tatiana Souza (2020), o narrar-se é o ponto de partida de uma aventura para fora de si, que traz consigo as memórias de todo o percurso formativo e pessoal vivenciados no curso de pedagogia.

A tessitura da construção de uma pesquisa-formação nasce do desejo desafiador de ensaiar escrever um trabalho acadêmico a partir dos diferentes acontecimentos que marcam um percurso formativo e desdobram-se na apresentação de ressonâncias das experiências que marcam esse processo de formação.

Essas ressonâncias implicam em formas também de um dizer sobre si, de uma escrita de si a qual também nos forma durante o percurso de construção da pesquisa e se materializa num constante diálogo entre o vivido e a produtividade formativa e auto formativa das experiências vividas e das afetações/transformações na subjetividade do narrador ao longo de um curso de graduação em Pedagogia. (BASTOS, 2020, pg. 40996)

Para narrar-se de dentro para fora é necessário que antes o viajante percorra o caminho inverso, ou seja, de fora para dentro. Tal movimento foi denominado por Marie-Christine Josso (2010) como “caminhar para si”, explicitado no livro de mesmo nome, onde a autora compartilha o percurso intelectual que edificou sua tese de doutoramento, descrevendo os meios e a realização de seu projeto de conhecimento. Nesse “caminhar para si”, a autora contribui com as reflexões acerca da utilização da abordagem biográfica e dos meios que melhor se adequam entre o projeto e os instrumentos de investigação.

Considerando essa aventura de narrar o próprio percurso educativo é necessário compreender o seguinte sobre as auto-narrativas, conforme Larrosa (1994, pg. 48-54, *apud* BASTOS; SOUZA, 2020, pg. 40997):

O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais *cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal*. [grifo meu]

[...]

o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação mas, também, da subjetivação [...] isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é

imposta de fora, mas em relação a *uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir*. [grifo meu]

O livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger (2014) – *O método (auto)biográfico e a formação* – publicado originalmente em 1988 em Portugal, integra a Série Clássicos das Histórias de Vida. A obra condensa a contribuição de renomados pesquisadores de diversas nacionalidades, todos empenhados a enfrentar o mesmo desafio: a formação do adulto na contemporaneidade, ou, dito em outras palavras no contexto da Educação: como formar melhor os responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos para tempos melhores. Para os fins deste trabalho de conclusão, essa obra contribuiu na construção da metodologia e do referencial teórico.

A edição brasileira publicada em 2014 é uma referência no campo dos estudos autobiográficos em educação, especialmente da formação docente, sendo para os pesquisadores adeptos ao método um marco, um ponto de partida e chegada a cada nova aventura (auto) biográfica.

*O Método autobiográfico e a Formação* vem, mais uma vez, ao encontro das inquietações com a formação ao longo da vida, hoje mais ainda exacerbadas pelas mutações sociais, que exigem do adulto que se auto(trans)forma, mais do que nunca, a *capacidade de tomar entre suas mãos a própria vida e empreender a conquista da consciência histórica de sua formação* (PASSEGI; SOUZA, IN: NÓVOA; FINGER, 2014, p. 14) [grifos meus].

O sociólogo Franco Ferraroti é um autor bastante citado em trabalhos que utilizam o método da história de vida. Segundo ele, o método biográfico “afroute” a ciência em muitos aspectos, e um deles diz respeito a uma das suas características – a subjetividade.

pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento. Uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos autobiográficos e portanto, exposto às inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra. (FERRAROTI, IN: NÓVOA; FINGER, 2014, p. 32-33)

Ferraroti distingue dois tipos de materiais como fonte de dados e informações no método biográfico, sendo, os materiais biográficos primários as narrativas coletadas pelo entrevistador face a face do entrevistado, e os secundários, que referem-se aos materiais de toda espécie que associam-se ou mesmo complementam os primários, podendo ser fotografias, cartas, recortes de jornal, etc.

todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte vertical ou horizontal, uma práxis humana. Ora, se a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais (Marx, VIª Tese de Feuerbach),

toda práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda vida humana se revela até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese horizontal de uma história social. (FERRAROTI, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 41)

Adotar o método biográfico é, portanto, empenhar um esforço de racionalização em busca de legitimidade científica, cuja epistemologia é marcada pelo princípio da generalização.

o ato como síntese ativa de um sistema social, a história individual como história social totalizada por uma práxis: essas duas proposições implicam um percurso heurístico visando ao universal por meio do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral pelo particular. Na nossa opinião, o método anula a validade universal da proposição de Aristóteles: “Só há ciência do geral”. Não. Pode haver ciência do particular e do subjetivo”. (FERRAROTI, IN: NÓVOA; FINGER, 2014, p. 45)

Segundo o autor, na perspectiva do determinismo mecanicista, presente no quadro lógico-formal que caracteriza a epistemologia científica dominante, o homem é compreendido enquanto um objeto passivo, e desconsidera a copresença de influências externas e da práxis humana, que juntas são filtradas e interiorizadas, de forma a totalizar o sujeito. Nessa compreensão totalizada, não é possível o homem ser passivo, simples reflexo ou epifenômeno. “O modelo mecanicista e determinista não pode compreender o papel duplamente dialético (negação e negação da negação), que é intrínseca à práxis humana” (FERRAROTI, IN: NÓVOA; FINGER, 2014, p. 45).

A nova epistemologia do método (auto)biográfico implica recusar essa dicotomia sujeito ativo/objeto passivo.

Mais uma vez, não temos um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. O observador encontra-se ridiculamente implicado no campo do seu objeto. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento em função do comportamento do observador. Este processo de feedback circular ridiculariza qualquer conjuntura de conhecimento objetivo. O conhecimento não tem o outro por objeto, mas sim a interação inextricável e recíproca entre o observador e o observado. Torna-se conhecimento a dois por meio da intersubjetividade de uma interação; conhecimento tanto mais profundo e objetivo quanto mais integral e intimamente mais subjetivo. *Para conhecer a fundo – e, sublinhemo-lo, cientificamente – o seu “objeto”, o observador terá de pagar o preço de ser conhecido com a mesma profundidade.* (FERRAROTI, IN: NÓVOA; FINGER, p. 46) [grifos meus]

Sendo assim, de acordo com o autor, o potencial heurístico do método biográfico está expresso em duas características essenciais, tais sejam, a subjetividade e a historicidade, que só podem realizarem-se se lançadas para fora do quadro

epistemológico clássico. “Só a razão dialética nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)” (FERRAROTI, IN: NÓVOA; FINGER, 2014, p. 48) – configurando-se como um *feedback* permanente, um vai e vem da biografia ao sistema social, e vice versa.

Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe de universo singular.

[...]

A união desse duplo movimento significa a reconstrução exaustiva das *totalizações recíprocas* que exprimem a relação dialética entre uma sociedade e um indivíduo específico (FERRAROTI, IN: NÓVOA; FINGER, 2014, p.48-49).

Recorro novamente à autora Marie-Christine Josso (2014), já mencionada anteriormente, pela sua excepcional contribuição para o método da Biografia Educativa. Em seu texto intitulado – *Da formação do sujeito... ao sujeito da formação*, também publicado nesta obra de António Nóvoa e Matthias Finger – a autora relata uma experiência de formação desenvolvida nos anos 70, na Universidade de Genebra, onde foi aplicado o método da Biografia Educativa no Seminário História de Vida e Formação. Para este TCC, o presente artigo contribui tanto para os aspectos metodológicos quanto para a instrumentalização da análise, trazendo categorias analíticas, como a investigação-formação, que serão desenvolvidas posteriormente.

Assim como é para os demais autores, para Josso a biografia educativa é entendida como um processo de investigação-formação, onde

A construção de uma “biografia educativa” não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada na sua globalidade. É fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso percorrido. Cada parte do processo faz parte da Biografia Educativa e tanto constitui o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação.” (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 60)

Vale destacar que este trabalho não é uma Biografia Educativa, uma vez que essa metodologia não é um instrumento autoaplicável. Além da necessidade de condução e orientação por parte de professores, é imperativo a existência de um grupo para a socialização verbal da Atenção Interior. No entanto, a construção conceitual em torno da Biografia Educativa, bem como, as possibilidades do método enquanto produtor de sentidos ao percurso formativo, vem ao encontro dos objetivos reflexivos deste trabalho, fornecendo tanto conceitos quanto caminhos para análise.

Como parte da metodologia utilizada no referido Seminário, a autora resumiu a abordagem em três questões gerais que edificam as biografias educativas:

- Que é a formação do ponto de vista do sujeito?
- Como se forma o sujeito?
- Como o sujeito aprende?

A Biografia Educativa é um instrumento de compreensão dos processos de formação do ponto de vista dos educandos, e que possui três momentos. O primeiro é a “Atenção Interior”, um momento de trabalho introspectivo e de consciência proprioceptiva.

É a única fonte de luminosidade que cada um pode desenvolver para ter consciência da atividade interior do sujeito nas suas aprendizagens. A maioria dos nossos estudantes pratica essa Atenção Interior para consciencializar dos movimentos das suas emoções e sentimentos; todavia, *são raros os que utilizam no âmbito da sua atividade mental*. A questão “como me tornei no que sou” parece ultrapassável aos nossos estudantes, mas a complexidade dos dados a reunir e a articular entre eles parece-lhes, e justamente, uma tarefa árdua. (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 63) [grifos meus]

Ao final desse primeiro momento, os estudantes de Josso produziram um texto que é muito importante para as finalidades do Seminário por dois motivos. O primeiro porque põe o estudante como responsável pela sua aprendizagem ao definir por si mesmo os interesses do seu conhecimento – um sujeito da aprendizagem, por conseguinte. O segundo é importante porque a escrita cria um distanciamento necessário entre o sujeito e o objeto a ser investigado-formado.

O segundo momento está voltado à descoberta da singularidade nos percursos de formação de cada estudante com uso da narrativa oral, que mobiliza novas memórias ao deparar-se com as histórias dos colegas. A partilha oral produz nos sujeitos tanto a noção de singularidade, *minha história é única*, como mexe com recordações adormecidas, não mexidas anteriormente.

No decurso de três meses necessários à audições das narrativas, [os estudantes] *tomam consciência de que a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas* e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto da parte dos animadores como dos participantes. Alguns tomam também consciência de que [as narrativas possuem] caráter eminentemente subjetivo; isso, visto que se trata de conhecer e compreender os *significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu*. São exatamente essas interpretações que *alimentam as representações que fazem de si mesmos e dos contextos nos quais evoluíram* (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 65). [grifos meus]

A linguagem oral e a partilha coletiva foram grandes aliadas na mobilização das memórias nessa etapa do Seminário, onde a escrita de si, fruto da Atenção Interior, serviu para a objetificação da autonarrativa em dois sentidos: a transmissão oral da atividade mental; e a passagem de um “vivido”, sentido e imaginado para terceiros. Ou seja, a Atenção Interior foi como uma aventura de fora para dentro de si; seguida de uma aventura de dentro para fora de si num momento de partilha em grupo. Para tanto, foi necessária uma ordenação mínima das memórias e narrativas, que em muitos casos apresentam-se confusas e fragmentadas, de modo a garantir a compreensão dos outros, no caso, de quem ouve ou lê – ampliando o processo do individual para o coletivo, onde as trocas são parte importante do método. “Quando ouve um juízo crítico sobre uma outra narrativa, o participante regressa a si mesmo, à medida que só pode projetar na vida de um outro os seus próprios critérios” (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 66).

Esse momento de se expor e se perceber singular diante do outro, conduz o participante a identificar seus “momentos-charneira”, considerados pela autora como processos de formação. Ao tomar a narrativa na sua totalidade é possível identificar tais processos, designados assim por que o sujeito escolheu, ou seja, rememorou, pensou, analisou e elaborou. Seriam como “momentos-chave”, ou “pontos de virada”, onde o sujeito confronta-se consigo mesmo e uma descontinuidade lhe impõem transformações mais ou menos profundas e amplas. São momentos de reorientações em diferentes níveis da vida individual ou social.

Surgem-lhe perda e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 67)

Sendo assim, os “momentos-charneira” são processos formadores na vida dos sujeitos nas suas relações sociais; na sua experiência permanente de relação com o mundo e consigo mesmo. Para auxiliar a construção dos “momentos-charneira”, a autora Josso resgata o conceito de integração de Gattegno

Para fazermos a síntese do “em que é que” as situações, as relações, as atividades e os acontecimentos narrados foram formadores, utilizaremos o conceito de integração no qual fomos introduzidos por C. Gattegno, conceito que nos parece particularmente operatório para a compreensão dos processos de formação: *formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza.*” (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 68) [grifos meus]

No terceiro momento do Seminário foi consagrada a reflexão sobre o percurso de formação e sua relação com os momentos-charneira ou processos de formação, permitindo compreender o encadeamento e as relações casuísticas dos períodos do percurso. Possibilita, portanto, compreender o que foi estruturante e mobilizador para o sujeito. Por um lado, essa reflexão permite compreender a dinâmica que o sujeito mobiliza para tomar decisões com base nas aprendizagens e conhecimentos adquiridos nos períodos chaves. Por outro lado, ao pensar sobre relações e causas, é possível detectar os “motivos” que justificam as escolhas dos sujeitos, sendo esses motivos considerados pelos orientadores como “temas geradores”, um conceito freireano.

*o tema gerador que escolhemos trabalhar como referência dos diferentes “motivos” é o das relações entre o individual e o coletivo. Esse tema é considerado gerador de um consenso, à medida que pertence ao horizonte de reflexões dos participantes, visto que surgem frequentemente em suas intervenções para designarem uma dialética que atravessa a sua existência. É também considerado gerador no sentido em que uma reflexão sobre o que abarca dará origem a novos significados. (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 70) [grifos meus]*

A esta altura do Seminário de Josso, a sistematização sobre os motivos integrados no tema, ou seja, sobre as relações entre o individual e o coletivo, foi assim desenhada: 1) autonomização e conformização; 2) interioridade e exterioridade. Esses motivos, que formam unidades de análise, serão expostos posteriormente no referencial teórico, uma vez que tais unidades apresentam semelhanças com as análises elaboradas neste trabalho.

Para concluir esse capítulo sobre a metodologia, trago a contribuição de Julia Guimarães Neves que apresentou a tese de doutoramento – O sujeito da educação: possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica – ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL, em 2019. Para a autora, o método (auto)biográfico toma o sujeito em seu aspecto integral e em constante processo de formação, porque histórico e não produto. Dessa forma, esse método pode auxiliar na ressignificar os sentidos da formação tanto educativa quanto pessoal, como seres humanos, onde entram em jogo reflexões novas a respeito da ética e da política, conceitos que envolvem o ensinar e o aprender e que precisam ser revisados em razão das transformações históricas da contemporaneidade.

*Assim, a racionalidade (auto)biográfica busca, entre outros elementos, uma proposição de sentidos éticos ao sujeito da educação, tanto em relação à sua própria vida quanto em relação à vida comum e coletiva em tempos de crise de sentidos. (NEVES, 2019, p. 107)*

A autora considera que o método (auto)biográfico revela-se na sua importância na medida em que tem a narrativa como pressuposto da (re)construção de sentidos ao mundo, ao outro e a si mesmo. Por meio desse método, “narrar nada mais é senão um exercício mútuo de pensamento e de linguagem” (NEVES, 2019, p. 107), através do qual é possível resgatar o valor da oralidade nos processos de humanização.

[a narrativa] não é uma invenção contemporânea, mas tem sua origem nos primórdios dos processos de humanização. *Resgatar esta perspectiva significa reencontrar o sentido histórico da oralidade como possibilidade de formação e convívio pedagógico.* [grifos meus]

[...]

Na racionalidade (auto)biográfica, “trata-se de devolver a narrativa à plenitude de sua natureza relacional e de sua intencionalidade comunicativa” (FERRAROTTI, 2014, p. 73) porque abriga os saberes da própria vida na reconstrução de si e do outro em seus itinerários de conhecimento (JOSSO, 2010a). (NEVES, 2019, p. 107-8)

#### 4 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho encontra-se no campo teórico da formação, da experiência e da identidade. O campo da formação delimita-se a formação inicial em pedagogia, dividida em três seções: a primeira diz respeito à história e dimensões técnicas e teóricas, com base em Demerval Saviani (2009) e Gaudêncio Frigotto (1999); a segunda refere-se a investigação-formação como processo, com a contribuição de Antonio Nóvoa e Matthias Finger (2014), Júlia Neves (2020), Marie-Christine Josso (2014), Pierré Dominicé (2014), e a terceira seção, por sua vez, trata a formação a partir dos conceitos de Ser Mais de Paulo Freire (2000, 2021) e Fazer Pedagógico Crítico de José Carlos Libâneo (1992). Para definir o conceito de experiência faço uso de Jorge Larrosa (2001). Por fim, o conceito de identidade docente terá como base o autor Miguel Arroyo (2001).

Formação talvez seja a palavra mais usada na área de conhecimento da Educação. Uma palavra que parece simples, usual, de fácil definição e aplicação. Contudo, ao estudar os pressupostos teóricos da formação, deparamo-nos com um dos debates mais amplos e fundamentais da Educação, e porque não dizer, da História da Humanidade, se considerarmos a afirmação de que o homem nasce biológico e forma-se homem indivíduo social. Sendo assim, neste trabalho será abordada especificamente a formação docente inicial, pontuando alguns elementos da história das Escolas Normais no Brasil, e os longínquos conflitos entre a formação técnica e teórica (Saviani, 2009), ou formação ética-política e teórica e formação técnica, didático-pedagógica (FRIGOTTO, 1999).

A seção da Investigação-Formação como processo, sistematiza a contribuição teórica do método (auto) biográfico para a formação docente. Trata-se de um conceito que versa sobre o modo como o sujeito da aprendizagem assim se constitui. Já os conceitos Ser Mais e Fazer Pedagógico Crítico referem-se aquilo que considero importante constar na minha “bagagem” formativa. São conceitos que entendo balizadores para a o exercício minha *práxis*, como “ferramentas” significativas que levarei para a vida.

A definição de experiência é desenvolvida com base em Jorge Larrosa (2001), a partir do par experiência/sentido. Para o autor, a experiência refere-se ao que afeta o sujeito, como lugar de passagem e acontecimento da sua existência. O saber da experiência, nesse sentido, é produzido na medida em que o sujeito se abre, se permite

pensar e elaborar sobre o vivido, um saber que simboliza a apropriação que o sujeito faz da própria vida.

A identidade docente marca a contribuição de Miguel Arroyo (2000), conceituando os traços do nosso Ofício, seu conteúdos e especificidades. O debate em torno da identidade, como aquilo que define nosso ser e saber-fazer, acompanha as lutas da educação por reconhecimento e valorização. Em meio a imagens incomodas, de identidades que correspondem as construções sociais acerca da docência, o autor problematiza essa construção, colocando o conteúdo humano no centro da ação educativa, e a infância como campo de atuação.

Meu principal pressuposto é que para além de formar bons profissionais, habilitados e competentes, o curso também produz novas subjetividades. O sujeito que começa o curso não é o mesmo que termina o curso, não somente por causa do status do título em si, mas sobretudo pelos sentidos que o sujeito aprendente foi capaz de produzir ao longo da jornada formativa. Os sentidos e as novas subjetividades construídas na formação são tão importantes quanto os conteúdos programáticos do curso, uma vez que atribuem significados ao fazer pedagógico e a vida das pessoas ao mobilizar as dimensões mais elementares do ser humano: sentimentos, emoções e desejos.

## **4.1 FORMAÇÃO**

O debate sobre Formação pertence ao campo dos fundamentos da Educação. Trata-se de uma discussão que versa sobre a condição humana, de cunho filosófico e sociológico, que percorre a história da Humanidade desde as civilizações mais antigas. Há séculos, pesquisadores dedicam-se a interpretar a realidade e a atribuir sentido aos tempos históricos, acompanhando a temporalidade e a historicidade do gênero humano, ora debruçando-se sobre o universal, ora sobre particular.

A formação docente é dividida em dois tipos – a formação inicial, que refere-se às licenciaturas; e a formação continuada, que diz respeito aos momentos formativos necessários no exercício da prática docente. Neste trabalho, abordarei a formação inicial, relacionando os aspectos teóricos da formação com a minha experiência formativa no curso de licenciatura em pedagogia, modalidade à distância pela UFRGS, refletindo sobre a formação enquanto processo e resultado, nas suas dimensões teóricas, técnicas e didático-pedagógicas, humanas e relacionais, no contexto da atual conjuntura brasileira.

Sendo assim, o capítulo sobre Formação será dividido em três seções: a primeira versa sobre a formação inicial docente, resgatando elementos históricos e distinguindo as dimensões e os pressupostos dessa formação em técnica e teórica. A segunda discorre sobre a possibilidade de investigar e se formar oriunda do método (auto) biográfico, enquanto sistematização do processo formativo. E por fim, a terceira seção traz a contribuição teórica dos conceitos Ser Mais de Paulo Freire e Fazer Pedagógico-Crítico de José Carlos Libâneo, problematizando questões relativas à prática e vivência docente.

### **4.1.1 A formação inicial docente: história e dimensões técnica e teórica**

No século XVII, Comenius já anunciava a necessidade da formação de professores. O primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação docente foi construído em 1684, em Reims na França, intitulada Seminário dos Mestres. Mas o debate sobre formação de professores, que exigiu mudanças institucionais, aconteceu apenas no século XIX, após a Revolução Francesa. O ideário revolucionário da instrução popular foi responsável pela criação das Escolas Normais, instituições destinadas ao preparo de mais e novos professores. A primeira instituição desse modelo

foi em 1794 em Paris. Logo após, em 1802, Napoleão funda a Escola Normal de Pisa, no norte da Itália, a exemplo da Escola Normal Superior de Paris (SAVIANI, 2009).

Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009: 143).

Através dessa citação de Demerval Saviani (2009) é possível observar que a problemática em torno da formação de professores, especialmente dos conflitos entre a formação teórica e a formação técnica, são inerentes à própria história da formação desde os seus primeiros cursos.

No caso brasileiro, as Escolas Normais enquanto política de Governo surgem após a Independência (1822), também motivado pela instrução popular e pelas transformações sociais no país. Saviani (2009) distingue a formação de professores no Brasil em seis períodos históricos, de 1827 a 2006, com o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores figura em dois modelos distintos – o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos; e o modelo pedagógico-didático, que prevalece entre as Escolas Normais que formam professores primários.

O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos está ancorado na cultura geral e no domínio específicos dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que será responsável, sendo predominante nas instituições de ensino superior que formam professores secundários. Aqui considera-se que a formação pedagógico-didática é adquirida pelo domínio da área no exercício da prática, ou mediante “treinamento”.

O modelo pedagógico-didático contrapõem-se ao anterior, pois considera que a formação docente só se completa com o preparo pedagógico-didático adequado, sendo de responsabilidade da instituição formadora, a organização curricular deliberada e sistematizada com vistas na preparação “sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009: 149).

O debate em torno da natureza e vigência desses modelos na história da formação docente no Brasil é longo, uma vez que muitos ajustes, reconfigurações e

resistências foram se desenhando nas instituições e no sistema de ensino como um todo ao longo desses quase 200 anos. O importante aqui é considerar a existência desses modelos e os dilemas presentes nesse debate na atualidade.

Dermeval Saviani (2009) considera que a raiz do dilema é a oposição dos dois modelos – os conteúdos de conhecimentos e o pedagógico-didático – cujas experiências até aqui desenvolvidas mostram a dissociação desses aspectos, que na prática docente são indissociáveis, pois dizem respeito a forma e ao conteúdo do exercício docente. O autor considera que o livro didático pode ser um caminho para a recuperação da indissociabilidade, uma vez que na prática são pontos de partida para a reformulação dos cursos de pedagogia e demais cursos de licenciatura.

analisando os livros didáticos adotados nas escolas, os cursos de pedagogia possibilitariam que os alunos efetuassem, a partir do estudo dos fundamentos da educação [tradicional, escolanovista, tecnicista], a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades. Esse procedimento permitiria aos futuros pedagogos rememorar os conteúdos de ensino que eles já haviam aprendido nas escolas, porém de forma sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações. Agora, ao retomá-los no curso de pedagogia, os alunos teriam a oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas (SAVIANI, 2009: 152).

Complementa o autor que por esse caminho, o da crítica pedagógica do livro didático, a formação de professores pedagogos pode transformar-se numa formação integral, associando conteúdo e forma, e permitindo a ampliação das oportunidades de atuação profissional qualificada: nos setores escolares de orientação, supervisão e direção, docência da educação infantil e anos iniciais, ou mesmo, nos cursos de magistério.

Gaudêncio Frigotto (1999) é outro autor que contribui para este trabalho no esforço de conceituação teórica acerca da formação e profissionalização docente. De acordo com o autor, a formação implica dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, bem como, técnicas e político-organizativas – práticas educativas que se produzem, no caso brasileiro em questão, numa sociedade excludente e desigual. Tal realidade pressupõe um certo tipo de profissional docente, pois é na escola onde se gestam projetos de sociedade

Para aqueles que acreditam que as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas [em nome da produção e do lucro], que tipo de projeto de sociedade devemos buscar construir; que tipo de valores e de conhecimentos devemos desenvolver; quais as implicações para a formação e profissionalização do educador? (FRIGOTTO, 1999: 77).

Sua compreensão é de que são as dimensões teóricas e ético-políticas da formação docente que possibilitam aos professores o desenvolvimento de análises históricas acerca da conjuntura, permitindo ao educador aliar teoria e prática no intuito de entender a estrutura mais ampla de relações sociais vigentes na realidade mais ampla. Esse entendimento teórico-reflexivo é chave para a construção de um projeto estratégico de sociedade, mais justo e solidário, sendo que sua ausência ou redução de importância, compromete a atuação docente em ativismo político.

Assim como Saviani (2009), Frigotto (1999) também se dedica a refletir sobre os dilemas entre as dimensões teóricas e técnicas da formação docente, defendendo que esse dualismo antagônico leva a fragmentação do processo formativo, e comprometem o entendimento da educação como direito, convertendo-a facilmente em mercadoria ou mero serviço que se compra. O prejuízo de uma dimensão em detrimento da outra, pode custar, não apenas a prática educativa, mas também, a sociedade global, que tende a naturalizar a exclusão como modo de vida.

Ao considerar que ambas as dimensões são importantes na formação docente, que tanto a formação teórica quanto a técnica são necessárias, Frigotto avança na reflexão sobre que formação e que profissionalização é demandada do educador, face o quadro de crises oriundas do neoliberalismo, da reestruturação produtiva e da globalização excludente, que na prática se expressam através do desemprego, das privatizações, da fragmentações e do produtivismo alienante.

De acordo com o autor, são muitos os desafios colocados à formação e a profissionalização docente. Todavia, a tarefa começa pela ressignificação aos conceitos e categorias do campo teórico da formação em educação, pois avalia que a lógica produtivista influenciou conceitos como competências, reduzindo-os ao plano do mercado de trabalho. A ressignificação faz-se necessária porque os conceitos não são abstrações aleatórias, mas sim, são representações de pensamentos sociais, e, portanto, estão atreladas às relações de poder e suas dinâmicas. Logo, ressignificar conceitos como formação e formação humana, profissionalização, qualidade, autonomia, cidadania, liberdade, sujeito, subjetividade, particularidade, universidade, etc, passa análise histórica, socio-cultural, ético-política e epistemológica.

Essa tarefa preliminar de ressignificar conceitos é própria do embate contra-hegemônico, que permanentemente é travado tanto na construção teórica, quanto na luta política. O embate contra-hegemônico é embate porque implica confronto das ideias

conservadoras e tradicionais, e das ideias progressistas e transformadoras. Na prática, o embate se expressa na retomada de aspectos que saíram de moda na pós modernidade, tais sejam, a ética, a política e, inclusive, a teoria – “carga” formativa descartada pelas fábricas de diplomas.

A formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando [...] envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, *igualmente*, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético (FRIGOTTO, 1999: pg.92). [grifo meu]

Para a construção de um projeto de sociedade democrática e socialista, onde a vida esteja em primeiro lugar, é necessário afirmar valores elementares no campo da ética e da política que sustentem transformações, e não naturalize a barbárie. Os processos formativos integrais, de qualidade e para todos, dependem de uma sociedade democrática e não autoritária. Isso porque, na compreensão do autor, não se é possível formar um ser humano de forma integral numa sociedade marcada pela exclusão.

Além do domínio técnico e teórico, Frigotto (1999) defende a importância de formar um sujeito dirigente, com funções de direção nos movimentos de mudança em que a escola é protagonista. Essa tarefa de formação política não pode ser delegada a sociedade em geral, tão pouco aos cursos livres ou ao comércio de diplomas. Cabe a universidade construir as bases teóricas e epistemológicas para a atuação engajada, consciente e crítica do educador.

Por sua vez, a base teórica e epistemológica necessária a formação política-dirigente é a historicização dos fenômenos, através do método histórico-dialético, de herança marxista

Esta tradição nos mostra que, no plano histórico-real, as categorias parte-todo, universal-particular, sujeito-objeto, objetividade-subjetividade, estrutura-conjuntura, etc., não são separáveis. O conhecimento, nesta perspectiva, será sempre um processo de apreensão “inter-subjetiva”, isto é, de sujeitos, das múltiplas determinações e fatos e fenômenos históricos, cuja maior aproximação do seu movimento concreto está condicionada à mediação crítica de categorias e conceitos teóricos (conhecimento existente). Isto, porque a compreensão dos fatos não se dá por revelação, mas por um processo de trabalho intelectual, isto é, de teorização” (FRIGOTTO, 1999, p. 98).

Na herança marxista, a superação da repetição mecânica, ou seja, do fazer sem pensar, se dá por meio da *práxis*, entendida como atividade concreta onde os sujeitos se afirmam no mundo, modificando-o, e transformando-se a si mesmos mediante a reflexão e o autoquestionamento.

A ação humana que tem a virtualidade de apreender densamente a realidade no plano do conhecimento e de promover mudanças no plano histórico-social é, pois, *crítico-prática*. Ou seja, reflexão e ação, teoria e prática tencionam-se e fecundam-se respectivamente [...]. A formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis tem, pois, como pré-condições a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, acima assinaladas, constituam a sua base. [...] Aqui, o desafio é vencer a pedagogia da desesperança” (FRIGOTTO, 1999, p.100).

Em suma, Frigotto ressalta que os elementos da formação e da qualificação do educador incluem, e transcendem, as competências técnicas, e teórico-científicas. Ser dirigente é uma capacidade que também advém da formação acadêmica, e que se enriquece quando estendida ao espaço público, com a participação em organizações políticas. A construção de um projeto alternativo de sociedade, passa pela formação e pela práxis dos educadores e educadoras, e tem como ideia central a vida e não o lucro. Trata-se de “um projeto de uma sociedade centrado na solidariedade e igualdade dos seres humanos, [...] que só podem ser garantidas no espaço público” (p. 101), portanto, de construção do bem comum na coletividade.

Frigotto (1999) produz tais reflexões no final dos anos 90, período em que o neoliberalismo colocava 6% da população brasileira no desemprego, e a educação resistia a pedagogia da desesperança fatalista. Agora, em 2022, as contradições do sistema capitalista se aprofundaram de tal maneira, que o grande problema social não é o desemprego, e sim a fome. Metade da população brasileira está em situação de insegurança alimentar. No campo político, não enfrentamos apenas a falta de esperança, mas precisamos combater o ódio que é próprio das ideologias de extrema-direita, responsável por “tirar do armário” comportamentos preconceituoso, violentos e terroristas. Estamos num momento de profunda instabilidade democrática, de comprometimento das instituições públicas brasileiras, além da Ciência, abalada com o avanço do negacionismo e do fundamentalismo religioso.

Tenho acordo com Frigotto (1999) quando ele diz que é necessário uma ressignificação dos conceitos, como uma revisão teórica aos novos tempos, assim como, é necessário uma retomada de antigos conceitos do campo da filosofia, como ética, política, valores, moral, liberdade, civilização, etc. Na educação, os desafios do pós-covid não se restringem a recuperação dos conteúdos e aprendizagem comprometidas pelo ensino remoto emergencial. Mas abrangem também essa ressignificação a que o autor se refere, uma atualização teórica de conceitos como formação e formação humana, profissionalização, qualidade, autonomia, cidadania, liberdade, sujeito,

subjetividade, particularidade, universidade, etc, para que não percam a sua relação com a realidade e sirvam de fato para pensarmos nossa prática educativa.

#### **4.1.2 A investigação-formação: método e categorias**

Para discorrer sobre o conceito de investigação-formação, seguirei o caminho de Júlia Neves (2019, 2020), pois seu escopo teórico é compatível com as escolhas deste trabalho (NÓVOA, FERRAROTI, JOSSO, PASSEGGI, 2014). Depois dessa conceituação inicial, seguirei com Marie Christine Josso (2014) e Pierre Dominicé (2014), que contribuem para este trabalho com categorias de natureza operacional, específicas do método (auto) biográfico.

Escrever sobre o conceito de formação na perspectiva da investigação-formação é reconhecê-la enquanto processo, meio e modo de formação. A investigação-formação é uma característica do método (auto) biográfico, e implica reconhecer as intrínsecas relações entre formação, complexidade e (auto)biografia, onde as múltiplas facetas da educabilidade humana coexistem, seja nos aspectos biofisiológicos, socioculturais ou do espaço-tempo. A complexidade e a (auto)biografia se mesclam com a formação na medida em que, primeiro, não é tarefa simples reduzir a formação humana e todas as formas de vida em racionalizações técnicas e instrumentais típicas do paradigma cientificista moderno, por vezes, fragmentadas e superficiais.

Segundo porque, para aquilo que se convencionou chamar de formação, a escrita que o sujeito faz de si através da (auto)biografia é a própria constituição do sujeito:

Diante desta perspectiva, assumidamente crítica ao reducionismo e à fragmentação do fenômeno educativo, o Método (auto)biográfico apresentar-se-á como referência capaz de reintegrar a complexidade que é própria à formação do sujeito (NEVES, 2020, p. 3).

O paradigma cientificista moderno, vigente desde o século XVI, colocou a educação numa espécie de labirinto existencial, segundo a autora. A necessidade da busca incessante por evidências inquestionáveis, neutras e seguras, produziu uma noção de conhecimento técnico-científico abiográfico, responsável por afastar a dimensão humana e o sentido da vida das descrições, interpretações e produções acadêmicas em nome da garantia da razão.

Ignorar a dimensão humana do indivíduo na construção do conhecimento é ignorar a bio-grafia do sujeito em formação, que, de acordo com Neves (2020),

colaborou para a crise de sentidos da educação contemporânea, que “pode ser percebida na frustração dos alunos, na ansiedade dos pais, na impotência dos mestres” (p. 6). Mais do que isso, o paradigma abiográfico, que é dominante na comunidade científica, reduziu as possibilidades da própria formação humana, fragmentando o sentido de Humanidade nos processos de escolarização – também definido como processo de “desumanização” por Paulo Freire.

“Os processos de escolarização que tomam como base os princípios da Ciência Moderna acabam por silenciar o sujeito [...]. Em tempos de educação concebida como formação técnica – e imediata – para suprir as demandas do mercado de trabalho no capitalismo avançado, o desafio de reconhecermos a complexidade como resgate da (auto)biografia em nome da ressignificação do conceito de formação consiste na desconstrução do paradigma abiográfico de modo a reconstruí-lo. [...] No processo de revisão paradigmática é necessário (re)tecer em conjunto aquilo que outrora fora excluído para repensarmos o humano e reorganizarmos a escola de modo a ressignificar o conhecimento e o conceito de formação” (NEVES, 2020: 09).

Nesse sentido, o método (auto)biográfico é tomado como síntese “que anuncia a existencialidade humana como elemento estruturante do processo de formação”, como um saber existencial na educação (NEVES, 2020: 10), através do qual é possível ressignificar o sentido da formação docente na perspectiva do sujeito integral, complexo, em processo, inacabado e histórico.

Isso significa que a perspectiva (auto)biográfica não pode ser reduzida como método ou metodologia de coleta e tratamento de dados, mas sim, deve ser concebida numa dimensão mais alargada que abrange tanto a investigação quanto a formação. Tal compreensão, eleva o método (auto)biográfico a condição de síntese da revisão do conceito de formação pela via da sua ressignificação.

Essa ressignificação impacta na noção de educação vigente nas relações de ensino e aprendizagem, onde prevalece o pressuposto técnico da racionalidade instrumental. Ao considerar o sujeito da educação nas suas diversas experiências e vivências formativas, o método (auto)biográfico não ignora as necessidades técnicas da formação inicial, onde o preparo pedagógico-didático é necessário porque é um saber essencial da prática docente, assim como já defendido por Saviani (2009), e reafirma a complexidade da condição humana cujo processo de formação envolve tanto os aspectos técnicos quanto existenciais, ou seja, uma formação integral em forma e conteúdo.

A investigação-formação como cerne do método (auto)biográfico atenta para o reconhecimento da multiplicidade de dimensões que compõem o ser humano em

sociedade. Reconhecer a multiplicidade é um passo importante para a tomada de consciência de sua existência e percepção de si e do outro, bem como, da visão totalizadora da nossa condição. Essas dimensões dizem respeito aos níveis físicos, sensíveis, emocionais, cognitivos e mentais, cuja compreensão fortalece a atenção consciente, responsável pela capacidade de percepção de si enquanto ser biológico, participe de um ecossistema global maior, como também, das relações permanentes que se estabelecem entre essas diferentes esferas.

Essa experiência enquanto seres físicos é que permite nossa inserção no mundo. A partir daí, somos, também, seres de atenção consciente, compreendida como nossa capacidade humana de percepção e de relação. Por sermos seres de atenção consciente é que tomamos consciência de nossa existência e percebemos a si e ao outro (NEVES, 2020: 11).

O Método (auto)biográfico propõe, assim, possibilidades de conceber uma compreensão de sujeito que articula as dimensões que foram delimitadas e historicamente fragmentadas pelo paradigma que se fez abiográfico, o que implica outro conceito de formação (NEVES, 2020:12).

A reformulação do conceito de formação, citada acima, vai no mesmo sentido da ressignificação conceitual defendida por Frigotto (1999) detalhada na seção anterior.

Nesta perspectiva de investigação-formação através do método (auto)biográfico, a narrativa é exatamente o lugar e o meio onde a produção reflexiva de reconhecimento e construção de sentidos se dá. Mais do que isso, o exercício narrativo é onde o movimento de tornar-se e formar-se ser humano acontece, porque pressupõe apropriação do vivido, do sentido e do conhecido na condição de autor e narrador de sua história.

Ao exporem suas narrativas, fica evidenciado a singularidade entre os indivíduos, tornando possível perceber as diferentes maneiras e estratégias que os sujeitos adotam para narrarem-se. A exposição coletiva de narrativas demonstra um conjunto de diferentes experiências de vida inscritas em tempos sociais e históricos específicos.

Ao narrarem-se, os sujeitos refletem sobre as influências que o tempo histórico exercem em suas vidas, sendo, portanto, um sujeito simultaneamente singular e plural. Histórias individuais e históricas sociais se fundem nesta perspectiva, pois falam de questões particulares no todo contemporâneo e geográfico. Portanto, a narrativa como lugar do autoconhecimento é o ponto de encontro de si com o outro por meio do diálogo, não sendo possível construir esse tipo de saber existencial em isolamento.

O processo de produção de conhecimentos sobre si é um processo marcado pela presença do outro. Conhecer o outro – heteroconhecimento – é uma forma de conhecermos a nós mesmos – autoconhecimento. Produzimos nossas autobiografias dizendo da nossa vida ao outro e, ao mesmo tempo, conhecendo, acolhendo, escutando e intercambiando experiências acolhemos a biografia do outro. Deste modo, o autoconhecimento habita o heteroconhecimento, e vice-versa. (NEVES, 2020:13).

Para a autora, voltar ao passado e rememorar acontecimentos, especialmente na vida adulta, é um caminho dessa construção em busca de autoconhecimento, uma vez que desafia o sujeito a pensar sobre o vivido e produzir aprendizagens de vida que servirão para o presente e futuro. “É assim que o sujeito situa-se no tempo e com o tempo, no sentido de conquistar a temporalidade pela qual vem produzindo a si mesmo, produz história e é por ela produzido” (NEVES, 2020: 13).

Para a pesquisadora Marie-Christine Josso, o conceito de formação é ambíguo, pois refere-se tanto à atividade quanto ao resultado. Essa caracterização da formação contribui para o debate em torno de uma teoria sobre formação no âmbito da ciência da educação, no intuito de “mostrar de que forma as atividades educativas mobilizam uma pluralidade de dimensões copresentes em quem aprende.” (JOSSO, 2014, pg. 58).

Em suas experiências de aplicação da Biografia Educativa como professora, Josso afirma que na “busca por formação” há uma plurifuncionalidade de interferências oriundas das diferentes disciplinas das ciências humanas, e que todas essas dimensões são atravessadas pela temporalidade, onde passado, presente e futuro se confundem e se misturam no processo como um todo, tanto na formação dos sujeitos como nas atividades educativas em geral.

Assim, ao situar-se no campo da Educação de Adultos, destaca uma de suas principais características pedagógicas – o “aprender a aprender” – como um dos objetivos-chaves a serem alcançados pelos estudantes, na medida em que refletem sobre as experiências formadoras que marcaram as suas histórias de vida. No caso da formação docente, a Biografia Educativa é uma ferramenta de elaboração sobre o próprio processo de formação, cujo foco são as atividades desenvolvidas ao longo do percurso, e as reflexões sobre elas produzidas.

Josso destaca três momentos que são recorrentes nas narrativas dos alunos, sistematizadas a seguir:

### *Autonomização e conformização:*

A busca entre a autonomia e a conformidade aparece em muitos momentos nas narrativas dos estudantes. Trata-se de um movimento de vai e vem nos momentos de escolhas da escolaridade pós-obrigatória ou de orientação profissional, “entre a preocupação de corresponder às expectativas familiares e a de seguir os próprios desejos” (JOSSO, 2014, pg. 71) - uma relação dialética entre autonomia e conformação que atravessam os sujeitos em formação.

Ao reconhecer essa dialética, o sujeito permanecerá com essa preocupação, e utilizará para generalizar outras dimensões da vida. Aplicam no plano material, no plano sociocultural, ou no plano psicológico, que levam os sujeitos a se distanciarem num primeiro momento, e até a abandonar carreiras ou estilos de vida, em busca de aprender sobre pensar pela própria cabeça – “o jogo da autonomização desejada face a uma conformização esperada pelo meio ambiente é o “motivo” mais representativo dos processos de formação” (JOSSO, 2014, pg. 71).

### *Interioridade e exterioridade:*

Essa relação dialética diz respeito ao *eu* e o *persona*, apropriando-se de um conceito junguiano, onde “os sujeitos exprimem a sua consciência de que a sua personalidade “exteriormente” expressa não é senão a parte visível de um *iceberg* e de que o seu ser ultrapassa essas formas particulares” (JOSSO, 2014, pg. 73).

Sendo assim, os fundamentos que expressam os “motivos” do processo de formação, resumem-se em:

ao longo das interações entre as narrativas, a propósito dos processos de formação, chegamos à ideia de que a importância (positiva ou negativa) dada às noções de autonomização, conformização, dependência, responsabilização, projeto de vida e desenvolvimento das potencialidades próprias estava ligada a valorizações que adquiriam sentido e encontravam a sua legitimidade em concepções de vida e visões de mundo.

[...]

Assim, a reflexão sobre o processo de formação desemboca numa interrogação direta sobre o processo de conhecimento, por meio da procura de respostas à pergunta: “como é que eu tenho as ideias que eu tenho?” Essa interrogação sobre a epistemologia do sujeito que se questiona a si próprio introduz na reflexão sobre o processo de formação um círculo de retroação que permite compreender o caráter formador da abordagem que propomos aos nossos estudantes. (JOSSO, 2014, pg. 73).

As interpretações as quais cada um chega são consideradas na sua gênese e consequências, não sendo questionadas as trajetórias de vida quanto a sua legitimidade.

Mais importante aqui, não é o mérito das narrativas, mas sim as razões que levam os sujeitos a buscarem formação e a pensarem sobre ela.

Para aqueles que chegaram até essa etapa da reflexão, o processo de conhecimento sobre o processo de formação, iniciado no nosso seminário, gera uma abertura na sua relação com os saberes. Essa abertura implica-os diretamente como sujeitos que utilizam os referenciais que edificaram e dos quais se apropriaram no seu percurso de vida, para construírem significados que não têm outra legitimidade senão a de serem o resultado pensado de suas experiências. A sua relação com o saber universitário pode ser questionada por esse meio, contribuindo para uma compreensão mais exata, e até inovadora, sobre as razões que os levam a *procurar formação* (JOSSO, 2014, pg. 74)

Assim sendo, o instrumento apresentado por Josso (2014), intitulado “Biografia Educativa”, onde o estudante elabora um saber sobre os processos da sua formação por meio da investigação-formação, desemboca não apenas numa melhor compreensão sobre a formação do sujeito, mas sobretudo, recoloca o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, na medida em que constrói autonomia e assume responsabilidades no horizonte que a formação lhe abre. O resultado pensado das experiências formativas, pode ser definido assim

Essa perspectiva converge com a nossa ideia de que a educação de adultos pode, por meio de uma pedagogia apropriada, oferecer àqueles e àquelas que utilizam as suas estruturas, a abertura para um exercício mais consciente da sua liberdade na interdependência comunitária, tornando-se mais conscientes do que os constitui enquanto seres psicossomáticos, sociais, políticos e culturais (JOSSO, 2014, pg. 75).

Deste modo, a teoria da formação ganha uma dimensão que diz respeito a teoria da atividade do sujeito, não apenas tomado nos processos específicos de aprendizagem, mas também das interações entre as aprendizagens tomadas no conjunto dos projetos empenhados pelo sujeito como um ser ativo, e não passivo

Isso implica uma presença consciente do sujeito. [...] que nos fala de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo.” (JOSSO, 2014, p. 76)

Pierre Dominicé (2014), por sua vez, colabora com a introdução de algumas categorias do método (auto) biográfico que versam sobre o processo de formação, o processo de conhecimento e o processo de aprendizagem, consideradas como mecanismos que estão em jogo na formação do adulto. Na abordagem biográfica, ou seja, de investigação formação, a avaliação pedagógica não tem como objeto o efeito da ação educativa em si, mas sim, a sua repercussão no processo de formação, uma vez

que, “não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referência ou de um modo de funcionamento” (DOMINICÉ, 2014, pg. 78).

### *Família*

Para o autor, o universo familiar é um componente que se relaciona à formação. Na narrativa biográfica, a família é um elemento recorrentemente lembrado, e considerada como constitutiva do ser – “Aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. [...] onde] os pais são objeto de memórias muito vivas” (DOMINICÉ, 2014, pg. 81).

O nosso material biográfico está, assim, cheio de traços que sublinham a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas. Deixar de estudar, contrariamente à opinião dos pais, casar assumindo a desaprovação dos pais [etc, são] alguns exemplos de confronto reveladores de um movimento de emancipação por meio do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência (DOMINICÉ, 2014, pg. 82)

Os dados biográficos, por sua vez, só são dados a partir de um processo de tomada de consciência. Não se trata de um simples retorno a infância, mas de uma maturação deliberada e sistemática, num esforço de seleção daquilo que lhe parece ter sido formador na vida. Assim sendo, o sujeito que adota a narrativa (auto) biográfico opera uma dupla dinâmica – “a do seu percurso de vida [em si] e a dos significados que lhe atribui; [que] nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico dos acontecimentos ou de determinados momentos” (DOMINICÉ, 2014, pg. 82).

Para Dominicé, assim como para Josso, a questão da autonomização face à família de origem é um processo chave recorrente nas biografias, que é vivida e contada de diferentes formas, mas o processo é o mesmo.

O adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda. Esse o molda, mas frequentemente ele afasta-se, por meio de rupturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário. [...] o que o adulto diz da sua história não é idêntico em todos os momentos da sua vida nem em todos os contextos nos quais se exprime. No entanto, a autonomização face à família de origem constitui a trama de um processo que consideramos passível de generalização. Evidentemente que as modalidades dessa autonomia, o grau de dependência que ainda permanece e as transformações relacionais no interior da rede familiar variam de um sujeito para outro. Não há qualquer modelo familiar a atingir. O essencial da formação reside no processo (DOMINICÉ, 2014, pg. 83).

As questões da autonomização em relação a família interagem com outros processos e são muito decisivas nas escolhas que os sujeitos fazem, influenciando nas opções de curso superior e na construção de carreiras profissionais. É nesse sentido,

num campo relacional marcado pela família, que as histórias de vida se constroem. Onde, as decisões e soluções adotadas no decurso da vida dialogam com esses tipos de conflitos e tensões relacionais, que resultam em dificuldades ou facilidades de “conduzir a própria vida”, até encontrarem uma distância adequada daqueles que estão no campo relacional familiar.

Já no campo escolar, o processo tem implicações diferentes na formação. O autor relata que as narrativas sobre a escola são “polvilhadas”, como anedotas divertidas e memórias tipo recordações boas ou ruins, não podendo ser consideradas como influenciadoras no percurso de vida. A maior importância da escola não diz respeito ao processo de formação, mas ao prosseguimento aos estudos.

Para Dominicé, os autores das biografias, ou seja, os sujeitos em (auto) investigação-formação, são sujeitos familiares, escolares e profissionais, cujos registros visam compreender as dimensões relacionais aí presentes no processo de formação como um todo. A interpretação construída pela biográfica educativa, considerando esse contexto relacional, é um indicativo da influência que tais categorias – família, escola, profissão – exercem na formação. Revelam, portanto, categorias de pensamento que configuram o processo de conhecimento e auto-conhecimento, de forma que “o relato biográfico explica tomadas de consciência que estão frequentemente na origem de mudanças de direção da sua história de vida” (DOMINICÉ, 2014, pg. 86).

Para Dominicé, assim como para Josso, a consciência relacional interpessoal, social ou política precisa ser considerada na interpretação das mediações sociais como fatores indicadores da orientação do processo de formação. O registro dos conflitos familiares são registros dessa compreensão relacional, onde, não importa tanto o acontecimento em si, mas sim, a importância que o sujeito atribuiu, as interpretações que fez, os significados que conferiu, os ensinamentos que extraiu, e que serviram para fazer escolhas sobre o seu percurso de vida.

As relações mencionadas nos relatos de biografias educativas são as que ajudam o adulto a moldar a sua vida. A formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmos-nos, dos que acompanharam os “momentos-charneira”, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho (DOMINICÉ, 2014, pg.89).

A consciência relacional aproxima a formação do processo de socialização, de forma que os contextos familiares, escolares e profissional constituem espaços que regulam processos específicos, sendo que o engendramento de um no outro se dá nas

histórias de vida, fazendo com que cada processo formativo seja único. Ou seja, mudam as histórias, não o mecanismo.

Na família, na origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades, que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas. O professor é evocado como responsável, tanto por um fracasso como por um sucesso. A formação aparece sempre como uma construção sutil, uma maneira de nos introduzirmos em redes relacionais complexas (DOMINICÉ, 2014, pg.89).

Por fim, os autores citados nessa sessão “Investigação-formação”, consideram-se que o método (auto) biográfico é capaz de enriquecer a ressignificação do campo teórico da formação. A operacionalização deste método mostra que aquilo que os adultos aprendem não estão nos programas tidos de formação docente, seja inicial ou continuada, e sim, estão numa rede de fontes de informações que se relacionam

O saber de referência está, sobretudo, relacionado com a maneira como os adultos voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes da sua educação quiseram ensinar-lhes. [...] A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade” (DOMINICÉ, 2014, pg. 90).

#### **4.1.3 O que vou levar da formação inicial?**

A sessão que segue, sistematiza dois conceitos, tais sejam, o Ser Mais de Paulo Freire e o Fazer Pedagógico Crítico de José Carlos Libâneo. A proposta é encerrar o capítulo sobre Formação com as “ferramentas” que considero importante levar dessa formação inicial. Considero esses conceitos como balizas da minha formação, e sintetizá-los nessa escrita foi um momento teórico importante.

##### *Ser Mais de Paulo Freire*

A sistematização que segue acerca do conceito Ser Mais de Paulo Freire tomará como base A Pedagogia do Oprimido (1987) e A Pedagogia da Autonomia (2021), bem como, o artigo de Vania Finholdt Angelo Leite (2021), que discute a construção do Ser Mais no entrelaçamento entre a teorização e a vida de Freire, debruçando-se em suas obras e em 12 entrevistas concedidas por ele, entre 1992 e 1997.

Preliminarmente é preciso pontuar que, diferentemente da concepção “bancária”, que dá ênfase à permanência, ao resultado e ao produto, a concepção

problematizadora considera a mudança, o processo e o estar sendo. Eis que históricos, os homens são compreendidos como seres em movimento, inacabados e inconclusos, tal como a história é. A consciência dessa inconclusão é uma das raízes da prática educativa, enquanto um quefazer permanente, que “se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 1987: 73).

O neoliberalismo foi responsável pela sensação de que “tudo acabou”, de que estaríamos no “fim”, o tal fatalismo, cujo objetivo é a resignação e o imobilismo em torno da desesperança. A educação problematizadora, ao contrário, se faz revolucionária porque não aceita o futuro pré-dado. “É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2020: 74) – onde a condição dos homens é a de seres históricos porque são, ao mesmo tempo, influenciados e influenciadores.

O ponto de partida que inscreve os homens no movimento permanente de busca por ser é ele próprio na sua relação com o mundo, uma vez que não há homem sem mundo. Ser, estar e perceber-se parte da realidade concreta passa pela percepção da situação como problema, por isso problematizadora, onde o desencadear de perguntas aprofunda a tomada de consciência (FREIRE, 1987). Esse aprofundamento conduz os homens à apropriação da sua realidade histórica, condição fundamental de transformação, na medida em que os homens se afirmam como sujeitos e em movimento.

meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (FREIRE, 2020: 75).

O movimento de busca pelo ser mais, por sua vez, se justifica na medida em que se dirige à humanização dos homens e das mulheres, sendo essa sua vocação histórica. A desumanização, processo inverso do *ser mais* que desemboca no *ser menos* (FREIRE, 1987: 30), é a vocação humana negada pela injustiça, exploração, opressão, e na violência dos opressores. Nesse sentido, a restauração da humanidade é tarefa da educação libertadora, onde os oprimidos, ao compreenderem o futuro como problema e tomarem a vocação do Ser Mais como expressão da própria natureza humana, tendo a rebeldia como ferramenta de justiça, possuem a chance de libertarem-se a si mesmos e

aos seus opressores, devolvendo a Humanidade roubada nessa relação de exploração e anulação da existência do outro.

Vania Leite (2021), no que lhe concerne, dedica-se a pesquisar a coerência entre a vida e o conceito Ser Mais de Paulo Freire, onde identifica as seguintes características: consciência de si e do mundo, esperança, lidar com a diferença, estar sendo e humildade, identidade cultural, ser político e sonho.

A autora destaca a atualidade de Paulo Freire, que continua contribuindo para refletir sobre os desafios da educação na contemporaneidade, pois seguem vigentes políticas educacionais voltadas para o mercado econômico e suas necessidades, negligenciando a formação humana como dimensão significativa do processo de escolarização, tendo a BNCC como exemplo.

A dimensão humana da formação é a expressão do Ser Mais, na medida em que ela se move para constituir a humanização. “A condição de devir, vocação ontológica do ser humano, exige de cada ser um compromisso de intervir no mundo, ao mesmo tempo em que se humaniza” (LEITE, 2021: 03). No âmbito da formação docente, significa dizer que antes de sermos educadores somos seres humanos, e como tal, somos formados para formar pessoas e não apenas especialistas.

Dito isso, a primeira característica do Ser Mais enquanto vocação humanizadora é a consciência de si e do mundo. De acordo com as pesquisas da autora é nas memórias de infância que Paulo Freire se mobiliza a pensar a consciência de si e do mundo de forma crítica, precisamente nas festividades natalinas marcadas por restrições econômicas.

Contudo, a consciência de si e do mundo não residia somente na percepção da sua restrição, e sim, na percepção de que as restrições eram ainda maiores para tantas outras famílias. Esse sentimento de injustiça na distribuição dos brinquedos de Natal, que abriu caminho para novas vivências na periferia de Recife enquanto jovem e mesmo adulto durante o exílio, foi aprimorada para a consciência crítica, como uma leitura mais questionadora da realidade brasileira, que mais tarde viera a se transformar no seu maior “cavalo de batalha” – o compromisso com a mudança do mundo. A consciência de si e do mundo, portanto, nos mostra que não houve separação entre a vida e o conceito, pois “os livros e a teoria de Freire foram escritos a partir de suas vivências, isto é, dos tempos fundantes”. (LEITE, 2021:04).

A esperança é outra característica do Ser Mais, resgatada por Leite em trechos retiradas de entrevistas, onde prevalece a fala e a expressão mais espontânea de Freire. Como era de se imaginar, a esperança é para ele “parte constituinte do ser humano [...] mesmo em tempos de crise” (LEITE, 2021: 04). Pela sua condição natural e histórica, nos momentos mais difíceis é onde o ser humano possui mais esperança, vislumbrando no “amanhã” a possibilidade de um novo encontro, uma nova luta, uma outra chance de “brigar” pela transformação do mundo. “Se não fôssemos assim, estaríamos sendo alienados e renunciando nossa práxis no mundo” (LEITE, 2021: 04).

Desse modo, a esperança não é algo passivo, como condição de quem espera. Mas sim, esperança é um pressuposto de que vive a realidade concreta, de quem atua consciente e criticamente, por isso, capaz de conjugar o verbo esperar, pois verbo é, ele próprio, “ação”. “O fato de Freire abordar recorrentemente a esperança, [é] porque para ele não existe a possibilidade de o educador defender a liberdade e autonomia do ser humano que não seja pela pedagogia da esperança.” (LEITE: 2021: 05).

Esperança crítica enquanto práxis implica o saber lidar com a diferença, outra característica do Ser Mais. Saber mais pressupõem aprender mais sobre o outro, na mesma importância em que aprendendo quem sou eu. Pois, democracia é exatamente essa unidade de todos nós, sendo que para conviver com essa diversidade, não apenas humana e identitária, mas também da biosfera como um todo vivo, de todos os seres vivos que habitam o Planeta, é preciso aprender mais para saber mais e, por conseguinte, ser mais.

Ao buscar referências sobre essas aprendizagens, a autora recorre as entrevistas onde Freire busca na família uma grande lição, indispensável ao educador progressista, que é a virtude da tolerância. Portanto, saber lidar com a diferença do outro está ligada a consciência de si na relação com o outro e o mundo, numa relação entre sujeitos que, conscientes de sua existência e diferença, aceitam a existência do outro na sua (bio)diversidade, condição da vida em comunhão no Planeta Terra.

Saber lidar com a diferença é conscientizar-se de que ter ideias e visões de mundo diferentes, não pode nos impedir de conviver e dialogar, que difere do sectarismo que segrega e distorce a realidade – “distinguir a diferença com o sectarismo, uma vez que o sectário não consegue coexistir com o diferente, com aqueles que não pensam como ele” (LEITE, 2021: 05).

Saber lidar com a diferença fazendo uso da tolerância, sem escorregar na arrogância, fez Freire operar uma mudança na sua relação dialógica com o meio popular, “porque passou a falar *com* eles e não mais *para* eles” (LEITE, 2021: 06). Essa mudança do *para* para o *com* significou uma alteração de linguagem, de forma que, não se tratava mais da necessidade de ser entendido na extensão da sua fala, mas sim, de que é o educador quem precisa entender o público com que dialoga. A centralidade da prática é o outro, mesmo que a pronúncia das palavras estejam incorretas, ou as visões de mundo não sejam as mesmas, e para isso, precisa saber lidar com a diferença sem moralidade, julgamento, mas com humildade, afinal, ser humano pressupõe inconclusão e incompletude, onde todos estamos sendo, individualmente e coletivamente.

Vania Leite destaca também, a característica do Ser Mais como estar sendo, nesse reconhecimento da inconclusão e incompletude humana, ao lado da humildade de saber quem se é, com suas qualidades e defeitos, nas suas relações sociais e de alteridade. Logo, ser humilde é reconhecer-se inconcluso na busca de ser no mundo, onde “todos nós temos opções, não somos determinados por uma situação, como seres humanos construímos a História” (LEITE, 2021: 08).

A identidade cultural aparece como outra característica marcante do escopo de Ser Mais, segundo a autora. Cultura aqui é entendida como uma extensão da invenção dos homens e das mulheres, como mola de criação de História. Considerar a dimensão cultural, tem a intenção pedagógica de apresentar referências estéticas e artísticas, que digam sobre o modo de vida e de ser dos povos nas suas experiências vividas no território ao longo do tempo – que além de historicizar o sujeito como parte de um movimento mais amplo, produz sentimento de pertencimento local, étnico-racial e de identificação coletiva, bem como, desenvolve a vocação de tolerância com o diferente.

A característica do ser político compõe o Ser Mais, em razão da impossibilidade de neutralidade na educação. Não se trata de partidarismo, mas sim, de luta pelo lugar de sujeito, indivíduo e povo, na história. Vania Leite serve-se dessa característica para afirmar que

esse alerta de Freire ainda é pertinente nos anos 2020, porque a educação ainda sofre com imposições neoliberalistas que não percebem o que a maioria da população sente, deseja e precisa. Desconsideram o ser humano. Por isso ainda é válida a defesa da ontologia – qualidade de ser do ser humano” (2020: 09)

Trata-se, por conseguinte, de uma preocupação e senso de responsabilidade com a própria prática educativa em busca de conhecer-se nas suas potencialidades e

ajudar-se nas suas fragilidades e limitações, para então poder ajudar os outros a ser mais.

Esse sentido de luta do ser político pautou a atuação de Freire quando gestor público em Recife e São Paulo:

Sabíamos, por exemplo que defendíamos uma escola que sendo pública, deveria tornar-se uma escola popular. [...] a gente queria que essa escola tivesse a cara brasileira, portanto, uma escola aberta, feliz, crítica que provocasse a criatividade dos meninos e não o medo. Para isso, precisávamos de uma administração assim também. Não é possível pensar no sonho democrático da escola tendo uma administração autoritária (FREIRE, 1993, p.11)

Por fim, Vania Leite aborda o sonho como característica muito importante do Ser Mais, entendido como um “[...] gosto de vir a ser faz parte da ontologia do ser. Ninguém pode decretar que os homens e mulheres deixem de sonhar. Isso é negócio de ditador” (FREIRE, 1993, p. 11). Sonho aqui, penso que se aproxima com a ideia de utopia, cujo exemplo é a denúncia contra a sociedade exploradora e injusta sempre presente na sua fala, e a tarefa de reconstruir o mundo e humanizar os homens e mulheres presente na sua prática como educador.

#### *Fazer Pedagógico Crítico por José Carlos Libâneo*

Em “Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos”, José Carlos Libâneo distingue a formação do educador escola em três dimensões – o saber, o saber ser e o saber fazer. Tais dimensões dizem respeito à prática docente, que, no âmbito da formação nem sempre andam juntas como deveriam, a depender dos pressupostos filosóficos do processo formativo em questão. O saber refere-se à ênfase no conteúdo de área do professor. O saber fazer está relacionado à prática, aos aspectos didáticos-pedagógicos de como atuar em sala de aula. E, por fim, o saber ser são as características pessoais do professor, cujo destaque

tem levado, ora à neutralidade da prática docente que valoriza um professor ausente, ora a um comprometimento pessoal político ou religioso tão envolvente que dissolve a especificidade do ensino escolar – o saber e o saber fazer. (LIBÂNEO, 1992: 45)

Assim como os demais autores citados anteriormente, como Saviani (2009) e Frigotto (1999), Libâneo (19992) também considera que a separação entre o saber/saber fazer e o saber ser na formação, fragmenta e divide o pedagógico, o técnico e o político da ação pedagógica escolar, produzindo efeitos prejudiciais à educação.

Dito isso, o autor entende que o fazer pedagógico engloba essas três dimensões – pedagógico, técnico e político, e que a formação não pode retirar o caráter de totalidade e mutualidade entre essas dimensões, sob pena de desintegralizar a ação pedagógica. Nesse sentido, é justamente a dimensão política que garante a reflexão necessária de sua prática docente, de forma que a preocupação no cotidiano escolar seja tanto o fazer quanto o pensar sobre o que se está fazendo.

A prática, torna-se assim, o fundamento do conhecimento, pois a reflexão crítica repousa na ação pedagógica escolar, a partir de fatos concretos da realidade objetiva que envolvem o funcionamento da escola, e não de fatos puramente teóricos e abstratos, elaborados por intelectuais distantes da escola. Por outro lado, “o conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer, mas um fazer crítico, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente” (LIBÂNEO, 1992: 47).

O fazer pedagógico crítico possui quatro pressupostos. Primeiro que a educação é uma manifestação das condições sociais concretas, e, por conseguinte, uma abordagem crítica supõe interdependência entre educação e realidade social. Segundo, os grupos dominantes precisam de mão-de-obra, onde apenas a instrução e o conhecimento rudimentar servem, sendo desconsiderada a formação da consciência de classe. Terceiro, a formação de uma nova concepção de mundo deve partir da cultura popular por meio da educação, responsável por extrair o bom senso do senso comum. E, por fim, o quarto pressuposto, diz que o saber fazer crítico identifica-se com a ideia de que a escola pública é um potente instrumento de “progresso intelectual da massa”, lugar onde “se afirma o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político (saber ser). (LIBÂNEO, 1992: 48).

Assim sendo, “o fazer pedagógico crítico deve ser assumido especificamente pelos educadores escolares, sem negar a contribuição dos demais profissionais, ligados às ciências sociais” (pg. 48), atentos ao negativismo e imobilismo da crítica sociopolítica da escola.

Aos educadores escolares cabe definir diretrizes e prática de ensino voltadas para uma pedagogia social de cunho crítico, a partir da escola e dos professores que temos e do dia-a-dia da sala de aula. Este estudo projetivo é, certamente, mais importante que a discussão de reformas, currículos, estruturas organizacionais, assembleias, etc. Trata-se de uma tarefa, ao mesmo tempo, técnica e política, pois a luta pela escola e na escola é um aspecto da luta social global. (LIBÂNEO, 1992: 48)

Todavia, o fazer pedagógico crítico se dá na escola pública, dentro de uma realidade brasileira, marcada pela exclusão e pela instabilidade democrática. Isto posto, cabe uma breve reflexão sobre as alternativas possíveis, reafirmando a necessidade de construir uma relação dialética entre sala-de-aula e sistema educacional, do micro ao macro na educação.

Primeiro, é preciso uma nova concepção de escola para além dos modelos já implementados, algo que considere escola como um espaço apto ao debate político e as contradições de classes, que se aprofundaram e se intensificaram no último período. Não é possível fingir que a polarização entre democratas e nazifascistas está posta no seio da sociedade brasileira, e a escola é o lugar de excelência para problematizar essa realidade, articulando conteúdos e métodos com a finalidade de produzir um novo projeto de sociedade, onde a Vida tenha valor e sentido. É nesse âmbito que a pedagogia social de cunho crítico supõe o saber com consciência, expressando uma presença significativa e assumindo seu papel político como liderança.

Para essa nova concepção de escola, entretanto, a prática escolar será compreendida como um processo de mão dupla – individual e social, ou seja, de formação de sujeitos responsáveis por si e pelo coletivo. Assim sendo, a ação educativa escolar se dá na relação pedagógica onde entram características pessoais do educador, componentes psicológicos da aprendizagem, domínio do conhecimento de área e didática de trabalho. “A ação pedagógica escolar será, então, uma prática social que envolve uma inter-relação adultos-aprendizes [...], que visa a modificações profundas nos sujeitos envolvidos” (LIBÂNEO, 1992: 54) e da transformação da sociedade, por conseguinte.

Uma escola com estas características será tanto melhor quanto mais se aproximar de uma perspectiva integradora, que permita abordar a prática docente como, ao mesmo tempo, pedagógica, de relacionamento psicossocial e socio-política (LIBÂNEO, 1992: 54).

Evidentemente que, uma nova concepção de escola supõe um novo perfil de educador escolar, o que implica uma adequação nos programas e cursos de formação docente. Para Libâneo (1992: 55), “os meios de fortalecimento da competência técnica do professor passam por uma sólida formação teórica, a partir da qual ele poderá redefinir a articulação conteúdos-métodos, superando o tecnicismo e a critique antitécnicas”. Destaca ainda, a importância da formação continuada e da “circulação de

idéias, reunindo professores universitários, professores da rede pública e particular, estudantes” em debates e diálogos abertos sobre temas que interessem a prática escolar.

Por fim, o autor retoma que o fazer pedagógico crítico e integrado nas dimensões pedagógicas, técnica e política, é também parte de um novo projeto de formação, mais equilibrado nas diferentes dimensões. É necessário a superação das separações entre o saber, o saber fazer e o saber ser, caminhando pela unidade e integralidade, para que a escola e a ação pedagógica tenha sentido.

Numa perspectiva de educação crítica, direcionada para uma pedagogia social que privilegia uma educação de classe no rumo de um novo projeto de sociedade, a escola pública possui papel relevante e indispensável. Para isso, é preciso sim, dar aulas, fazer planos, controlar a disciplina, manejar a classe, dominar o conteúdo e tudo mais. [...] se trata de uma boa instrumentação teórico-prática para que, por essa via, tomem consciência do lado político de sua prática (LIBÂNEO, 1999: 56).

## 4.2 EXPERIÊNCIA

Para descrever o conceito de experiência, importante para a reflexão proposta neste trabalho, seguirei com o texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, de 2001, de Jorge Larrosa, outro autor bastante citado no campo da filosofia da educação. Além de professor na Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa é escritor, e inspira educadores(as) de todo o mundo a refletirem sobre o papel da educação na sociedade contemporânea e os desafios da formação e da docência.

De acordo com o autor, a perspectiva mais comum para pensar a educação é do positivismo e cientificismo, dentro da relação ciência e técnica – um debate já introduzido anteriormente por Júlia Neves (2020). Por outro lado, estão os que pensam a educação na relação teoria e prática, dentro de uma perspectiva política e crítica – na esteira do debate aqui colocado por Libâneo (1992). Na primeira alternativa, Larrosa argumenta que os trabalhadores em educação são concebidos como sujeitos técnicos, que aplicam tecnologias pedagógicas e didáticas. Na segunda, essas mesmas pessoas são sujeitos críticos, que operam estratégias reflexivas e práticas educativas de perspectiva política. Essa situação é responsável pela divisão do campo pedagógico entre os técnicos e os críticos, mesma linha dos autores do Subcapítulo Formação.

Isso posto, a proposta em torno do conceito de experiência extrapola essa dualidade – “vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a

saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2001, pg. 20).

Sendo assim, neste texto Larrosa se propõem a ressignificar a compreensão acerca da experiência, esmiuçando as palavras que são chaves nesse campo de conhecimentos. Isso porque, no seu entendimento, as palavras têm força enquanto produtoras de subjetivação na medida em que, é por meio das palavras que o sentido é produzido, e que as realidades são criadas.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...] E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2001, p. 21)

O homem é, portanto, palavra. O homem é enquanto palavra que o denomina e por ele é denominado, que o envolve e simboliza nas mais diversas relações que estabelece com o mundo. Ao fazermos coisas com palavras conferimos sentido ao que somos e ao que nos acontece, e essa relação das palavras com as coisas se expressa na forma como nomeamos o que vemos ou sentimentos, e vice-versa, da forma como sentimos o que nomeamos.

Por conseguinte, Larrosa (2001, p. 21) define experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Experiência é o que afeta o sujeito, de forma que só se transforma em experiência se pensada e elaborada enquanto um saber. Aquilo que é apenas vivido mecanicamente e não pensado e elaborado com palavras, não se configura como experiência.

Essa configuração de experiência como elaboração é um desafio na era pós-moderna informacional marcada pela falta de tempo, pelo imediatismo, pelo automático, por efemeridades e por excesso de trabalho.

[primeiro lugar] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. [...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (LARROSA, 2001, p. 21)

O excesso de informação não deixa lugar para a experiência porque ela ocupa todos os lugares, não restando lugar para o pensar sobre o vivido. A velocidade com que as informações chegam impede o processamento e a assimilação dos seus significados e correlações, alimentando uma sensação de ocupação permanente a cada nova informação obtida ou requerida. É como se o excesso de informação lotasse nosso espaço mental, atrapalhando o exercício reflexivo sobre o mundo e de produção de memória. De tal forma que o autor chama a informação de antiexperiência, porque a “velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos.” (LARROSA, 2001, p. 22).

O paradigma atual de modernidade é responsável pela produção de um sujeito consumidor de mercadorias, mas também, um consumidor voraz e insaciável de notícias, novidades, e por isso, um eterno insatisfeito.

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. [...] Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2001, p. 23)

Embora o homem moderno tenha criado muitas tecnologias e ferramentas no intuito de diminuir o tempo dedicado ao trabalho, produzindo mais em menos tempo, o fato é que, ao contrário, essa “evolução” significou aumento da jornada de trabalho. Boa parte do tempo dos seres humanos é ocupada com atividades laborais, remuneradas ou não, e “por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2001, p. 24)

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. (LARROSA, 2001, p. 24)

Defende o autor, nesse quesito do tempo, que a experiência acontece quando há uma interrupção no ritmo, quando se é possível observar com atenção e pensar sobre o vivido:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p. 24)

É por isso que o sujeito da experiência não é aquele que faz tudo, mas sim, que se abre para o todo. A partir dessa compreensão sobre experiência, Larrosa (2001) reflete sobre o perfil do sujeito da experiência. Por suposto, esse sujeito não é o bem informado, ou o opinativo, tão pouco o técnico do saber, do querer e do poder. O sujeito da experiência, por sua vez, é um lugar que tem espaço para acontecimentos, algo como uma superfície sensível onde o que acontece afeta de alguma forma, produz efeitos e afetos, deixa marcas e vestígios. Trata-se, pois, de um sujeito que está aberto a viver a vida em sua inteireza:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (LARROSA, 2001, p. 24)

A passividade aqui, não é essa ideia de passivo em oposição ao ativo. Passividade é tida como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, uma abertura essencial, feita com paciência, padecimento, paixão e atenção. Passividade aqui é o contrário daquilo que chamamos de sujeito reativo ou refratário, a quem tudo que chega é expelido e impedido de entrar.

O sujeito da experiência também é um sujeito que se expõem, que está “ex-posto”, com tudo que isso sugere de vulnerabilidade e de risco.

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2001, p. 25)

A palavra experiência vem do latim *experiri*, ou seja, provar e experimentar. Portanto, a experiência é o lugar de encontro com algo que se experimenta, das relações que se estabelecem quando se deseja experimentar.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2001, p. 25)

Em várias línguas a palavra experiência é tomada em sua dimensão como travessia e perigo. Não no sentido de glória, como a coragem que levou ao êxito de uma

jornada perigosa; mas de derrota, de tombamento, de um sujeito que não está de pé, erguido e seguro de si mesmo. O sujeito da experiência não é definido por seus sucessos e poderes, mas sim, pela exposição de suas limitações e fragilidades, tidas como perigosas porque significam exposição de si. É por isso que a capacidade de formação e de transformação é um componente fundamental da experiência – “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2001, p. 26).

No que tange ao saber da experiência, Larrosa (2001) considera que a experiência produz um saber distinto do saber científico e do saber da informação, bem como, diferente da práxis produzida por meio do trabalho e da técnica.

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.

[...]

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2001, p. 27)

Nessa maneira, da experiência como o que acontece e o saber da experiência como elaboração de sentido, Larrosa (2001, p. 27) argumenta que esse “saber é finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana”. O saber da experiência trata-se, portanto, de um saber que revela ao homem o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria limitação e finitude.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LARROSA, 2001, pg. 27).

Essa perspectiva de que o saber da experiência é inseparável do sujeito concreto, é diferente do conhecimento científico, tido como uma produção externa e fora de nós, neutra e racional, ou abiográfico, como definido por Júlia Neves (2020). O saber da experiência, ao contrário, ganha sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, ou uma sensibilidade de estar no mundo como ser humano, que por sua vez, possui uma ética (modo de vida), e uma estética (estilo de vida).

Portanto, o saber da experiência tem uma relação direta com a qualidade existencial do sujeito – “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite

apropriarmos-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2001, p. 27). Para se ter uma vida própria, com consciência de presença e existência, é fundamental a experiência e o saber oriundo dela, algo que parece óbvio e dado, mas no entanto, está cada vez mais raro. Experiência e existência são, desse modo, dimensões indissociáveis.

### 4.3 IDENTIDADE DOCENTE

Pedagoga, professora, docente, trabalhadora em educação, ensinante, educadora, educadora popular, “sora”, “profe”... afinal, o que estou me formando? O tema da identidade docente será desenvolvido nessa sessão com base no livro “Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens”, do professor Miguel Arroyo (2000). Como já referido no início do Capítulo, a identidade compõe, ao lado da formação e da experiência, o tripé de sustentação teórica deste trabalho.

#### *Especificidades do Ofício de Mestre*

Para o autor Miguel Arroyo (2000) a centralidade da ação educativa está no trabalho docente e na relação entre educadores e educandos, entre pedagogos e a infância, construída no cotidiano da sala de aula. Essa centralidade é uma das especificidades do Ofício de Mestre, entendido como

O termo ofício remete e artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. (ARROYO, 2000, p. 18)

Salienta o autor, que o termo ofício remete a um passado artesanal justamente porque há constantes no fazer educativo que vem dê longe. Muito da forma de tratar a educação e a socialização das novas gerações não foi superada, mas sim, incorporada pela concepção moderna de educação. Ou seja, há muito de artesanal na escola, onde os mestres se viram como artesões e artífices para corresponder as demandas do magistério.

Os traços mais permanentes no magistério, considerados como marca da especificidade da ação educativa, e que sobrevive na prática dos educadores de nossos dias são

O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática [...]. A perícia dessas artes poderia ter sido substituída por técnicas, entretanto nem os tempos da visão mais tecnicista conseguiram apagar estas artes, nem os novos tempos das novas tecnologias [...]. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação. (ARROYO, 2000, p. 18)

Nesse sentido, o autor considera que existência uma cultura docente longa, responsável pela formação de uma identidade coletiva. O tema do trabalho docente, que é o saber, o saber-fazer e a relação professor x aluno, juntamente com o debate das condições de trabalho, são no núcleo constitutivo dessa identidade docente. Tal identidade, é forjada tanto no dia a dia da escola como nos momentos de partilhas entre professores, como congressos e formações continuadas.

A identidade docente revela também a importância do educador na educação, o que leva o autor a ponderar que “a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam” (ARROYO, 2000, p. 19).

Quando o autor se refere que “a escola gira em torno dos professores”, está se referindo ao professor como cerne da ação educativa, como sujeito que atua e produz ações nos tempos e espaços de convívio pedagógico. Dizer que o professor é o centro tem por objetivo se opor às ideias que reduzem seu papel, que colocam seu trabalho e sua presença num segundo plano, privilegiando a presença de outros sujeitos na escola como a comunidade, as organizações sociais, as entidades, a mídia, etc, como se todos esses agentes tivessem o mesmo grau de importância na ação educativa. Portanto, trata-se de uma defesa quanto a existência e presença dos professores(as) enquanto agentes responsáveis pela educação, sendo o ofício de mestre uma especificidade do magistério e nada pode substituir ou se colocar acima.

A tentativas de descaracterização do trabalho docente, incluídas no pacote neoliberal, ameaçam tanto o ofício de mestre como a identidade docente, de acordo com o autor. Tirar o professor do centro da ação educativa significa negligenciar a especialidade de seu ofício de mestre, esvaziando de sentido seu trabalho e sua presença.

Não temos dúvida que a garantia dos direitos sociais somente acontecerá [...] no comprometimento da sociedade. Sabemos que a educação enquanto direito é uma empreitada tão séria que não poderá ficar apenas por conta dos seus profissionais, mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis. Seu ofício não é descartável. (ARROYO, 2000, p. 21)

Quanto a especificidade do saber-fazer educativo, Arroyo (2000, p. 21) retoma o termo “ofício de mestre” para defender um antigo significado “que vê no pedagogo, no educador ou no mestre um homem, uma mulher que tem um ofício, que domina um saber específico”. Possuir um ofício é sinal de orgulho, de satisfação pessoal e profissional, o que reflete na construção da identidade individual e coletiva da categoria.

### *História do reconhecimento*

Para Arroyo (2000), essa retomada de significado tem como objetivo interpretar a história recente do magistério, que na década de 70 e 80, colocou na agenda de luta política a defesa de sua própria identidade enquanto trabalhadores em educação. Nos anos 90, a defesa referia-se as especificidades de seu saber e fazer, avançando na construção daquela identidade de trabalhadores em educação, e dialogando com um Estado neoliberal que estava descaracterizando a escola e a ação educativa. Esses dois momentos históricos são movimentos de autodefesa, de defesa do trabalho e do saber qualificado, bem como, de sua identidade e importância social. Essa é uma parte da história, daquilo que nos trouxe até aqui, e do qual seguiremos sendo.

Em comum, esses movimentos de autodefesa operaram dois mecanismos, sendo um relativo a formação da identidade dos profissionais da educação, de sua qualificação e profissionalismo; e o outro relativo a defesa da especificidade do campo de atuação, dos sujeitos para quem dirigem sua ação. Esses mecanismos são, para Arroyo (2000), o próprio ofício de mestre, e conhecer esses processos históricos permite a constituição de uma base mais sólida, como um solo fértil para os próximos movimentos de autodefesa, que, ao que tudo indica da atual conjuntura brasileira de desmonte dos orçamentos da educação, seguirão sendo necessários.

Como exemplos que vulgarizaram (expressão utilizada pelo autor) o ofício docente, Arroyo cita a Lei de Diretrizes e Bases Nº 5692 de 71, que descaracterizou a escola e os currículos de formação, reduzindo a escola a ensino e os mestres a ensinantes:

Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dados ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo. (ARROYO, 2000, p. 23)

É por isso que as lutas travadas no Brasil nas últimas três décadas são por reconhecimento da especificidade de seu papel, de seu ofício, de seu ser e saber-fazer, saber planejar, intervir e educar; e do seu campo de atuação, dos sujeitos com quem trabalha. Trata-se de um embate de longa data que está interligado à formação docente, às licenciaturas, entendidas enquanto lugares de formação de professores. Portanto, estudar a história das lutas por reconhecimento nos ensina de onde viemos, o que somos e para que estamos aqui, assegurando um caráter teórico-reflexivo à formação docente.

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê na última vontade política e da última demanda tecnológica. (ARROYO, 2000, p. 24)

Historicizar o embate por reconhecimento fortalece a formação docente no sentido que traz as raízes de um ser e um saber-fazer, proporcionando, ao menos para mim e do qual concordo com o autor, uma certa segurança daquilo que somos, do nosso papel social, nossos saberes e competências. Essa segurança é fundamental para os embates do próximo período, pois o autor supõe que sempre haverá novas ideologias, novas ordens econômicas ou tecnocratas, dispostos a julgarem o que somos e o que devemos ser, ou pior, interessados em se apropriar do nosso saber. E é por isso que as estratégias de defesa de si mesmo adotadas pelo magistério nos últimos trinta anos são assim, justamente porque o reconhecimento profissional não é algo que virá de fora, de quem está fora da educação, de quem não cumpre um papel central, senão de dentro da própria consciência de cada professor(a). Consciência de si como sujeito educador(a) formulada na formação inicial.

Para Arroyo, essa sensibilidade histórica faz falta aos professores(a) da Educação Básica, cuja percepção dos processos históricos, das discontinuidades e continuidades do trabalho docente, é comprometida pela formação inicial que prioriza os aspectos técnicos aos teóricos e filosóficos.

Portanto, a identificação dos professores(as) como trabalhadores em educação é uma longa herança que permanece viva em nós. As premissas dos ofícios, ou seja, a ideia da coletividade, de domínio coletivo de saberes e fazeres, dos ritos de passagem e titulação, carreira e atuação, perdura aos dias atuais na formação docente inicial.

Provamos dominar saberes, conhecimentos e competências adequados a nosso ofício, e como coletivo esperamos o direito de exercê-lo e ganhar para ter uma vida decente, correspondente ao valor que a educação tem na sociedade. (ARROYO, 2000, p. 26)

A análise histórica contribui também para a problematização em torno das imagens criadas sobre o professor(a), que oscilam entre imagens boas e ruins – “Representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços muito marcantes e muito misturados. Incômodos. A resposta à pergunta quem somos está colada a como foi-se constituindo a imagem social do magistério” (ARROYO, 2000, p. 28).

Um dos pontos colocados na imagem social do magistério é a profissionalização, responsável pela reflexão que separa o ser professor(a) e o estar professor(a), como algo que divide a vida pessoal da vida profissional, onde a ideia de competência ganha força enquanto um traço rumo a profissionalização.

O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo. Do lado da categoria pode significar o reconhecimento e valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento. Por falta de competência e domínio de saberes, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados (ARROYO, 2000: 29)

Assim sendo, considerando as imagens e as auto-imagens criadas historicamente, a pergunta sobre “quem somos” segue sendo formulada. Para Arroyo, um dos pontos de partida para responder seria pensar que somos a imagem que fazem do nosso papel social, do nosso ofício de mestre. Para transformar essa imagem, seria necessário que a sociedade acreditasse naquilo que somos –

“um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. [...] Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão?” (ARROYO, 2000, p. 29)

A resposta para o que somos está na história do trabalho em educação.

### *História das origens*

Em a História Social da criança e da família, Phillippe Ariès (1986) descreve a construção social em torno da ideia de infância e juventude. O reconhecimento social dessa faixa etária, seus sentimentos, características e necessidades específicas, marcaram o século XVIII e o surgimento de profissionais como os pedagogos e psicólogos. Portanto, a figura do pedagogo, e a natureza do seu trabalho voltado à formação, nasce colada ao surgimento da infância, seu campo de atuação, entendida agora como uma etapa da vida dedicada à educação e não mais ao trabalho.

Logo, o trabalho do pedagogo reconhecido socialmente é aquele trabalho ligado às pessoas, ao cuidado da infância e formação da adolescência, a um projeto de acompanhamento, condução e formação. Já o campo, refere-se aos sujeitos com quem trabalha. “O caminho para saber quem somos, que reconhecimento social temos, é olhar para o reconhecimento social da infância, adolescência e juventude com que trabalhamos” (ARROYO, 2000, p. 32).

Nesse sentido, a afirmação profissional do pedagogo(a) se dá no mesmo momento de reconhecimento da existência da infância e adolescência, considerados pelo autor como nossos cúmplices identitários. O valor do professor(a) é o valor dado à infância, um processo que avança lentamente na história da Humanidade.

No que tange ao perfil profissional e humano do professor(a), Arroyo (2000) considera que também há traços vocacionais que foram desenhados pelos outros. A vocação de servir como ideal, a imagem do professor como um profeta, que professora modos de ser, doutrinas, técnicas e conhecimentos, ainda é algo que carregamos em nós – é novamente o outro em nós. Embora tentemos superar essa herança vocacional, baseada numa “imagem do mestre divino”, salvador e evangélico, o fato é que essa imagem está arraigada ao ofício de mestre, onde entram em jogo os traços profissionais de ofício, mas também muitos outros traços como os afetivos, religiosos, e culturais, uma vez que somos e não apenas exercemos a função docente.

As respostas para o que somos está, portanto, na história remota do ofício de mestre. Nega-la ou esconde-la, ou tratá-la como lembrança longínqua cristalizada no passado, é sonegar o direito à formação da própria identidade profissional, e porque não, da identidade pessoal do docente em formação. Encontrar-se profissionalmente pode fazer parte de uma mesma busca por encontrar-se como pessoa, como uma razão de ser humano. Nesse sentido, formações iniciais ou continuadas que buscam apenas o título ou o diploma, como uma idealização em torno do resultado, como se estivéssemos diante de uma profissão sem história e de uma pessoa sem história de vida, são responsáveis pela formação de professores(as) que pouco sabem sobre si e de seu ofício, deixando-os ainda mais vulneráveis às construções que os outros fazem da sua imagem, existência e atuação.

A questão é o que fazer com essa herança secular. Na visão do autor, não é suficiente se posicionar a favor ou contra esta imagem de “mestre divino”, porque o problema reside no fato de que essa imagem nos acompanha como destino, como

determinação histórica. Não bastará ignorar ou esconder um modelo de ser que nos trouxe até aqui enquanto magistério, e formular outro, com novos traços e vocações mediante constituintes e outras formalizações.

Os fios e interesses políticos, sociais, religiosos, culturais em que foi tecido esse ofício não se desfazem com querer, discursos, análises e pesquisas. Podem e devem esses fios serem analiticamente separados, esclarecidos, mas nas vivências a separação [entre o que fomos/somos até aqui e o que queremos ser] é mais lenta, mais difícil (ARROYO, 2000: 34)

A dificuldade reside no fato de que, muito da Educação Básica e suas redes se sustentam nesta imagem do “mestre divino”, reforçada inclusive pela Escola. Por isso que conhecer a história do magistério e problematizar através do diálogo amplo as imagens construídas são importantes na formação inicial. Trata-se de um processo de tomada de consciência acerca da herança secular que carregamos, não como destino, mas sim como possibilidade. Com base nessas lembranças de um ofício remoto o que é preciso reinventar, refazer, recriar, sem negá-lo ou ignorá-lo, mas sim, transformá-lo enquanto identidade e perfil vocacional no percurso próprio de estar sendo docente, estar sendo ser humano neste mundo contemporâneo.

De acordo com o autor, como forma de suprir essa imagem de “mestre divino”, muitos professores (as) procuram qualificações, domínios de saberes e métodos, preocupados também em adequar sua função social secular aos tempos modernos. Todavia, as inquietações não se esgotam por aí, e adentram no próprio sentido social de suas vidas, de

Entender o papel social que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Sei ser professor, professora. [...] Essa procura de sentido passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo isso que somos. (ARROYO, 2000: 34)

A própria história de lutas das últimas décadas vem ao encontro da necessidade de redefinição desse imaginário do professor como profeta. Reivindicar melhores condições de exercer esse ofício passou por criar outra cultura, por mostrar outras vocações e perfis profissionais, bem como, outros modos de ser, diferentes daquela imagem da professora primária, bondosa e tenra. Nesse sentido, o ponto de partida para a redefinição dos traços que venham a marcar uma nova identidade passa justamente pela luta política – não apenas do que se “prega” em discursos, mas sobretudo, daquela luta travada no cotidiano da vida escolar e comunitária. Ou seja, a redefinição da imagem não se dará somente pela retórica, mas sobretudo pela prática, ou melhor, pela práxis, como já conceituada aqui com base em Freire, Ferraroti e Frigotto.

Reconhecer e aceitar a herança recebida, entender seu peso social e cultural, é parte de uma estratégia de superação. A reconfiguração das estruturas que sustentam as imagens do professor(a) se dará, portanto, no bojo das relações sociais e culturais, afirmando novos traços e redefinindo perfis dentro e fora da escola. “Um processo lento que exige um trato pedagógico e político. Uma postura apenas modernizante, profissionalizante não dará conta desse processo”, afirma Arroyo (2000, p. 35).

É justamente nos encontros entre professores que o “tema” somos nós, desperta as mais diferentes emoções. Formações sobre conteúdos, currículos e reorganizações dos espaços tempos das escolas, não afetam tanto as emoções dos professores(as) quanto o tema da identidade. Esse sinal de incômodo não é por acaso, pois vem justamente da não validação da sua existência, e das incongruências entre aquilo que somos e aquilo que os outros nos definem.

Através dessa relação apaixonada de amor e ódio nos aprendemos e aprendemos formas diferentes, mais nossas de ser e de vivenciar o magistério. Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou. (ARROYO, 2000: 36).

O dever-ser construído pelo imaginário social está carregado de traços morais e éticos, onde o foco não são as competências técnicas dos mestres, mas sim, os comportamentos e condutas que deve ter todo mestre. A referência que se faz sobre a “boa professora”, não é a mesma que se faz sobre a “professora competente”. Nesse dever-ser moral construído fora de nós, pela imagem de quem vê, ser boa professora é sinônimo de ser amável e cuidadosa, e não necessariamente competente no desempenho da condução do processo de ensino-aprendizagem da infância.

Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham comportamentos devidos. [...] como mestres ensinamos a ler, escrever, contar, que ensinamos a matéria competentemente. Sempre será exigido mais desse ofício. (ARROYO, 2000: 37).

Para respondemos a questão acerca de que somos nós, essas questões entre “ser boa” e “ser competente” precisam ser equalizadas. Isto porque, a infância precisa tanto de cuidado como de aprendizado, não podendo a criança ser reduzida a apenas uma dessas dimensões. Não se trata de negar ou rejeitar a dimensão da “boa professora” porque o cuidado é importante, cuidar também faz parte do trabalho docente, mas não somente. É necessário incluir a dimensão pedagógica, do conhecimento, desenvolvimento e letramento, como uma competência técnica do profissional em pedagogia.

Os valores de cuidado e atenção adquirem uma qualidade nova quando referida aos valores sociais, ao valor dado ao ser humano no processo civilizatório, nos embates sociais, políticos e culturais. O ofício de condutor-pedagogo de tornar realidade essa imagem projetada é contagiado pelo dever de dar conta desse projeto [civilizatório]. (ARROYO, 2000, p. 40)

Fazer com que todos participem desse projeto civilizatório, ou seja, disso que convencionamos chamar de Humanidade em oposição à desumanidade, passa pelo trabalho do educador(a) no trato com a infância. É onde a dimensão do cuidado ganha relevância porque o dever-ser pedagogo está ligado ao “dever-ser gente” da infância, que para ser incluída como pessoa nesse projeto, logo ao nascer precisa de cuidado, condução e formação.

a imagem da infância como um projeto de gente, como um chegar a ser, um dever-ser é a imagem do pedagogo. As crianças têm o dever de ser e os educadores o dever de dar conta de que sejam. [... o dever dos educadores] é tornar essa possibilidade possível, tens de fazer fé nessa possibilidade, assumi-la como tarefa e como dever. Educar e instruir são atos éticos e políticos (2000: 40).

### *Nós no Projeto possível de Humanidade*

Nesse sentido, a pedagogia é mais do que uma formação técnica em prol do letramento, mais do que o cuidado e afeto, mas sim, um projeto possível de humanidade, matriz onde se configurou a concepção de educação como formação na era moderna.

Destaca Arroyo (2000) que na relação com a infância, é importante que o pedagogo percorra o caminho de volta a infância, como uma estação primeira, um lugar para onde sempre se volta, mas que não representa um fim em si mesma, senão um impulsionamento para a expansão, para além, para a História. O movimento do pedagogo em direção a infância, a sua infância, representa um retorno do caminho percorrido, como uma lembrança de quando não sabíamos das coisas que sabemos hoje, de quando o mundo era pequeno e desconhecido. Um retorno ao princípio do nosso projeto de sermos humanos.

Essa reflexão que se dá no “retorno à infância”, permite pensar não apenas no trajeto já percorrido da infância a vida adulta, seus momentos fundantes e melhores caminhos. Mas principalmente, permite pensar que a formação humana não é um dado acabado e nem uma determinação, e sim, uma possibilidade permanente de fazer-se

humano, como quem ainda está sendo parte desse projeto de construção da humanidade, mas agora no papel de pedagogo, ou seja, de mestre de obras desse projeto.

A formação do ser humano possível à espera na infância sempre nos interrogará em nosso próprio percurso. Estaremos obrigados a ser mais do que competentes, a manter-nos em uma constante autoformação formadora. Quando educamos uma criança, ou interrogamos a formação do espírito possível, à espera na infância dos educandos, estaremos interrogando essa questão em nós. A função pedagógica, educativa e não apenas é um dever para os educandos, mas para os mestres também. É um ofício que nos interroga, nos confronta com nosso próprio dever ser o protótipo de ser humano possível em nós. (ARROYO, 2000, p. 41)

Questionar-se para além do domínio dos conteúdos e técnicas, didáticas e competências, aproximando-se da dimensão pessoal, do nosso próprio desenvolvimento humano é um processo de auto interrogação, ou seja, um processo que brota de dentro de cada um(a) que se coloca, que se abre, que se entende também aprendiz. Voltar a infância e visitar a própria formação mexe com questões profundas, e exige coragem, principalmente para conseguir sair da infância. Para Arroyo (2000, p. 41), pensar o nosso desenvolvimento humano é expor a nossa emancipação da condição infantil – “Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Nos enfrenta com um dever-ser. O que é bem mais complicado do que um saber-fazer”.

A infância é a estação primeira porque é a ela que sempre voltamos como referência. Conviver com a infância significa sempre questionar-se se dela saímos, se antes de emancipar o outro, nós nos emancipamos. Perceber se a possibilidade de sermos humanos se realizou em nós é um autoquestionamento necessário à prática educativa do pedagogo(a). “Ser pedagogo é um dever de estarmos em percurso de formar-nos, de tornar-nos possíveis” (ARROYO, 2000, p. 42).

Nesse ponto, o autor separa o docente do pedagogo. Afirma que o docente pode desempenhar suas dimensões mais técnicas, como desenvolver bons planejamentos, metodologias renovadas, possuir bom domínio dos conteúdos, e alimentar uma auto-imagem neutra, sem emoções nem retorno a própria infância. Sem questionar-se e reportar-se a si como possível. Entretanto, essa prática entre pedagogos não é possível porque a auto-imagem do mestre-educador se constrói a partir da relação com a infância, e essa relação enquanto troca mútua inevitavelmente confronta a nós mesmos, daquilo que fomos no percurso de tornar-se humano.

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação. (ARROYO, 2000, p. 42)

Contudo, pondera o autor, que as possibilidades reais dos mestres de escola pública de se desenvolverem como seres humanos são precárias. As péssimas condições de trabalho, o acúmulo de jornadas profissionais e domésticas, o fraco ambiente cultural das escolas, e todas as preocupações de sobrevivência que tomam conta do espaço físico e mental dos professores, impossibilitam a autoformação formadora. Nas palavras do autor – “Quê possibilidades reais têm os mestres [...] de sair de sua infância e cultivar as suas potencialidades cognitivas, éticas, estéticas, identitárias...?” (ARROYO, 2000, p. 42).

Salienta Arroyo que, quando se fala em desenvolvimento humano, muitos professores acreditam tratar-se de mais uma disciplina e lamentam-se por não terem dito esta “matéria” na graduação. No entanto, esse conteúdo exige mais do que um plano de ensino para ser apreendido. “Exigirá uma leitura, uma conversa a ser tida com nosso próprio percurso. [...] Exigirá reeducar nossa capacidade de escuta atenta” (2000, p. 43).

Esse aprendizado sobre si pode ser feito através de uma “leitura pedagógica de práticas, vivências, textos literários, linguagens artísticas, etc. Leitura pedagógica no sentido de estarmos à procura da compreensão de nós mesmos” (ARROYO, 2000, p. 43). A estratégia envolve o acesso a outros tipos de “conteúdos”, relativos à vida, à cultura, noticiário, fotografias, artefatos outros que não estão gradeadas nos conteúdos programáticos, mas que são passíveis de questionamentos sobre o seu caráter formativo. Trata-se de explorar formativamente o convívio com a diversidade dos acontecimentos que nos rodeiam, fazendo

Leituras múltiplas que nos mantenham reatados(as) com essa estação primeira da infância, que é a dos possíveis de espírito. Outra forma de formação diferente da tradicional transmissão de conhecimentos, exatamente por tratar-se de um dever-ser e não de uma competência técnica.

[...]

Aprender a ser pedagogo, [...] exige uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma teoria. É antes um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos. (ARROYO, 2000: 43)

Olhar para o percurso formativo e ver nele seu potencial pedagógico, daquilo que estamos aprendendo sobre sermos humanos nas múltiplas manifestações onde a

vida humana acontece, é observar o nosso espírito possível tornando-se. Para o autor, esse é um dos caminhos para a formação de “boas professoras”, que além de serem competentes nos domínios técnicos do ofício, exercitam a partilha de um projeto comum com a infância: o de dever-se humano. Por isso o cuidado, a paciência, a gentileza, a humildade são itens necessários na relação com a infância, porque todos, aluno e professor, estamos sendo, cada um no seu tempo e ciclo de vida mas ambos se tornando.

O dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos. Porém não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura. É um saber de outra natureza. [...]

As dimensões do dever-se não cabem num novo ou velho método. É uma postura humana, pedagógica, mais do que uma nova metodologia, nova didática ou nova estratégia de ensino. Mais do que uma nova competência teórica a ser treinada em conjuntos de carga horárias de requalificação. (ARROYO, 2000, p. 44)

“Uma postura humana” é uma forma de se colocar no mundo, de se posicionar diante da própria formação. Essa postura de estarmos sendo os humanos possíveis, de reaprendermos a aprender, é o olhar para si, é promover o trato pedagógico consigo na sua jornada. É como quem se descobre como pessoa humana e como profissional no caminho de formar-se. Quando me dispus a refletir sobre o meu percurso, foi justamente para organizar esses saberes sobre o meu desenvolvimento pessoal e profissional, porque a minha “postura humana”, o meu estar sendo neste mundo mudou ao longo desta formação, e isso é a essência do espírito possível dentro de um projeto comum de humanidade. Não basta querer para os outros uma possibilidade que eu não fui, uma possibilidade que eu mesma não exerci. Para conduzir ao possível, para sentir-me apta a educar outros seres humanos, senti a necessidade de primeiro, organizar e sistematizar o que foi possível “avançar” na minha humanidade.

Sobre esse quesito da formação humana, Arroyo destaca que a maior parte das formações continuadas priorizam reflexões sobre a prática e/ou temas de interesse do momento. São oportunidades de aprimoramento para novas metodologias, enriquecimento dos conteúdos de área e partilhas de experiências. O autor considera a importância dessas formações, contudo, destaca

[Essas formações] poderiam enfrentar os docentes com sua condição de educadores, de condutores da infância. Poderiam contribuir para que as professoras e os professores se descubram educadores, pedagogos a

acompanhar o pleno desenvolvimento dos educandos. Educar essas dimensões exigirá mais do que tematizar práticas de ensino.

Será necessário sobretudo tentar a tarefa de reatar com a infância. Entender o que ela nos diz sobre as possibilidades de sermos humanos, educar a sensibilidade para captar temas, nas unidades e nos conteúdos do programa, sinais, significados desses processos de humanização. (ARROYO, 2000, p. 45)

Reatar com a infância também pode ser entendido como o momento em que o educador se coloca como aprendiz no processo formativo, abrindo-se à condição da estação primeira. Colocando-se no lugar de quem já foi criança, sendo capaz de compreender sensivelmente a condição infantil, de recém-chegado nesse mundo. Essa compreensão em relação à infância extrapola a escola, e pode ser cultivada em todas as interações com a infância, seja na família ou no conjunto da sociedade.

Para Arroyo, esse dever-ser “humano” não tem previsão de fim, é como uma matéria pendente nunca aprovada. Trata-se, portanto, de um saber pedagógico mais vivido do que transmitido, de natureza subjetiva, e por isso não se esgota numa formação continuada. Esse saber pode ser construído por meio do diálogo atento com as mais diversas aprendizagens sacadas no percurso formativo, além do diálogo com quem convive, como filhos, colegas e alunos.

Quando o autor fala de “saber pedagógico vivido”, está referindo-se a variedade de mecanismos formativos, que vão desde o saber articulado como livros e textos teóricos, como também as múltiplas linguagens e expressões humanas como séries, filmes, teatro, poesia, onde o educar pode viver a cultura. Essa postura de colocar-se a viver e aprender com tudo isso que nos torna humanos, ao mesmo tempo, nos faz reatar com a infância porque remete as memórias afetivas, e fortalece vínculos de pertencimento cultural, social e territorial.

### *Humanidade roubada*

Colocar-se como ser humano em formação também aproxima o professor da realidade do aluno, especialmente do meio popular, repleto de histórias de brutalidade e cerceamento de direitos na infância. Essa aproximação faz com que em nosso exercício como educadores(as), estejamos sempre atentos a reflexões sobre a prática, sobre temas e projetos, mas sobretudo, de nunca esquecermos dos sujeitos, das crianças e sua centralidade no processo educativo, das suas circunstâncias familiares e sociais. O reatar com a infância na relação com as crianças do meio popular nos reeduca como

pedagogos, afirma Arroyo, uma vez que exige um olhar pedagógico sensível sobre toda manifestação em que os seres humanos vão se tornando sujeitos ou não, vão ao contrário, se desumanizando pelas condições de pobreza.

A capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade onde se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte de nosso dever de ofício. A arte de diagnosticarmos, auscultar, perceber; é tão importante nos profissionais de saúde quanto a capacidade e o tino para regular e intervir. Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano. (ARROYO, 2000: 47)

A desumanização é um conceito bastante conhecido de Paulo Freire, já descrito anteriormente, diz respeito aos processos em que o ser humano, por motivos impostos pela desigualdade extrema e pela impossibilidade de ter o mínimo de dignidade, não consegue construir sua humanidade, como aquilo que nos faz “gente”. Segundo Arroyo (2000), Freire defendia o olhar atento aos brutais processos de desumanização como forma de alimentar a necessária indignação dos educadores diante disso.

Ele [Freire] tinha certeza que encará-los de frente é mais educativo para os educadores do que os frequentes olhares para os avanços das tecnologias e as promessas de um futuro cor de rosa. Educar o direito e dever à indignação diante da desumanização da infância pode ser uma matriz formadora para pedagogos (ARROYO, 2000: 48).

É nesse sentido de indignação que o olhar para a desumanização aparece como viabilidade histórica. Observar a humanidade roubada é, de certa forma, problemático ao educador na medida em que a resolução disso não depende do bom desempenho de seu ofício, nem da escola. É uma responsabilidade da sociedade, e por isso, expõe o educador a uma fragilidade e sentimento de impotência. Após olhar para a desumanização é preciso saber o que fazer com isso. Enquanto educador, é possível encarar isso como viabilidade, como ponto de partida de uma reflexão conjunta sobre as saídas possíveis a essa situação.

Paulo nos sugere que olhemos primeiro para a desumanização que se dá em volta de nós, nos grupos com que trabalhamos, nos educandos e suas famílias, sua classe, sua raça e que a partir desse olhar e talvez, sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação, nos perguntemos como educadores sobre a outra viabilidade, a da sua humanização. Sem paixão e indignação não aprenderemos a ser educadores de uma infância e adolescência desumanizadas (ARROYO, 2000: 48).

A constatação das condições inumanas de vida impõe novos contornos ao dever-ser educador. Acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças que lutam para sobreviver, que assumem responsabilidades de “adultos”, configura um traço

novo nesse ofício de mestre, pois pressupõe desafios de outra natureza. Conduzir a alfabetização de uma criança que divide o seu tempo entre a escola e o trabalho para ajudar a família, implica olhar para o trabalho infantil tanto quanto se olha para a alfabetização. Para Arroyo (2000, p. 49), na impossibilidade de “desver” a desumanização ou na dúvida sobre como agir diante dela, muitos professores estão se “deformando” como educadores. Nos anos 80, considerava-se que as péssimas condições de trabalho deformavam o entusiasmo e o trabalho docente. Agora, essa “deformação” está acrescida do avanço da pobreza e da fome, que impossibilita a infância a milhares de crianças brasileiras. Esse convívio com a desumanização “dos outros” afeta em cheio o ser humano educador, que por consequência, também se desumaniza, sendo portanto, “um dever-ser incômodo”.

Mais uma vez a humanização aparece como viabilidade diante da desumanização. Os professores(as) não são bolhas isoladas e inatingíveis. Não se recupera a humanidade de uns e outros, a não ser que se recupere a humanidade do conjunto da sociedade, pois, não existem saídas individuais para problemas coletivos. A viabilidade da humanização é tanto para os educandos quanto para os educadores. É nesse movimento mútuo de humanização, que educadores exercem seu ofício de mestre, formando-se e humanizando-se, na mesma medida em que formam e humanizam. “Educar o educador seria aproximá-lo tanto quanto possível daquela tão repetida frase: “tudo que é humano me toca, me preocupa e ocupa”. Educar a sensibilidade perante o humano” (ARROYO, 2000, p. 49).

### *Ensino e Educação*

Já com relação a distinção entre ensino e educação, Arroyo (2000) salienta as tensões entre docentes e educadores, cujas imagens estão ligadas a dois momentos distintos. O primeiro é o período das Escolas Primeiras Letras, instituídas no Brasil em 1827, e cumpriam funções de instrumentalização. Já entre os anos 50 e 70, o movimento de Educação Popular pautou uma outra concepção de escola, vinculada a ideias de libertação, emancipação e politização do povo. Esses dois momentos expressam as diferenças conceituais entre ensino – Primeiras Letras – e educação – Educação Popular. Diferenças que na prática marcam a nossa identidade ora de docentes, ora de

educadores. Logo, cabe pensar que o tipo de escola e o tipo de trabalhador em educação estão diretamente relacionados.

Reduzir o papel da escola fundamental e média a ensinar é enfatizar dimensões docentes, ensinantes, e frequentemente esquecer dimensões formadoras.

[...]

Nesses desencontros, nos desencontramos. [... e isso] Tem condicionado as teorias pedagógicas e nosso pensamento pedagógico, tão distante da teoria educativa e tão próximo do didatismo, das metodologias de ensino e dos saberes escolares a serem ensinados. (ARROYO, 2000, p. 51)

Ou seja, esses desencontros na identidade influenciam as licenciaturas, de forma que, de acordo com Arroyo (2000), a maioria dos professores (as) da Educação Básica foi formada para serem ensinantes, transmissores de conteúdos, programas, áreas e disciplinas. Receberam formações com pouca teoria pedagógica e da educação, e uma grande carga horária de didáticas, metodologias e conteúdo de área. Contudo, reconhece o autor, que o debate sobre a condição de educadores(as) tem se intensificado no último período, provocando alterações nessa formação de ensinantes.

Essa dicotomia entre ensinar e educar, por conseguinte, também provocam dúvidas sobre os professores(as), relativas à sua definição e função. Para a dimensão do ensino, que se expressa na frase “toda criança na escola”, cabe ao professor(a) “ensinar sem dúvida, socializar conhecimentos, saberes, competências. Ensinar bem de maneira competente a matéria” (ARROYO, 2000, p. 52). Já a dimensão da educação é mais abrangente, e compreende o direito à educação, direito ao conhecimento, à cultura e seus símbolos, à identidade, à memória, em suma, ao desenvolvimento pleno como seres humanos – uma visão protagonizada pelos professores(as) nos anos 80 e 90. Essa visão então, contribuiu para uma remodelação da escola, como também, da auto-imagem dos professores(as).

A ampliação do convívio dos professores(as) com a infância do meio popular, destaca Arroyo (2000, p. 53), fez com que os professores descobrissem os educandos como possibilidades de gente e não apenas alunos. As pressões da sobrevivência estavam muito presentes na sala de aula, o que tornava o ensino, em sua forma reduzida e conteudista, desinteressante aos alunos e insatisfatório aos professores(as). “Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria”.

Deslocar o processo do ensino para o processo da educação, representou uma redefinição de várias ordens, desde o tipo de escola, o saber ali produzido, as suas funções sociais, a relativização dos conteúdos, sobretudo porque o pano de fundo passou a ser um projeto de sociedade, de ser humano, de cidadania. Mas, essa redefinição não alterou a centralidade nem do conhecimento, e tão pouco do ofício de ensinar.

Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência. (ARROYO, 2000, p. 53)

Na esteira dessa reflexão, Arroyo (2000, p. 54) considera que a escola se empobrece quando reduzida ao domínio das habilidades. Essa redução do objeto de aprendizado vai aos poucos esvaziando o próprio ensinar, e produzindo a perda de sentidos tanto do magistério quanto da escola. Sendo assim, as raízes mais profundas da perda de sentido, podem estar no desconhecimento acerca do “legado histórico do direito à Educação Básica Universal como direito radical de todos a sermos humanos, a aprender a sê-lo”.

Sendo assim, o autor defende que a recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não pode descartar a função de ensinar, mas sim, será necessário reinterpretá-la na sua origem mais secular – no ofício de ensinar a ser humanos. O ensino remoto emergencial da pandemia mostrou que é possível aprendermos sozinhos, mediados ou não pela tecnologia. Mas o próprio isolamento social mostrou que não é possível tornar-se humano sem o convívio e a condução de outros seres humanos.

Esse sentido, de que somente aprendemos a ser humanos nessa trama complexa de relacionamentos humanos, pode servir de combustível ao ofício de mestre. Isso porque esse sentido não é conteúdo que se adquire, matéria que se estuda. Esse sentido é vida que se vive, é convivência que se dá na matriz social e cultural na escola e no território de abrangência. A escola é um tempo-espço programado para o aprendizado da cultura porque ali se dá o encontro de gerações, de um lado os educandos, e do outro, os educadores, ambos fazendo-se humanos, aprendendo a ser a viver.

A relevância da escola está em que essa imitação, esse diálogo de gerações não se dá de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, mas de maneira pedagógica, intencional, cuidadosa. O tempo de escola é um diálogo de gerações programado por adultos que dominam um saber de ofício. (ARROYO, 2000, p. 54)

Essa imitação de que Arroyo fala, diz respeito a referência de ser gente que o professor(a) é. Em todos os momentos da vida escolar ou extra escolar, os educandos estão a observar os modos de ser professora(a), de ser mãe, mulher, de como se relacionam, como vivem em sociedade e sua cidadania. Para os educandos, os adultos são como a próxima etapa desse projeto de “ser gente”, onde a referência se constrói pelo exemplo.

Todo adulto é de alguma forma um pedagogo das novas gerações nas artes de ser gente. [...]

A matriz pedagógica fundante que faz parte de nossa condição humana é querer, ter necessidade de aprender observando e imitando os outros. [...] A necessidade de aprender a ser é mais radical do que a necessidade de aprender técnicas, habilidades de sobreviver. (ARROYO, 2000, p. 55)

Dessa forma, formar seres humanos são processos de ensinar-aprender complexos, porque o aprendizado da cultura se dá no nível do simbólico, um nível inalcançável aos currículos rígidos e simplórios, às organizações dos espaços tempo da escola, nas formações de professores, e me arrisco a dizer que tão pouco são atingíveis na modalidade EAD, como é o caso da nossa formação, onde as trocas humanas sem a mediação das tecnologias são pontuais.

Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante (ARROYO, 2000, p. 55).

Para Arroyo (2000, p. 108), ter acesso a críticas como essa, produzidas pela academia e pelos movimentos sociais acerca da crença de emancipação escolar pelas letras, pelas ciências e pelas técnicas, é um direito negado à muitos professores(as). A formação docente que privilegia a técnica do ensino, produz professores(as) que, na sua prática, estão sempre em busca de novas formações, no afã de manterem-se atualizados em relação aos temas e as metodologias. Acreditam que com mais técnicas e conteúdos, poderão superar a frustração e a onipotência diante de alunos que perderam o interesse de aprender. Mas, para o autor, trata-se de um ledó engano, pois o silenciamento das críticas ao cientificismo impede reflexões mais profundas.

Os paradigmas cientificistas estão sendo dessacralizados. Somente nos reencontraremos com a humana docência se desconsagrarmos a crença cega na ciência e no progresso, na relação linear entre os domínios dos conteúdos escolares e a felicidade da nação e de cada cidadão. Se construirmos e trazermos para os educandos uma ciência consciente dos fins. (ARROYO, 2000, p. 108)

É por isso que o silenciamento e a omissão não fazem parte do ofício de mestre, pois a crítica também pode ser entendida como viabilidade histórica, como uma outra possibilidade de ser. Não é possível formar seres humanos sem questionamentos, sem crítica, sem revisão, sem abertura ao diálogo. Negar a crítica é negar a possibilidade de sermos humanos, porque seres humanos não são como contas bancárias que se preenchem a cada novo depósito. Seres humanos são complexos, suscetíveis, agentes que transformam e são transformados, onde o exercício filosófico, cultural e mental é necessário para o pensar, o raciocinar, o comunicar, o criar, e o se organizar – dimensões que nos diferem dos demais animais. Muito do ser humano que somos hoje está na história da evolução humana, está, portanto, há 4 milhões de anos atrás, e não nas promessas tecnológicas e científicas do futuro. Ou seja, não será com mais e mais conteúdos e técnicas. Para aprendermos a sermos humanos e podermos ensinar os outros a também serem humanos, precisaremos menos e menos, precisaremos reencontrarmo-nos com a essência do que nos faz humanos.

Um dos traços centrais, perenes do ofício de mestre, é manter a memória coletiva acesa, não compactuar com os silêncios, ou não silenciar a história às novas gerações. Estamos entre homens e mulheres da memória. Que belo ofício, tão silenciado. (ARROYO, 2000, p. 109)

### *Afinal, o que somos?*

Retomando a questão de o que somos, chegamos ao ponto do como se aprende a ser professor(a). Isto porque, para Arroyo, a forma como aprendemos a ser docentes, condiciona nosso ofício tanto quanto os conteúdos que aprendemos e ensinamos.

os modos de viver e trabalhar, de ensinar e aprender determinam o que somos e aprendemos. É uma matriz fundante da teoria pedagógica, no como produzimos, nos formamos.

[...]

O como, condiciona o que somos. (ARROYO, 2000, p. 110)

Para o autor, a centralidade do como reside no fato de que não importa tanto o que se aprende, mas sim, importa as posturas, os processos mentais, os significados que são postos na ação educativa, nas formas de aprender, de se colocar com curiosidade, interesse; na abertura para sentir e interrogar-se. Significa dizer que, na formação docente a força humanista das disciplinas não está no seu conteúdo específico,

deslocado do tempo e do espaço, mas está na forma concreta de ensinar e aprender na relação com o nosso tempo histórico e espaço geográfico. Nesse sentido, como aprendemos a sermos docentes traduz o como ensinaremos – se aprendemos com interesse, ensinaremos com interesse; se nos colocarmos como sujeitos da aprendizagem, assim nos relacionaremos com os educandos, tratando-os igualmente como, sujeitos da aprendizagem.

A forma como aprendemos e ensinamos, organizamos os conteúdos, assegura o nosso desenvolvimento intelectual, o que por conseguinte, influencia positivamente nosso saber fazer, no ato de desenvolver intelectualmente nosso educandos. Mas, defende o autor, que embora as formações de professores(as) tenham muitas horas de metodologia de ensino, a problemática em torno do domínio dos instrumentos vai além, vai no sentido de entender a ação como o principal desafio para o saber:

Penso que deveríamos saber mais sobre os processos mentais e intelectuais, os hábitos e valores provocados e ativados pelo como ensinamos e pelo como os educandos aprendem e se socializam (ARROYO, 2000, p. 111).

O tempo escolar é um marco na vida das pessoas. Para aqueles que completam todas as etapas, da pré-escola ao ensino médio, são quatorze anos de escola, o que representa toda a infância e adolescência. É comum, segundo Arroyo (2000), que os docentes-educadores se perguntem sobre “o que fica”, sobre quais ferramentas os educandos levarão da escola para a vida em sociedade?

A escola é importante, influencia, e muito, nossas vidas. [...] Levamos hábitos sobretudo. Hábitos de pensamentos, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e auto-imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos [...]. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir. (ARROYO, 2000, p. 112)

De todos os quatro anos de formação, ficará e nos acompanhará conhecimentos aprendidos, aqueles dos quais captamos os significados e construímos sentidos. Por isso refletir sobre o que aprendemos, como forma de organizar e sistematizar os conhecimentos de cada ciclo, é importante. Se o como eu aprendo a ser educador (a) traduz o como serei e ensinarei, me interessa esmiuçar o que aprendi. Escrever, falar, conversar, debater, são formas de esgotar o assunto da minha formação, daquilo que aprendi sobre meu ofício, consciente de que isso refletirá na qualidade da minha prática.

Mas não somente para meu exercício profissional, pois os saberes produzidos no decorrer do curso podem transformar a vida das pessoas, e essas, podem transformar

a vida em sociedade. A bagagem de habilidades simbólicas que construímos na formação, nos servirá para toda a vida, como uma mistura de conteúdos aprendidos e procedimentos testados, uma bagagem que estará sempre ali disponível e acessível para as mais diferentes situações do dia a dia. Montar a sua bagagem com aquilo que necessita, saber usá-la sempre que necessário, o famoso “saber se virar com o que tem”, é a autonomia tomando forma na vida.

Esses conhecimentos aprendidos, ou seja, a nossa formação como sujeitos sociais e culturais, está diretamente relacionada a um tempo e um espaço específicos, a práticas culturais concretas. Nas palavras de Arroyo (2000, p. 112), “toda formação e aprendizagem é culturalmente situada [...] Nos formamos situados”. Ou seja, a questão central da prática docente não está somente nos conteúdos necessários para passar de um ciclo para outro, mas sim na vivência social, no convívio coletivo – lugar onde os códigos culturais e as múltiplas linguagens são constituídos.

Considerar o contexto histórico e geográfico da prática educativa é para o autor a constituição de subsolo comum entre todos os professores(as). Um subsolo equalizado, sem hierarquias de áreas mais nobres e menos úteis, onde o território cultural em que a infância e adolescência estão situados importam, seus locais de convivência, socialização, aprendizagens, onde criam hábitos, competências, e podem, criar alternativas de transformações da própria realidade. A educação como projeto de sociedade pressupõe não a retirada dos estudantes de suas realidades difíceis, mas a transformação de suas realidades difíceis em realidades possíveis à dignidade humana. Com esse subsolo comum

Todos sentiríamos igualmente úteis, formadores de dimensões humanas que serão postas em ação pelos educandos em múltiplas situações do fazer e conviver, do intervir e do sentir... (ARROYO, 2000, p. 113).

A constituição desse subsolo comum não passa, obviamente, pela disputa de qual área terá mais carga horária. Passa pelo debate sobre as questões que são comuns às ciências, letras ou artes, garantindo que o desenvolvimento dos educandos seja pleno e não fragmentado.

Como humanos acumulamos formas, processos e hábitos, recursos e ferramentas de como conhecer, aprender e guardar na memória os conhecimentos. Esta herança é mais importante para ser guardada na caixa de ferramentas de cada criança ou jovem para seu percurso humano, do que detalhes dos conhecimentos acumulados que serão esquecidos após a prova, o concurso ou o vestibular. (ARROYO, 2000, p. 114).

Com relação ao que deve conter nessa “caixa de ferramentas”, ou seja, sobre as dimensões que devemos formar nos educandos, Arroyo (2000, p. 199) salienta que, se temos como objetivo estratégico o desenvolvimento humano, conteúdos e processos precisam andar juntos – “Em cada ciclo, ou tempo de vida dos educandos, essa totalidade formadora terá de ser equacionada pedagogicamente. O conteúdo da nossa docência será dar conta dessa totalidade”.

Para tanto, é importante o avanço de formas mais coletivas de organização do trabalho docente. De acordo com o autor, cada vez mais os educadores têm se organizado coletivamente nos ciclos da infância e adolescência, como uma forma de planejar e intervir em sintonia. Cientes de que cada ciclo possui dimensões específicas a serem formadas, os educadores(as) preocupam-se então em proporcionar vivências que não secundarizem os conteúdos, mas sim, que os potencializem.

Outro aspecto que entra como conteúdo da docência é o despertar para a curiosidade, para a paixão e vontade em aprender, despertando emoções como a indignação perante suas realidades de exclusão. Isto porque os educandos, por serem seres que tem história e estão situados num território, trazem muito das suas vivências e é parte do trabalho docente vislumbrar o potencial pedagógico disso.

Vejo com grande otimismo essa nova consciência profissional que não secundariza conteúdos, que não empobrece a experiência escolar dos educandos nem dos educadores, antes a enriquece, porque de tal maneira prioriza a função social e cultural da escola que amplia sua função educativa. Amplia os horizontes culturais da docência. (ARROYO, 2000, p. 120)

Viver emoções é uma postura em relação a Vida. Não imagino como seja possível ensinar a sentir emoções sendo uma pessoa que não sente, que é neutra. Sentir não é um saber possível de ser transmitido aos educandos. É um saber possível de ser sentido primeiramente pelo próprio educador (a) – um saber que vai além das disciplinas da pedagogia, que se aproxima mais das dimensões de autoconhecimento e saúde mental. E será pela minha forma de viver, de encarar a vida, de gostar da vida, de permitir-se a emoções, que os educandos vão referenciar as suas formas de viver e sentir o mundo. São

Ferramentas e posturas, recursos e significados que ficarão ainda que os conteúdos transmitidos cada dia de escola fiquem distantes. Sabemos por experiência própria o peso que esses saberes, atitudes e hábitos continuam tendo no cotidiano de nossas existências. Não podemos negar esses saberes e fazeres múltiplos aos educandos. (ARROYO, 2000, p. 121).

Portanto, a identidade docente está ligada ao Ofício de Mestre, entendido como um ser e fazer especializado, cuja imagens foram construídas no bojo das transformações sociais do séc XVIII relativas à infância e a educação, sendo assim, de natureza complexa e difusa. A especificidade do Ofício de Mestre, por sua vez, diz respeito a formação humana, como um trabalho com seres humanos, num projeto de tornar a humanidade um projeto possível por meio da educação, ensino e formação. Além desse trabalho específico, há um campo de atuação, que são os sujeitos com quem trabalha, ou seja, a infância e a juventude, cujo olhar pedagógico reside no advento de tornarem-se humanos no cotidiano das relações entre educador e educando. Em uma frase, diria que somos Mestres em seres humanos, onde ambos, educador e educandos são partícipes desse projeto possível de humanidade e civilidade.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS: OS MOMENTOS-CHARNEIRAS

Os “momentos-charneira”, reiterando o exposto anteriormente, são considerados pela autora Marie-Christine Josso (2014) como momentos formativos-chaves dentro do processo de formação total, acadêmico e extra acadêmico. A identificação de tais momentos é assim designada por que o sujeito da aprendizagem escolheu, ou seja, rememorou, pensou, analisou e elaborou. Seriam como “momentos-chave”, ou “pontos de virada”, onde o sujeito confronta-se consigo mesmo e uma descontinuidade lhe impõem transformações mais ou menos profundas e amplas. São momentos de reorientações em diferentes níveis da vida individual ou social.

Surgem-lhe perda e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 67)

Sendo assim, os “momentos-charneira” são processos formadores na vida dos sujeitos nas suas relações sociais; na sua experiência (LARROSA, 2001) permanente de relação com o mundo e consigo mesmo. Para auxiliar a construção dos “momentos-charneira”, a autora Josso resgata o conceito de integração de Gattegno

Para fazermos a síntese do “em que é que” as situações, as relações, as atividades e os acontecimentos narrados foram formadores, utilizaremos o conceito de integração no qual fomos introduzidos por C. Gattegno, conceito que nos parece particularmente operatório para a compreensão dos processos de formação: *formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza.* (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 68) [grifos meus]

Na metodologia desenvolvida por Josso (2014), os “momentos-charneiras” acontecem na segunda etapa do seminário, logo após a Atenção Interior. Trata-se do momento em que os participantes expõem suas narrativas ao grupo, e com a mediação dos professores, que vão orientando a identificação dos seus momentos formativos. Neste trabalho de conclusão, a construção dos “momentos-charneiras” aconteceu nos encontros com a Orientadora, após um longo e solitário inverno dedicado a Atenção Interior. Um momento em que nem eu, nem a Orientadora, sabíamos o que resultaria, uma vez que estávamos ainda definindo a metodologia do trabalho. Aos poucos, no decorrer da construção, fomos juntas entendendo e delimitando os “momentos-charneiras”.

Dentre as muitas possibilidades e recortes necessários, chegamos a quatro “momentos-charneiras”. O primeiro, intitulado “A abertura da caixa de Pandora” refere-se ao começo do curso, uma reflexão de como eu cheguei nesta formação, considerando elementos da minha vida pessoal e profissional, e alguns elementos histórico, da conjuntura mais ampla naquele momento. Trata-se de um marco zero, que revela-se formativo na medida em que é possível observar os impactos das primeiras leituras do curso de pedagogia nos rumos do percurso que se seguiram. Um momento de surgimento do sujeito da aprendizagem.

O segundo “momento-charneira”, intitulado A Pandemia, envolve as situações do período, marcado pelo isolamento social e sua viabilidade: a atenção interior e consciente. Esse momento é marcado pelo sentimento de indignação, característico da pandemia, mas não somente, relacionando a ausência de espaços de diálogo e as estratégias criadas para driblar isso. Por fim, abordo a experiência de monitoria de ensino junto ao Colégio de Aplicação da UFRGS, como uma experiência formativa significativa para o pensar sobre a prática durante o ensino remoto.

O terceiro “momentos-charneira” é o retorno ao público. Com o avanço da vacinação, houve um movimento natural de saída do íntimo em direção ao público. Esse movimento, que chamo de Atenção exterior, foi influenciado pelas disciplinas daquele semestre, onde me senti mobilizada a participar da vida comunitária. Por fim, esse sentimento me conduz ao Estágio Curricular, definindo meu território de atuação.

E o quarto e último “momento-charneira” reflete sobre a identidade docente, com base no referencial teórico e nas cinco perguntas que nortearam a investigação formação.

## 5.1 MOMENTO CHARNEIRA 1: A ABERTURA DA CAIXA DE PANDORA

### 5.1.1 Como cheguei no curso

O que eu buscava no curso: um diploma com certeza de emprego. Era basicamente isso. Precisava de uma diplomação que me garantisse empregabilidade, uma vez que, as oportunidades para bacharel em ciências sociais, minha primeira graduação, estavam cada vez mais restritas. Minha expectativa com relação ao curso e a formação em pedagogia era de cumprimento do mínimo para a obtenção do diploma, sem envolvimento engajados e emotivos.

Em 2018, quando busquei essa formação, estava vivendo uma transição profissional e pessoal, um dos momentos mais delicados da minha vida. Na época, eu já estava em tratamento terapêutico, iniciando um processo de cura. O próprio ingresso no curso foi um oxigênio que me chegou “pelos aparelhos”, uma luz no fim do túnel que me apareceu, juntamente com o “namorado novo” que me incentivou e me levou a Arroio dos Ratos para fazer o vestibular.

Embora eu não quisesse me envolver plenamente no curso, logo no primeiro semestre fui seduzida a abrir a minha “caixa de Pandora”. Na Mitologia Grega, Zeus dotou Pandora, a primeira mulher a habitar o mundo dos Homens, de curiosidade. Se estamos condenadas ou não à curiosidade, o fato é que, quando abrimos a caixa, tudo vem à tona, e não se é possível ter controle sobre isso. Abrir, mexer, lembrar faz aparecer o que não queremos ver, o que nos causa dor, vergonha e frustração. O Memorial Reflexivo Formativo, produzido para a Disciplina de Seminários Integradores I, significou a abertura da minha caixa.

“Tudo na minha vida foi precoce” – essa foi uma das constatações que fiz no Memorial. Ali percebi o quanto velozes os eventos aconteciam na linha da minha história. Entrei na primeira série antes dos 7 anos; com 17 na faculdade; aos 21 assumi vereadora, e aos 26, Vice-Prefeita. Antes dos 30 anos eu chegara onde ninguém da minha origem havia chegado: no Poder Executivo Municipal. Jovem, mulher, de esquerda, com consciência de classe trabalhadora. Fui a vereadora mais jovem da história, e a primeira mulher a assumir a Prefeitura de Cachoeira do Sul em 200 anos de município. Uma vida inteira sempre precisando provar para os outros que estava pronta e apta, apesar da tenra idade. A precocidade, que até então, era motivo de orgulho e vaidade, estava suspensa, precisando ser analisada.

Justamente porque, o Golpe de 2016 dava uma sensação de esgotamento para minha carreira, de que eu tinha “brilhado rápido e queimado rápido”. Nas eleições daquele ano, eu estava Vice-Prefeita e fui candidata a Prefeita pelo PT, exatamente para denunciar o golpe e os riscos à democracia, e sofri o impacto direto da onda anti-petista. Minha filha, na época com dois anos<sup>1</sup>, e eu fomos vitrine da violência política bolsonarista, que desde de 2013, demonstrava os sinais da sua perigosa escalada. Minha trajetória na política deu-se no melhor e no pior momento da história do partido, de 2009 a 2016, uma gangorra do céu ao inferno, sendo o processo de Golpe à Presidenta Dilma uma violência que se estendeu a todas as mulheres de esquerda que ocupam cargos públicos naquele momento, como eu.

A hostilidade política a mim e a minha filha foi ficando cada dia mais violenta, impossível de andar na rua e circular pela minha própria cidade. Um momento instável, de rompimentos de muitos vínculos dentro do partido, e nas minhas relações pessoais e sociais, inclusive familiares.

Com isso, assim que terminou o governo municipal em 2016, meu único desejo era simplesmente fugir da minha terra. Esse desejo me levou a fazer uma “escolha”: morar em Porto Alegre, formar minha família, e trabalhar para o meu marido, no bar dele. Digo “escolha” porque foi o que me restou, foi minha única alternativa naquele momento. E todos os sinais de que essa “escolha” me traria consequências negativas estavam a mostra, mas eu só queria fugir da hostilidade de meus conterrâneos, um misto de medo, decepção e frustração.

Tentei com todas as forças estabelecer-me em Porto Alegre. Fiz dança, academia, técnico em contabilidade, trabalhei como garçonne, gerente, corretora de imóveis, entrevistadora, fiz curso de benzimento, grupo de rezo, roteiro de filme, e, entrei para a pedagogia. Foram dois anos erráticos, condição de quem busca reencontrar-se em meio ao caos de um território desconhecido.

Logo o projeto família ruiu, e da forma mais vil possível. Depois da violência política, encarei a violência doméstica, um processo na sequência do outro. Uma pancada em cima da outra. Contei com o apoio de toda a rede de proteção da capital, da Delegacia da Mulher, ao Conselho Tutelar e o Centro de Atendimento Especializado. Justo eu, “militante feminista”, que tanto lutou pelos direitos das mulheres e que, por

---

<sup>1</sup> Relatos semelhantes a esse aparecem em muitos depoimentos de Manuela D’Ávila, ex-deputada federal, onde a violência política também atingiu sua filha Laura.

isso, acreditou ser autoimune às opressões do patriarcado, estava ali como “usuária” das políticas públicas de proteção as mulheres em situação de violência. Foi um período muito difícil, de reestabelecimento profissional e pessoal, lutando para sobreviver financeiramente e psicologicamente.

Enquanto minha vida desmoronava, a Vereadora Marielle Franco era assassinada no Rio de Janeiro. Pouco tempo depois, Lula era julgado no TRF-4<sup>2</sup>, pertinho do Bairro Menino Deus onde eu morava, e condenado sem provas. Misturava-se em mim uma bomba de impotências, culpa e medo. Eu estava muito frágil, sentia meu corpo somatizar o pânico com tremores, vertigens e pesadelos envolvendo situações em perigo. A sensação de que “eu seria a próxima” era muito forte.

No período em que morei em Porto Alegre, omitia das pessoas que havia exercido cargos pelo Partido dos Trabalhadores, as vezes por vergonha, as vezes por receio do julgamento. Noutras, era para evitar a fadiga mesmo, pois era cansativo se explicar. Difícil falar de uma experiência recente ainda tão dolorida. De certa forma, eu não queria digerir essa experiência – eu só queria fugir dela.

Depois de algumas tentativas de concurso público e experimentações laborais diversas, chegara a conclusão que o caminho mais garantido de emprego era a docência. E assim me matriculei na Pedagogia. Não pela Pedagogia, mas pelo título de licenciada. Diante desse cenário caótico, pessoal e social, eu só queria um emprego onde eu pudesse cumprir hora e receber um salário por isso. Algo que me permitisse uma vida sem sustos e surpresas. Talvez fosse isso que eu precisasse naquele momento.

Todavia, já no primeiro semestre, aquela expectativa de uma formação sem engajamento e paixões, foi dando lugar a outras possibilidades. Esse breve relato pessoal, digno de piedade e comiseração, traduz um pouco do espírito que me acompanhava no começo do curso, um espírito descrente, um espírito desumanizado, na expressão de Paulo Freire. Trata-se de um ponto de partida, uma condição pessoal que sofre os impactos da formação acadêmica, e provocam uma descontinuidade no rumo das coisas.

---

<sup>2</sup> TRF-4 é a sigla de Tribunal Regional Federal da 4ª região.

### 5.1.2 Leituras iniciais: Mario Gadotti e o retorno a “terra que me pariu”

A disciplina era Introdução a Pedagogia, no primeiro semestre de 2019. De imediato, foi nos indicada a leitura do livro “A boniteza de um sonho”, do autor Moacir Gadotti (2003).

Lembro perfeitamente desse momento. Eu estava trabalhando como corretora de imóveis na capital, e lia pelo celular no ônibus, no deslocamento do Menino Deus à zona norte. Coletivo lotado, percurso longo, de aproximadamente 1h30, vestindo roupas formais, maquiagem brega, e uma marmitta magra no colo. Eu saía as 8h e voltava as 21h para casa. E só recebia comissão em dinheiro se vendia – vender um imóvel é uma tarefa bastante difícil, até para quem tem experiência com vendas, que não é o meu caso.

Logo que entrei para a corretagem, eu tive a sorte de vender dois apartamentos em menos de 10 dias de trabalho, no período que os especialistas chamam de “voo de galinha” – que é de outubro a dezembro, antes da posse dos eleitos. A comissão da venda foi ótima, e me permitiu ficar um mês no Peru<sup>3</sup> e um mês na praia. Mas no retorno, em março, começo do Governo Bolsonaro, os investimentos em imóveis começaram a reduzir. Quando percebi, já estava trabalhando há três meses sem receber nada, para lá e para cá, gastando com passagem e tempo, recebendo pressão por vendas, ouvindo *coaching* falar em “saia da zona de conforto”, me alimentando mal, fazendo 200 ligações por dia no *call center*, e vivendo pouco com minha filha.

Como já dito, eu usava o tempo no ônibus para ler. No começo, enchi o saco daquela leitura romantizada sobre educação. Achava uma balela, uma ilusão, um humanista otimista mais do mesmo. Mas segui lendo, tinha que ler. Ao final do livro, lembro de desligar o celular e olhar a minha volta. Olhei pela janela do ônibus – o que não era cinza, era pichado, depredado, destruído. Olhei para as pessoas, todas trabalhadoras, tão ou mais tristes e exaustas do que eu. Olhei para mim, com aquelas roupas que não me caíam bem, com uma pasta pesada, cheia de catálogos de imóveis dos quais eu jamais poderia comprar, e cheguei à conclusão: isso daqui não tem o menor sentido. Um pensamento forte, que veio na minha cabeça e foi impossível de ser

---

<sup>3</sup> A viagem ao Peru foi o motivo pelo qual eu entrei no ramo de imóveis. A convite do “namorado novo”, que havia comprado nossas passagens, eu só precisaria levar um pouco de dinheiro para as despesas pessoais. Os eventos que se sucederam no Peru e na Gamboa/SC também influenciaram nas minhas escolhas por mudanças no estilo de vida, como as novas relações que passei a construir com a terra, os alimentos e o bem-viver.

“des-pensado”. Caía enfim, “uma ficha” sobre a forma como eu estava vivendo na capital – uma vida sem tempo, sem espaço, sem dinheiro e sem relações.

Nesse meio tempo, minha filha, havia me desenhado com cara de brava numa atividade da pré-escola. Eu quase morri ao ver-me pelo olhar dela. Senti raiva dela, senti raiva de mim, senti ódio por aquela vida que levávamos. Nós morávamos mal, num *kitnet* de 32m<sup>2</sup>, e conciliar a vida doméstica, a maternidade e aquele “bico” de corretora estava impossível. A exaustão física e mental havia me tomado, estava sempre cansada e irritada, o que afetava em cheio a minha relação com a minha filha.

Foi quando eu decidi que era hora de mudar o rumo das coisas. Depois de dois anos na capital, decidi que era hora voltar para casa. Voltar para a minha terra. Meus pais, por sua vez, também viviam uma transição – estavam deixando a cidade para morar na chácara, na pequena propriedade que foi dos meus avós paternos. Com a mudança, nossa casa na cidade, onde vivi minha infância, estava praticamente abandonada. Na realidade, meu irmão morava sozinho na cidade, mas por conta do trabalho e da faculdade, mal conseguia tempo de cuidar da casa e do pátio.

Eu até tive uma outra opção naquele momento – ao invés de voltar para casa, eu poderia morar na França, acompanhando meu “namorado novo”, que estava disposto a custear todas as minhas despesas e da minha filha por seis meses no Velho Continente. Eu nunca cruzei o Oceano Atlântico, e seria a realização de um sonho conhecer a Europa. Mas alguma coisa me dizia que era hora de parar de fugir. Algo me dizia que, para seguir a diante eu precisaria voltar e resolver os problemas que me trouxeram até aqui. Alguma coisa me dizia que o sentido da vida que eu havia perdido, estava na “terra que me pariu”.

Preparei meu retorno, da Capital à Cachoeira do Sul, de maio a agosto de 2019. Foram quatro meses enclausurada naquele *kitnet*, algo mesmo como uma condição uterina, pequena, restrita, embrionária. Um período marcado por excentricidades e leituras novas, muito rico em reflexões e fortalecimento psicológico, mental e espiritual. Foi quando fiz o curso para Doula e o curso de benzimento. Sentia-me atraída por explicações não científicas sobre a vida, sobre os processos de nascimento e renascimento, curas e medicina natural.

Além da preparação “espiritual”, encarei uma batalha jurídica pela guarda da minha filha. Por um lado, achava justo que o pai de Antônia estivesse lutando para exercer a paternidade, pois ele não queria perder o convívio diário com a filha. Mas por

outro, minha maternidade estava sendo questionada, como se voltar para o interior representasse um “retrocesso” para a educação dela, limitando-a do contato com o progresso, as inovações e cultura. Essa mudança, então, significou muita luta, de convencimento dos mais próximos que se opuseram e me criticavam por afastá-lo do pai, de junção de “provas” para o Juiz, dando conta de assegurar o pleno desenvolvimento da minha filha no interior, pois é como diz Ferraroti (2014), quando estamos dispostos a mudar o rumo das coisas, pagamos o preço que for.

Mais ou menos consciente, eu estava me preparando para uma jornada em busca de sentido. Uma busca que se encorajou pela leitura do livro “A boniteza de um sonho” (GADOTTI, 2003).

Após a leitura do livro, a solicitação das professoras Karine Santos e Elisete Enir Bernardi Garcia foi que fizéssemos uma escrita “mais livre”, elencando os “pensamentos despertados” e a transcrição dos principais trechos. Foi bom naquele momento não precisar fazer um “resumo estruturado, com número de linhas pré-determinadas, no formato da ABNT”. Essa liberdade reflexiva abriu muito espaço para o meu pensar.

Ao resgatar minha “escrita mais livre”, encontrei os seguintes “pensamentos despertados” em mim:

Educar é dotar a vida de sentido;  
 Educar é formar pessoas, é um ato de preservação do conteúdo humano;  
 Educar é ter e sonhos, é perceber os erros e acreditar nas transformações;  
 Educar é garantir com “unhas e dentes” que seus alunos possam sonhar;  
 O educador é uma função social que precisa por excelência acreditar nos seres humanos;  
 Ser educador é ser um questionador, e não um detentor de todas as respostas;  
 Cabe ao professor organizar o conhecimento dos alunos;  
 Se o professor não se anima com o que ensina, como esperar que os alunos se aninem?  
 Aprender é sanar questionamentos, é sobretudo uma vontade, um interesse, um desejo, uma paixão;  
 Mais importante do que saber o que se deve ensinar, é saber o porquê ensinar;  
 Educar é construir um mundo de possibilidades rumo a felicidade, ao justo, ao sustentável, a igualdade, a paz;  
 A vida ensina ao dar aulas, ao empreender, ao viajar, ao agir, e essa bagagem cultural é fundamental na formação e atuação do professor;  
 Ser educador é uma atitude em relação a vida e a sociedade, é também um gesto político.  
 Ensinar é educativo para o professor.  
 O educador é um entusiasta da curiosidade, do afeto como prática, da utopia como elemento da vida, da ética pelo certo, líder na formulação de um projeto de vida com sentido, executor de mundo mais justo e humano.

Já os trechos do livro que mais me chamaram a atenção, foram os seguintes:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a

informação em conhecimentos e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2003, p. 27)

Muito sofrimento da professora, do professor, poderia ser evitado se sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores. Antes de se perguntar o que deve saber para ensinar, a professora deve se perguntar por que ensinar e como deve ser para ensinar (GADOTTI, 2003, p. 43-4)

Aprender não é acumular conhecimentos. [...] O importante é aprender a pensar (a realidade, não pensamentos), aprender a aprender. (GADOTTI, 2003, p. 61)

O novo professor é um profissional do sentido. [...] o novo professor integra esses espaços e deixa de ser lecionador para ser um “gestor” do conhecimento social (popular); o profissional que seleciona a informação; um mediador do conhecimento. (GADOTTI, 2003, p. 68)

Ensinar é mobilizar o desejo de aprender. Mais importante do que saber é nunca perder a capacidade de aprender. “Saber é saborear”, diz Rubem Alves. [...] Para ensinar são necessárias principalmente duas coisas: gostar de aprender, ter prazer em ensinar [...] e amar o aprendiz. Só aprendemos quando aquilo que aprendemos é significativo (Piaget) para nós e nos envolvemos profundamente no que aprendemos. (GADOTTI, 2003, p. 70-1)

Não se pode educar sem um sonho. Ensinar por ensinar, mecanizar, desumanizar o processo educativo é não ser ético. Aprende-se ao longo de toda a vida, desde que tenhamos um projeto de vida. Ética do “cuidado”, da “amorosidade”, como reiterava Paulo Freire. (GADOTTI, 2003, p. 71)

Professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (GADOTTI, 2003, p.101)

Então, naquele momento inicial da formação em pedagogia, diante dos pensamentos que a leitura despertou em mim, e relacionando com os trechos transcritos acima, eu produzi a seguinte reflexão para a tarefa do Módulo II da disciplina:

Em vários momentos fechei o livro e pensei “que coisa mais romantizada”, “essa visão não é real”, “isso não existe”, “educar não é um mar de rosas”. Ao final da leitura, estou com a mesma sensação, mas não mais no sentido negativo ou pejorativo. Vivo um momento de resgate pessoal, de “acordar” os sonhos adormecidos, de me provocar acordar desse pesadelo fatalista de que as coisas são como são e nós não podemos fazer nada para mudar. Então essas leituras são sim romantizadas, mas para mim estão funcionando. De fato, pensar e acreditar no “impossível”, naquilo que não parece ser real, naquilo que todo mundo duvida que dê certo, naquilo que está na contramão dos rumos atuais da sociedade e da própria escola, é uma predisposição fundamental para o educador.

[...]

Hoje pela manhã, ainda tocada pela leitura [...] refletia sobre o fato de que sem acreditar nas pessoas, sem ter esperança na sociedade, não tem como encarar um coletivo de alunos. Eu ainda brinquei: “como posso entrar numa sala e dizer que está tudo perdido? Não posso

fazer isso com as crianças, justo as crianças, no momento auge do encantamento pela vida, pela criatividade, pelo lúdico, pela fantasia, pelo entusiasmo de conhecer, pela curiosidade”. Me fez inclusive repensar algumas das minhas posturas e do que falo, especialmente do quanto de desesperança e negativismo fatalista estou transmitindo a minha própria filha. É muito fácil se contaminar, especialmente em momentos de predominância do ódio e da intolerância. Mas essas leituras nos fazem “acordar” para a importância dos valores humanos, dos sentidos que queremos e da missão que estamos assumindo.

Essa escrita é um marco no meu percurso formativo pessoal e acadêmico. Um lugar de onde eu parto, literal e visceralmente, onde eu fiz escolhas e assumi viver, me formar e me transformar. É um trecho que mostra a tomada de consciência sobre essa “postura fatalista” e dos seus prejuízos na minha relação profissional, e dos limites éticos profissionais que tal postura implicaria.

Assim como foi no processo terapêutico, onde eu só comecei a “melhorar” quando reconheci que estava muito mal, também foi no processo formativo docente. Reconhecer que meus sonhos e humanidade haviam sido roubadas pelo bolsonarismo, que tudo o que eu e meus pais havíamos trabalhado e dedicado as nossas vidas a construir, que toda esperança num país mais democrático, num mundo mais justo, havia sido sacado do meu peito, que eu não tinha mais espaço algum para atuar e contribuir com a sociedade, foi o princípio de um processo de mudança.

Esse momento-charneira é marcado, portanto, pela afirmação da minha humanidade diante da distopia que afetava tanto a mim quanto a História social brasileira. Um momento em que a historicidade e as relações indivíduo e sociedade (FERRAROTI, 2014), reaparecem no processo de tomada de consciência de mim e do mundo, como parte e todo, neste novo momento histórico do país. Foi o princípio da minha reconstrução como sujeito histórico a partir das leituras e atividades no começo do curso.

Reconhecer que meus sonhos e minha humanidade me haviam sido roubadas, utilizando os conceitos de Freire (1987), e que, portanto, minha existência como pessoa estava esvaziada de sentido, fortaleceu a ideia de mudanças nos rumos do meu projeto de vida. Eu estava decidida a refazer minha relação comigo mesma, com a minha filha, com minha família, com a minha terra, e com a minha história, o que incluía a minha carreira profissional.

A primeira etapa desse projeto de vida passava por um momento de interiorização, para posterior, exteriorização (JOSSO, 2014). A construção da segurança que eu precisava para voltar à cena pública, ou seja, para apresentar-me novamente à

sociedade cachoeirense, passava por um momento individual de restabelecimento da autoconfiança. Autoreconhecer-me como sujeito histórico significou reconhecer o tamanho da responsabilidade de estar no espaço público. Atuar no público foi uma experiência muito marcante, e olhar para essa experiência vivida e pensar sobre, disposta a extrair suas lições, é o que Larrosa (2001) chama de saber da experiência.

Nesse sentido, a experiência me mostrava que esse retorno ao público não poderia ser marcado pela fragilidade porque a responsabilidade é imensa. Eu precisava voltar “bem”, íntegra, inteira, saudável, disposta a encarar a extrema-direita, a criminalização do PT, e o peso de ser uma liderança “histórica”. Recuperar a autoconfiança era um projeto individual que estava ligado a um projeto coletivo, de retorno à participação da vida pública, dentro dessa definição de totalização recíproca (FERRAROTTI, 2014), onde a vida pessoal não existe descolada do contexto social.

Um dos marcos desse momento de interiorização foi um ritual que fiz no eclipse solar de Ouroborus, no inverno de 2019. Foi um evento muito importante, pois ali, a busca por “aprender com a vida” constitui-se num ato deliberado, consciente e intencional. No apêndice trago uma poesia escrita nesse momento, intitulada “De volta aos Pampas”, uma linguagem poética que se complementa a acadêmica.

Ouroborus é simbolizado pela cobra que come o próprio rabo, e representa o renascimento e o reconhecimento dentro de si mesmo. Para muitas culturas, inclusive entre os povos incas, a cobra representa o passado<sup>4</sup>, o fim de um ciclo, porque a cobra é o animal que está em permanente contato com a terra, sendo a terra o elemento responsável pelos renascimentos – é por isso que as pessoas mortas são enterradas. Como eu estava iniciando no mundo místico, estudei um pouco e bolei um ritual com algumas ervas, ressignificando também a minha relação com o campo da espiritualidade. Chegando no Gasômetro<sup>5</sup>, me sentei à beira do Guaíba, diante daquele

---

<sup>4</sup> Para os Povos Incas, os três tempos são representados por animais. A cobra representa o passado. O puma, o presente, na qualidade de quem anda, caminha. E o condor, que representa o futuro, qualidade de quem observa o horizonte do alto, e por isso, vê além.

<sup>5</sup> Nesse dia, em meio a uma multidão, encontrei com Gustavo, um dos primeiros colegas a abandonar o curso porque não tinha internet em casa e não conseguia conciliar com o trabalho. Negro, gay, periférico, Gustavo foi um dos primeiros amigos que fiz no curso. Quem me apresentou a ele foi o Tutor Paulo, que nos dava carona no retorno à Porto Alegre. Sem grana, Gustavo e eu estávamos sempre atrás de carona nas idas ao Pólo, levávamos café na térmica e pão torrado de casa. Lembro que, na primeira conversa que tivemos, onde perguntei o que ele estava achando do curso, ele respondeu: “isso é maravilhoso. Tô realizado de estar numa universidade pública, as reflexões são ótimas e a linha do curso também”. Eu, que estava com a crítica na ponta da língua, engoli e entendi o que aquela oportunidade representava para ele. Nos encontramos muitas vezes no Labin da Faced para fazer os trabalhos das disciplinas. Com a pandemia, os alunos da modalidade à distância não puderam mais acessar os computadores, o que pesou na sua desistência. Eu fiquei muito triste com isso, senti o peso do que isso representava. A amizade dele,

pôr-do-sol, um espetáculo da natureza, e segurando algumas folhas de louro para limpeza e erva cidreira para auto-estima, mentalizei o seguinte:

– Considerando esse eclipse um Portal, quero atravessá-lo só com o que *aprendi*. Quero seguir nessa jornada da vida sem os sentimentos que me pesam, limpando ranços, medos, e as agruras que me impedem de seguir em frente. Quero ficar apenas com as lições de todos os problemas e desafios que enfrentei até aqui – porque conhecimento não pesa.

“Quero seguir apenas com o que aprendi” virou uma espécie de mantra. Eu não sabia quais eram as aprendizagens, não sabia quais eram as lições que deveria levar, só sabia que queria aprender. Aprender com tudo, com as situações de violência e a escalada de ódio, aprender com a maternidade e na relação com a natureza, tudo, absolutamente tudo a minha volta foi transformado como uma possibilidade de aprender. Eu queria “fazer as pazes com a minha história”, zerar os episódios mal resolvidos que haviam se passado comigo – que não eram só meus. Olhar para as consequências do patriarcado, do machismo, da violência política, da sobrecarga da maternidade, da insatisfação profissional, que eu carregava significava olhar para a história social que estava dentro de mim, que era e é constituinte de mim.

Eu precisava extrair as lições daquilo que me incomodava, como quem pudesse transformar incômodos em soluções. Entendia que seguir adiante significava seguir sem acumular novos problemas, especialmente, profissionais, políticos e de relacionamento. Na prática significou olhar para minha história de vida, o que incluía, olhar para minha carreira política do passado com vistas na construção da nova carreira na educação. Significou olhar para as minhas relações familiares, voltar a infância e tudo o que isso implica de feridas e ressentimentos. Enfim, significou abrir e deixar sair tudo que estava preso na caixa de Pandora, para lidar com isso tudo na condição de aprendiz de mim.

Aprender as lições que a vida colocara diante de mim, fez com que eu assumisse um lugar novo, um lugar de quem não sabe, de quem precisa aprender. Era o “aprender a aprender” citado por Josso (2014) e Gadotti (2003). Todavia, ocupar o lugar de quem não sabe é mais complexo do que se imagina. É uma coisa revolucionária, mas é processo lento e exigiu muito trabalho mental.

---

nossas trocas sobre tudo, sobre a formação, sobre cultura, sobre política, me fizeram muita falta ao longo do percurso. O Gustavo não foi mais um que entrou para a estatística das “evasões escolares na pandemia”, ele foi menos um. Menos um amigo, menos um colega.

“Abrir mão” das certezas que alimentamos por uma vida inteira, e permitir-se não saber é tocar em coisas muito caras como o orgulho, a vaidade e a arrogância. A necessidade de provar aos outros que estava pronta me levou a construir uma autoimagem de “mulher empoderada”, de “mulher emancipada”, de “super-mulher”. Reconhecer que “não sabia” significou abrir mão dessa autoimagem. Era preciso desconstruir-se para reconstruir-se.

Para Josso (2014), a formação inicial docente está situada no campo da Educação de Adultos, e por isso, destaca que o “aprender a aprender” é uma característica pedagógica, onde um dos objetivos-chaves é refletir sobre as experiências formadoras que marcam suas histórias de vida. No caso dessa investigação-formação, o “aprender a aprender” aparece como um marco porque representa uma postura nova. “Aprender a aprender” é um deslocamento em relação àquele sentimento inicial de realizar uma formação acadêmica sem engajamentos.

Quando fiz o ritual do eclipse eu não sabia o que me esperava. Só estava aberta a aprender com o que viesse. Larrosa (2001) também refere-se a importância dessa passividade, entendida como uma receptividade primeira, uma disponibilidade e abertura essencial, feita com paciência, padecimento, paixão e atenção. Quando me propus a olhar para tudo o que me incomodava para aprender com isso, eu mudei meu estilo de vida. Viver passou a ser uma experiência interessante, não importando se seria bom ou ruim, feliz ou triste. Só queria viver o que a vida tinha a me ensinar, sendo esse, o grande motivo pelo qual eu assumi a minha formação no sentido amplo, nas suas dimensões técnicas e teóricas (SAVIANI, 2009; FRIGOTTO, 1999), e também humanas, éticas, estéticas, culturais, relacionais, biográficas, familiares, biológicas, espirituais, enfim, daquilo que podemos resumir como formação para a Vida (FREIRE, 2020; NEVES, 2019; JOSSO, 2014; DOMINICÉ, 2014; GADOTTI, 2003, ARROYO, 2000, LARROSA, 2001).

Assumir a formação e apropriar-me dela me fez sujeito da aprendizagem, tomando de volta aquilo que me fazia humana e eterna aprendiz.

### **5.1.3 Estratégia do curso: Memorial Reflexivo Formativo**

O Memorial Reflexivo Formativo foi um trabalho desenvolvido na disciplina Seminário Integrador I, da professora Suelen Assunção Santos, e assim como o trabalho anterior, foi chave nesse momento inicial da formação. Isso porque mostra a minha

predisposição de embarcar nessa formação, de assumir essa jornada formativa em busca de algo, no meu caso, de sentido para a minha existência neste espaço-tempo.

O Memorial é um documento formado por partes, sendo a primeira o Rememorar, onde abordamos as dimensões pessoais e ética, mediante visita às memórias da infância e da família. A segunda é o Reviver, analisando as dimensões escolares e as relações com a docência na comparação entre as minhas memórias com a escola de hoje, assemelhando-se ao retorno à infância, sugerido por Arroyo (2000). E a terceira é o Resignificar, onde refletimos sobre a escola, as relações alunos e professores, e as expectativas docentes.

Na etapa do Rememorar situei tempo da minha infância (nasci em 1985), e o lugar, como moradora de Cachoeira do Sul e suas características interioranas, da monocultura decadente do arroz e a presença da UNIVALE, uma universidade comunitária com vários cursos de licenciatura, onde minha mãe cursava Educação Artística. Também destaco as reflexões sobre a minha família pequeno-burguesa, sendo meus avós paternos pequenos agricultores e maternos, comerciantes, e nossas relações com a comunidade:

Minha infância foi marcada por um convívio próximo com minha família e amigos. Também foi marcada por uma intensa participação social, fosse no ambiente universitário [com a minha mãe] ou no ambiente político, uma vez que meus pais eram militantes do Partido dos Trabalhadores.

A transição da pré-escola para a primeira série merece destaque. Eu nasci em outubro, e se acompanhasse a turma, eu não entraria com sete anos completos na primeira série. Então, lembro de ser chamada na sala da Orientadora juntamente com meus pais, que queriam que eu repetisse o nível B da pré-escola. Então, a Orientadora conduziu a conversa e me pediu para fazer um desenho. Eu fiz uma bicicleta, mas não soube escrever “bicicleta” quando ela me pediu. Minha mãe fez uma cara horrível de insatisfação. Aí, a Orientadora pediu que eu escrevesse qualquer coisa. Tratei logo de escrever a única palavra que sabia – “gato”, afinal, não queria decepcionar meus pais. E a reação da orientadora foi:

- Viu! Ela já conhece as letras. Está pronta para a primeira série.

Esse relato é a expressão daquilo que disse sobre precocidade, sobre sempre provar que estava pronta. Foi tão marcante esse episódio que me recordo de tudo, em detalhes. O resultado disso, foi o seguinte:

[...] A primeira é ter entrado na primeira série com seis anos. Constantemente escutava piada dos colegas por ser a “nenê” da turma ou a mais baixinha.

[...] Na primeira e segunda série passei por média. Da terceira série em diante, até o final do ensino médio, eu peguei recuperação no final de ano, ano após ano. Não repeti nenhuma série, mas precisava me esforçar muito para passar.

[...] A segunda coisa que também preciso destacar é uma lembrança ruim. Eu era muito desorganizada no meu material da mochila. Minha mãe fazia faculdade a noite (até a minha terceira série), e meu pai era responsável pela janta, banho e auxiliar na lição de casa. No outro dia, minha mãe acordava tarde cobrando os cadernos, estojo, mochila, livros – “cadê isso, cadê o pote da merenda, porque uniforme está sujo, etc”. Me sentia perdida porque não sabia fazer aquilo, e isso me causou uma certa ansiedade, desinteresse e preguiça pela escola. Além disso, meus pais me cobravam notas boas e leituras, não me ensinaram a estudar ou organizar meus estudos, tão pouco criaram ambientes propícios de leitura em nossa casa. Aquela música de encerramento do Fantástico me dava nervoso, porque a lição estava sempre por fazer. E eu odiava ler.

Em suma, eu não tinha maturidade, e, embora meus pais estivessem fazendo o melhor que podiam, garantindo boas escolas e todas as condições materiais, eu me sentia muito cobrada a fazer coisas das quais eu não sabia.

Na etapa do Reviver, realizei minha primeira inserção no campo como observadora, numa escola infantil municipal ainda em Porto Alegre, e as diferenças com relação a escola da minha infância eram gritantes. Da pré-escola até a terceira série, eu cursei numa escola católica:

[...] O Colégio Imaculada Conceição era um dos mais tradicionais da cidade, bem localizada, ocupava uma quadra inteira, com prédios suntuosos e jardins impecáveis. O Colégio oferecia ensino infantil ao médio, e uma infraestrutura completa.

[...] Com relação aos espaços, quero citar dois: a biblioteca e a sala de oração. A biblioteca lembrava essas bibliotecas antigas, com móveis em madeira, sóbria, silenciosa, tapetes e poltronas com estampas gastas, e uma funcionária pouco amigável. Para piorar, a biblioteca ficava no andar mais alto, do prédio mais alto. Lembro de subir infinitos lances de escada até chegar naquele lugar constrangedor. Nossa turma de primeira série tinha umas vinte crianças, e uma professora tentando nos levar em fila, nos pedindo silêncio ao longo do trajeto porque a sala da Diretora, a temida Irmã Constância, era no caminho.

[...a sala de oração] Tratava-se de uma sala no andar térreo, no mesmo prédio da biblioteca, e era basicamente uma igreja em miniatura. Havia um altar em madeira, com imagens sacras, sem cadeiras. Tinha cheiro fúnebre, era escuro e frio. Lembro que de tempos em tempos, a professora nos levava em turma para lá, fazíamos orações e reflexões com o auxílio de uma irmã, onde ficávamos de pé ou sentados sob o tapete. Aliás, haviam símbolos e imagens religiosas por toda a escola.

[...] Portanto, tenho na memória uma escola enorme, preponderante sobre mim, mais forte do que eu, onde predominava a disciplina, a autoridade, e a devoção. Logicamente que havia espaço para o lúdico e as brincadeiras, era possível ser criança. Mas dentro de uma educação tradicional e conservadora, que mais me dizia como eu devia ser como criança – educada e obediente, do que me permitia ser o que eu era – curiosa e contestadora.

Esses trechos explicam um pouco, o porquê eu não gostava de ler – a sala de oração era acessível, a biblioteca não. Também trazem reflexões muito importantes sobre aquilo que “queriam que eu fosse” – educada e obediente, e “aquilo que me tornei” – crítica e verborrágica, nesse processo definido por Josso (2014) como autonomização e conformização.

A escola infantil que observei em Porto Alegre, salvaguardadas as proporções, era uma escola mais “livre”, com mais arte, integração, muitos recursos lúdicos e possibilidade de circulação:

Essa ambiente integrador e livre da escola que observei, reflete nas relações humanas dentro da escola. A rotina da escola existe e é cumprida pela maioria por uma questão de organização, para que seja possível conviver e aprender na coletividade, e não por uma imposição autoritária. As crianças identificadas com alguma necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem, que demandavam mais tempo para assimilar e cumprir com os combinados, foram respeitadas no seu tempo.

Para Arroyo (2001), a construção daquilo que entendemos que seja a docência, começa com nossas primeiras professoras, nas memórias escolares mais remotas:

Na escola onde iniciei minha escolarização, recordo-me de professoras muito simpáticas, acolhedoras e dedicadas. Em sala de aula, o ambiente era propício para aprendizagem, com brincadeiras e ludicidade. Mas havia no ar, especialmente nos espaços formais da escola, uma preocupação muito forte com a disciplina. Lembro de recebermos ameaças senão fizessemos silêncio – “á se a Irmã Constância pega vocês”. A Diretora era quase uma entidade mítica e onipresente.

Na observação da escola infantil de “hoje”, uma das situações que me chamou a atenção, foi o ar tristeza das crianças. Em uma situação específica, eu precisei acolher uma menina de quatro anos. Eu estava sentada na escada, ela chegou triste, choramingando, e eu disse que ela poderia ficar ali comigo, sentada, que faria companhia. Na sequência, outras crianças chegaram e fizeram comentários em tom de crítica: “oh, a fulana está chorando”. Minha resposta foi a mesma para todas, dizendo assim: “a amiga está triste, ela só quer ficar aqui sentada comigo um pouquinho”. Minha abordagem foi só isso. Em poucos minutos, a escada estava cheia de crianças tristes sentadas, como se estivessem autorizadas a estarem ali demonstrando suas emoções.

Acredito que essa é uma das singularidades que hoje a escola também deve atender: a dimensão emocional do desenvolvimento humano.

Não é fácil educar para as emoções. Mal nós sabemos o que fazer com as nossas, quem dirá se conseguiremos ensinar os outros. É por isso que a dimensão da

saúde mental foi mencionada nesse momento, pois todo o esforço para “estar bem” era parte da jornada formativa. “Sentir-me bem” com as minhas memórias, emoções, frustrações, angústias, foi um momento preparatório de fortalecimento, uma confiança necessária para assumir a missão educativa.

Por fim, na etapa do Ressignificar, aprofundo as reflexões relativas à precocidade. No curso de Doula, lembrei inclusive que fui retida com fórceps, um equipamento super agressivo que me arrancou da minha mãe, porque o médico tinha um evento social. Ou seja, já nasci forçada a fazer coisas antes do meu tempo. Esse ritmo, marcou a minha vida e me levou a experiências incríveis, como os cargos públicos que exerci, mas era recorrente em mim, um sentimento de atropelo e ansiedade.

Eu sei o quanto aprendi com tudo isso, mas também sei o quanto sofri. Atualmente, toda bagagem que acumulei, está aqui e utilizo toda vez que preciso. Mas, confesso que não sei muito bem o que fazer com ela. É uma sensação de que alguma etapa foi atropelada na minha formação como sujeito. Miguel Arroyo foi um dos pensadores que me fez repensar a minha formação, especialmente naquilo que ele defende como “direito de saber-se, de saber de si”. Saber de mim é colocar-me no processo, é reconhecer-me como aprendiz. E ao fazer isso, ao reconhecer as minhas lacunas, eu abro a possibilidade de revê-las e reconstitui-las, na tentativa de não reproduzi-las na minha prática docente.

Esse trecho mostra a influência teórica de Miguel Arroyo na minha formação. Além desse importante reconhecimento, de que “eu não sei muito bem o que fazer com essa bagagem”. Realmente, a experiência de ter exercido cargos no legislativo e no executivo foi excepcional (quantas vice-prefeitas você conhece?), e olhar para isso, na tentativa de produzir um saber, como sugere Larrosa (2001), enriqueceu minha formação docente. Colocar-me como professora que “já foi vereadora e vice-prefeita” estava deixando de ser um problema e passando a ser uma possibilidade. Uma oportunidade de partilhar tudo o que aprendi sobre o poder, sobre direitos, sobre participação política, sobre como “chegar lá”, com meus alunos.

Ainda na Resignificação do Memorial, tem uma reflexão interessante sobre a super estimulação mediante a presença excessiva de recursos pedagógicos da escola, onde escrevo:

[...] tenho pensado que pode acabar enfraquecendo a importância da docência, na medida em que a criança sempre pode ser encaminhada a algum brinquedo diferente, caso se frustre ou se entedie de algum, ou caso brigue com colega na disputa por um brinquedo. Com aquela quantidade de coisas, sempre haverá uma opção para encaminhar a criança – e para fazer isso, não precisa ser professor. Professor está ali para ouvir, observar, dialogar, permitir, apoiar. É nisso que consiste uma formação docente, e não um simples gesto de encaminhar para um ou outro estímulo.

Defende Freire, que o ensino/aprendizagem não se dá pela transferência mecânica de conhecimentos, mas sim, se dá quando o educador reconhece o papel de sujeito do aluno. Do contrário, ao considerar que o educando é um mero receptor de conteúdos ou uma coisa a ser encaminhada para lá e para cá, se estaria atribuindo a ele uma função de objeto em posição inferior. Por isso é fundamental reconhecer que ensinar é uma ação que “inexiste sem aprender e vice versa”, onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, pg. 13). Numa comparação com a escola da minha época, apesar de disciplinadora e autoritária, a presença docente parecia mais fortalecida, uma vez que aquela ação educativa era única e insubstituível, diferente do que observei na escola de hoje.

Por fim, nas considerações finais do Memorial, aparece o elemento da conjuntura política, dando conta de que, as questões históricas e sociais me acompanham em toda minha formação:

Além dessas duas críticas, que dizem respeito a lacuna na minha formação e a superestimulação na escola de hoje, somo outra, que refere-se a atual conjuntura política. Paulo Freire falava dos efeitos fatalistas advindos do avanço do neoliberalismo, que levavam a educação ao conformismo e derrotismo. Hoje percebemos o acirramento dessa realidade, com o enfraquecimento das instituições, da democracia e do próprio conhecimento científico. E é exatamente nesse momento, que atuações pedagógicas dotadas de curiosidade epistemológica, rigorosidade metódica e de cuidado com o outro, são fundamentais. Me sinto fortalecida na minha formação docente enquanto mantiver a vivacidade da crítica sobre mim, sobre a educação e sobre a sociedade. Tal como Marx, acredito que o grande objetivo da escola é a humanização, no seu sentido mais profundo da palavra. Portanto, considero que minha missão docente está em garantir que o homem torne-se efetivamente homem, no sentido pleno das possibilidades de ser humano, da mesma forma que a educação, ainda que tardiamente, está me proporcionando assumir meu lugar de sujeito no mundo.

“Me sinto fortalecida na minha formação docente enquanto mantiver a vivacidade da crítica sobre mim, sobre a educação e sobre a sociedade” – é a expressão da minha trajetória como pesquisadora, iniciada na graduação em Ciências Sociais, quando atuei como bolsista de iniciação científica, na área da Educação de Jovens e Adultos e Mundo do Trabalho, sob orientação do Professor Moacir Viegas, que tinha como base a Teoria Crítica. “Assumir meu lugar de sujeito” passa por reconhecer o que alicerça minha formação, uma coisa que fiz só agora, neste processo de investigação-formação. Nas pesquisas para este TCC percebi que pesquiso “Histórias de Vida de trabalhadores” há quase 20 anos, com publicações e trabalhos apresentados. Essa trajetória de pesquisa constitui, portanto, uma parte dessa questão que Josso (2014) coloca, sobre “como tenho as ideias que tenho”.

Sendo assim, vou citar abaixo um trecho do resumo apresentado no XIX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, na Sessão Sujeitos da Educação, que dialogam com as problematizações aqui levantadas, e que dizem respeito aos conflitos entre as diferentes dimensões formativas implicadas na vida dos sujeitos:

Quanto à questão central da investigação, preliminarmente podemos dizer que os trabalhadores pesquisados encontraram, em suas histórias de vida, condições difíceis para a realização de sua formação cultural. Enquadram-se, portanto, na situação enfocada por Adorno, que expressa o predomínio quase absoluto dos momentos da objetividade e da adaptação à realidade sobre os momentos da subjetivação e da autonomia. (VIEGAS, Moacir (Orient.); CARLOS, Mariana; HALMENSCHLAGER, Folvy, 2007, Anais do XIX Salão, resumo número 230)

Embora o conceito de formação cultural não tenha sido utilizado neste trabalho, a citação pontua a crítica sempre presente na minha trajetória, atenta aquilo que nos forma para a adaptação, e aquilo que nos forma para autonomia. A possibilidade de construção de novas subjetividades (FERRAROTI, 2014; ARROYO, 2000) no decorrer do curso de pedagogia foi um exercício paralelo ao que se exigia no Moodle, e que foi igualmente importante para a minha formação docente.

Destaca-se também outro trecho, onde escrevo “Hoje percebemos o acirramento dessa realidade, com o enfraquecimento das instituições, da democracia e do próprio conhecimento científico”. Essa reflexão foi feita em 2019, antes da pandemia, antes do negacionismo e antes dos atos terroristas em Brasília, e mostram o quanto as ciências sociais contribuem com as reflexões na educação, na medida em que “emprestam” conceitos e categorias que podem antever fenômenos e acontecimentos sociais.

Portanto, produzir esse documento chamado Memorial Reflexivo Formativo foi muito impactante. Eu cheguei a pensar que toda nossa formação seria com base no Memorial, que dissertaríamos ao máximo, que conversaríamos sobre ele exaustivamente em todo o percurso formativo. Mas não. Independente disso, eu segui nele. No decorrer da investigação-formação, percebi que mentalmente nunca saí do Memorial e que as reflexões que fiz influenciaram os rumos da minha formação.

Com relação ao “momento-charneira 1”, reitero que ele representa o choque entre uma expectativa inicial de formação que objetivava apenas a obtenção do título, provocado pelo encontro com o referencial teórico e as ferramentas pedagógicas do começo do curso. No caso, a leitura de Moacir Gadotti (2003), responsável por deslocamentos teórico-reflexivos, que mexeram na forma como estava administrando a vida, ou seja, sem engajamentos e paixões, com vistas na mudança em busca de sentidos.

Essa mudança de postura e estilo de vida mostrou para mim mesma, que aquele discurso fatalista de “as coisas são como são e nós não podemos fazer nada para mudar”

podia ser ressignificado. Mostrou que a única dimensão do qual temos “controle” e possibilidade de mudança somos nós mesmos, e que a mudança que queremos para o mundo precisa começar em nós, nesse indivisível e rico universo singular (FERRAROTI, 2014).

E o uso da ferramenta Memorial Reflexivo Formativo como aquilo que Josso (2014) chama de Atenção Interior, um momento inicial de abertura interna, da nossa vida para fora dela; ou do retorno a estação primeira na expressão de Arroyo (2000), num movimento formativo profundo, humano e não técnico, expondo-se como ser humano em constante e permanente formação.

Para Júlia Neves (2020, p. 13), a volta ao passado e o recordar dos acontecimentos, principalmente na vida adulta, é um caminho em busca de autoconhecimento, pois desafia o sujeito a pensar sobre o vivido, produzindo aprendizagens que servirão para a vida, presente e futuro – “É assim que o sujeito situa-se no tempo e com o tempo, no sentido de conquistar a temporalidade pela qual vem produzindo a si mesmo, produz história e é por ela produzido”.

## **5.2 MOMENTO CHARNEIRA 2: A PANDEMIA**

### **5.2.1 Momento de Atenção interior e consciente**

A pandemia por Covid-19 é um marco fundante na história da Humanidade. A pandemia anterior, provocada pela Gripe Espanhola, aconteceu há exatos 100 anos, no transcurso da Primeira Guerra Mundial. São, portanto, marcos históricos, com impactos em todas as direções da vida individual e social.

De todas as possibilidades de reflexão, vou limitar-me aqui a refletir sobre a situação de isolamento social como uma oportunidade de Atenção Interior (JOSSO, 2014). Logicamente que foi muito ruim manter-se isolado em casa, longe dos pais e avós, dos amigos, com medo da transmissão, inseguras quanto aos rendimentos, suportando as angústias e as incompetências do Governo Bolsonaro na gestão da pandemia. Mas por outro lado, foi a oportunidade de praticar a atenção consciente (NEVES, 2020).

Eu acreditava que a pandemia precisava ser vivida. Estava fixa na ideia de aprender com todas as oportunidades da vida, e para isso, viver intensamente era

preciso. Negar, fugir, fingir não resultaria em saber da experiência, como define Larrosa (2001). Para mim, a pandemia só passaria na medida em que nós fôssemos capazes de mudar, para tanto, tínhamos que senti-la, que estudar, conversar, refletir, escrever, e se revisar. Entender tudo o que estava em jogo, especialmente em termos de valores e éticas.

Um dos primeiros livros que li foi *Coronavírus e a Luta de Classes* (DAVIS, et al, 2020), onde pude sair do “íntimo” e entender as questões mais amplas do fenômeno. Uma das compreensões, era de que a Pandemia representava um colapso da relação que o homem vinha estabelecendo com a natureza, onde mudanças precisariam acontecer para que uma nova pandemia não viesse a se repetir. Por isso, viver intensamente e pensar sobre o vivido foi importante e é central nesse trabalho.

A narrativa presente nessa seção é fruto da investigação-formação, entendendo a narrativa como o lugar onde a produção reflexiva e a construção de sentidos se dão. Ao construir as narrativas, procurei refletir sobre as influências que o tempo histórico estava exercendo na minha vida, situando-me como sujeito singular e plural. Além de sentidos, a investigação-formação também permitem a visibilidade das complexidades e subjetividades construídas ao longo da formação, tal como refere-se Ferraroti (2014). Sendo assim, o exercício narrativo é onde o movimento de tornar-se e formar-se ser humano acontece, porque pressupõe apropriação do vivido, do sentido e conhecido na condição de autor e narrador de sua história (NEVES, 2020, LARROSA, 2001, PASSEGI, 2014).

Cabe ressaltar que, diferentemente do Seminário de Josso, as narrativas aqui produzidas não passaram pelo momento de partilha e socialização com os colegas, cujas consequências disso, como a indignação, serão analisadas mais adiante. Aqui estão as narrativas elaboradas nesse primeiro momento da Atenção interior e consciente, e divididas em “momentos-charneiras” formativas e categorias com o apoio da Orientadora.

### *Família*

A família é um componente que se relaciona a formação, sendo constitutiva do nosso ser. Ao trazer dados biográficos familiares, busco maturar sobre os significados formativos ali contidos, tal como sugere a bibliografia. Josso e Dominicé (2014)

destacam que as questões de autonomização em relação a família, interagem com outros processos, sendo decisivas nas escolhas que os sujeitos fazem nas suas vidas.

Quando voltei para Cachoeira, uma das coisas que procurei foi fortalecer a relação com meus avós, para garantir o convívio da minha filha com eles, consciente de suas idades avançadas. Além disso, dos muitos netos e netas, eu parecia ser a única disposta a voltar para ajudá-los nos cuidados da velhice<sup>6</sup>.

Então mesmo antes da pandemia, já dedicava-me a estar com meus avós, curiosa sobre receitas, memórias da infância, saberes da horta, e lembranças da cidade. Foi quando me dei conta de que estava diante de histórias vivas. Em 2020, Cachoeira do Sul completou 200 anos, o quinto município mais antigo do Estado, e esse assunto me tomou em cheio. A mim e a comunidade toda. Só pensava sobre as histórias populares que constituíam essa história e que estavam longe das narrativas da historiografia oficial. A poesia “Saga Bicentenária”, constante nos Apêndices, é uma escrita que registra elementos dessa pesquisa histórica construída a partir dos relatos dos meus avós.

O contato com nossos ancestrais carrega coisas que os livros de história não conseguem transmitir – conexões sensoriais. Ouvir-los é como sentir na potência máxima os cinco sentidos do corpo, mais o sexto – que nos liga à transcendência. Ouvir um ancestral falando da sua infância e relatando sobre sua relação com o meio é como colocar mais uma “conta no fio” nesse colar invisível que une as diferentes gerações. Esse colar invisível atua com duas forças: uma que nos leva a fazer coisas com base no que nos ensinaram na “tradição familiar”, e outra que nos mobiliza a mudar, a fazer diferente. Esse é o peso relacional da família na formação, pois ela é central para responder às perguntas “como me tornei no que sou?” e “como é que eu tenho as ideias que tenho?”.

Minha avó paterna é de origem rural e descendente dos primeiros imigrantes alemães que vieram para colonizar o interior do Estado, em 1857. Eram, portanto, fugitivos da fome em busca de uma oportunidade no Novo Mundo. Vó Cely tem 92 anos, acessou a escola no começo da adolescência, por poucos anos, o suficiente para ler e escrever. Suas memórias escolares são marcadas pela violência – do dia em que a

---

<sup>6</sup> A velhice e os cuidados com essa etapa da vida também foram ressignificados. Longe dessa concepção mercadológica de atenção especializada, está a concepção de que os idosos são os anciãos, os grãos, retomando um antigo significado de sabedoria pela experiência de vida, como seres responsáveis pela transmissão da memória oral e coletiva. Nesse sentido, cuidar dos idosos é cuidar da memória que nos faz gente.

Segunda Guerra encerrou e o Exército Brasileiro invadiu a escola a cavalo para tomar objetos e símbolos vindos da Alemanha. Iniciou-se uma perseguição aos descendentes alemães, que ficaram proibidos de comunicarem-se na língua materna. Nossa família conseguiu salvar poucos objetos, pois as apreensões levaram os militares também as residências, em busca de qualquer coisa que remetesse a Alemanha nazista. Eu já ouvi minha avó contar esses episódios da Guerra algumas dezenas de vezes, e é sempre uma lástima, o mesmo temor, tanto em relação a violência física quanto a violência simbólica e cultural.

Meu avô paterno, também de origem alemã, nasceu em onde hoje é Cerro Branco. Uma vida difícil, em cima do morro, inacessível de carro. Já na cidade grande, meu avô pode estabelecer-se. Cachoeira era pujante na época e meu avô arrendava terras para plantar arroz. Com o tempo, adquiriu seu próprio “lote”, onde hoje moram meus pais. Vô Ewaldo faleceu em 2000, era um homem sério, trabalhador, de poucas palavras, “um alemão”. Há pouco tempo, soube por outras pessoas, que meu avô foi um dos primeiros plantadores de arroz a assinar carteira de trabalho dos funcionários na lavoura, um gesto que lhe rendeu muitas acusações e preconceitos por parte dos outros arrozeiros. E isso diz muito sobre “as ideias que tenho”, de pertencimento e defesa da classe trabalhadora urbana e rural.

Meus avós maternos têm 83 anos, estavam na zona urbana nas primeiras décadas de 1900 e acessaram a escola pública, cuja oferta começava a aumentar. Tinham origem muito humilde, tanto que ambos interromperam os estudos com 8 ou 9 anos para trabalhar. Meu avô teve a Carteira de Trabalho assinada já aos 11 anos, no comércio de Cachoeira. Minha avó parou de estudar com 11 anos para cuidar os 10 irmãos e da casa. Além disso, e isso é o mais grave, é onde quero chegar – ambos relatam situações de muita exposição pública, como humilhação e castigo físico, na escola.

Minha avó tomou uma régua nos dedos da professora. Meu avô tinha bolsa-carência no colégio de freiras – uma instituição religiosa de fins educativos e assistenciais que atua até hoje – e numa apresentação de Natal, ele foi chamado no palco para buscar uma bola, um presente que fora conquistado no exame de fim de ano. Ele conta que a escola estava lotada, e meu avô estava ali sozinho – sem mãe nem pai. Ao chegar no palco, a religiosa disse em voz alta, para que todos ouvissem, que não o daria o presente porque ele tinha “matado” muitas aulas.

- Ela ficou ali no palco falando e falando de mim, mas eu não quis saber, dei meia volta e saí correndo. Nunca mais voltei a escola.

Ao recusar-se a ir à escola, a única opção foi trabalhar de engraxate nas ruas do centro da cidade, aos oito anos.

Meus avós maternos, portanto, estavam na escola no começo da democratização da escola pública, na primeira metade de 1900, num momento de crescimento da industrialização e urbanização da minha cidade.

Meu retorno à Cachoeira em 2019, “coincidiu” com o bicentenário municipal, fazendo com que as memórias dos meus avós sobre a história do ponto de vista deles, de crianças podres e humanidades roubadas (FREIRE, ARROYO, 2001), viessem à tona. Foi um período de muitas faxinas nos nossos baús mentais, e de algumas constatações – de que a historiografia oficial está sendo contada há 200 anos pelos “vencedores”. Que a versão dos “perdedores”, dos negros escravizados, dos indígenas sobreviventes da Guerra Guaranítica, das mulheres estupradas pelos bandeirantes, dos imigrantes, do povo sem-terra, sem eira nem beira, estava de fora da programação do município.

Nos relatos dos meus avós, percebi que as relações adulto-criança são perenes aos tempos. No meu Memorial, fiz a mesma observação, lembrando da autoridade e disciplina da escola. A soma de episódios vividos na infância dentro da relação adulto-criança estrutura uma parte fundamental na formação do indivíduo (ARROYO, 2001, DOMINICÉ, 2014).

No caso das transformações na comparação com a geração dos meus avós é inegável a melhoria na qualidade de vida da nossa família ao longo de três gerações. Não apenas nas condições materiais, mas sobretudo na educação e cuidado com as infâncias, uma relação que na geração dos meus avós foi marcada pela violência, autoritarismo e vulnerabilidades, tanto no espaço doméstico, quanto no espaço público, inclusive escolar. Meu avô conta que apanhava todos os dias da mãe dele. Com ou sem motivo, ele apanhava, todos os dias. Cuidou do padrasto alcoólatra. Viu uma irmã se suicidar com a arma da família no pátio de casa.

Minha mãe foi a primeira filha se formar na universidade, Licenciatura em Artes Plásticas, em 1994. Meu pai, antes de casar, já havia garantido a sua vaga no serviço público, o que indica uma mudança no padrão de vida da geração dos meus pais em relação a geração dos meus avós.

*Autonomização e conformização*

Diferentemente da minha primeira graduação, muito marcada pela rebeldia dos 17 anos, onde quis seguir em caminhos opostos aos que meus pais imaginavam, na pedagogia “eu me conformei”. Quanto mais descobria coisas sobre mim, minha ancestralidade, minhas origens, mais me conformava ao “meu destino”. É um sentimento de “eu sou o que um dia já foram”.

Esse jogo de vai e vem, como define Josso (2014), é o tempo acontecendo sobre nossas escolhas. O vai são os acertos, e o vem são os erros, ou vice e versa. Quando fui para Porto Alegre em 2017, fui em busca de autonomia da família de origem, e distância também. Quando voltei, voltei porque deu errado. Mas, é como diz o ditado: às vezes para vermos a ilha, precisamos sair da ilha. Nesse sentido, o vai e vem quando transformado em saber da experiência (LARROSA, 2001), expande a compreensão sobre nós e nossas escolhas, os porquês, os motivos e as circunstâncias. Voltar para minha terra natal, para minha família, para a casa onde vivi a infância, com o propósito de aprender com os episódios da vida, me proporcionou muito autoconhecimento (JOSSO, 2014, NEVES, 2020). E muito sentido também.

Dentro desse autoconhecimento há dois vieses – a autonomização e a conformização. Me conhecer em profundidade, na relação com minhas origens familiares e culturais, me provoca dois sentimentos: um de conformização, de aceitação da herança; e outro de autonomização, de que, diante disso que outros foram eu tenho autonomia de escolha para repetir ou mudar. Escolher romper com certos padrões familiares mudou significativamente a minha maternidade. Penso que o ponto mais importante de construção da autonomia nesse sentido, tenha sido entender que cabia a mim romper com a rigidez e o autoritarismo que vinha de geração em geração marcando a minha linhagem. Meus pais e avós não são “culpados”, eles só fizeram comigo o que fizeram com eles. Educaram a mim, como foram educados. O “sentido” da violência entre as famílias pobres do começo do século está ligado a um contexto de extrema dificuldades de sobrevivência, uma relativização que Paulo Freire também faz. A responsabilidade para a minha geração é romper com esse ciclo.

Foram muitas tardes costurando, cozinhando, regando jardim com minha avó materna. Como dito, minha avó apanhou na escola, tomou uma régua nos dedos. E a resposta que ela não pôde dar à professora, ainda está na ponta da língua. Uma resposta guardada por 74 anos. Minha avó parou de estudar com 11 anos para cuidar dos 10

irmãos. Tinha responsabilidades domésticas de adulto - uma infância popular de humanidade roubada (ARROYO, 2001). Como a maioria das famílias brasileiras, nasceu no campo mas migrou para a cidade no êxodo rural para trabalhar na indústria de arroz.

Minha avó só soube o que era a menstruação quando se casou, e pode conversar com as vizinhas sobre intimidades femininas. Na família de origem, a única coisa que aprendeu era que precisava esconder as “regras”, que o sangue era feio e vergonhoso. Ela também só foi entender como se engravidava no terceiro filho, quando perguntou ao médico. Perguntar sobre concepção era proibido. Minha avó não sabia nada sobre seu corpo. Relatos que trazem as marcas dos silenciamentos, dos tabus, e da forte influência religiosa na formação das mulheres da minha família.

Hoje, minha filha estuda na mesma escola onde minha avó apanhou. Minha mãe também estudou ali. É a escola do bairro, fica na esquina da nossa casa. Da janela da sala de aula dela, é possível avistar a araucária e o abacateiro da nossa horta. Meus avós foram os primeiros moradores desse bairro – “quando eu cheguei aqui, era tudo mato”, comentam. Muitas das plantas que cultivo na horta, vieram da família da minha mãe, da minha bisavó e tias-avós. Então, se hoje eu estou aqui, é porque outras já estiveram.

“Eu sou o que um dia já foram” carrega o saber da experiência (LARROSA, 2001) de quem parou para refletir sobre isso, de quem tomou consciência de si e de seu pertencimento (LEITE, 2020, FREIRE, 2021). De quem se fortaleceu para dividir os traços da linhagem que me cabem romper ou continuar. Por um lado, “me conformo” em ser essa guardiã das memórias, das receitas e botânicas da família. Por outro, “me liberto” de reproduzir um padrão rígido e autoritário seja no trato com a minha filha, seja no trato com as infâncias em geral. Em ambos os casos, me sinto sujeito histórico situado (ARROYO, 2001), me sinto sujeito da aprendizagem porque aprendendo a ser gente. Não se trata, portanto, de um viés a respeito da autonomia financeira. Trata-se de uma autonomia em relação a forma de me portar, de me posicionar na família e na minha comunidade de vida.

Nesse sentido, os dados biográficos levantados por meio da investigação-formação sobre a dimensão da família enriquecem as compreensões sobre formação. Mostram que extraí ensinamentos, que fui capaz de modificar um esquema de pensamento, dentro de um processo de conhecimento e auto-conhecimento. Para

Dominicé (2014), esse conhecimento não se aprende em programas tradicionais de formação docente, uma vez que está inserido numa rede de outras informações que se relacionam com a história de vida de cada um(a).

O saber de referência está, sobretudo, relacionado com a maneira como os adultos voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes da sua educação quiseram ensinar-lhes. [...] A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. (DOMINICÉ, 2014, pg. 90).

Investigar a história da minha família contribuiu para as reflexões em torno de “como me tornei o que sou” e “como tenho as ideias que tenho”. As quatro pontas dessa colcha de retalhos, representadas pelos meus avós maternos e paternos, representam o encontro que dá origem ao povo de Cachoeira do Sul: dos imigrantes alemães, que aqui chegaram com fome a roupa do corpo, com os Silvas, os “silvestres”, nativos daqui, que são o “índio vago”, e as “negrinhas”, as “bugras”, indivíduos sem posses, que ou tiveram suas terras invadidas ou foram trazidos de outro Continente. Esse encontro forma o popular “pêlo duro”, que pouco se fala por causa do peso pejorativo do termo, mas todo mundo sabe que é. A miscigenação de um grupo étnico europeu com um grupo étnico de cor está na base da colonização dessa região. Eu sou o que meu povo é. Carrego os traços da luta por sobrevivência de muito tempo.

Pertencer a um povo, a uma terra, me ligou fortemente a esse território. Essa é a potência da consciência de si e do mundo de que Paulo Freire (2020) se refere, porque dela nasce um sujeito histórico, situado no tempo e no espaço com responsabilidades. Eu sempre tive um contato muito próximo com meus avós, mas nunca tive em mente essa possibilidade do “saber de si” como um direito (ARROYO, 2001). Saber de mim me proporcionou um sentido histórico e político à minha existência. Ter sido a primeira mulher a assumir a Prefeitura em 200 anos, e agora estar como professora, numa sala de aula da escola pública, ganhou um outro sentido. Para mim, é como ter a chance de voltar para aquela infância pobre dos meus avós, para contar que a pobreza não é obra do acaso, que esse país é muito rico e nós temos direitos.

O processo de conquista territorial continente a dentro foi feito às custas dos nossos corpos, das nossas vozes, das nossas terras – uma forma decolonizada de interpretar a história, que considera o ponto de vista dos “perdedores” (BALLESTRIN, ANO). “Ter chegado lá”, como Vice Prefeita e agora estar aqui, como educadora, é um ofício de memória, como diz Arroyo (2001). Uma chance de desconstruir o lugar de subjugação reservado aos pobres, muitas vezes reforçado pelo próprio sistema de

ensino. Uma chance de entender as razões da desigualdade, e de não se repetir nos mesmos erros, que geração após geração, mantem o mesmo padrão de exploração para com o povo e a natureza. É como ter conquistado privilégios, como este diploma universitário, e agora voltar para que outros também acessem esse direito. Me sinto um espírito público, singular e coletivo, de comprometimento político e de classe de longa data. Se colocar como sujeito histórico em sala de aula já é, por si só, um projeto de mudança. É a retomada de um papel historicamente negado aos que “perderam” nas Guerras pela conquista desse território que hoje chamamos de Brasil.

É uma profunda ressignificação da minha trajetória política e do meu papel como educadora, porque afinal, eu também sou uma história viva. Vai ao encontro do que Neves (2020) e Josso (2014) falam, de “recolocação no mundo”, de apropriação de suas histórias de vida. Digo mais, o autoconhecimento é a fonte que alimenta o amor próprio. Amor, não é sentimento que se prega, é sentimento que se vive. Ou você tem, ou você não consegue ensinar. Não se é possível amar aos outros, sem amar-se a si mesma. E nós não fomos ensinadas a nos amar porque também não fomos ensinadas a nos conhecer. É uma possibilidade muito distinta daquela que me formou “educada e obediente”.

Em suma, olhando dessa lente histórica mais ampliada, atenta aos ciclos históricos de repetição e mudança, vejo que coube a geração dos meus bisavós sobreviver, era “matar ou morrer”. Aos meus avós, coube resignar-se ao lugar que lhes fora destinado, de pobres e serviçais. Aos meus pais, muita cobrança para manterem-se num projeto de ascensão social. A mim, cabe à crítica, a não adaptação, a desconstrução desse padrão relacional entre os homens, e dos homens com a natureza, baseado na exploração e apropriação. E penso que cabe a minha filha, a reconstrução disso que chamamos de Humanidade, num pacto civilizatório com outros marcos éticos.

Nos Apêndices, trago algumas poesias que traduzem em palavras essas descobertas sobre mim e os sentidos da minha presença no mundo.

#### *A horta e as novas relações com a natureza*

No momento da pandemia, eu já estava instalada na casa onde vivi minha infância. Uma casa enorme, de quase 300 m<sup>2</sup>, e mais 500 m<sup>2</sup> de pátio. Um lugar onde o tédio seguramente não reina, porque para qualquer lugar onde se olhe, tem um trabalho doméstico a ser feito. Um armário a ser limpo, um móvel a ser concertado, um quarto a

ser desobstruído, uma árvore para podar. “Mexer” na casa e nos objetos deixados pelos meus pais, representou um exaustivo e dolorido trabalho de “encarar” na minha história. Era a chance de “saber de mim” ao retornar à estação primeira da infância (ARROYO, 2001), um movimento que como dito no Memorial, eu estava em busca.

Tal como define Larrosa (2001), para pensar sobre o vivido e produzir saber sobre a experiência, é preciso parar, observar, sentir, olhar de novo, deixar o tempo agir. Na pandemia, tivemos esse tempo, e uma das investidas foi justamente na minha relação com a terra, uma ideia alimentada lá no *kitnet* em Porto Alegre.

Sou de uma família de ambientalistas. Meu pai e meu tio Flávio (*in memoriam*), irmão dele, foram as primeiras pessoas a defender a causa do meio ambiente em Cachoeira do Sul, lá pelos anos 70. Meu tio ficou conhecido como louco porque falava que a agricultura de alto rendimento e o uso da química, levaria ao esgotamento do solo e do clima. Ele vendia adubo orgânico nos anos 90, e com ele, exerci meu primeiro emprego, aos 15 anos. Essa referência é muito importante na minha vida, pois com eles construí essa consciência mais holística da vida, a partir da concepção de Gaia. Mas só percebi que essa referência era forte em mim, quando perdi a relação com a natureza ao morar na capital. Voltar para o interior tinha também o propósito de refazer a minha relação com a natureza, disposta a aprender tudo o que ela pudesse me ensinar.

Olhando para minha horta hoje, depois de três anos do retorno, empenhando trabalho e energia, aberta as trocas de cura e alimentação, considero que ela foi uma professora para mim. E por vários aspectos. Com ela aprendi sobre os tempos, os ciclos de vida-morte-vida, que cada ser vivo tem o seu tempo e o seu modo de atravessar este ciclo. Com ela aprendi sobre o ciclo das coisas orgânicas, tudo que é vivo tem um ciclo onde a “morte” faz parte, mas na natureza, a “morte” não é um fim – uma casca de banana vira húmus na composteira, portanto, uma transformação que desemboca em outro ciclo. Isso já não acontece com o plástico, por exemplo, sendo essa possibilidade exclusiva ao que é orgânico e vivo.

O fim do ciclo do tempero verde, por exemplo, quando ele não pode mais ser consumido, é virar flor, e logo, forma semente, refazendo-se no próprio ciclo, com ou sem a interferência humana. Na pandemia consegui organizar a gestão dos resíduos na casa, como o reaproveitamento das embalagens retornáveis e a destinação dos resíduos orgânicos na composteira. Ver aquele “lixo” orgânico decompondo-se diante dos meus olhos, ver as cascas transformem-se em outra coisa, em alimento de minhoca e

produção de húmus, é testemunhar um ciclo de vida-morte-vida. Nos fundos do meu pátio, minha composteira é um pequeno Universo, cheio de processos simultâneos de renovações, transformações, renascimentos e germinações.

Com minha horta aprendi sobre os micro-processos de germinação e brotação, a coexistência da biodiversidade, a interdependência das espécies, e nunca me senti só. Aprendi que ela me proporciona o seu melhor, quando eu também empenho o meu melhor na nossa relação de cuidado. Aprendi sobre as curas pelas raízes. Aprendi sobre as trocas de almas, um nível muito íntimo de relação com as plantas. É um tanto engraçado dizer isso, mas minha horta me conhece, ela me sente, tanto que sempre me oferta o que preciso, seja através da vistosidade de um pé de alecrim para concentração, ou de um galho caído de cidrozinho para acalmar os nervos. Com ela aprendi sobre outras formas de comunicação, mais sensorial e intuitiva.

Aprendi sobre as tarefas que não gosto mas sou obrigada, como cortar lenha, pois o inverno chega impiedoso nestas bandas. Aprendi sobre calcular o tempo de trabalho e o resultado da produção. Minha parreira, por exemplo, mede 5m por 2m, e rende 60kg de uva. Para colher, armazenar, debulhar, fazer os sucos e as geleias, preciso de cinco dias livres só para fazer isso, sem os quais, posso perder a colheita pois ela estraga rápido. Aprendi que o tempo das coisas vivas é diferente dos prazos acadêmicos – a natureza se organiza pelo tempo das estações, e cada estação é uma empreitada de trabalho diferente, já a academia, se organiza por semestres e disciplinas. No inverno do ano passado, perdi o tempo de plantar o milho por causa deste trabalho, e acabei perdendo umas sementes raras de pipoca<sup>7</sup> – o que também aprendi que faz parte.

Aprendi sobre a importância dos equipamentos, da segurança, e da organização dos processos de trabalho. Aprendi errando muito, aprendi sobre não saber nada. Aprendi a errar, a perder, a não ter razão e certeza alguma. Aprendi sobre consciência corporal, e capinar sem arrebentar a lombar. Aprendi que trabalhar para alimentar passarinhos e lagartas não é tão ruim. Os passarinhos porque cantam e me encantam. As lagartas porque viram borboletas na primavera. Aprendi sobre o valor não monetário do

---

<sup>7</sup> A semente de milho dura um ano. Depois disso, ela não germina se plantada. Quando colhemos, separamos a colheita para comer e vender, e deixamos as melhores espigas para semente, assim, garantimos a qualidade genética das variedades crioulas. Um trabalho milenar, herança dos povos originários. Meu pai é um “Guardião de Sementes”, participa do Grupo Gaia, vinculado ao curso de Agronomia da UERGS, e toda estação, na época de cada semente, ele planta só para manter a semente viva. Algumas variedades estão na nossa família há muitos anos, como um “feijão-de-vagem” que nem se encontra mais no comércio. Esse é o princípio da soberania alimentar.

trabalho. Aprendi outras lógicas de trocas econômicas, não apenas baseada no dinheiro, mas no escambo de alimentos artesanais e serviços entre redes de consumo consciente.

Muitas outras lições que não cabem aqui. Mas de tudo, minha horta me ensinou sobre a minha condição humana, sobre a minha natureza. Sobre a minha insignificância, fragilidade, imperfeição, incompletude e dependência. Sobre esse estado bio-físico que nos difere das máquinas, programadas, mecânicas. Sobre a diferença das relações entre os seres vivos e os seres não vivos. Estamos tão automáticos na forma como conduzimos as nossas vidas, tão condicionados a seguir um fluxo de produção de história de vida baseada no “sucesso”, na “ascensão”, na “produção”, que não sentimos mais, não nos sentimos mais parte viva desse todo vivo que é a biosfera.

A vida moderna “civilizada” afastou o Homem desta relação com a natureza, fazendo com que a maioria das nossas relações sejam marcadas por artificialidades, por coisas químicas e plásticas, em todos os aspectos, da alimentação, ao vestuário, ao lazer, e até as próprias trocas humanas. O que nos faz humanos, essa coisa do corpo vivo, orgânico, em movimento, que tem cheiro, que sente, que escuta, que toca e é tocado, que não estranha a vida acontecendo no transcurso do seu processo de desenvolvimento natural, está em risco na Era moderna, informacional e tecnológica. Há pouco de humano nos seres humanos – uma reflexão que difere daquilo que Freire (1987) e Arroyo (2001) chama de desumanização, pois não se trata de uma humanidade roubada pela desigualdade capitalista. Mas aproximasse mais da ideia que Ailton Krenak (2020) defende, de que esse projeto de Humanidade, enquanto um projeto civilizatório, não deu certo porque a vida no planeta corre risco de ser extinta.

Esse caminho de reflexão me leva a considerar que eu não me sinto tocada apenas pelo o que é humano (ARROYO, 2001). Eu me sinto tocada por tudo o que tem vida. Tudo que tem vida me toca, me preenche, me ocupa e me preocupa. O conteúdo humano é um dever como educadora, mas o conteúdo da vida é um valor, um dever ético como pessoa, como ser humano consciente. Uma lição que aprendi na relação com a natureza, o que, na falta de nome para conceituar, tenho chamado de “aprendizagem orgânica”, porque é uma aprendizagem viva, dinâmica, que tem origem na relação de intimidade com a Vida.

Penso que a “aprendizagem orgânica” seja aprender sobre o bem-viver, ou, bem conviver agroecológico. Estaria em oposição às formas de aprender mediadas pelos recursos de plástico, de EVA, ou mesmo tecnológicos, que são “mortos”, no sentido de

que não tem vida. Essa reflexão, ainda bastante abstrata e subjetiva na minha cabeça, tem relação com um campo de estudos da natureza da criança e os cinco sentidos. Um dos autores que tive contato foi Gandhi Piorki (2016), no livro *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, que aborda justamente, as possibilidades de formação humana oriundas da relação com o meio. Com base nesse livro, utilizei algumas ervas da minha horta, como boldo, cidró e alecrim, no Estágio da Educação Infantil, com a intenção de levar texturas e aromas mais naturais – e as crianças gostaram muito, inventaram muitas brincadeiras com as ervas. Futuramente, penso na possibilidade de desenvolver um projeto de horta urbana pedagógica, envolvendo a comunidade numa reflexão-ação sobre soberania alimentar e resgate de saberes, e/ou como um espaço para alfabetização científica e observação com crianças.

Construir essas narrativas que expressam a minha relação com a natureza fazer parte da investigação-formação, enquanto uma ferramenta própria do método (auto)biográfico, na medida em que permite o reconhecimento da multiplicidade de dimensões que compõem o ser humano (NEVES, 2020). Ao reconhecer essa multiplicidade, caminho no sentido da percepção de mim e do outro, bem como, da visão totalizadora da nossa condição de vida. Na prática, essas dimensões são os níveis físicos, sensíveis, emocionais, cognitivos e mentais, cuja compreensão é fortalecida pela atenção consciente. Perceber-se enquanto ser biológico, partícipe de um ecossistema maior é um processo de tomada de consciência

Essa experiência enquanto seres físicos é que permite nossa inserção no mundo. A partir daí, somos, também, seres de atenção consciente, compreendida como nossa capacidade humana de percepção e de relação. Por sermos seres de atenção consciente é que tomamos consciência de nossa existência e percebemos a si e ao outro (NEVES, 2020: 11).

É por isso que considero a minha horta como “professora”, por todas as possibilidades de percepção, experiência e consciência. Uma possibilidade bastante distinta daquelas que o Moodle Acadêmico, e as telas em geral, me proporcionavam.

#### *A casa: trabalho doméstico, maternidade e outras possibilidades*

Venho de uma “tradição” feminista que entende o trabalho doméstico sinônimo de opressão, como uma subjugação do papel da mulher na sociedade patriarcal. Que entende que a mulher “empoderada” é a mulher que se emancipa, que conquista a

autonomia financeira e se realiza como trabalhadora no espaço público, como símbolo da redenção do espaço doméstico. Pois bem, na pandemia eu também ressignifiquei a relação com a minha casa, e o meu papel como “Dona-de-casa”.

Lembro quando criança, que minha mãe ficava muito constrangida quando perguntavam a ela “qual sua profissão?”. Também para a geração da minha mãe, ser dona-de-casa era frustrante, mas já tinha margem para o questionamento e outras escolhas, diferentemente da geração das minhas avós, que exerceram suas atribuições domésticas sem se perguntarem se havia outra alternativa.

O trabalho doméstico é desvalorizado porque não produz riqueza, não envolve produção de mercadoria e pagamento de salário, sendo portanto, na lógica capitalista, um trabalho de pouca importância, o que justifica a sua invisibilidade. No entanto, é o trabalho doméstico que garante a reprodução da força de trabalho, ou seja, de alimentação, limpeza e organização.

Mais do que isso, o trabalho doméstico é sobretudo o cuidado com os filhos. E cuidar da minha filha, de tudo o que fosse necessário para assegurar o desenvolvimento pleno dela, ganhou uma importância prioritária na minha vida. Valorizar o cuidado como uma condição essencial na formação humana e na construção de vínculos de afeto, tornou-se mais uma “bandeira de luta” na minha vida. Dessa forma, caminhei no sentido de ressignificar a minha maternidade, repensando a forma como exercia as minhas atribuições como mãe, onde o trabalho doméstico ganhou um outro valor.

Diferentemente da forma como vivíamos em Porto Alegre, onde ela passava mais tempo na escola do que comigo, no interior e na nossa casa foi possível ampliar a nossa convivência, sem a necessidade de apurar tudo o tempo todo. Com mais tempo, conquistei mais paciência, parcimônia, e entendi sobre os tempos de aprendizagem dela. Pude permitir isso, compreendendo a fundo a diferença entre apoiar e intervir nos seus processos e curiosidades. Juntas lemos clássicos como *Mágico de Oz* (FRANZ, ANO) e *Ana Terra* (VERÍSSIMO, ANO), e maratonamos séries como *Anne with E*, do Netflix. A qualidade do nosso tempo permitia refeições mais agradáveis, com dedicação total ao preparo dos alimentos, que nos nutriam ao corpo e a alma. Também plantamos nossos os alimentos preferidos, como beterraba e brócolis, onde aprendemos juntas sobre os cuidados da horta. “Trabalhar fora” por um salário mínimo já não compensava mais. “Mais valia” ficar em casa, exercer a maternidade, e ser dona-de-casa.

Ser Dona-de-casa é um trabalho que exige uma ciência como qualquer outro. Muitas coisas aprendi fazendo, errando e acertando. Para outras, tive excelentes dicas das minhas avós, exímias nas artes domésticas. Sobrevivendo da pensão e da ajuda dos meus pais, precisei desenvolver muitas técnicas de reaproveitamento, zero desperdícios e sustentabilidade. Entramos no modo Mogli de viver – “Necessário, somente o necessário, o extraordinário é demais”, o que se mostrou bastante pedagógico para os tempos atuais. O atual paradigma de produção, que elevou ao máximo a exploração dos recursos naturais, é o grande responsável pelas mudanças no clima. Sendo assim, me sinto muito feliz com a tarefa de ser uma Dona-de-casa que educa para a consciência ambiental. Eu queria ser para a minha filha o mesmo exemplo que a minha família era pra mim, na relação com o meio ambiente.

Mexer na casa também me ensinou sobre “trabalhar com o que temos”. E como temos! Como minha mãe é professora, pude aproveitar muitas coisas que achei na casa como recursos para o estágio. Muita coisa pude reciclar, transformar, e “voltar” do tempo. Ao longo do curso, mantive uma disciplina e li boa parte das leituras obrigatórias. Mas eu queria mesmo, era ler os livros que meus pais deixaram na casa. Ler pelas telas me exauria, e longe da biblioteca da Faced, me restavam poucas alternativas de livros físicos. Perceber a afinidade bibliográfica entre mim e meus pais, fortaleceu a nossa relação, e algumas pontes foram refeitas nesse processo. Enfim, livros são heranças valiosas.

Quero destacar alguns, especialmente porque são livros de duas áreas muito significativas na minha formação: meio ambiente e educação. Dentre eles Ecologia: grito da terra, grito dos pobres (2004), e Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra (1999), ambos de Leonardo Boff; e Gaia: o Planeta Vivo (por um caminho suave) de José Lutzenberger (1990). Já os livros deixados pela minha mãe, e que estão no escopo teórico desse trabalho, são: Ofício de Mestre de Miguel Arroyo (2001), Educação como prática de Liberdade de Paulo Freire (2000), e Democratização da Escola Pública de José Carlos Libâneo (1992).

Na pandemia, minha casa e minha horta viraram uma referência de encontro para trabalhos coletivos, reflexões e socializações, conferindo um outro sentido ao meu fazer doméstico. Foi uma experiência muito interessante, pois, vi as possibilidades tanto da horta quanto da casa, como um espaço de acolhimento, vivências e trocas. Alguns estudantes da UFSM, que vieram de outras cidades com a promessa de assistência

estudantil<sup>8</sup>, vinham em busca de alguém para conversar, me ajudavam na lida da horta e em troca, levavam os alimentos que tinham, como frutas e verduras. Aqui, recebi muitas pessoas que precisavam se fortalecer, desabafar, de um aconchego, de um lugar para respirar. As vezes, me sentia uma espécie de “madrinha”, uma referência para quem busca bons conselhos e um café da tarde. Assim, minha casa transformou-se num espaço colaborativo, um projeto de educação política e de articulação. Na pré-campanha, aqui formou-se um Comitê Popular de Luta, lançando as bases para a organização da campanha do Lula e do Edegar em Cachoeira e Região.

Assim como penso em possibilidades empreendedoras com a horta, também penso com a casa. Um dos projetos é abrir um serviço de aprendizagem para aulas particulares e de reforço, baseadas na relação com a natureza como caminho para a percepção de si e do mundo. Também penso em realizar atendimentos à docentes, individuais ou em grupos, como um serviço de acolhimento, trocas de experiências e construção de sentidos à educação.

### **5.2.2 Diálogo, indignação e as estratégias criadas**

Como é possível observar, o momento de Atenção interior e consciente mexeu e levantou muitas coisas. A pandemia, por sua vez, ampliou a quantidade de informações, produzindo muitas ansiedades e a necessidade de conversar.

Como já mencionado, no Seminário de Josso (2014), o momento posterior à Atenção Interior é a partilha, onde os participantes expõem suas narrativas, configurando-se num rico espaço de perceber-se a si diante do outro. Essa possibilidade eu não tive, nem nesta investigação-formação, e nem no curso. Foram raros os momentos de web onde pudemos conversar sobre formação, sobre a conjuntura, sobre o curso. Em muitas vezes, ou as web-aulas seguiam um padrão de aula expositiva, ou resumiam-se a orientações de ordem tecnoburocráticas, como prazos para entregas de trabalho e normas da ABNT.

---

<sup>8</sup> A conquista do Campus da UFSM em Cachoeira do Sul, foi uma luta do meu mandato como Vereadora em 2012. E como Vice-Prefeita, coube a mim, liderar a implantar o Campus ao lado da Reitoria. Enquanto estive a frente do Executivo, mantive as políticas de assistência estudantil, arcando com as despesas de aluguel da casa do estudante, do restaurante universitário, e da sede administrativa do Campus. Com o passar dos anos, o apoio se encerrou, e os cortes orçamentários inviabilizaram a continuidade da formação de muitos estudantes. De certa forma, eu me sinto responsável por esses estudantes e por essa pauta, e por isso, mantenho-me na militância e na defesa do Campus sempre que necessário.

De qualquer forma, a pandemia provou um deslocamento importante no curso. Inicialmente, não estava previsto a realização de webs-aulas. A pandemia mostrou que isso era possível, e foi muito importante esse momento de visualizar os professores, ligar o nome às pessoas, deu uma forma humana aos docentes.

Para esta investigação-formação, a não possibilidade de partilha com as colegas, impediu a constatação da singularidade. A singularidade é a percepção que o sujeito faz de si no contato com a história de vida do outro, percebendo-se singular na comparação. As representações que fazemos de nós, se dá pelas representações que os outros fazem de si, uma vez que nos formamos na relação com o mundo, e não em isolamento. Sem essa possibilidade, fui tomada por um sentimento de indignação e elevação da crítica.

Me debati como “barata-tonta”, engasgada num turbilhão que de mim ebulia, em meio a pandemia que em tudo nos oprimia. Debati porque não queria desistir do curso. Me indignei porque estava lutando pela minha formação, lutando por uma formação com mais diálogo sobre a realidade que estávamos vivendo. Era difícil aceitar que passássemos por esse momento sem conversar, fingindo e tocando como se nada estivesse acontecendo. Eu tinha consciência que junto da crítica tem que vim a responsabilidade. A crítica construtiva não é aquela em que jogamos tudo para fora e tiramos o corpo fora. Criticar dá trabalho, não pela crítica em si, mas pelas consequências dialógicas que a crítica provoca. Quem critica, precisa ficar para ouvir, precisa se envolver, e isso dá trabalho. Um trabalho que, naquela altura da formação, eu já estava disposta a ter, pois minha disposição era de sujeito da aprendizagem.

No seminário da Josso (2014), a partilha é um momento de objetificação da autonarrativa. Momento de selecionar e sistematizar as memórias, que por hora parecem confusas e desconexas, em narrativas possíveis de serem compreendidas pelos outros. Além da importância do esforço pessoal de sistematização, as trocas com os pares são enriquecedoras na medida em que despertam memórias e mobilizam associações, mostra como os outros mobilizaram estratégias e construíram sentidos, o que produz, por consequente, essa dimensão da singularidade. É na alteridade, no encontro com o diferente, que voltamos a nós na compreensão de sermos únicos, universos singulares.

A linguagem oral e a partilha coletiva servem para a objetificação da autonarrativa em dois sentidos: a transmissão oral da atividade mental; e a passagem de um “vivido”, sentido e imaginado para terceiros. Ou seja, a Atenção Interior foi como

uma aventura de fora para dentro de si; seguida de uma aventura de dentro para fora de si. Memórias que aparecem muitas vezes confusas e fragmentadas, organizam-se depois da partilha, ampliando o processo do individual para o coletivo. “Quando ouve um juízo crítico sobre uma outra narrativa, o participante regressa a si mesmo, à medida que só pode projetar na vida de um outro os seus próprios critérios” (JOSSO, IN: NÓVOA, FINGER, 2014, p. 66).

Em boa parte da jornada formativa, até a metade do meu TCC eu me sentia assim. Me sentia confusa em meio a memórias fragmentadas, procurando o fio que ligava e conduzia tudo isso. Demorei a entender que essa era a limitação da escolha do meu problema de pesquisa, que isso eu não alcançaria sozinha, ainda que eu tivesse todo o tempo do mundo.

#### *As estratégias que criei*

As narrativas autobiográficas colocadas acima foram construídas ao longo dos últimos três anos. Algumas já estavam escritas, outras foram produzidas neste processo de investigação-formação. O fato é que, nesse período, eu criei uma série de estratégias que “dizer da minha vida ao outro”, partilhando, escutando, ora reconhecendo-me, ora distanciando-me. Foram estratégias que também iam no sentido de dar vazão as tantas indignações daquele momento. Nas palavras de Neves (2020), eu encontrei minhas formas particulares de produzir autoconhecimento no heteroconhecimento, no contato com as biografias dos outros.

Além das estratégias já citadas, como a família, a horta e a casa, eu adorei outras, como a comunicação (escrita e audiovisual), a espiritualidade e a militância política.

A comunicação é uma estratégia bem central. Em 2018, escrevi um texto sobre política, eleições e crise democrática. Era uma escrita despretensiosa, sem ambição e confiança. Esse texto foi adaptado para o cinema, e virou um curta metragem, intitulado “Dia de Mudança”. No ano seguinte, vi o filme, com meu nome, ser exibido no Festival de Cinema de Gramado. Foi a única produção da Mostra Gaúcha a abordar o tema da conjuntura política brasileira, um momento em que percebi as possibilidades da minha

escrita. Depois disso, o filme seguiu para muitos outros festivais dentro e fora do Brasil, com muitas premiações.

Reconhecer as possibilidades da minha escrita me levou a escrever como forma de me entender, me definir, me conhecer. Com o tempo, fui dando outros contornos, menos terapêuticos e íntimos, e mais sociais e políticos. Hoje sou colaboradora da coluna literária do jornal impresso da minha cidade, onde também publico artigos de opinião, um importante meio de se comunicação com a minha comunidade.

Além da escrita em forma de poesias e crônicas, também uso as redes sociais como espaço de circulação de informação e debate. “Disputar o ciberespaço” é colocar-se nele como sujeito histórico também, uma oportunidade que cresceu na pandemia. Essa possibilidade de uso das redes sociais, também me aproximou dos meus alunos, pois estar onde eles estão, me permitiu refletir com eles sobre os usos críticos e consciente dessas ferramentas.

A gravação de vídeos também foi adotada como estratégia. Algumas vezes, na ausência de um interlocutor, e na ânsia de partilhar observações e descobertas sem a necessidade de racionalizar em forma de texto, eu gravei vídeos simulando diálogos. Nesse processo de investigação-formação, encontrei alguns que expressavam essa falta de diálogo e de intercâmbio intelectual com os professores do curso.

O campo da espiritualidade foi uma estratégia de pura curiosidade, desperta ainda no período em que estava em Porto Alegre. Quanto mais eu estudava sobre, mais eu percebia que o desenvolvimento da minha espiritualidade se daria no tempo natural das coisas. Me considero cristã, com forte identificação na teologia da libertação, mas recusava-me aos fundamentalismos e a moral punitiva características do cristianismo. Assim, desconstruindo e reconstruindo formas de me relacionar com o sagrado, a vida foi se encarregando de me apresentar novas possibilidades.

A primeira foi a oportunidade de trabalhar como assessora de comunicação do candidato a vereador Babá Dibá de Iemanjá, morador do Bairro São José de Porto Alegre. Foi muito desafiador ser “porta-voz” das palavras dos outros. Um outro que me era desconhecido e exótico. Foi necessário aprender muito sobre a cultura e as religiões afro-brasileiras, nessa concepção de eles chamam de matriz afrocentrada. Construimos uma relação muito importante, especialmente quando fiquei no terreiro por uma semana, uma vivência única na minha vida. Ali experimentei um outro modo de vida, mais coletivo e agregador.

A outra oportunidade foi ter recebido na minha casa, o Cacique Guarani Nhamandú Papá, da Aldeia de Canelinha, Santa Catarina. Nhamandú fez contato comigo pela rede social, onde me identificou como uma pessoa sensível a pauta indígena. Ao visitar-me, o Cacique, que é uma autoridade semelhante ao que para nós é o Prefeito, me contou sobre a circulação milenar do povo Mbyá Guaranis pelo território do sul do Brasil, em busca da Terra sem Males. O processo de “Retomada Guarani” é justamente essa circulação, com a diferença que agora, ao retomar o caminho, os guaranis encontram as cercas, a soja, as cidades, e os rios poluídos. Acompanhada de Nhamandú, visitamos a Aldeia Araxaty aqui em Cachoeira, uma aproximação que me “legitimou” como apoiadora da Aldeia. Eventualmente, mobilizo campanhas humanitárias, acompanho o Cacique local na relação com o poder público, e escrevo sobre o assunto na tentativa de sensibilizar a população.

O contato com os guaranis também foi muito forte nessas reflexões sobre “como me tornei o que sou”. Meu avô Ari, hoje com 83 anos, já mudou algumas vezes de versão a história a respeito de seu pai. Recentemente, verbalizou que o conheceu com 16 anos, quando foi tomado pela curiosidade de saber afinal, quem era seu pai. Pesquisando daqui e dali, chegou ao capataz da antiga Charqueada Paredão:

- Cheguei lá, me deparei com um “índio véio”.

As filhas, ele conta que conheceu o pai biológico na Igreja. De qualquer forma, para mim, eu fico a pensar, o que representava para um menino, na Cachoeira dos anos 1950, ser pobre, não ter pai, e possuir traços indígenas e cor parda. “Negar” sua descendência foi uma estratégia de sobrevivência, de aceitação social. Um direito a “saber de si” negado ao meu avô também. Aproximar-me do povo guarani foi, portanto, o estabelecimento de um elo perdido que me ligava ao povo originário deste lugar. Compreender o modo de vida guarani foi reencontrar-me nas minhas raízes mais profundas, de ligação com o sagrado e com a terra.

A estratégia da militância política foi a extravasarão da minha indignação com as incompetências na gestão da pandemia. Marcou o meu retorno a vida pública e política, e foi muito significativo “voltar as bases”, retomar o diálogo com os setores da classe trabalhadora, os estudantes, professores, camponeses. Um momento onde nossos interesses comuns se encontraram novamente nas ruas, por vacina, auxílio emergencial, e no combate a fome. A luta ensina, luta unifica, a luta devolve o sentido humano da

vida. Para Antônio, foi a chance de me ver ali, na liderança do movimento que foi decisivo na compra de vacinas. Uma chance de fazer história.

Todas essas estratégias traduzem formas que criei de socializar, interagir e conviver. O Moodle nunca foi para mim, um espaço de convivência acadêmica. Não via como possível transportar o ambiente universitário, suas relações, complexidades, subjetividades, para o ambiente virtual. O Moodle era uma ferramenta de organização da aprendizagem, um repositório de materiais e avaliações. E nesse sentido, sendo meio e não o fim, o Moodle foi estratégico na minha formação.

### **5.2.3 Reflexões sobre a formação docente na pandemia**

Nessas reflexões sobre o quanto o Moodle me formava ou me deformava, a questão da formação docente sobressaiu-se naturalmente. O trabalho intitulado “A formação docente em tempo de pandemia no Brasil”, transcrito abaixo foi produzido para a disciplina de Seminário Integrador V, da professora Mariangela Lenz Ziede, no primeiro semestre de 2021, traz um pouco da inquietação que marcou esse momento. Meus incômodos giravam em torno de um mecanicismo presente na formação, que repousava no aumento das tecnoburocracias, em detrimento da reflexão sobre o que estávamos fazendo. Enquanto as escolas seguiam fechadas, os professores sendo cobrados a novos saberes-fazer, tendo que desenvolver “novas habilidades” como youtubers e criadores de conteúdos, nossa formação pouco problematizava essa realidade, e seguia o cronograma de conteúdos previstos. Estávamos diante de um cenário de aumento de cobranças em cima do fazer docente, de atendimento de novas exigências, de exaustão e acúmulos diversos, e a sensação era estar me preparando para isso.

Esse trabalho marca esse “momento-charneira” pela indignação e posicionamento político. A incompetência em relação a gestão da pandemia do Governo Bolsonaro chegava a marca de 500 mil mortos, atraso e suspeita de corrupção na compra das vacinas. Além do negacionismo, da hiper-inflação dos alimentos, e o segundo ano de escolas fechadas.

## A seguir, o trabalho na íntegra:

### A formação docente em tempos de pandemia no Brasil

Incluir Paulo Freire na bibliografia obrigatória de uma formação docente, e não considerar o volta às aulas em plena pandemia sem a vacinação dos professores gaúchos, é um atentado ao legado de Paulo Freire.

Enquanto assistimos o complexo e amplo debate da educação em tempos de pandemia ser reduzido ao “volta, não volta às aulas” e “abre e fecha escola”, o que estão fazendo os cursos de licenciatura? Formando, treinando ou adestrando?

Sou estudante de Pedagogia, na modalidade à distância, numa universidade federal. Estou na segunda metade do curso e neste semestre estamos lendo Paulo Freire. Estamos lendo Paulo Freire e inúmeras outras leituras. Instrutivas e exaustivas leituras. Estamos também tendo uma noção de tudo que é possível construir em termos de materiais educativos para as aulas presenciais e virtuais – com noções de design gráfico, edição, contato com as infinitas ferramentas e plataformas tecnológicas disponíveis. Estamos aprendendo sobre as tecnoburocracias, sobre o preenchimento de planilhas intermináveis e formulários sem fim – o que nos mantém suficientemente ocupadas, para que na prática, não pensemos muito em Paulo Freire. Nem no que estamos fazendo.

Estamos tão ocupadas com esse ritmo intenso, que problematizar tornou-se problemático. Nós lemos bastante, mas não pensamos muito – pelo menos, não o suficiente. Não à altura dessa terrível conjuntura política e econômica, e dos desafios educacionais que nos aguardam daqui a 2 anos, quando estivermos formadas. Nós, como alunas, enterramos a cabeça no computador e tentamos, no cumprimento das formalidades avaliativas, fazer o “mundo” caber no /mudou/ – é como se lê Moodle, o novo ambiente virtual de ensino, onde a aprendizagem nasce e morre – quando usado sem criticidade.

Então, aproveito este espaço para refletir sobre a formação docente destes tempos de pandemia, pois, como diz Paulo Freire, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2021: 40). Eu tenho achado horrível o debate da educação ser reduzido ao “abre e fecha” escola. Nós temos nesse momento da nossa formação, uma grande oportunidade de pensar sobre as questões que há tempos nos incomodam (LIBÂNEO, 2015). Podemos qualificar e ampliar o debate que está posto, formulando e propondo alternativas para voltarmos melhores como escola e universidade. Refletindo com afinco sobre aquilo “que nunca dá tempo de trabalhar”, como o conteudismo, as metodologias ativas e a iniciação científica (DAHER, MACHADO, 2016), as novas formas de (exploração do) trabalho docente, a reorganização funcional da escola, a recuperação do “apagão pedagógico”, o abandono escolar, a relação família escola, enfim e etc.

Essas são algumas das questões que realmente importam à educação, mas estão fora do debate porque a educação perdeu – perdeu para o excesso de críticas e cobranças às professoras, perdeu para a falta de investimentos, perdeu pra falta de segurança sanitária, perdeu para ineficiência do Plano de Imunização, perdeu pro apostilamento pedagógico e paras tecnobucracias de ensino, perdeu pros interesses do mercado privado de ensino.

O debate público que assistimos na grande mídia gaúcha sobre a educação é um tremendo reducionismo diante da complexidade desse tema. É desonesto e injusto com toda comunidade escolar ficar à mercê de um jogo político, que considera professoras, famílias e crianças um problema. Não! A comunidade escolar deveria de ser o motivo pelo qual se governa um Estado ou um País. Esse jogo político de trocas de favores entre a iniciativa privada, os deputados, o Presidente e o Governador é perverso com a educação, está adoecendo e matando gente, de verdade!

É nesse emaranhado de contradições que comemoramos este ano o Centenário de Paulo Freire. “Comemoramos” vendo professoras e alunos indo para a sala de aula sem

vacina. E nós, na formação docente, nos preparando para seguir nesse ritmo de produção, nesse frenesi de ser a professora que dá conta de tudo – da própria formação, dos seus equipamentos, de elaborar a aula, preparar materiais, postar nas plataformas, preencher planilhas, montar portfólio avaliativo... ah, e de construir vínculo com os alunos, e pais. A, detalhe, no presencial e no virtual – agora em dois lugares.

Enquanto o coro tá comendo lá na escola, aqui na licenciatura, no ambiente virtual de ensino, nosso adestramento vai bem. Me sinto que estou sendo bem preparada para emendar o ritmo de trabalho e produção atual das professoras, tanto na realidade das escolas privadas como públicas. Me sinto preparada a lidar com a sobrecarga de trabalho, o volume excessivo de documentações comprobatórias, a exploração de novas habilidade no virtual. Enfim, quando penso na minha formatura, me imagino uma carne fresca, pronta para quando estas que aí estão, não servirem mais ou simplesmente estiverem morrido de covid.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67ª edição – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos*. Disponível em [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_carlos\\_libaneo\\_i.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf)

DAHER, Alessandra, MACHADO, Vera. *Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: o que pensam os professores*. Revista da SBEnBio, número 9, 2016.

Esse trabalho revela algumas coisas. Primeiro que o tema da formação docente é parte do meu percurso, assim como, o referencial teórico. Segundo, a elevação do tom da crítica. Era o ápice da indignação generalizada, tanto da conjuntura brasileira quanto da formação acadêmica. A necessidade de estabelecer trocas dialógicas humanas foi absurda, uma necessidade que não se satisfazia com as web aulas conteudistas. Os momentos de diálogo, de conversa livre, de impressões, sentimentos, trocas em geral sobre formação, sobre educação, sobre a vida, não existiram. Reiteradamente eu registrava nos trabalhos ou nos fóruns do próprio Moodle, que sentia falta de trocas intelectuais com os professores, que sentia necessidade de um retorno mais acadêmico e menos formalista. Um dos tópicos de discussão de chamei no Moodle intitulava-se “Quero debater sobre formação docente modalidade EAD. Alguém mais?”, seguindo de um textão meio crítica, meio desabafo.

Eu sentia que fazia parte de uma formação que estava alheia aos acontecimentos no país. Me sentia parte de uma formação que concordava com as metodologias híbridas enjambradas, com o ensino remoto às custas do esforço pessoal dos professores, com a exaustão e sobrecarga de trabalho, com a apropriação dos saberes docentes, com os cortes na educação, com os silenciamentos e o fingimento que o “novo-normal” estava funcionando.

Era evidente que a pandemia afetaria o desenvolvimento social, humano e intelectual dos estudantes. E essa seria a situação que nós encontraríamos em sala de aula ao nos formarmos, no que chamo de desafios pós-covid. E tudo isso acontecendo num momento de escalada na extrema-direita, com lições políticas muito caras a serem tratadas na escola, porque sim, é responsabilidade de educação formar as bases democráticas e cidadãs da sociedade brasileira. Contudo, senti uma lacuna sobre esses dois pontos na nossa formação, onde, de certa forma, acabei construindo minhas próprias estratégias de autoformação.

Hoje entendo que esta indignação era, de certo modo, fruto do meu processo formativo, uma vez que as leituras de Freire, de Arroyo, Libâneo, e de outros autores influenciaram meu olhar sobre o que é a educação e sua relação intrínseca com um projeto de sociedade. Se a proposta educativa está alheia aos acontecimentos no mundo, como esperar que os educandos e educandas sejam sujeitos capazes de ler criticamente o mundo?

Nesse sentido, a indignação é fruto de uma construção teórica, um trabalho mental a partir as referências bibliográficas do curso. Indignar-se é preparar o olhar, é ver com sensibilidade sociológica a realidade que os educandos trazem aos nossos olhos. Assim, a indignação não refere-se ao ímpeto, ao espontaneísmo, aos críticos de plantão. Elaborar a indignação é trabalho de ofício, fruto do acúmulo teórico e da observação empírica. Desta forma, a indignação pode assumir um outro patamar, e transformar-se em viabilidade (ARROYO, 2001; FREIRE, 2020).

Indignar-se e pensar na viabilidade, ou seja, sobre as possibilidades de superação da situação de desumanidade a que a infância popular está submetida, é um elemento importante da atuação docente. Voltar e entender minha indignação, nesse momento de investigação-formação, significa reconhecer a sua importância na formação docente. Sendo assim, a indignação é um elemento necessário à prática educativa, como um sentimento mobilizador na construção de uma sociedade mais justa. (FRIGOTTO, 1999).

### **5.2.3 Situações educativas envolvidas: monitoria de ensino no CAP**

Como forma de enriquecer minha formação a partir de uma experiência em sala de aula no período de vigência do ensino remoto emergencial, atuei como monitora

de ensino à distância junto ao Colégio de Aplicação da UFRGS, numa turma de 4º ano. Uma experiência incrível, que durou nove meses, de muitos aprendizados sobre educação, sobre o sistema, sobre a relação educador e educando, sobre a especificidade do trabalho docente, sobre o conviver de gerações (ARROYO, 2001). Busquei essa experiência porque sentia essa necessidade de estar em sala de aula naquele momento histórico, mesmo que virtual. Também foi minha primeira experiência como “professora”, ainda que na prática eu não fosse pois era apenas monitora, mas tive a felicidade de partilhar essa experiência com uma educadora que me permitiu estar ao lado dela e assim ser também chamada de “professora” pelos alunos.

Segue abaixo o resumo enviado ao Salão de Iniciação Científica de 2021 da UFRGS, que reflete sobre essa experiência formativa da monitoria de ensino:

#### **Educação em tempos de pandemia: formação docente e as novas habilidades**

O presente trabalho é fruto de uma reflexão sobre a formação docente em tempos de pandemia e ensino à distância. Trata-se de uma observação empírica resultante da monitoria de ensino que exerço, desde março de 2021, junto ao Colégio de Aplicação da UFRGS, turma de quarto ano. Tal experiência, dá-se no transcurso da minha formação de licenciatura em Pedagogia, Campus Litoral Norte, modalidade à distância. Também sou mãe de Antônia, de sete anos, mas esse é outro “capítulo”.

Minhas responsabilidades como monitora de ensino é o acompanhamento virtual da turma no componente curricular da Polivalência, desempenhando funções operativas no Moodle – conhecido como a “nova sala de aula” ou “ambiente virtual de ensino”. Dedico-me a produção de conteúdos educativos e informativos, atividade realizada em conjunto com a Professora Titular, além de suporte digital nos encontros síncronos com os alunos. Com o imperativo do ensino remoto, o Moodle tornou-se o meio pelo qual a educação desempenharia a sua função de aprendizagem, sendo assim, uma novidade que interfere nos planejamentos e na administração da escola. É, portanto, uma aprendizagem que está colocada para toda comunidade escolar, das famílias, aos alunos, e aos trabalhadores em educadores.

Neste sentido, a presente reflexão se propõe a observar as novas habilidades exigidas dos professores nessa transição da modalidade presencial para a virtual, relacionando a minha formação, ou seja, a educadora que o curso me prepara para ser, com a experiência observada junto à monitoria. Por fim, problematizo a divisão do trabalho docente, cujo desempenho exige “tarefas administrativas” e “tarefas da aprendizagem”, que se diferem entre si, mas que são igualmente importantes para, não apenas a prática docente, mas o processo educativo como um todo.

A escrita desse resumo, aconteceu num momento de incerteza quanto ao retorno. Não sabíamos quando e como seria o retorno. Deste modo, as modalidades de ensino híbrido ganharam força, e novas metodologias, novos saberes-fazer e novos seres (LIBÂNEO, 1992), estavam em debate. As reflexões produzidas na monitoria estão

atentas a estas mudanças relativas ao trabalho docente. As modalidades híbridas podem ser boas alternativas, mas a sua elaboração e uso precisam estar acompanhados da crítica, da consciência, do pensar sobre isso. Ao longo dos anos, o capitalismo se sofisticou na apropriação dos saberes dos trabalhadores, e as novas metodologias híbridas precisam estar atentas a isso.

Penso também que, embora novas formas de tocar o processo de ensino aprendizagem tenham sido inventadas na pandemia, a figura do educador(a) e a centralidade da relação com o educando saíram fortalecidos. Na linha daquilo que Arroyo (2001) define como Ofício de Mestre, nas artes de conduzir, acompanhar, de domínio de um saber que lhe é próprio, que só ele sabe, e que o torna insubstituível, o fechamento das escolas veio para confirmar isso.

### **5.3 MOMENTO CHARNEIRA 3: O RETORNO AO PÚBLICO**

#### **5.3.1 A “Atenção exterior”**

O momento-charneira 3 é marcado pelo retorno ao espaço público, de saída da condição de isolamento para o retorno a vida comunitária. Denominei “Atenção exterior” em oposição ao momento anterior, de “Atenção interior” (JOSSO, 2014). Esse momento de abertura foi influenciado também, pelas disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, da professora Elisete Enir Bernardi Garcia; e pela disciplina de Diferença e Alteridade da professora Nathalia Gil e Raquel Gomes, no segundo semestre de 2021, onde senti que aquele incômodo guardado na pandemia poderia encontrar uma vazão, poderia ser transformado em ações concretas. Sentia-me mobilizada a participar da vida comunitária novamente. E para participar, eu precisava mapear o terreno.

No vídeo “A importância da EJA como modalidade de ensino”, produzido como reflexão da disciplina de EJA, traz um pouco desse sentimento que me projetava para fora do privado, em direção ao público, ao externo. O vídeo é possível ser acessado nesse link: <https://www.youtube.com/watch?v=S2b1dzMIWrM>.

Já na disciplina Diferença e Alteridade, eu produzi o “Relatório analítico de diagnóstico de exclusão na pandemia<sup>9</sup>”. Da mesma forma, foi uma oportunidade de

---

<sup>9</sup> O trabalho na íntegra encontra-se nos Apêndices.

conhecer em dados científicos a minha realidade social, onde articulei a experiência com a monitoria do CAP. Esse trabalho é significativo na formação porque conduz um olhar atento aos acirramentos da desigualdade no Brasil.

O Relatório consiste numa comparação entre três escolas diferentes – uma escola particular, uma pública estadual e uma pública federal, onde analiso as seguintes questões: 1) modalidade de ensino adotada na pandemia; 2) ferramentas utilizadas no ensino remoto; 3) suporte de acesso e permanência escolar; 4) dimensões econômicas, sociais e familiares da comunidade escolar; e 5) dados da exclusão: abandono, déficit e educação especial.

Os dados foram coletados mediante observações e entrevistas semi-estruturadas, e revelam a profunda desigualdade entre as três escolas.

A comparação das 3 escolas nos permite inferir sobre o acirramento da desigualdade social no período de pandemia. Enquanto que a privada consegue avançar na aprendizagem, ofertando atendimentos especializados, as públicas estão se esforçando muito para manter o vínculo escolar. E na comparação entre as duas públicas, destacam-se os resultados positivos da presença da equipe de professoras e multiprofissionais da escola federal, argumento que vem ao encontro de Márcia Pletsch (2020), quando diz que a deficiência deve ser analisada dentro de um contexto maior, das relações de classe, gênero e etnia dos alunos.

Essa reflexão sobre as relações entre reprovação e política educacional está no artigo de Natalia Gil (2018, p. 03), onde defende que “o baixo desempenho escolar das crianças pobres está engendrado por mecanismos seletivos internos à dinâmica educacional”, que consistem em oferta insuficiente de política educacional, baixo rendimento interno e notável discriminação social. Nesse sentido, torna-se imperioso o fortalecimento dos sistemas públicos de ensino e de assistência sociais, para que o Brasil não retroceda em quase 100 anos de avanços e conquistas.

A elaboração desse Relatório contribuiu para a minha formação, na medida em que nos colocou diante da realidade em números e estatísticas. Depois de dois anos com as escolas fechadas, as expectativas quanto ao que viria, eram enormes. Nesse sentido, pesquisar, investigar, levantar dados, serviu como uma preparação da atuação, como um reconhecimento prévio do campo educativo.

### **5.3.2 O Estágio Curricular**

“Mapear o terreno”, como dito anteriormente, me aproximou da minha comunidade, dos bairros que são lindeiros ao meu. Esse “mapeamento” consistiu em caminhadas, passeios de bicicleta, numa ideia mesmo de circulação para observação. Foi muito importante esse reconhecimento, observar as mudanças no cenário urbano e

periurbano, os loteamentos novos, os bolsões de pobreza de sempre, a abertura de novos acessos de trânsito, as árvores e jardins, o movimento das pessoas, locais de encontro, enfim, essa identificação visual que muitas vezes nos passa despercebido no cotidiano.

Nesse mapeamento, identifiquei os locais de estágio, tanto da educação infantil, quanto dos anos iniciais do ensino fundamental. Queria uma experiência de atuar junto a minha comunidade de vida, construindo essa ideia de “meu território”. Como já mencionado, meus avós foram os primeiros moradores dessa região, meu pai tem uma antiga atuação na comunidade católica, sendo esse lugar já marcado pela presença da minha família. No estágio, tive a chance de aprofundar essa relação, mas também, a chance de me colocar agora como Educadora. Como uma cidadã, moradora antiga, sem “mandato”, sem poder, sem hierarquias. Com outros compromissos públicos.

Portanto, o momento do estágio curricular foi onde toda a minha jornada formativa fez sentido. Conhecer a minha história pelos relatos dos meus avós, me conectou no espaço-tempo. Mais do que isso, agora como educadora, me sentindo conectada ao conteúdo humano desse território. Estagiar e participar da vivência escolar do meu lugar, onde me reconheço como gente, como cidadã, foi como estar com meu povo, filhos da minha gente. Toda experiência vivida na pandemia de “saber de mim”, do meu lugar, da minha cultura, do meu desenvolvimento humano, encontrou ali, no estágio, um espaço para acontecer.

A experiência de estágio foi muito impactante na minha formação. Mais do que um pré-requisito curricular para a obtenção de título, o estágio é a oportunidade de estarmos em campo, de nos vermos nesse lugar, de pesquisar e aprender. Meu estágio na Educação Infantil foi orientado pela Professora Rejane Ramos Klein, e realizou-se no exato instante do retorno ao modo presencial, em março de 2022. Nem eu, nem a escola sabia muito bem, o que nos esperava.

E o que eu vivi no estágio mudou os rumos deste TCC. Ali, diante da fome e da pobreza, das péssimas condições de trabalho, me perguntei: “o que eu estou fazendo aqui? Porque mesmo eu escolhi a pedagogia?”. Encontrar as respostas para essa pergunta é o grande propósito desse trabalho. Queria vasculhar minha jornada

formativa, faz uso da investigação-formação, e entender os por quês de estar aqui, de me formar, para que tudo isso.

Tal como afirma Josso (2014), as razões que levam os sujeitos a buscarem formação e a pensarem sobre ela, constituem-se em resultado pensado de suas experiências, ou seja, são as construções de sentidos, significados e saberes de vida.

Para aqueles que chegaram até essa etapa da reflexão, o processo de conhecimento sobre o processo de formação, iniciado no nosso seminário, gera uma abertura na sua relação com os saberes. Essa abertura implica-os diretamente como sujeitos que utilizam os referenciais que edificaram e dos quais se apropriaram no seu percurso de vida, para construírem significados que não têm outra legitimidade senão a de serem o resultado pensado de suas experiências. A sua relação com o saber universitário pode ser questionada por esse meio, contribuindo para uma compreensão mais exata, e até inovadora, sobre as razões que os levam a *procurar formação* (JOSSO, 2014, pg. 74).

As razões que me levaram a procurar formação foram, justamente, aprender com a vida, buscar sentidos para ela e sentir-me bem. Foi um ato deliberado lá no ritual de Eclipse, onde me coloquei como aprendiz, sujeito da aprendizagem, no lugar de quem precisava “aprender a aprender”. Ao longo dessa jornada, me pus a aprender em todos os sentidos, nas mais diversas dimensões. E o momento do Estágio foi o fechamento desse ciclo, como o processo que resultaria no saber da experiência formativa. Não por acaso, o tema escolhido foi “Corpo e Identidade”, trabalhando o reconhecimento de si e do outro, bem como, noções de pertencimento cultural. “Saber de si” foi tratado como direito na minha prática.

No Estágio, me deparei com a fome e o frio, com péssimas condições de trabalho, e com uma escola funcionando no limite da política pública. Estar bem e entender os sentidos de estar ali, foi crucial para cumprir essa etapa. Foi um retorno àquele pensamento provocado por Gadotti (2003), da necessidade de esperança. Que sem acreditar na mudança, acreditar que um outro mundo pode ser construído, era pré-requisito para o trabalho docente.

Segue um trecho do relatório de estágio da educação infantil, que dialoga com isso, com os motivos que me levaram a me formar e o quanto precisei deles no estágio:

De todas as reflexões a mais latente é pensar que para formar seres humanos precisamos primeiro sermos humanos e termos humanidade. Mais do que isso, penso que para estar diante de seres humanos que recém chegaram no mundo, precisamos primeiro, entender isso – elas não têm culpa desse mundo injusto. E nós, só merecemos estar ali diante delas, se acreditarmos nelas e na possibilidade de mudança desse mundo através das nossas práticas educativas e sociais.

Logo na segunda semana, eu percebi que nada adiantaria ter um bom planejamento, com atividades eficazes nos propósitos pedagógicos, se eu não estivesse bem para estar ali. Estar diante de crianças que chegam tremendo na escola, de crianças que pedem almoço porque não tiveram janta, de crianças com diarreia porque se empanturraram de doces que os “cidadãos de bem” doaram na Páscoa, de crianças com sarna, piolho e choro compulsivo, de crianças desanimadas e moles por carência nutricional, requer mais do que bons planejamentos. Requer presença de espírito forte. Requer postura de querer estar ali de corpo e alma. Requer qualidade de estar presente, de ouvinte e “sentinte”. Requer ser, talvez, o único adulto que vai olhar por aquela criança entendendo ela na sua dimensão infantil, de recém chegada, de alguém que tem um mundo a aprender, explorar e conquistar. Requer saúde e organização mental. Requer certeza desse propósito, que eu vou chamar de amor.

Um amor diferente desse amor romântico típico do patriarcado, que precisa de aprovação, que justifica opressão, que trata o outro como objeto, que é baseado na mentira do conto de fadas. Sinto um amor diferente, um amor livre, não condicionado, que aceita as crianças como elas são, que apoia seus desejos, que se engaja pela escola pública, que se coloca como parceira das famílias na criação dos filhos. Um amor que se retroalimenta em cada troca humana, em cada troca com tudo o que tem vida, e que portanto, produz luz, esperança, mudanças, e sujeitos seguros, livres e conscientes.

Eu estava enfim, encontrando a minha humana docência, puxando para mim a responsabilidade de Mestre em seres/seremos humanos (ARROYO, 2001).

Muitas reflexões foram produzidas a partir do Estágio e escritas em parceria com a professora Rejane. Um deles foi um artigo, intitulado “Desafios de um estágio docente na educação infantil em tempos de pandemia”, publicado no livro *Formação e Trabalho Docente em tempos de pandemia: desafios e possibilidades*, pela Editora Poisson (2022). Também apresentamos alguns trabalhos, desdobrando a reflexão em vários pontos, como: corpo e identidade cultural, educação indígena e teoria decolonial, a alimentação escolar e a insegurança nutricional.

Esses trabalhos expressam o potencial reflexivo do estágio, entendido como um momento-charneira formativo pela experiência que proporciona, mas sobretudo, pela possibilidade de construção da identidade docente, daquilo que é especificidade do nosso trabalho como o saber, o ser e o saber fazer (LIBÂNEO, 1992). Os trabalhos produzidos a partir dessa experiência, também revelam os caminhos formativos e teóricos que por mim foram percorridos ao longo da formação, marcados pela crítica política, pelas inquietações quanto a formação técnica, e pela preferência das dimensões humanas e subjetivas.

## **5.4 MOMENTO CHARNEIRA 4: IDENTIDADE DOCENTE, UM OFÍCIO EM CONSTRUÇÃO**

Nessa última seção, busco responder as questões que edificam o método (auto) biográfico de Marie-Christine Josso (2014), e que atravessaram essa investigação-formação em busca de formação, saberes da experiência (LARROSA, 2001) e da construção da identidade docente (ARROYO, 2000).

### **5.4.1 Que é a formação do ponto de vista do sujeito?**

Formação é um processo de tornar-se ser humano na relação com outros seres humanos. Ao nascermos, possuímos em corpo biológico e todas as interações sociais que se seguem, são para nos transformarmos em gente. Os cuidados, as conduções, as interferências, as orientações, as influências, tudo que se atravessa na vida forma o sujeito. Nesse sentido, formação é entendida como processo de desenvolvimento humano e relacional (ARROYO, 2000, FERRAROTI, DOMINICÉ, 2014), considerando-o como um todo integral, nos níveis físicos, culturais, emocionais, cognitivos e mentais, em permanente e constante formação, porque histórico e não produto (NEVES, 2020; FREIRE, 2020). Sendo assim, tudo o que atravessa a vida das pessoas, forma o sujeito como um ser humano.

A formação docente, por sua vez, tem como objetivo formar pessoas que vão trabalhar em prol da formação de outros seres humanos. Portanto, o conteúdo próprio desse trabalho é o humano. Sendo assim, a “formação que forma” o docente precisa, necessariamente, ser integral pois a pessoa é uma só. Formar seres humanos é ver o todo, sem fragmentar ou privilegiar dimensões teóricas ou técnicas (SAVIANI, 2009), ou ético, política e epistemológica e técnico, didático e pedagógico (FRIGOTTO, 1999). Ver o todo é considerar todas essas dimensões como partes de um todo único. Nesse sentido, concordando com todos os autores utilizados nesse trabalho, considero a importância de equilibrar e equalizar as diferentes dimensões nos processos de formação docente.

### **5.4.2 Como se forma o sujeito?**

O sujeito se forma no transcurso da Vida em sociedade. Tudo o que atravessa a vida das pessoas é formativo ou deformativo. Nesse sentido, a família, a Igreja, a

natureza, as mídias, a comunidade, o trabalho, a escola, contribuí para a formação dos sujeitos.

Na formação docente, e nos processos formais de formação em geral, a formação se dá mediante um ordenamento deliberado e intencional de conteúdos e didáticas, que tanto pode considerar o sujeito em sua integridade humana, como não.

Dialogando com a contribuição de Arroyo (2001), no sentido daquilo que está na matriz pedagógica fundante, ou seja, da necessidade de se formar observando e imitando os outros, me questiono sobre como formar docentes sem docentes. Um nome com título de doutor no plano de ensino da disciplina, disponibilizado lá no Moodle, é suficiente para constituir a matriz pedagógica fundante do curso de pedagogia modalidade à distância? Ainda que os conteúdos e textos selecionados sejam de excelente qualidade, ainda que as tarefas elaboradas pelos professores(as) titulares sejam interessante e enriquecedoras, basta que o *feedback* dos tutores às avaliações restrinja-se aos aspectos de formatação da ABNT para a formação de docentes aptos a formarem seres humanos? Assim como a formação humana não se dá sem a presença de outros seres humanos, a formação docente também não se dá sem a presença de outros docentes. A formação docente está atravessada pelas memórias das professoras que tivemos ao longo da vida, assim como a minha maternidade é atravessada pela forma como as mulheres da minha linhagem desempenham seus papéis sociais.

Todas as narrativas aqui produzidas, que tomam como base a ferramenta da investigação-formação, mostram que é possível produzir um saber da experiência (LAROSSA, 2001) quando outras dimensões, para além daquelas que estão no Moodle, são consideradas como formativas. Assim como o mundo não cabe nos muros da escola, o mundo também não cabe no Moodle. Isso porque, a escola não forma sozinha, o Moodle não forma sozinho. Na formação humana, todas as dimensões modificam, deslocam os sujeitos de um esquema de pensamento para outro. Portanto, todas as estratégias que criei, como a horta, a casa, a família, contribuíram para a minha formação docente.

Essa ferramenta da investigação-formação, própria do método (auto)biográfico, apresenta-se, portanto, como uma possibilidade interessante de formação. A modalidade de ensino à distância na educação de adultos é uma oportunidade comprovadamente viável, necessária e potente. Se não fosse à distância, provavelmente eu não conseguiria concluir. Mas do ponto de vista metodológico, a presente investigação-formação

mostrou-se não apenas como uma possibilidade de formação docente, mas também, como uma possibilidade na construção de sentidos e de saberes sobre a experiência biográfica. Uma metodologia que pode colaborar com o desenvolvimento humano, na medida em que permite aos estudantes saberem sobre si, reafirmando suas existências enquanto sujeitos históricos.

### **5.4.3 Como o sujeito aprende?**

O sujeito aprende quando se coloca como aprendiz, seja na relação consigo mesmo ou na relação com a sociedade. Trata-se antes de tudo, de uma predisposição mental (ARROYO, 2000). Larrosa (2001) também refere-se ao saber da experiência nesse sentido, como um saber produzido a partir da reflexão sobre o vivido. Diferentemente da formação, que cumprindo algumas etapas o sujeito obtém o resultado da formação, o aprender é próprio do sujeito da aprendizagem (JOSSO, 2014). Aprender é mais complexo, ligado as questões mais cognitivas e emocionais.

No transcurso desta formação, aprendi nas situações em que me coloquei como aprendiz, fosse nas vivências acadêmicas ou de vida. Contudo, destaco que, o meu potencial de aprendizagem é maior quando posso me colocar no processo. Por exemplo, existe uma diferença entre dar um texto e pedir um resumo, e dar um texto e pedir o que você pensou sobre ele. O resumo é uma prova de que li e fui capaz de elaborar uma escrita ordenada e coerente, e está mais para o ensino. Quando precisamos pensar sobre a leitura, criamos, não apenas resumimos as ideias dos outros, o que está mais para a educação. Quando pensamos, misturamos as leituras com as vivências e produzimos outra coisa. Eu aprendo muito mais quando posso colocar-me dessa forma, quando posso, a luz da teoria, elaborar meu próprio pensamento. Portanto, sinto que aprendo mais quando estou envolvida em processos de educação, do que em processos de ensino (ARROYO, 2000).

De certa forma, acho que foi isso o que fiz neste trabalho. Concentrei um grande esforço na construção metodológica e teórica, por uma questão ética com o trato científico, para que, a partir dessas categorias e ferramentas, eu pudesse pensar, entender, extrair os saberes das minhas experiências e vivências formativas. Preocupe-me em estudar os autores, consciente da importância da assimilação e apreensão para a aprendizagem, e que não fossem apenas citações por obrigação. A resignificação tão necessária aos conceitos do campo maior da formação, a que se refere Frigotto (1999),

Neves (2020), Arroyo (2000), Josso (2014) não se dará por iluminação divina. É trabalho mental de estudo, leitura, reflexão, apreensão sobre o vivido, prática, diálogo, escrita, e tudo de novo, outra vez. Ressignificar conceitos é portanto, uma tarefa árdua que passa pela análise da realidade social.

Os desafios do Brasil pós-covid são muitos e estão para todos os lados. Os educandos precisam de recuperação, os educadores também, e a escola também. As famílias precisam de recuperação, de política social e valorização do salário, uma demanda que atinge nosso trabalho em sala de aula. A sociedade ainda se refaz nas suas instituições democráticas, e o espírito do ódio ainda está vivo no coração dos brasileiros. Os déficits de aprendizagem, a saúde mental, o luto, os novos saberes e saberes-fazer, o novo ser, todo esse conjunto de questões formam os desafios do Brasil pós-covid. Então me pergunto, quanto da nossa formação nos dedicamos a conversar sobre isso? Basta que eu, sozinha nas minhas reflexões, construa estratégias necessárias para dar conta disso? E o diálogo como princípio formativo, e o projeto de sociedade, fica onde? Se a forma como nos formamos condiciona o que somos, se a forma como aprendemos condiciona como ensinaremos (ARROYO, 2001), significa que se eu mantenho a reflexão no decorrer da formação, mantereí a reflexão no decorrer da minha atuação. A *práxis*, entendida como atividade concreta onde os sujeitos se afirmam no mundo, modificando-o, e transformando-se a si mesmos mediante a reflexão e o autoquestionamento, não é um botão que se aciona no Moodle ou no Google Class. É um exercício permanente, que tanto melhor é se iniciado na formação. Pensar sobre a prática é coisa que se aprende na formação, no próprio ato de pensar sobre os processos formativos e deformativos a que se submete.

As estratégias formativas que criei foram em sentido contrário ao ensino mediado pela tecnologia e internet. Quanto mais a formação me puxava para dentro do ambiente virtual, capturando mais do meu tempo, mais eu fugia pela via da ressignificação e/ou criação de novas subjetividades, que venho chamando de “orgânicas”. Penso inclusive, que essa possibilidade de criar estratégias formativas próprias é um potencial da modalidade à distância. Permitir que os adultos criem suas estratégias é interessante ao aprendizado, pois o ato de criar implica uma série de atividades intelectuais e mentais, estimulando o raciocínio sobre o que é formativo e atendendo as curiosidades de quem se forma.

O processo formativo do educando na modalidade à distância é diferente da modalidade presencial, e as relações outras que estabeleci com meu território, me ensinaram o quão ricas podem ser essas trocas, o quão engrandecedoras de desenvolvimento humano porque permitem sair do virtual, e voltar apenas para contar, relatar, socializar. O viver humano não se é possível de acontecer no virtual, portanto, trata-se de uma outra ferramenta, com outro propósito, outro processo, outra relação, outro envolvimento. Na prática, significa dizer que “menos é mais”, que o tempo dedicado a edição é um saber e um trabalho dos *designers* gráficos, que os conhecimentos puramente informáticos é um saber e um trabalho dos técnicos de informática. Centrar o esforço formativo docente no ambiente virtual não agrega à formação humana tanto quanto a vivência das múltiplas possibilidades da vida, seja em sociedade ou na relação com natureza. Se quisermos aproveitar melhor o tempo dedicado ao ambiente virtual na modalidade à distância, que criemos mais ambientes de diálogo e rodas de conversa, onde seja possível ao educando se colocar no processo formativo, pois isso sim é importante.

O sujeito da educação, a que se refere Neves (2020), é o sujeito que apreende, que produz novas subjetividades para sua vida na relação com os outros. Demonstramos que aprendemos, quando usamos os saberes para fazer escolhas que impactam nas nossas vidas e na vida em sociedade, assumindo-se como sujeitos responsáveis de seus papéis na história. Aprender portanto, está relacionado com não se repetir nos mesmos erros, individuais ou coletivos.

#### **5.4.4 Como me tornei no que sou?**

A investigação-formação confirmou a centralidade que a dimensão familiar ocupa na definição a respeito do que sou, na mesma linha do que defende Josso e Dominicé (2014). Foram os aspectos relacionais do universo familiar que me levaram a pensar que “eu sou o que um dia já foram”. “O que eu sou” é uma mistura daquilo que quiseram que eu fosse, daquilo que eu me recusei a ser, e daquilo que eu não tive escolha. “Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou” (ARROYO, 2000: 36).

Não escolhi nascer na família que nasci. Mas posso escolher o que quero reproduzir e o que interromper, nesse jogo permanente de autonomização e conformação, definido por Josso (2014). Por isso pensar sobre a nossa existência na

formação docente, os sentidos de estar aqui e agora, neste lugar, neste tempo, nesta comunidade de vida, é importante. Entender os sentidos, construir significados, assumir um lugar de sujeito da educação (NEVES, 2020) é fruto do exercício da atenção consciente, e reflete na nossa qualidade de presença, na autoconfiança em sala de aula, na apropriação do nosso Ofício de Mestre em seres humanos. É assumir para a responsabilidade de liderar um projeto de sociedade onde a vida tenha valor, onde o humano seja possível, onde a justiça prevaleça, onde a ética do cuidado pautar as relações humanas e com a natureza. Existir como educadora é colocar-se como sujeito histórico.

É tarefa da educação formar sujeitos conscientes de si e do mundo. Sujeitos se colocam na comunidade de vida como responsáveis por si e pelo funcionamento da vida em sociedade. Por isso são políticos, porque protagonizam suas vidas porque pensam por si. Objetos, ao contrário, não se colocam e servem como engrenagem de um sistema de opressão e exclusão. Contudo, nem sempre foi assim. Como já dito, boa parte da minha vida me regulei pelo tempo dos outros e pelas expectativas dos outros. Foi somente aqui, nesta formação que dediquei-me a “saber de mim”. Somente aqui entendi que isso era um direito. E nesta investigação-formação pude perceber a potência que é apropriar-se de si, da própria vida, e do próprio ofício.

A elaboração que hoje faço a respeito do que sou, doeu. Foi dolorido mexer, olhar, reconhecer, admitir erros, perdoar, perdoar-se. Responder à pergunta de como me tornei no que sou, exigiu atenção consciente (NEVES, 2020), porque cada traço, cada sinal, cada manifestação de incômodo, importa. E isso, além de dolorido, dá trabalho.

Eu me tornei o que sou extraindo os saberes da minha experiência, tal como afirma Larrosa (2001), onde precisei suspender o juízo, a opinião, as certezas. Precisei de tempo, do ócio, do tédio, do silêncio. Precisei de Manuel de Barros, dos vazios e das nada. Precisei rejeitar o conteudismo que insiste em nos entulhar de mais e mais. Precisei rejeitar o imediatismo, o consumismo, a necessidade de manter-me ocupada.

As reflexões sobre como me tornei o que sou compreendem a distinção entre o que é meu, e o que é dos outros. O meu universo particular e singular, é atravessado pelo Universo coletivo e comum. Portanto, eu me tornei o que sou na minha relação com o mundo ao longo da minha história de vida.

A educadora que me torno hoje não vê separação entre os processos formativos acadêmicos e não acadêmicos. Ambos foram a educadora que sou. Também carrego um

pouquinho de todas as educadoras e professoras que me relacionei, assim como, dos alunos que convivi no estágio. Foi muito especial realizar essa formação docente desta forma, na modalidade à distância durante a pandemia. O EAD permite uma certa autonomia, permite vivermos nas nossas comunidades, e pensarmos alternativas educativas locais. Li muito, estudei muito, muito mais do que coube no Moodle. Já a pandemia, apesar de todas as restrições e impactos negativos, também influenciou nisso que me constituo enquanto educadora. Estar em sala de aula no Brasil pós-covid tem um sentido histórico. Assim como, foi significativo estar em formação docente no Governo de Bolsonaro. Além da atenção permanente ao desmonte das políticas de educação, dos escândalos envolvendo ministros e recursos do Fundeb, preocupava-me com as lições que deveríamos extrair desse momento. É urgente a implementação de um projeto de educação libertadora, que reafirme a Ciência, o conhecimento como direito, e a Democracia. As lições políticas desse período marcado pela extrema direita estarão por conta da escola, o que significa olhar para a polarização, permitir que os estudantes falem sobre isso, que tragam suas questões, que possam se rever com mediação pedagógica adequada, e se corrigir dos pensamentos de ódio. Fingir que isso não existiu, fazer de conta que não estamos vendo, seguramente é a pior forma de tratar esse assunto. Enquanto Nação brasileira precisamos aprender com o risco democrático chamado “bolsonarismo”. Desse modo, essa conjuntura também contribuiu para a formação da Educadora que sou.

#### **5.4.5 Como tenho as ideias que tenho?**

As ideias que eu tenho se relacionam com o que eu sou, com a minha história de vida. As minhas ideias são uma trama de redes complexas e subjetivas, tecidas por diferentes aspectos da vida individual e coletiva. As ideias que tenho vem da experiência, da vivência, da cultura, da família, dos processos formais de ensino, do trabalho, da política, tudo isso foram o campo das minhas ideias.

Para a docência, as ideias que tenho vem das memórias escolares, da graduação em ciências sociais, dos projetos de pesquisa em que atuei, da minha experiência como legisladora e gestora pública, vem da convivência com pessoas comuns, vem dos espaços políticos, vem do intercâmbio cultural, vem das leituras e trocas acadêmicas. As ideias que eu tenho, portanto, vem do processo de tomada de consciência, dentro do jogo de aceitação e rejeição (ARROYO, 2000).

As ideias que hoje tenho para a educação foram construídas ao longo da minha história de vida, mas enquanto saber elaborado, foram produzidas nesta investigação-formação. Minhas ideias sobre formação docente formam tecidas nas tramas que unem todas as dimensões da vida humana, com destaque para as minhas relações familiares, ecológicas e políticas.

O instrumento da investigação-formação permitiu então, não apenas uma melhor compreensão sobre a minha formação como sujeito, mas principalmente, me recolocou no lugar de destaque que me pertence, enquanto sujeito autônomo, disposta a assumir as responsabilidades que se abrem com a formação. O pensamento que resulta das experiências formativas é que, a educação de adultos pode, por meio de uma pedagogia apropriada, oferecer uma abertura mais consciente de sua liberdade na interdependência comunitária (JOSSO, 2014).

É por isso que assumir-me como educadora passou pela resignificação da minha experiência política. Eu fui candidata a vereadora pela primeira vez com 18 anos. São 20 anos de vida pública. Aquela menina que o povo conheceu, cresceu, virou mãe, dona de casa, e agora, é professora. Trata-se portanto, uma nova identidade, um novo papel social que amplia, expande, fortalece a minha história, e não se opõe ou prejudica. Na experiência de estágio, percebi o quão significativo era para os estudantes estar diante de uma professora que já foi vereadora e vice prefeita. Não pelo conteúdo em si, mas pelo símbolo, pela representação. A compreensão que tenho sobre educação é marcada pela experiência como gestora pública, pois o campo da política pública em educação é muito diferente da sala de aula. É do macro ao micro, o que também é interessante. Conhecer os caminhos, as possibilidades, ter contatos, tudo isso fortalece a minha identidade docente.

Além do aspecto militante, que me faz lutadora pela educação pública desde o movimento estudantil secundarista. Com 14 anos, eu fui à Porto Alegre acompanhar o anúncio do Governador Olívio Dutra do Polo da UERGS para Cachoeira do Sul, uma conquista nossa, da comunidade via Orçamento Participativo. Anos mais tarde, como Vereadora, estava em Brasília, acompanhando o anúncio da Presidenta Dilma Rousseff do Campus da UFSM, uma conquista que leva a minha assinatura desde o princípio. Então, é muito bom estar na educação agora como Educadora, autorizada a lecionar pelo “título” de licenciatura plena. Depois de tantos anos e tantas conquistas para o

município, é hora de “ter uma turma para chamar de minha”. É hora de atender quando chamarem pela “Profe”, ou simplesmente, pela “Sora”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na mitologia grega, depois que Pandora abre a caixinha e saem todos os males, fica apenas uma coisa: a esperança.

O que fica é a esperança.

Considerando a Mariana que entrou no curso, e a Mariana que encerra o curso; daquela expectativa de uma formação sem paixões e engajamentos porque fragilizada e desintegrada, a realização de uma formação plena, carregada de sentidos e responsabilidades, chego à conclusão que, assim como Pandora, liberei todos os males e fiquei só com aquilo que me é próprio. Ter exercido cargo público no auge da onda antipetista foi muito violento. Hoje, com o fim do governo de extrema-direita, vejo que tudo aquilo que imputavam a nós, não era nosso. Todo ódio, violência, descompromisso com o dinheiro público, o descuido com a vida, as relações com o crime organizado, com o terrorismo, nada disso era meu. Abrir a caixa me livrou do que me pesava, do que me imobilizava.

A esperança me é própria. A esperança é um traço antigo, que vem de longa data. Vem do povo originário que sobreviveu as Guerras pela Conquista do território brasileiro, vem do povo africano que foi arrancado do seu Continente de origem, vem do povo imigrante que fugiu da fome. Vem de Carolina de Jesus, de sua busca diária por pão. “Hoje não tem, mas amanhã vai ter”, dizia Dona Lindu.

Embarquei nessa formação em busca de sentido. E encontrei.

Mas ao lado do sentido da minha existência, estava também a esperança num mundo mais justo, solidário e humano.

A formação docente na pandemia, objeto de reflexão desta investigação-formação, revela a potência e a importância da educação na formação de sujeitos históricos, conscientes de seu papel na sociedade brasileira.

Um dos meus principais argumentos é que a formação docente engloba tanto as experiências acadêmicas, quanto as experiências produzidas em outras esferas da vida. Isso porque, o ser humano é um todo, e sua formação deve considerá-lo na sua integridade e inteireza, não podendo a formação ser fragmentada. Com o método (auto) biográfico, e o tripé teórico sustentado pelos conceitos investigação-formação, experiência e identidade, pude refletir que, tudo o que eu vivi dentro e fora do curso forma um amálgama no meu processo formativo.

Nesse sentido, a potência da formação está na sua capacidade de transformação, de modificação na vida das pessoas. Para além de profissionais qualificados, cabe a formação docente formar seres humanos éticos, conscientes de si e do mundo. Os conflitos entre as dimensões técnicas e teóricas, que versam a respeito da forma e do conteúdo da formação docente são históricos, vem desde 1684, ano de estabelecimento da primeira instituição de ensino destinada à formação docente na França. É, portanto, um conflito que não se iniciou em mim. É só mais um traço de longa data que carregamos em nós.

Para os fins dessa investigação-formação, interessava-me olhar para todo o percurso, procurando refletir sobre os processos formativos que edificaram a minha formação, ou seja, os saberes da experiência que teriam influencia na minha identidade docente. Sendo assim, preocupada com a ética e a rigorosidade científica, empenhei um esforço significativo de revisão metodológica e teórica, configurando-se num momento muito enriquecedor, de sólido embasamento.

Observar as minhas experiências formativas a luz do referencial teórico selecionado, permitiu pensar no método (auto) biográfico enquanto um construtor de sentidos, na medida em que, permite que o estudante se aproprie da sua formação, e por conseguinte, se fortaleça como sujeito da educação na atuação docente.

Essa possibilidade, permitiu a reflexão a respeito das muitas aprendizagens envolvidas nas mais diferentes dimensões da vida individual e coletiva, a construção de sentidos, pertencimento histórico e geográfico, além da resignificação da minha história de vida. Ao situar-se como sujeito histórico da educação, compreendo e me identifico com os traços vocacionais do Ofício de Mestre, como uma especialista em seres humanos dentro de um projeto de sociedade, onde o cuidado com a vida seja um princípio ético.

A Educadora que por ora se forma, se soma a Socióloga que sou. Das Ciências Sociais à Educação, duas áreas que em comum, se ocupam, se preocupam e se preenchem de tudo o que é humano, do individual ao social. Me sinto sensível a todos os conteúdos que dizem respeito a pessoas, em todas as dimensões da sua formação. Me sinto sensível aos outros porque fui sensível comigo, neste eterno estar sendo.

O caminho da Atenção interior foi crucial para dotar-me de mim, para conhecer-me, saber minhas origens, minha ancestralidade, minha cultura, meu pertencimento. Preencher-me de mim foi como ocupar o lugar de sujeito, sem espaço para que outros o preenchessem por mim. Apropriar-me da minha formação foi a mudança chave para a minha transformação pessoal. Como sujeito da aprendizagem me sinto encorajada na missão de conduzir outros seres humanos ao mesmo caminho. Se a formação humana se dá pela imitação, hoje não tenho medo de me expor no que sou, no que me tornei como pessoa. Não tenho dúvida dos valores e propósitos que carrego.

Escolhi a Educação porque quero viver numa comunidade de sujeitos. Quero viver num mundo com outros seres humanos igualmente conscientes de seu papel, do cuidado para consigo e uns com os outros, e de todos para com o Planeta. Quero ser educadora porque acredito na Escola Pública, na Democracia e no Estado Democrático de Direito. Acredito nas pessoas como agentes de transformação, de criação, de invenção, de comunicação, de coletividade – habilidades que nos trouxeram até aqui como seres humanos, que nos acompanham na linha história da evolução Humana. Essas são as nossas vocações e resgatar isso é uma luta do nosso tempo. A minha história é uma história marcada pelo compromisso com o público, pela responsabilidade com o coletivo, e a possibilidade de trabalhar com a educação, é uma realização ao mesmo tempo pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. **Entrevista à Plataforma Educação e Participação**. Disponível em <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/miguel-arroyo-entrevista-professor-formacao/> (publicado em abril de 2018)

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11, Brasília, maio – agosto de 2013, pg. 89 - 117.

BASTOS, Ghislaine Dias da Costa; SOUZA, Tatiana Duarte de Souza. **Memórias e escrita de si: uma viagem formativa pelo curso de pedagogia**. In: *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 40993-41005, jun. 2020.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. Editora Sextante, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DAVIS, Mike, et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2ª edição, 2014, p. 77-90.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2ª edição, 2014, p. 29-55.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 2ª edição, 1999, p. 75-105.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, 1995.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2ª edição, 2014, p.57-75.

KLEIN, Rejane; CARLOS, Mariana. Desafios de um estágio docente na educação infantil em tempos de pandemia. **Formação e Trabalho Docente em tempos de pandemia**: desafios e possibilidades. Editora Poisson: 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2020, 2ª edição

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC

LEITE, Vania Finholdt Angelo. **Ser Mais**: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. *Práxis Educativa*, v.16, p. 1-12, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LUTZENBERGER, José. **Gaia**: o Planeta Vivo (por um caminho suave). 2ª edição. Porto Alegre: L&PM, 1990.

NEVES, Júlia Guimarães. **O sujeito da educação**: possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica. Orientadora: Lourdes Maria Bragagnolo Frison, UFPEL, 2019, 121 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

NEVES, J G; AMORIM, F V; FRISON, L M B. **O conceito de formação na pesquisa (auto)biográfica**: a complexidade como paradigma emergente e o método (auto)biográfico como síntese. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, pg. 1-17, jan/dez 2020.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2ª edição, 2014.

PIMENTEL, Alessandra. **O método de análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.179-195, nov.2001.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-154, jan./abr.2009.

VIEGAS, Moacir (Orient.); CARLOS, Mariana, HALMENSCHLAGER, Folvy. **A formação do trabalhador que procura o SINE de Santa Cruz do Sul: classe e cultura no contexto das suas histórias de vida.** In: XIX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2007, Porto Alegre, Anais [...] resumo número 230.

## APÊNDICES

Poesia “De volta aos Pampas”

Naquele eclipse solar,

Vi o meu destino no poente.

Rumei aos pampas para buscar

Tempo e espaço, tão somente.

Tempo pra fluir o ócio,

Pra viver o tédio.

Espaço pra circular livremente,

Pra mudança acontecer.

Sou do ar e nele quero estar.

Marcando a cadência do meu ritmo

lento, poético e harmônico

Que coxilha a dentro, se espraia com o vento.

Mariana Silva Carlos

[primavera 2019]

## Memorial Reflexivo Formativo

### 1. REMEMORAR - Dimensão Pessoal e Ética

Eu ingressei na escola em 1990, com 05 anos. Morava com minha família em Cachoeira do Sul, interior do RS. Na época, com quase 100 mil habitantes, começava a sentir os reflexos negativos de uma economia baseada no latifúndio e na monocultura. Para a educação, destaca-se nessa década, o fechamento de uma universidade comunitária que possuía muitas licenciaturas (artes plásticas, música, educação física, ciências, estudos sociais, letras, etc). Boa parte dos professores da região, formaram-se na UNIVALE[8]. Em 1995, a instituição encerrou suas atividades por problemas financeiros.

A história da UNIVALE se confunde com o início da minha formação escolar por dois motivos: 1) minhas professoras eram recém formadas nessa instituição, e 2) minha mãe cursava artes plásticas e eu ia junto nas aulas com ela. Era incrível circular pelas ateliers, bibliotecas e conversar com a funcionária da cantina, a Dona Almerinda, mãe da minha professora da pré-escola. Eu tinha entre 05 e 07 anos, era esperta e comportada. Lembro dos adultos rindo das minhas peripécias infantis.

Minha família é de organização tradicional: papai, mamãe e os filhinhos do casal. Meu pai era funcionário da Caixa Federal, e até o arrocho do Governo Fernando Henrique (1998 a 2002), nosso padrão de vida era de classe média alta. Minha mãe era dona de casa, e buscou sua formação tardiamente em razão dos filhos. Formou-se e hoje é professora do Estado – muito mais para ter uma ocupação e algum grau de independência financeira do que de fato para ascender a família economicamente. Meus avós paternos eram pequenos agricultores e maternos, comerciantes.

Minha infância foi marcada por um convívio próximo com minha família e amigos. Também foi marcada por uma intensa participação social, fosse no ambiente universitário ou no ambiente político, uma vez que meus pais eram militantes do Partido dos Trabalhadores. No começo dos anos 2000, já com 15 anos, vivi uma realidade de arrefecimento cultural e econômico, o que me forçou a buscar minha formação acadêmica em Santa Cruz do Sul, aos 17 anos.

Com relação a minha experiência escolar, comecei aos 05 anos numa escola particular católica. Tenho boas recordações. Uma das coisas que mais gostava, era quando a professora contava histórias pelo projetor manual de slides. Desenvolvíamos atividades de recorte, colagem, pintura e atividades físicas como jogos e brincadeiras.

Na época, para entrar na primeira série era preciso ter sete anos completos. Eu nasci em outubro, e se acompanhasse minha turma, não teria a idade exigida. Minha mãe estava resistente com isso, e então, a orientadora pedagógica propôs uma conversa. Ela me pediu para fazer desenhos, e em seguida, me pediu para escrever. Desenhei uma bicicleta, mas não consegui escrever. Então, ela me pediu para escrever qualquer coisa, e escrevi “gato” – porque isso eu tinha certeza que conseguiria, não queria decepcioná-los. Logo que conclui a escrita de “gato”, a orientadora exclamou aos meus pais:

- Viu! Ela já conhece as letras. Está pronta para a primeira série.

Minha mãe me ensinou a escrever “gato”, por isso eu estava confiante. E hoje pensando sobre isso, não lembro de ter tido contato com as letras na pré-escola. Acho que alfabetização era conteúdo só da primeira série. E foi assim que entrei na primeira série, como uma das mais novas e mais baixinhas da turma.

Na primeira e segunda série passei por média. Da terceira série em diante, até o final do ensino médio, eu peguei recuperação no final de ano, ano após ano. Não repeti nenhuma série, mas precisava me esforçar muito para passar.

Permaneci na escola católica até a terceira série. Da quarta até o fim do ensino fundamental, cursei uma escola privada protestante. E o ensino médio fiz numa escola pública estadual. Meus pais conversavam comigo e com meu irmão sobre essas mudanças, mas a decisão era basicamente da minha mãe. A primeira era muito religiosa, a segunda era mais técnica, importante para o vestibular. E a última escola foi por uma questão financeira – salário do meu pai não comportava mais as mensalidades.

Para concluir, vou destacar duas coisas que são significativas. A primeira é ter entrado na primeira série com seis anos. Constantemente escutava piada dos colegas por ser a “nenê” da turma ou a mais baixinha. Apesar de confiar na minha própria maturidade, me sentia “burra” por não conseguir acompanhar a turma, meu desempenho e progresso escolar era menor. Quando mudei de escola aos nove anos, ouvi a seguinte intimidação de uma colega:

- Olha só, nossa colega nova recém saiu do berço.

Eu era metida e carregava algum rompante, e respondi:

- Se eu saí do berço, tu saiu do forno.

Carina era a única menina negra daquela escola. Era bolsista, filha do zelador. Eu sabia que estava sendo racista, mas não queria aceitar essa humilhação na escola nova. Carina e eu acabamos virando grandes amigas, até hoje.

A segunda coisa que também preciso destacar é uma lembrança ruim. Eu era muito desorganizada no meu material da mochila. Minha mãe fazia faculdade a noite (até a minha terceira série), e meu pai era responsável pela janta, banho e auxiliar na lição de casa. No outro dia, minha mãe acordava tarde cobrando os cadernos, estojo, mochila, livros – “cadê isso, cadê o pote da merenda, porque uniforme está sujo, etc”. Me sentia perdida porque não sabia fazer aquilo, e isso me causou uma certa ansiedade, desinteresse e preguiça pela escola. Além disso, meus pais me cobravam notas boas e leituras, não me ensinaram a estudar ou organizar meus estudos, tão pouco criaram ambientes propícios de leitura em nossa casa. Aquela música de encerramento do Fantástico me dava nervoso, porque a lição estava sempre por fazer. E eu odiava ler.

## 2. REVIVER - Dimensão Escola e Docência

### 2.1 As escolas em si

Eu observei uma escola infantil municipal de Porto Alegre. A escolhi por dois motivos: por ser perto da minha casa e por estar localizada numa praça.

Como relatei no roteiro, a escola era muito colorida, lúdica e acolhedora. Os espaços eram integrados e haviam muitos recursos pedagógicos onde os alunos podiam circular, dando uma sensação de infinitude e de liberdade. Muito diferente da escola onde eu cursei dos quatro aos nove anos[9].

Eu cursei a pré-escola numa escola participar católica. Fiz dois anos de pré e depois segui até a terceira série na mesma escola. O Colégio Imaculada Conceição era um dos mais tradicionais da cidade, bem localizada, ocupava uma quadra inteira, com prédios suntuosos e jardins impecáveis. O Colégio oferecia ensino infantil ao médio, e uma infraestrutura completa: havia teatro para 500 pessoas, quadra esportiva coberta, quadras poli esportivas no pátio, diversas pracinhas, biblioteca, salas de aula, salas de oração, bem como, era a residência das irmãs. Tinha até uma jaula com dois pavões de estimação das religiosas.

O prédio da educação infantil era um prédio separado do ensino médio e fundamental. Lembrava uma casa grande com diversas salas de aula, em meio a um pátio rodeado de pracinhas. Com relação aos espaços, quero citar dois: a biblioteca e a sala de oração. A biblioteca lembrava essas bibliotecas antigas, com móveis em madeira, sóbria, silenciosa, tapetes e poltronas com estampas gastas, e uma funcionária pouco amigável. Para piorar, a biblioteca ficava no andar mais alto, do prédio mais alto. Lembro de subir infinitos lances de escada até chegar naquele lugar constrangedor. Nossa turma de primeira série tinha umas vinte crianças, e uma professora tentando nos levar em fila, nos pedindo silêncio ao longo do trajeto porque a sala da Diretora, a temida Irmã Constância, era no caminho. Chegando lá, ela continuava pedindo silêncio, contava uma história, normalmente religiosa, e nós tínhamos que retirar um livro. Eu sempre entregava com atraso. Tinha preguiça de subir aquelas escadas e medo que a funcionária me perguntasse o que achei do livro (eu nunca lia).

Outro espaço que merece destaque era a sala de oração. Tinha um outro nome mais pomposo, mas não lembro. Tratava-se de uma sala no andar térreo, no mesmo prédio da biblioteca, e era basicamente uma igreja em miniatura. Havia um altar em madeira, com imagens e estuetas religiosas, sem cadeiras. Tinha cheiro fúnebre, era escuro e frio. Lembro que de tempos em tempos, a professora nos levava em turma para lá, fazíamos orações e reflexões com o auxílio de uma irmã, onde ficávamos de pé ou sentados sob o tapete. Aliás, haviam símbolos e imagens religiosas por toda a escola.

Portanto, tenho na memória uma escola enorme, preponderante sobre mim, mais forte do que eu, onde predominava a disciplina, a autoridade, e a devoção. Logicamente que havia espaço para o lúdico e as brincadeiras, era possível ser criança. Mas dentro de uma educação tradicional e conservadora, que mais me dizia como eu devia ser como criança – educada e obediente, do que me permitia ser o que eu era – curiosa e contestadora.

## 2.2 Os alunos, as professoras e as suas relações

Essa ambiente integrador e livre da escola que observei, reflete nas relações humanas dentro da escola. A rotina da escola existe e é cumprida pela maioria por uma questão de organização, para que seja possível conviver e aprender na coletividade, e não por uma imposição autoritária. As crianças identificadas com alguma necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem, que demandavam mais tempo para assimilar e cumprir com os combinados, foram respeitadas no seu tempo. Em alguns momentos,

percebi que as professoras identificavam essas diferenças mas não sabiam o que fazer com aquele comportamento fora do padrão. Percebi isso principalmente na hora de cumprirem com o comando “fazer fila para lavar a mão, e sentar na calçada para esperar o lanche”. Das 24 crianças, umas cinco não cumpriram e se dispersavam fácil ou mesmo nem chegavam perto da pia. Para solucionar, as professoras tentavam por infinitas vezes o mesmo comando: “fulano, vem, lava a mão, senta”. O único que foi “poupado” de cumprir, foi o autista. Os demais, foram pacientemente solicitados a cumprirem o comando. Para mim, ficou duas impressões: 1- que parecia impossível conviver com o fato de que nem todas seguem o mesmo padrão, e 2- que embora detectem as diferenças entre elas, a técnica para centralizar é a mesma (chama e ordena), o que muda é o grau de paciência que as educadoras dedicam à essas crianças.

Na escola onde iniciei minha escolarização, recordo-me de professoras muito simpáticas, acolhedoras e dedicadas. Em sala de aula, o ambiente era propício para aprendizagem, com brincadeiras e ludicidade. Mas havia no ar, especialmente nos espaços formais da escola, uma preocupação muito forte com a disciplina. Lembro de recebermos ameaças senão fizéssemos silêncio – “á se a Irmã Constância pega vocês”. A Diretora era quase uma entidade mítica e onipresente. Para os alunos muito mais no nível do imaginário, e para as professoras no plano real – lembro de escutar “sem querer” uma conversa da minha professora com minha mãe, no sentido de que sofriam ameaças de demissão se os alunos fossem indisciplinados no momento da fila para entrada, recreio ou outros momentos de integração com a comunidade.

Com relação ao processo de ensino aprendizagem, lembro de que todas as crianças tinham que apresentar um nível único, ou seja, não era considerado o progresso de aprendizagem de cada criança, mas sim, o quanto todas chegavam num único padrão. Me recordo de ter colegas que apresentavam dificuldades, que não alcançavam as notas desejadas, e iam ficando para trás, repetindo as tarefas até conseguirem. Em algum grau, exercia-se nas relações entre as crianças um preconceito sob esses colegas, que eram taxadas de “burros”. Não me recordo de as professoras reforçarem isso, mas tão pouco abordavam as questões do respeito às diferenças conosco (nos anos 90, penso que essa abordagem ainda não havia chegado às escolas).

### 2.3 Considerações finais: o que fortalece e enfraquece a minha docência

Como descrevi no Roteiro, após a primeira meia hora dentro da escola, eu comecei a interagir com as crianças no pátio participando das suas brincadeiras. Por boa parte do tempo eu me dediquei a ouvi-las, a observá-las, a sorrir, e a entrar nas suas brincadeiras. Acredito que isso foi fundamental para rapidamente estabelecer vínculos com ela, a ponto de me referenciar, não só para brincar, mas também para acolhe-las. Mais de uma criança triste ou chorando veio para o meu lado, como se eu fosse uma guardiã das emoções. Particularmente, isso fortaleceu muito o exercício da minha docência. Eu frequentei boas escolas, que presavam pela excelência na educação, através da disciplina, da técnica e da ética. Mas não me recordo de ter sido acolhida nas minhas emoções. Acredito que essa é uma das singularidades que hoje a escola também deve atender: a dimensão emocional do desenvolvimento humano.

### 3. RESSIGNIFICAR – Dimensão Reflexiva e Crítica

Nesses dois meses, foram muitas idas e vindas no meu pensar. Voltar nas memórias, olhar o presente e imaginar o futuro – um exercício e tanto. Muitas emoções

vieram à tona e algumas coisas passaram a fazer sentido, tanto para minha escolha docente como para minha vida.

Na etapa do Rememorar, passei a perceber o quanto o episódio do ingresso antecipado na primeira série marcou minha vida. Na metade de junho, fiz curso de Doula, e voltei ao meu nascimento. Eu fui retirada com fórceps. Hoje com 33 anos, percebo o quanto eu fui forçada a fazer as coisas antes do meu tempo. O quanto eu precisei me esforçar muito para atender as expectativas dos outros e dos meus pais, ou as demandas do sistema (vestibular, eleições, etc). Das tantas vezes que precisei provar que era capaz, que estava pronta, ou que simplesmente era merecedora de um elogio. Esse ritmo que marcou meu nascimento e primeira infância, me acompanhou pela vida, e fez com que muitas coisas acontecessem precocemente[10]. Eu sei o quanto aprendi com tudo isso, mas também sei o quanto sofri. Atualmente, toda bagagem que acumulei, está aqui e utilizo toda vez que preciso. Mas, confesso que não sei muito bem o que fazer com ela. É uma sensação de que alguma etapa foi atropelada na minha formação como sujeito. Miguel Arroyo foi um dos pensadores que me fez repensar a minha formação, especialmente naquilo que ele defende como “direito de saber-se, de saber de si”. Saber de mim é colocar-me no processo, é reconhecer-me como aprendiz. E ao fazer isso, ao reconhecer as minhas lacunas, eu abro a possibilidade de revê-las e reconstitui-las, na tentativa de não reproduzi-las na minha prática docente.

Eu entrei para escola em 1990, onde o conceito de infância já estava incorporado à prática educativa. Consigo lembrar que as minhas dimensões foram tratadas de forma diferenciada, como uma fase em desenvolvimento e dotada de graça (ARIËS, 1981). Contudo, ainda haviam resquícios da escola tradicional, tal como a rigidez na disciplina, a necessidade de demarcação hierárquica, a reprodução conteudista e tecnicista, e a padronização e uniformização dos alunos. E por ser uma escola católica, parecia haver resíduos até da Idade Média, expressos na devoção permanente, no medo da Irmã Superior, e naquela biblioteca assombrada.

Na escola que observei, pude perceber uma grande diferença no que diz respeito a flexibilidade da rigidez disciplinatória e hierárquica, bem como, no trato com as diferenças de aprendizagem entre os alunos – onde essa percepção existe. A escola apresenta-se de forma mais lúdica, acolhedora e integradora. Com relação aos recursos didáticos e pedagógicos, inicialmente eu tinha achado incrível a quantidade e a variedade de itens disponíveis. Hoje estou refletindo sobre os reais benefícios dessa super estimulação às crianças[11]. A presença massiva de estímulos pedagógicos, também me levou a pensar sobre o papel do professor. No caso, tenho pensado que pode acabar enfraquecendo a importância da docência, na medida em que a criança sempre pode ser encaminhada a algum brinquedo diferente, caso se frustre ou se entedie de algum, ou caso brigue com colega na disputa por um brinquedo. Com aquela quantidade de coisas, sempre haverá uma opção para encaminhar a criança – e para fazer isso, não precisa ser professor. Professor está ali para ouvir, observar, dialogar, permitir, apoiar. É nisso que consiste uma formação docente, e não um simples gesto de encaminhar para um ou outro estímulo.

Defende Freire, que o ensino/aprendizagem não se dá pela transferência mecânica de conhecimentos, mas sim, se dá quando o educador reconhece o papel de sujeito do aluno. Do contrário, ao considerar que o educando é um mero receptor de conteúdos ou uma coisa a ser encaminhada para lá e para cá, se estaria atribuindo a ele

uma função de objeto em posição inferior. Por isso é fundamental reconhecer que ensinar é uma ação que “inexiste sem aprender e vice versa”, onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, pg. 13). Numa comparação com a escola da minha época, apesar de disciplinadora e autoritária, a presença docente parecia mais fortalecida, uma vez que aquela ação educativa era única e insubstituível, diferente do que observei na escola de hoje.

Uma das coisas que me fez repensar a quantidade de estímulos, foram os momentos de interação que tive com as crianças. Eu escolhi conhecer a escola pelo olhar e pela fala das crianças, e por isso, brinquei com elas no pátio e o resultado foi incrível. Depois disso, para muitas das crianças eu me tornei uma referência de cuidado, e percebi que várias das suas demandas emocionais eram canalizadas para mim. Acredito que nestas trocas, ocorreram aquilo que Freud define como **transferência**. A transferência “se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (RIBEIRO, 2014, pg. 27). De forma que ela acontece quando o aluno esvazia o professor, e o preenche com as suas fantasias e desejos. Ao fazer isso, o aluno atribui um sentido especial àquela figura determinada pelo seu desejo. Isso é o que garante o poder e a autoridade necessárias ao exercício da docência, na medida em que o professor está revestido de algo que o aluno o atribuiu. E só o professor consegue isso, os recursos pedagógicos não.

Além dessas duas críticas, que dizem respeito a **lacuna na minha formação** e a **super-estimulação na escola de hoje**, somo outra, que refere-se a **atual conjuntura política**. Paulo Freire falava dos efeitos fatalistas advindos do avanço do neoliberalismo, que levavam a educação ao conformismo e derrotismo. Hoje percebemos o acirramento dessa realidade, com o enfraquecimento das instituições, da democracia e do próprio conhecimento científico. **E é exatamente nesse momento, que atuações pedagógicas dotadas de curiosidade epistemológica, rigorosidade metódica e de cuidado com o outro, são fundamentais. Me sinto fortalecida na minha formação docente enquanto mantiver a vivacidade da crítica sobre mim, sobre a educação e sobre a sociedade. Tal como Marx, acredito que o grande objetivo da escola é a humanização, no seu sentido mais profundo da palavra. Portanto, considero que minha missão docente está em garantir que o homem torne-se efetivamente homem, no sentido pleno das possibilidades de ser humano, da mesma forma que a educação, ainda que tardiamente, está me proporcionando assumir meu lugar de sujeito no mundo.**

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. São Paulo: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel. Entrevista à Plataforma Educação e Participação. Disponível em <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/miguel-arroyo-entrevista-professor-formacao/> (publicado em abril de 2018)

FOCHI, Paulo, et al. *Contribuição de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros*. In: CANCIAN, Viviane (org). *Pedagogias das infâncias, crianças e adolescentes na educação infantil*. Santa Maria, Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312214108\\_Contribuicoes\\_de\\_Emми\\_Pikler\\_para\\_a\\_Educacao\\_de\\_bebes\\_nos\\_contextos\\_brasileiros](https://www.researchgate.net/publication/312214108_Contribuicoes_de_Emми_Pikler_para_a_Educacao_de_bebes_nos_contextos_brasileiros)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25ª edição.

LOPES, Paula Cristina. Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber. Disponível no Moodle, Módulo II da Disciplina de Sociologia da Educação.

RIBEIRO, Márden de Pádua. *Contribuição da Psicanálise para educação: a transferência na relação professor/aluno*. In: Revista Psicopedagogia, São Paulo, 2014, pag. 23 a 30.

## Saga bicentenária

Na infância, meu avô pegava jornal para sua mãe  
Ela usava as letras para tapar as frestas  
Era o vento quem esbarrava nas páginas  
Marcando o encontro do ar com as palavras

Só o Minuano sabia ler no subúrbio  
Na chegada do inverno, o aniversário foi comunicado  
05 de agosto, é a data pelo calendário  
do quinto município mais antigo do Estado

Na Cachoeira da metade do século passado  
O arroz trazia prosperidade ao centro cidade  
Noutro ponto, já se via pobreza povoando a sanga  
Saga bicentenária, repleta de desigualdade

A favelinha onde meu avô vivia foi removida  
Formou-se no entorno da Bica, no pé da coxilha  
Meia dúzia de mulheres pobres e abandonadas  
Repetiam a sina da Sinhá preta, de viverem à própria sorte

Na beira do córrego, minha bisavó rogava chorando  
Que não lhe faltasse trabalho nem comida no prato  
A lendária Sinhá Inês foi quem acolheu seu pranto  
Ali, viúva traída e mãe solteira dividiam o mesmo fardo

Segunda Guerra estava por terminar  
e a senhora se quer foi informada  
Partiu assim mesmo, sem nunca ter sido alfabetizada

Mariana Silva Carlos

[inverno de 2020]

## Lágrimas em liberdade

Não teve um único dia em que eu não tivesse chorado escrevendo meu TCC  
O choro me acompanha desde o primeiro dia em que formulei meu problema de pesquisa  
A partir de então, chorei por mim, por todas as vezes em que não pude chorar  
Chorei pela minha mãe, pelas minhas avós, tias, amigas, pelas minhas professoras  
Chorei pelas mulheres que me antecederam, que padeceram nessa terra lutando pela sua existência e dos seus filhos  
Chorei pelas mulheres que tiveram seus corpos invadidos no processo de conquista, pelas mulheres usadas, abusadas e abandonadas nas beiras das sangas  
Chorei pelo desamor depositado pelo invasor no ventre da mãe terra  
Chorei um choro negado às mulheres combativas de outrora  
Chorei um choro guardado por 200 anos, um choro forte, limpo, incontrolável  
Um choro que vem da existência negada às mulheres trabalhadoras  
Um choro cansado de resistir, que só pensa em sair  
Todo silenciamento vira choro reprimido  
Toda negação de si vira choro reprimido  
E permitir-se falar, se afirmar como ser em palavras, é deixar esse choro vir  
Como um processo mesmo de desague  
Que do meu peito se espalha, me toma e me transborda  
Sinto meus olhos como canais por onde lágrimas de dor se libertam  
Sinto meu corpo como uma represa imensa, revolta, em movimento  
Em busca de encontrar a saída  
Como um rio que corre afoito para o derradeiro encontro com o mar  
Um encontro que não tem volta  
Por isso, libertador.  
Liberta-dor.

Mariana Silva Carlos

[02 de janeiro de 2023]

Tiempo, Tierra, Territorio

Cuántas líneas

Cuántas curvas

Turbias, circulares

Tiempo, Tierra, Territorio...

El movimiento es lento

Dialéctico, cíclico, ancestral

Pampa adentro

Cordilheira abajo

América a flor de piel

En la vena, un S del Sur

De Sangre rojo fuerte

Derramado en Territorio Sagrado

Mãe Terra, Madre Tierra, Pacha Mama

Nuestra Guardiania de la Vida Latinoamericana

Ten peidad, tu Continente tien sed

y tu pueblo, tiene hambre.

Mariana Silva Carlos

[janeiro de 2023 - Poesia submetida ao evento “Grito de Mujer” 2023]

Reza para a Democracia

Te ofereço minhas lágrimas limpas

Lágrimas de nossa senhora

Uma bacia delas

Coletei enquanto chorava

Búzios é quem cuida

Acolhe e limpa cada lágrima

Como quem poli uma pérola

Retomando o brilho do olhar

É quem faz de cada lágrima

Um ponto de força e de luz

Te ofereço minha arruda

Mudas de minha mãe

Te ofereço meu louro

Ramas de minha irmã

Para proteger-te e prosperar

Acendo uma vela para Oxalá

Mestre da paz

2023 promete um ano lento

De apreciação do caminho feito

Acendo outra para Oxum

Mãe do meu Ori

Por gratidão e reverência

Te ofereço sal grosso

Muito sal grosso

Para dissolver de vez

Todo ódio e mesquinhez

O monstro quando sai do armário  
Não pode ir para debaixo do tapete  
Sujeira a gente limpa  
Comportamento, se corrige

Te ofereço minha luta  
Minha humana docência  
Minha maternidade errante  
Ofereço a existência de um ser vivo  
Orgânico, vibrante, transbordante  
De amor vital e muita esperança

Pela Democracia para Sempre  
Pela alforria do amor  
Tirem o acento do amém e amem  
O mundo precisa de novas relações  
De um novo Pacto entre as Civilizações.

Mariana Silva Carlos  
[janeiro de 2023]

## RELATÓRIO ANALÍTICO DE DIAGNÓSTICO DE EXCLUSÃO NA PANDEMIA

### Introdução/caracterização

O presente trabalho é fruto de uma reflexão envolvendo três contextos sócio-econômicos distintos, no intuito de contribuir com as elaborações acerca da exclusão na pandemia. Os três contextos são: a escola privada, a escola pública federal e escola pública estadual.

A escola privada (Escola 1) tem sede em Cachoeira do Sul, é da rede Ulbra, oferece do ensino infantil ao médio. A turma analisada é de 1º ano, da minha filha, tem 26 alunos, de famílias de classe média, sendo um aluno diagnosticado com transtorno espectro autista e outra aluna apresenta deficiência físico-motora nos membros inferiores. A turma possui duas professoras de polivalência, uma de inglês, um de educação física, uma de música e uma de ensino religioso. Quanto a equipe, a escola possui uma supervisora e uma orientadora para toda escola. A escola tem biblioteca, ginásio, laboratório, e atendimento educacional especializado.

A escola pública federal (Escola 2) é ligada a UFRGS, e localiza-se perto do Campus do Vale, em Porto Alegre. Oferece ensino infantil, fundamental, médio e EJA. A turma analisada é de 4º ano, tem 20 alunos, e o público é de classe popular. Sou monitora de ensino EAD dessa turma e atuo junto às duas professoras de polivalência. Os demais componentes são multi artes, multi letras (inglês e espanhol), música e educação física, além de uma equipe multidisciplinar de psicólogas, assistentes sociais, fonoaudióloga, e professora de educação especial. Possui Atendimento educacional especializado.

A escola pública estadual (Escola 3) está localizada a duas quadras da escola particular da minha filha. Oferece ensino fundamental. A professora entrevistada é de educação artística, tem 133 alunos, e atua nas séries de 5º a 9º (média de 27 alunos por turma). Tem uma professora por componente curricular, sendo, além de artes: português, língua estrangeira, ensino religioso, ciências, matemática, geografia e história. É uma escola central e seu público é de origem periférica. As salas de recurso e o laboratório de informática da escola estão desativados, assim como o ginásio de esportes, por insegurança sanitária. A escola não dispõe de equipe multiprofissional para o atendimento das demandas econômicas e sociais.

### Desenvolvimento/metodologia

A pesquisa é qualitativa com entrevistas semi estruturadas, observação e pesquisa documental, realizadas de modo virtual e presencial, de agosto a outubro de 2021. A professora entrevistada de escola pública estadual é minha mãe, e a coleta de informações se deu no ambiente doméstico, em meio a partilhas dominicais sobre o fazer docente e nossa realidade social, da nossa família e da família dos “outros”. A escola pública federal é a escola onde eu atuo e as informações obtidas decorrem da observação diária e de questionamentos meus às professoras ao longo de 2021. Além disso, participei dos momentos de conselho de classe e observei como é a atuação da equipe multiprofissional do CAp. Os dados da escola particular foram obtidos na condição de mãe de aluna, de informações de levantei para a escolha da instituição, e outras informações que coletei em conversas com a professora ou com a equipe pedagógica da escola.

### Dados

A abaixo é uma síntese das questões observadas considerando o objetivo de diagnosticar a exclusão na pandemia.

### Questões abordadas na comparação entre as escolas

Modalidade de Ensino na pandemia:

Escola 1 (Privada): Escola oferecia a possibilidade do presencial e remoto. Dos 26 alunos, apenas 1 optou por remoto.

Escola 2 (Pública federal): Escola oferecia apenas ensino remoto

Escola 3 (Pública estadual): Ensino remoto até junho. A partir disso foi híbrido, e a adesão dos alunos no presencial foi de 40%.

#### Meio utilizado:

Escola 1 (Privada): Google Meet todos os dias, das 13h15 as 17h30, e uso do livro didática. Tinha uma plataforma de ensino da instituição, usada como repósitorio de materiais e comunicação.

Escola 2 (Pública federal): Plataforma Moodle de Ensino, padrão da UFRGS, com postagens semanais. 1 encontro síncrono de polivalencia e 1 das especializadas, totalizando 2 aulas no Google Meet por semana.

Escola 3 (Pública estadual): - Aos optantes do virtual: Google Classroom

- Aos optantes por aulas presenciais: aula em sala de aula

- Aos optantes do remoto: entrega e retorno de atividades na escola, a cada 15 dias

#### Suporte de acesso e permanência:

Escola 1 (Privada): Escola partiu do princípio que todas famílias tinham equipamento, acesso a internet e ambiente doméstico adequado

Escola 2 (Pública federal): Escola ofereceu apoio às famílias nas demandas de assistência social, como alimentação e doação de eletrônicos. Também fez encaminhamentos à rede de atendimento psico social e educacional especializado.

Escola 3 (Pública estadual): Escola não consegue atender a demanda de assistência social das famílias. Não consegue atendimento na rede do município por causa do aumento da pobreza em geral.

#### Dimensão econômica, social e familiar:

Escola 1 (Privada): Escola promove eventos, gincanas e workshops com a comunidade. Existe participação dos pais nas reuniões, mas a dimensão familiar não é tratada. Escola parte do princípio que todas as famílias estão organizadas, com o papai e a mamãe ali para apoiarem e proverem tudo que a criança precisa.

Escola 2 (Pública federal): É de extrema importância. É a variável mais observada nos conselhos de classe. A avaliação da aprendizagem passa necessariamente pelo debate multidisciplinar sobre a família da criança, onde entram questões acerca do ambiente doméstico e social, das condições da casa, da sobrevivência, e inclusive das questões emocionais e psicológicas das crianças.

Escola 3 (Pública estadual): É considerada importante, porém, o sentimento é de impotência. Destaque para os seguintes pontos:

- escolas reabriram sem vacinação
- os recursos para o cumprimento dos protocolos sanitários foi insuficiente às escolas
- sete anos sem aumento salarial da categoria
- muitas cobranças e críticas, pouco investimento e pouca política pública

Dados da exclusão: abandono, déficit e educação especial:

Escola 1 (Privada): Nenhuma criança está caracterizada como abandono escolar.

Em agosto a escola fez sondagem, e como metade da turma ainda não estava lendo, a decisão foi dividir a turma. E esse foi o critério: já está lendo X não está lendo. Minha filha ficou entre os não alfabetizados e passou a receber aula de reforço 2x na semana.

Escola 2 (Pública federal): No último trimestre, 3 alunas entregaram apenas um trabalho na poli. Compareceram as aulas online de vez enquando. Demandam questões de carência econômica ou emocional, e/ou dificuldade de aprendizagem.

Educação especial:

O pré-diagnóstico é feito pela equipe, que direciona ao exame específico, cuja responsabilidade pode ser da família ou da rede. Com o diagnóstico em mãos, as professoras planejam as atividades especializadas, seja de fono, de educação especial ou de educação tecnológica.

Escola 3 (Pública estadual): Um terço da turma apresenta abandono parcial ou total do vínculo escolar, considerando a média. Distância entre a escola e a família, além da pouca oferta de atendimentos e serviços, dificultam o trabalho docente, bem como, a necessária busca ativa. Há também muitas incertezas sobre a efetividade da aprendizagem nesse período e a necessidade de sobrevivência imediata. Educação especial: escola solicita aos pais mas os diagnósticos são caros e a rede não atende. Planejamento de ensino é feito muito vezes na intuição da professora, sem as ferramentas adequadas às deficiências das crianças. Além disso, a sala de recursos está subtulizada.

## Gráfico 2

Análise dos dados da Pesquisa: “é na escola que desemboca”

Na Escola 2, pública federal, três alunas, sendo 1 branca e 2 negras, idades 10 e 11 anos, entregaram apenas um trabalho no trimestre passado. As 2 alunas negras não possuem internet em casa. Dados do IBGE apontam que 4,1 milhões de estudantes brasileiros de escolas públicas também não possuíam internet na pandemia. Mas além dessas 3, mais 6 alunos combinam carência econômica, carência afetiva e algum tipo de necessidade especial. São crianças desanimadas, filhas de mães exaustas, que ou deixam as filhas sozinhas ou com a vizinha, ou saem para trabalhar.

É na escola que desemboca a capacidade de aprendizagem ou não dos núcleos familiares, especialmente neste momento de diluição das fronteiras entre a casa e a sala de aula, o público e o íntimo. Nesse movimento do eu e do outro, experienciando as dualidades de ser mãe, estudante e professora, Neusa Gusmão (2000) me fez perceber que o “déficit na alfabetização” da minha filha tinha a mesma raiz daqueles 9 alunos da Escola 2. Vi que o “problema do outro” era o mesmo “meu problema”. Ali me senti mais uma entre 7 milhões de mães que voltaram ao trabalho doméstico não remunerado em 2020, segundo PNAD contínua. Um retrocesso brutal de décadas de avanços e de onde decorrem dilemas sociais ainda sem precedentes.

A diferença nesse caso é exatamente a desigualdade. Enquanto eu disponho de meios para provocar a escola na sua função com a família, ou seja, de ações de apoio, e ainda posso responsabilizar judicialmente o pai da minha filha por abandono afetivo e financeiro, a grande maioria das mães não dispõe nem de meios próprios e nem de políticas públicas – o que parece ser o caso da Escola 3, pública estadual.

A comparação das 3 escolas nos permite inferir sobre o acirramento da desigualdade social no período de pandemia. Enquanto que a privada consegue avançar na aprendizagem, ofertando atendimentos especializados, as públicas estão se esforçando muito para manter o vínculo escolar. E na

comparação entre as duas públicas, destacam-se os resultados positivos da presença da equipe de professoras e multiprofissionais da escola federal, argumento que vem ao encontro de Márcia Pletsch (2020), quando diz que a deficiência deve ser analisada dentro de um contexto maior, das relações de classe, gênero e etnia dos alunos.

Essa reflexão sobre as relações entre reprovação e política educacional está no artigo de Natalia Gil (2018), onde defende que “o baixo desempenho escolar das crianças pobres está engendrado por mecanismos seletivos internos à dinâmica educacional” (GIL, 2018, pg. 03), que consistem em oferta insuficiente de política educacional, baixo rendimento interno e notável discriminação social. Nesse sentido, torna-se imperioso o fortalecimento dos sistemas públicos de ensino e de assistência sociais, para que o Brasil não retroceda em quase 100 anos de avanços e conquistas, de um período onde nem a escola era obrigatória.

#### Referências:

DELBONI, Carolina. Pandemia impacta saúde mental materna e dá sinais de stress e depressão. Estadão, 3 de maio de 2021, disponível em <https://emais.estadao.com.br/blogs/kids/pandemia-impacta-saude-mental-materna-e-da-sinais-de-estresse-e-depressao/>

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul./dez. 2000.

PAMPLOMA, Nicola. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. Folha de S.Paulo, Rio de Janeiro, 24 de abril de 2021, disponível em <https://folha.com/j1180xsc>.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira. Momento: diálogos em educação, v.29, n.1, p. 57-70, jan/abril, 2020.