

(AUTO)BIOGRAFIAS DE UMA PROFESSORA POLIVALENTE: NARRATIVAS DE VIDA, TRABALHO E FORMAÇÃO

■ DENISE AZEVEDO

 <https://orcid.org/0000-0001-5565-4982>

Universidade Federal de São Carlos

■ DANIEL NOVAES

 <https://orcid.org/0000-0003-4021-8410>

Universidade Federal de São Carlos e Universidade São Francisco

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como a trajetória de vida acadêmica e profissional constitui os olhares de uma professora. Tem como *corpus* de análise um relato (auto)biográfico de uma professora (polivalente) formada em Pedagogia a partir da seguinte pergunta: “hoje, com todo conhecimento através dos estudos e da experiência vivida como estudante e como professora, o que você aplicaria para seus alunos e alunas e como os aconselharia fazer diferente baseado nas suas experiências e conhecimento?”. Nas análises, atentou-se para a busca pelos indícios dos fragmentos relatados em acordo com o objetivo elencado e a questão norteadora. A questão levantada e o objetivo proposto permitem inferir que a educação (trans)formadora não é a educação que se baliza pelo sucesso ou fracasso dos educandos, mas pelo processo educativo que está em curso: o que envolve as contradições do saber ou não, do fazer e do aprender.

Palavras-chave: Narrativa. (Auto)biografia. Formação de professor. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

(AUTO)BIOGRAPHIES OF A POLYVALENT TEACHER: NARRATIVES OF LIFE, WORK AND EDUCATION

This paper aims to investigate how the trajectory of academic and professional life constitutes the gaze of a teacher. It has as corpus of analysis an (auto)biographical narrative of a teacher (polyvalent) graduated in Pedagogy from the following question: today, with all the knowledge through studies and the experience lived as a student and as a teacher, what would you apply to your students and how would you advise them to do differently based on your experiences

and knowledge? In the analysis, we paid attention to the search for evidence of the fragments reported in accordance with the objective and the guiding question. The question raised and the proposed objective allow us to infer that (trans)forming education is not the education that is based on the success or failure of the students, but on the educational process that is in progress: the one that involves the contradictions of knowing or not knowing, doing, and learning.

Keywords: Narrative. (Auto)biography. Teacher education. Early Childhood Education. Elementary School.

RESUMEN (AUTO)BIOGRAFÍAS DE UNA PROFESORA POLIVALENTE: NARRATIVA DE VIDA, TRABAJO Y FORMACIÓN

Este trabajo pretende investigar cómo la trayectoria de la vida académica y profesional constituye la mirada de un profesor. Tiene como corpus de análisis una narrativa (auto)biográfica de una profesora (polivalente) graduado en Pedagogía a partir de la siguiente pregunta: hoy, con todo el conocimiento a través de los estudios y la experiencia vivida como estudiante y como profesora; ¿qué aplicarías a tus alumnos y cómo les aconsejarías hacer de forma diferente a partir de tus experiencias y conocimientos? En el análisis, hemos prestado atención a la búsqueda de evidencias de los fragmentos relatados de acuerdo con el objetivo y la pregunta orientadora. La pregunta planteada y el objetivo propuesto permiten inferir que la educación (trans)formadora no es la que se basa en el éxito o el fracaso de los alumnos, sino en el proceso educativo que está en marcha: el que implica las contradicciones del saber o no saber, del hacer y del aprender.

Palabras clave: Narrativa. (Auto)biografía. Formación del profesorado. Educación infantil. Enseñanza primaria.

Introdução

Na contemporaneidade, pensar nos espaços escolares é, sobretudo, uma luta em prol de uma escola democrática. Conforme Oliveira (2020) argumenta, essa luta está perpassada por inúmeras tentativas de formação de professores, porque ora a problemática das não aprendizagens dos alunos está nas mãos da formação inicial dos professores, ora o problema é a formação continuada. Essas justificativas tendem a minimizar a participação do

Estado em assegurar leis e políticas públicas necessárias a promover uma escola outra, participativa e democrática. Nesse cenário, o fazer dos professores formados em pedagogia são histórica e hegemonicamente atravessado por saberes que nem sempre bebem das teorias da educação (Saviani, 2021).

Nesse contexto, “o ideário neoliberal incorpora, entre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu

discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica” (Oliveira, 2020, p. 13). Quer dizer, esse ideário, que parece responsabilizar o professor por sua atividade profissional – para bem ou para mal –, não tem dado conta de questões sensíveis e potentes, como, por exemplo, a participação dos professores nas aprendizagens dos alunos, ou seja, na vida desses sujeitos. Em razão disso, marca-se a necessidade de uma perspectiva de trabalho que conceba o homem para além do que a concepção neoliberal capacitista afirma. Com vistas a romper essa visão, assume-se que falar em autonomia do professor e do educando “[...] pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como situação gnosiológica [...]” (Oliveira, 2020, p. 12).

Com base nessa contextualização e na problemática que perpassa os espaços escolares, este artigo apresenta a seguinte questão norteadora: “hoje, com todo conhecimento através dos estudos e da experiência vivida como estudante e como professora, o que você aplicaria para seus alunos e alunas e como os aconselharia fazer diferente baseado nas suas experiências e conhecimento?”. Para responder a essa pergunta-problema, elencamos o objetivo de investigar como a trajetória de vida acadêmica e profissional constitui os olhares de uma professora.

Ao encontro da problemática levantada e do objetivo proposto, no primeiro subitem “Considerações teórico-metodológicas para a construção da (auto)biografia”, discute-se acerca de como esta investigação está construída, bem como os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam os recortes da (auto)biografia da professora. Em seguida, no segundo movimento de escrita intitulado “A trajetória de vida e trabalho como enredamento da vida ao trabalho: análises e discussões”, é realizado um entrecimento entre as ques-

tões teóricas e as situações trazidas com foco para o tensionamento entre a formação do professor e as trajetórias dos alunos. Por fim, em “Considerações finais”, os desdobramentos com foco para a contribuição com as discussões no campo da atividade de “ser” professor.

Considerações teórico-metodológicas para a construção da (auto)biografia

A (auto)biografia que compõe este estudo é de uma professora, primeira autora do texto, formada em Pedagogia, com especialização *lato sensu* em Educação Infantil, Séries Iniciais com ênfase em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar e que leciona na rede municipal do interior paulista. Sua (auto)biografia foi escrita no contexto da formação continuada cuja leitura de textos de Delory-Momberger, Pierre Dominicé e Foucault é exemplo do material teórico que participa de sua atividade teórico-prática. Seu nome fictício é Maria, em referência ao documentário *Vida Maria*, que, de modo geral, narra a vida de muitas Marias que têm seus sonhos de estudo, trabalho e independência tolhidos pelas situações concretas e falta de políticas públicas voltadas que assegurem acesso e condição de permanência de crianças, em especial, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Nessa temática, Pierre Dominicé (2006, p. 345), em seu artigo intitulado “A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico”, pontua que “todo formador precisa conhecer melhor do que foi formado em sua própria história de vida”, o que implica ao educador conhecer, também, como sua construção biográfica afeta a vida de seus educandos. Assim, a ideia de escrever um artigo baseando-se exclusivamente em um relato (auto)biográfico parece nova e inquietante. Essa inquietação, que vem das leituras de materiais de Domini-

cê, Delory-Momberger dentre outros autores, provoca a tecer uma narrativa (auto)biográfica. Mas para realizar essa tarefa de (auto)biografia é preciso situá-la dentro da academia, visto que há um certo cerceamento desse modo de pesquisar dentro dos limites acadêmicos. Nesse sentido, ao confrontar algumas falas de autores que versam sobre o assunto, há a constatação de que esse instrumento possibilita uma prática formadora ‘mais sensível’ e que pode contribuir com a práxis do professor.

A atividade de tecer uma narrativa (auto)biográfica não é nova. Delory-Momberger (2011) argumenta que a narrativa vem do período renascentista, mas seu desenvolvimento vem um pouco mais tarde, na metade do século XVIII e

[...] caracteriza-se pelo surgimento de um modo de construção biográfica pelo qual o indivíduo tende a outorgar a si mesmo sua lei de constituição e a encontrar em sua experiência pessoal as fontes de seu desenvolvimento. A esse modo de autonomia corresponde esse tipo de narrativa que conhecemos sob a denominação de narrativa de formação, que narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal [...] (Delory-Momberger, 2011, p. 336).

Como argumenta Delory-Momberger (2011), a narrativa une dimensões diversas da história da pessoa e possibilita uma criação única, transformadora, ampla e significativa. Isso acontece porque, de acordo com Vigotski (2009), a narrativa é uma atividade humana de linguagem, que mobiliza e possibilita a aprendizagem da experiência histórica. Por exemplo, quando um professor está explicando uma tarefa para seus educandos na Educação Infantil, sua fala é externada a partir de uma construção narrativa, minimamente, com começo, meio e fim. Olhando para a história da espécie humana, é possível apreender o movimento narrativo na manutenção das habilidades adquiridas pela experiência históri-

ca. Ao olhar para o uso do fogo, nota-se que não é necessário, na contemporaneidade, que se crie fogo com pedra, exceto em situações de sobrevivência extrema. Graças à narrativa histórica da espécie humana, o como fazer fogo foi registrado e aprimorado no decorrer do tempo. Na especificidade da narrativa, ela pode ser definida

[...] como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo [...] (Delory-Momberger, 2011, p. 342).

Narrar a história de si, escrever um relato registrando em palavras aquilo que se percebeu como relevante dentro da trajetória individual ganha, então, uma dimensão transformadora que Delory-Momberger frisa.

Se existe, pois, um poder, encontra-se na narrativa. Mas esse poder não tem nada de místico ou misterioso, é um poder de formatação (mais uma vez a *Bildung*), de configuração narrativa, ou seja, um poder de ‘historiador’. A narrativa narra histórias! Perturbadora evidência e quase tautologia! É verdade, todavia, essa evidência e essa tautologia modificam tudo quando o objeto, a matéria narrativa, é a evidência humana, a experiência humana, e quando o narrador é quem narra sua própria vida, quem se (auto)biografa! O que fazemos quando narramos nossa história? Coletamos, ordenamos organizamos, vinculamos as situações, os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos [...] (Delory-Momberger, 2011, p. 340-341).

Há de se pontuar, no entanto, que ao referenciar a narrativa (auto)biográfica não se fala

da escrita de um texto fictício ou romantizado, nem da tentativa de obstrução da realidade tampouco de uma camuflagem das contradições vividas pelos sujeitos que se narram. O que se espera da escrita de uma narrativa (auto)biográfica é que ela leve em consideração o ir e vir dos processos em curso, a negação, a aceitação e as incongruências.

Por assim ser, no próximo subitem, o texto será escrito na primeira pessoa (ora do plural ora do singular), pois visamos investigar como a trajetória de vida acadêmica e profissional constitui os olhares de uma professora. Com isso, esperamos apreender algumas marcas de como essas situações desafiadoras nos afetam e nos permite a reflexão e o registro da história.

A trajetória de vida e trabalho como enredamento da vida ao trabalho: análises e discussões

A narrativa de formação constitui-se precisamente, o arquétipo genético da individualidade moderna e, apesar dos questionamentos e rupturas, ela continua sendo fonte de inspiração tanto para a maior parte das construções biográficas individuais quanto para os procedimentos de formação com as histórias de vida (Delory-Momberger, 2011, p. 336).

Fonte de inspiração e transpiração, o movimento narrativo de inscrever-se no mundo é, também, de circunscrever-se, pois a narrativa é histórica, o que envolve serem os recortes analisados temporais e situados. A partir daqui, olharemos para a narrativa de Maria, ora na primeira pessoa do plural (quando analisamos), ora na primeira pessoa do singular (quando Maria se narra) no rastro do objetivo proposto.

Me lembro que em meus primeiros anos escolares eu era tímida, quieta, perdida, sem conhecer ninguém e insegura, mas, em especial, me

recordo do primeiro dia oficial na escola particular que ingressei na, então, primeira série do antigo primário, em 1987. Meu lanchinho neste dia me marcou. Levei um pão francês com margarina e muçarela e um copinho daquele tipo Tupperware de corpo colorido com tampa transparente, contendo suco de caju. Não aprecio suco de caju, mas tomei, resignadamente e, da mesma forma, aceitei a diferente rotina que estava começando, que era o início da vida escolar. Comi escondida, no segundo piso da escola, onde não tinha ninguém. Eu parecia um bichinho acuado tentando me proteger do movimento desconhecido por mim.

Minha primeira professora foi uma mulher, negra, e de tendências doces e firmes, que me transmitiu segurança, mas um pouco de medo, afinal, eu estava saindo da rotina de casa e adentrando um mundo novo, escolar. A professora tinha uma letra linda, toda redondinha e eu amava isso. Ficava minutos admirando e tentando reproduzir a arte dos traços da mestra, mas ainda assim, eu não entendia muita coisa da rotina escolar, me sentia perdida, e tentava captar as informações relevantes para entender como me comportar naquele ambiente diferente do que eu vivia.

Para ser exata, um tempo antes, no chamado 'prezinho', havia frequentado a mesma escola por pouco tempo, mas não me lembro exatamente quanto. Eu ia de perua (transporte escolar) e era a primeira a ser pega em casa, bem cedinho, antes das 6h da manhã e a última a ser devolvida, por volta de quase 13h da tarde. Não sobrevivi a essa rotina, sucumbindo a dores de cabeça diárias. Por isso, a decisão familiar foi me tirar da escola naquele ano, já que essa etapa não era obrigatória, e me colocar apenas na primeira série. Há lembranças marcantes deste primeiro momento de escolaridade como a de uma caixinha misteriosa personalizada que continha vários itens que eu entendia como muito valiosos pois eram cuidadosamente organizados e dentro continha itens como sabonete, cotonete, toalhinha de boca, escova e pasta de dentes.

Na verdade, era uma caixa de camisa social masculina encapada com a cor do plástico que a professora havia solicitado. Só! Mas a simbo-

logia daquilo era valiosíssima para mim, porque me trazia um tom de individualidade que em casa nunca havia experimentado. Para quem vivia na coletividade familiar, com mais três irmãs, vivendo juntamente com mais famílias que a minha no mesmo quintal, ter requintes de algo meu, individual, era um luxo ainda não percebido pois a coletividade engolia qualquer resquício de individualidade. Aquela caixa (escola) me fazia, pela primeira vez, sentir um ser individual, referenciado, único, e não parte de um todo em que me perdia sem perceber.

Quando nos deparamos com as palavras de Maria e nos movimentos com o referencial teórico-metodológico delimitado, começamos a conceber uma escola que parece acolher, isso porque partimos da vida de Maria, que, ao participar do coletivo de sua casa, se sentia subjetivada por tal coletivo. Por isso, precisamos pontuar neste trecho que o eu é formado pelo coletivo, ou seja, como afirma Vigotski (2000), o eu foi outrora o outro. Mas, ao mesmo tempo, deparamo-nos com uma escola “formatadora”, pois, como Maria menciona: “aquela caixa (escola) me fazia, pela primeira vez, sentir um ser individual”. Confrontamos neste ponto uma fala corriqueira no cotidiano escolar, a visão de que a escola na Educação Infantil é um lugar de socialização.

A esse respeito, Marsiglia (2011, p. 113), que realizou uma pesquisa a partir do fundamento histórico-crítico, narra uma situação na qual as crianças se narram por meio do desenho. As investigações da autora indicam que “no ponto de chegada da prática educativa, é preciso ter novas atitudes ante a realidade e os conhecimentos adquiridos”. Ao se narrar e escrever sua (auto)biografia nos parece que a história de Maria se junta à sua prática, sobretudo, porque suas experiências vivenciadas tornam possível que ela se transforme como uma professora acolhedora e preocupada com a realidade de seus educandos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

E Maria continua a narrar sua passagem pela escola.

Também lembro de ter um colchonete e travesseiro com meu nome e de termos a hora do soninho, outro momento que me encantava. Ter regras e rotina parecia algo tão diferente de tudo que eu já havia vivido, pois me sentia muito livre e solta em casa, compartilhando momentos com mais três irmãos meninos, mais novos que eu. Mas ali na escola, no pré, me sentia de alguma forma, especial. Eu era percebida. Entretanto, como disse, não durou muito. Me lembro até hoje de uma florzinha de papel que fizemos, em dobradura, uma tulipa, e da atividade de fazer bolinhas de crepom para colar em algum tipo de desenho em folha de sulfite. Gostava dessa rotina. Me sentia feliz, desafiada, intrigada, curiosa, e dando conta, me sentindo parte. Ali eu podia ser eu e não parte de um todo que se desenhava algumas vezes sem sentido, por isso concordo com Charlot (2000, p. 52), quando ele aponta que ‘cada indivíduo natural torna-se humano ao hominizar-se através de seu processo de vida real no âmago das relações sociais’.

Voltando à primeira série, em uma das primeiras provas de Língua Portuguesa, fui pega olhando uma cartilha cuidadosamente escondida embaixo da mesa. Não sabia o que isso significava, eu apenas não queria que minha insegurança fosse revelada e menos ainda que meu desconhecimento parcial de algumas palavras da ‘Lição da Uva’, que estava sendo avaliada naquele momento de silêncio sepulcral, também o fosse. Depois descobri que isso era chamado de ‘colar’ e que parecia algo muito errado. Nunca mais esqueci. Tinha boas notas. Na verdade, excelentes. Não combinavam com minha insegurança. Paradoxo interessante. E segui.

Na segunda série, lembro dos ensinamentos dos algoritmos por uma professora alegre e amável. Gostava dela. Na terceira série, já mais solta, eu ria de tudo. Me apelidaram de risadinha. Eu não me importava. Conseguia finalmente me soltar daquela insegurança que havia me amarrado por dois anos. Surgiram os primeiros olhares para os meninos. Um deles quis me ‘namorar’ e recebi inadvertidamente, um beijo bem babado na minha bochecha. Foi estranho, sem deixar de

ser interessante, uma novidade. No quarto ano já me lembro de amiguinhas e de cochichos durante a aula e pelo pátio. Tínhamos duas professoras, uma antes e outra depois do recreio. Era como se já fôssemos 'grandes'. Sensação de segurança e desenvoltura. Achava muito bom.

Quinta série veio a descoberta do próprio corpo e das diferenças meninos e meninas de forma não muito convencional, com conversinhas e revelações dos meninos mais 'sabidos' nesses assuntos. Só me lembro de me sentir a mais desinformada da turma e de rirem da minha 'inocência' nesses assuntos. Nesse mesmo ano me interessei por um colega da classe, o mais bagunceiro, depois de receber um abraço dele, sem esperar, num intervalo de aula. Virou um amor platônico, que no ano seguinte, sexta série, se desdobrou em uns beijinhos embaixo de uma das árvores na esquina escura da escola, depois de um ensaio de coral. Foi o primeiro beijo. Mas que virou a primeira decepção amorosa, pois no dia seguinte não houve continuidade... só distanciamento. Foi difícil entender como as coisas funcionam dali para a frente, mas a vida seguiu.

Sempre que havia Reunião de Pais e Mestres, os professores comentavam com minha mãe que eu era muito inteligente, porém em sala, conversava e ria o tempo todo. Essa lembrança caracterizou os anos finais do Ensino Fundamental. Eu também não gostava de fazer as tarefas de casa designadas pelos professores e, por isso, levava para meus pais várias sinalizações e 'bilhetes' por não tê-las feito. Era recorrente. Não sentia necessidade de estudar em casa, pois como já disse, poucas eram as cobranças e direcionamentos e parecia de fato que não combinava colocar responsabilidades nesse contexto.

Compreendemos o que Maria narra com uma percepção momentânea como um paradoxo, pois, apesar de nesse período de escolarização ela alcançar notas altas, entendemos que tais notas não sinalizam segurança pessoal e social, já que, ao fugir da demasiada participação do coletivo de sua casa, buscava isolar-se. Nesse aspecto, recorreremos a Charlot (2000, p. 64) que nos diz que “o sujeito jamais é

um puro sujeito de saber, mantém com o mundo relações de diversas espécies”.

Ao contar sua trajetória pelo ensino médio e chegada na universidade, Maria narra sobre seu processo de autoconhecimento, que, como atividade humana estava/está impregnado do outro (Vigotski, 2000). Esse processo, que envolve as relações entre saber, poder e saber fazer, permite que Maria, ao se narrar, encontre e confronte suas relações com os objetos de aprendizagem, que não são relações diretas, mas mediadas, por, como define Vigotski (2000), instrumentos sócio-culturais.

No ensino médio, lembro dos professores que contavam suas experiências de vida e isso me encantava. Tinha vários professores preferidos. Achava o máximo aprender química, física e psicologia. Gente! Era um encantamento! Descobrir o mundo fora da minha realidade, com alguém experiente para me guiar em segurança, era muito legal! No último ano do ensino médio quis e pude ir para um internato. Foi a primeira vez que mudei de escola. Lá comecei a trabalhar como aluna bolsista parcial e aliar o trabalho aos estudos, longe dos pais, e foi um desafio bem positivo. Comecei a me 'entender como gente', lavar minhas próprias roupas, gerenciar o tempo que tinha para estudo e atividades diversificadas, leituras, lazer, interação com os colegas, e cresci muito.

Continuei nessa instituição para fazer a graduação em Pedagogia. Ao todo foram cinco anos de internato (um do ensino médio e quatro da graduação). Cheguei uma pessoa e saí outra. Totalmente. Desenvolvi muitas habilidades, criei muitas conexões, aproveitei oportunidades únicas, viajei com o coral, fui secretária de grêmio estudantil, participei da comissão de formatura, fui líder de gincana, enfim... me sentia com valor, agente no meio em que vivia e crescia, me sentia parte e em pleno desenvolvimento, assumia responsabilidades e dava conta delas, enfim. Só boas lembranças. Guardo com muito carinho, em meu coração, esses momentos.

Foi de lá da universidade que fui chamada para trabalhar, ao término da graduação, como pro-

fessora em Florianópolis e não pensei duas vezes em aceitar. Já havia conquistado minha independência interior no internato e agora seria a concretização da independência financeira e profissional, também. O primeiro ano foi difícil no aspecto do trabalho em sala de aula, mesmo. Era diferente do que havia aprendido, ou achado que seria, enquanto na faculdade. Tive alunos desafiadores, me questionava se havia escolhido certo, chorei algumas vezes e me sentia insegura e impotente. Mas continuei.

Foram dois anos trabalhando em Florianópolis nesse período inicial de meu magistério até que voltei, transferida pela mesma instituição (uma grande rede privada mundial de educação) para minha cidade natal, Campinas, onde trabalhei mais quatro anos como professora, me casei e depois fui desligada da rede. Passei por um processo de depressão e um ano depois voltei para a mesma rede, mas em Santa Catarina de novo, agora indo junto com meu esposo, e ele tendo entrado no ramo da educação, também.

Lá reiniciei atuando como professora e depois de um ano fui convidada para ser coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e Médio num colégio de 500 alunos. Quatro anos mais tarde tivemos nossa filha e depois do nascimento dela fui para a coordenação e orientação pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Descobri que amava ser orientadora e tolerava a coordenação, embora trabalhasse bem. Permaneci apenas um ano nessa posição e então voltei para a sala de aula, pois a demanda administrativa acabava não acolhendo minhas necessidades como mãe, de forma mais confortável.

....

Aqui é possível perceber que Maria, muitas vezes, demonstra o que salta aos olhos nessa experiência pessoal de narrar, com a relevância do conteúdo aprendido na escola, por mais que tenha seu lugar e importância, mas sim as expectativas relacionais e o que delas emergem e, conseqüentemente, a tocavam ou não. Estas, as expectativas relacionais, repercutiram mais marcantemente em sua vida que o arcabouço intelectual, embora

ela valorizasse e tenha forte predileção pelo aspecto cognitivo.

A reflexão é inevitável. O que ecoou em Maria pode ser o que ecoará nos outros; o relacionamento, a relação e o entendimento de que, ao participar do coletivo, ainda assim tem sua individualidade, sua singularidade (Pereira, 2022), porque o modo como são internalizados os aspectos do social tem sentido singular. Por esse motivo, a aprendizagem biográfica, que está implicada no movimento de se (auto) biografar

[...] não respeita, evidentemente, os recortes do saber que as diferentes disciplinas efetuam nem acompanha os programas e as evoluções que a escola define da mesma forma racional para todos. Por um lado, leva a aprofundar a análise dos processos de formação e aprendizagem, por outro, conduz a um questionamento da capacidade da escola e, mais amplamente, das instituições de ensino e de formação, a levar em consideração a dimensão biográfica da educação sob seus diferentes aspectos [...] (Delory-Momberger, 2011, p. 344).

A professora, por meio de sua autobiografia, busca olhar o outro como um ser único, particular, cheio de possibilidades e buscas. Olhar como igual. E como professora, consciente de que o que me diferencia deles é o espaço de observação privilegiado que possui temporariamente, tendo a possibilidade de legitimar a busca e o relacionar-se consigo, com o mundo, com seus pares, suas habilidades e possibilidades e com seu entorno de forma honesta, leve e geradora de crescimento, sentido e satisfação pessoal, respeito e incentivo. A jornada, sob essa perspectiva, tem sido tocante tanto quanto desafiadora.

A reflexão das experiências e saberes possibilitam que a autora entenda que o sujeito é um ser humano, um ser singular e um ser social. Há tantas variáveis não determinantes dentro dessas esferas que reduzir o sujeito em sua complexidade a um determinismo, qual-

quer que seja, é empobrecê-lo. É preciso, assim como afirma Freire (2020), olhar o sujeito em sua completude e beleza, de forma ampla, pleno de suas potencialidades e capacidades, ator, e não vítima, parte de um todo, e não o todo. Essa visão, que se torna saber, torna a caminhada mais leve, nos faz todos iguais e igualmente parte de um processo que é construído entre o si mesmo, o outro e o mundo. Momentos de sucesso e de fracasso, então, passam a ser só momentos. Superáveis ou não, dependendo das ferramentas que nos propusemos a usar e a lançar mão, tanto de nós para o outro quanto do outro para nós.

Concordamos com Freire (2020), quando o autor menciona que ao professor cabe, então, consciente disso, mediar o processo de amadurecimento e conhecimento pessoal, do outro e do mundo. A vida na formação e a formação na vida: entre paradoxos – contradições, coisas desconexas, conquistas, vitórias, barreiras e dificuldades –, a memória escolar me traz que posso repensar a forma de viver a escola e a educação. Mudanças podem ser necessárias, ou desejadas, na escola em que atuo para que a vida escolar se torne mais leve, menos opressiva e plena de possibilidades a todos que ali estão. E continua a narradora:

Depois de 5 anos do nascimento da primeira filha, nasce a segunda, e uma nova fase começa, de maior reflexão e busca do que pudesse me preencher de forma mais completa dentro da minha esfera profissional. Fui desligada da rede novamente e busquei um processo seletivo para Conselheira Tutelar do município que vivíamos, juntamente com um empreendimento de ensino individual em minha casa (também com atendimento ao domicílio da família do aluno) e me realizei demais! Fiz muitos contatos, comecei a apreciar as políticas públicas de atendimento à criança e adolescente, frequentava as reuniões do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Realizei alguns concursos para o serviço público na área de educação, um dos quais o de Hortolândia, que optei

por ingressar em 2019, voltando a morar na minha cidade natal, Campinas.

Hoje, depois de quase 20 anos na educação privada, experimento o que é o ensino público e sou grata por estar onde estou, tendo até agora passado por algumas experiências como estágio probatório, ensino remoto devido à pandemia, retorno ao ensino presencial, enfim. Há enormes desafios. Confesso que nunca desejei fazer outra especialização latu sensu, mas o tema Relação com o saber - da escola pública à escola outra” - seu formato, pauta, a mim exerceu uma atração magnética. Por isso estou aqui. Feliz. Aprendendo. Me (auto)biografando.

Foi nesse curso de especialização que me deparei com a seguinte pergunta a mim feita por um de meus pares hoje, com todo conhecimento através dos estudos e da experiência vivida como estudante e como professora, o que você aplicaria para seus alunos e alunas e como os aconselharia fazer diferente baseado nas suas experiências e conhecimento?

Reforçamos que, de tudo o que guardamos na memória e que repercute até hoje, são as lembranças das aproximações afetivas, das relações interpessoais que ultrapassaram os muros das escolas, de lugares que já frequentamos. Por meio das palavras narradas, tornou-se possível compreender que o conhecimento pode ter se solidificado, mas o que permaneceu latente e pulsante foi quando experiências sobrevieram. Como afirma Charlot (2013, p. 120), “[...] não há educação sem simpatia antropológica dos adultos para com os jovens da espécie humana, aquela simpatia espontânea que nos leva a amimar e afagar os ‘bebezinhos’ e demais ‘fofinhos’ que tem a sorte ou o azar de cruzarem os nossos caminhos [...]”.

Sim, vivencio contradições na prática pedagógica, e resalto, em especial, a do herói ou vítima, e lido com ela sabendo e me permitindo ser apenas um ser humano, com falhas, sim, e longe de ser o salvador de alguém. Opto por galgar, dentro da minha esfera de habilidades, patamares que convirjam com meus objetivos

de vida e, quanto aos alunos, procuro me relacionar dentro da esfera horizontal de relacionamento, sem pedestal ou distanciamento.

Torna-se possível verificar, ainda, que em algumas instituições, a natureza do disciplinamento é mais intensa que em outras, que essas práticas de disciplinamento influenciam nas produções de subjetividades dos alunos, cerceando ideias e comportamentos, formas de pensar ou se expressar de maneira individual, em prol de uma coletividade docilizada. É preciso sujeitar-se ao padrão, à normatização, a fim de prosseguir dentro de determinadas instituições, ou convida-se para que o aluno se retire. Esse é o procedimento padrão, especialmente em instituições privadas, onde percebe-se que a norma é mais fortemente colocada. De igual forma, os professores também devem enquadrar-se dentro do “perfil” estipulado ou podem sofrer as sanções disciplinares ou o desligamento da instituição em questão. Entre o que vínhamos mencionando acerca do individual e do coletivo, torna-se mister considerar:

[...] um mundo social e histórico e, portanto, sujeito a mudanças, não apenas em termos de seu aspecto material, mas na maneira de os seres humanos o conceberem simbolicamente, isto é, o de representarem por meio de alguma linguagem, e de agirem nesses termos em circunstâncias específicas (Sobral, 2009, p. 24).

A partir das reflexões bakhtinianas, falar de atos responsáveis consiste em compreender a máxima de gestos responsáveis e racionais, em que o agir humano ético é impulsionado pelo ativismo da racionalidade. Nos termos de Sobral (2009, p. 24):

O ato como conceito é o aspecto geral do agir humano, enquanto os atos são seu aspecto como particular, concreto. Todos os atos têm em comum alguns elementos: um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age, e um momento em que age. Isso se aplica tanto aos atos realizados na presença de outros sujei-

tos como os atos realizados sem a presença de outros sujeitos, aos atos cognitivos que não tenham expressão linguística etc. Falar de ato, portanto, pressupõe dois planos, um plano de generalidade, dos atos em geral, e um plano de particularidade, de cada ato particular, planos esses que estão necessariamente interrelacionados.

É nesse direcionamento argumentativo que Bakhtin singulariza a necessidade de que sujeitos sociais não sejam reduzidos a meras ações reprodutoras, nem como indivíduos lançados à abstração geral, nem às particularidades. Assim, se por um lado “[...] não admite que a teoria apague a vida concreta, prática, por outro, o autor também não admite que a prática concreta apague a teoria, o plano em que se pode generalizar sobre todos os atos [...]” (Sobral, 2009, p. 26).

É preciso “pensar de outros modos”. Antes a ideia era que pensar de outro modo era pensar diferente, mas agora sei que é pensar a mesma coisa de outro modo. E mudar o modo é o grande desafio. Renunciar a premissas consagradas para o novo, aquilo que até então era impensado, dando um mergulho no desconhecido, requer bastante coragem e um bom capital intelectual. Apresenta-se a nós o desafio de “[...] entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente [...]” (VEIGA-NETO, 2012, p. 280).

Por muito tempo, a autora manifesta que viveu assim, “mas me sentindo sozinha, e entre trancos e barrancos”, percebe-se silenciada. “Apanhei” até desejar ser “docilizada” com o único objetivo de não mais “apanhar”.

Diante de averiguação concreta, depois de diversas reflexões e análises oferecidas por esta (auto)biografia e pelos estudos da relação com o saber, encontramos nas entrelinhas dos dizeres autobiográficos exatamente o reforço à prática da liberdade intelectual que sempre

viveram com a personagem Maria e que quase se silenciaram. Quer dizer, “as histórias de vida constituem narrativas de aprendizagem” e “oferecem uma ligação interna direta com a formação” (Delory-Momberger, 2011, p. 343).

E as perguntas que ficam são: (1) “que estão os outros fazendo de nós?”; e (2) “que estamos nós fazendo de nós mesmos?”. Retomamos, desse modo, a continuidade da liberdade intelectual, do mesmo modo de Maria, que não se permite ao silêncio autoritarista.

Considerações finais

[...] a construção biográfica da experiência constitui per se um processo global de aprendizagem [...] (Delory-Momberger, 2011, p. 343).

Neste artigo narrativo (auto)biográfico, tivemos como disparadora a seguinte questão: “hoje, com todo conhecimento através dos estudos e do contato com a experiência vivenciada pela autora como estudante e como professora, o que você aplicaria para seus alunos e alunas e como os aconselharia fazer diferente baseado nas suas experiências e conhecimento?”. Desse questionamento, investigamos como a trajetória de vida acadêmica de uma professora profissional constitui os seus olhares. Em sua narrativa (auto)biográfica, Maria indica como sua trajetória de vida acadêmica e profissional contribui com a trajetória de seus alunos. Esse movimento de escrita se mostrou micronarrativo, porque Maria narra sua experiência e em seu movimento formativo a analisa. Para finalizarmos este texto, Maria tece algumas considerações, como as que seguem.

De acordo com a autora, escrever sobre si mesma, pela segunda vez, sob a perspectiva do saber e do projeto de vida, já é um desafio. Em sua narrativa, relata que está, há um ano vivendo os feitos da (auto)biografia de suas emoções, pois iniciou um processo de autoco-

nhecimento em outro contexto, em que falar de si é a tônica, e percebe que esse processo tem gerado resultados significativos, fortalecendo, assim, a musculatura emocional. Isso nos leva, enquanto pesquisadores, a escrever sobre a escolarização como proposto neste contexto acadêmico: é um movimento instigante.

Quando refletimos sobre o momento de (auto)biografar uma escolarização formal, o que vem à mente é exatamente o que de não formal ficou armazenado em nossas percepções, pois o saber, o conhecer, o desvendar, o aprender e a curiosidade sempre pareceram muito naturais. As lições para a vida, não. Então, o movimento intelectual era percebido como automático, talvez. Rotineiro, sem esforço. Algo que corrobora com essa percepção é, com certeza, a não necessidade de fazer tarefas de casa que acompanharam desde muito cedo nas séries escolares, por mais curioso que possa parecer.

Assim, ponderamos: como superar barreiras impostas pela estrutura escolar, pelas disputas por espaço, pelas diferentes formas de violência no espaço escolar? Entendendo que é uma proposta ousada, mas que é para isso que nós, educadores, estamos aqui. E é igualmente urgente, também. E, paradoxalmente, penso que seja de iniciativa solitária, com potencial agregador. Defendemos que não se pode mudar o outro, mas mudando a nós mesmos podemos perceber quem também compartilha desse olhar, desejo, expectativa, compromisso e visão.

Ao relacionarmos a trajetória escolar e a vida de trabalho na escola, constatamos que a mudança é a única constante. É preciso, sobretudo, além de aprender a falar e a escrever, se deixar fluir para além das barreiras e dificuldades, o que nos convoca à escuta do outro, para que sua história também encontre um espaço de registro e ele se faça sujeito de si assim como nos fazemos sujeitos de nós.

Referências

CHARLOT. B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT. B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLCbH/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28014/29805>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores associados, 2011.

PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano**: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do ensino fundamental. 2022. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

OLIVEIRA, E. C. de. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Ganguihem. **Educação e Realidade**, 29 (1): pag. 169-185. Jan/ 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/25424>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP. Autores associados, 2021.

SOBRAL, A. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 11, n. 1, p. 219-235, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277794247_O_ato_responsivel_ou_ato_etico_em_Bakhtin_e_a_centralidade_do_agente Acesso em: 21 dez. 2022.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhxx/> Acesso em: 21 dez. 2022.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>. Acesso em: 13 jan. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Ano 21, n. 71, p. 21- 44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq-7TsTK3kfC/> Acesso em: 21 dez. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes (p. 194). 2009.

Recebido em: 16/02/2023

Revisado em: 25/05/2023

Aprovado em: 12/12/2023

Publicado em: 23/12/2023

Denise Azevedo é formada em Pedagogia, possui curso de especialização “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho” pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Hortolândia. E-mail: denisecontreraazevedo@gmail.com

Daniel Novaes é doutor em Educação e pós-doutorando em Educação Subjetividade e Cultura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas pela Universidade São

Francisco (USF) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Edital nº 30/2022 do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) no âmbito do Programa Emergencial de Solidariedade Acadêmica. Participa de alguns grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho docente (USF); Grupo de Trabalho de Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) (GT-15); Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as) (Epefop) Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (Gepesc-UFSCar). *E-mail:* msdanielnovaes13@gmail.com