

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Erika Neres Markuart

**NEM IMPERATIVO DO PLANEJAMENTO, NEM TRIUNFO DO CASUÍSMO:
análise da experiência discente/docente na pedagogia**

Porto Alegre
2. Semestre
2017

Erika Neres Markuart

Educação em EJA:
nem imperativo do planejamento, nem triunfo do casuísmo
- análise da experiência discente/docente na pedagogia -

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque

Porto Alegre

2. Semestre

2017

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço imensamente à minha mãe Eva Neres Madeira, sem ela não seria possível concluir este curso nos oito semestres obrigatórios. Mãe, obrigada por acreditar em mim.

Agradeço também ao grupo Oficinando em Rede e principalmente à professora Cleci Maraschin por oportunizar minhas pesquisas. Renata, Póti e Carlos, sou muito grata por todas as dicas, ensinamentos e litros de café.

Professor Paulo Albuquerque, minha admiração por ti vem de longa data, tenho muito orgulho de ter sido tua aluna, obrigada por me proporcionar um novo pensar sobre a pedagogia e muito obrigada pela orientação neste trabalho.

Obrigada a todas as amigas que me ajudaram nessa caminhada com suas palavras de carinho e força.

Às colegas do curso de pedagogia, todo meu carinho e admiração.

*Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. 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, é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.
(LARROSA, 2002, p.21).*

RESUMO

Este trabalho faz uma análise sobre a relação docente/discente durante a graduação do curso de pedagogia. Busca também fazer uma reflexão sobre o quanto a experiência, a partir dos conceitos de Larrosa e Maturana, influenciam diretamente no fazer pedagógico das futuras docentes. Ao trazer as experiências do estágio final na Educação de Jovens e Adultos (EJA) procura, a partir de um dos textos de Madalena Freire, mostrar o desenvolvimento de algumas situações de sala de aula que não podem ser previstas durante a construção de um planejamento, mas que também não têm a possibilidade de serem negadas e deixadas ao acaso. Por fim, considerando o paradoxo na construção do ser docente que aprende a ensinar e que ensina quando aprende, sugere-se que o curso de pedagogia seja revisto, não a partir do seu currículo, mas na metodologia das aulas.

Palavras-chave: Pedagogia. Planejamento. Docente. Discente. Experiência.

SUMÁRIO

1	NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA... A MEMÓRIA DE UM APRENDIZADO	6
2	EXPERIÊNCIAS DISCENTES (APRENDENTE), EXPERIÊNCIAS DOCENTES (ENSINANTE): O EXERCÍCIO DA INTELIGIBILIDADE	19
3	NA EXPERIÊNCIA DA EJA, A CONSTRUÇÃO DE UM FAZER DOCENTE	23
3.1	NA CONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS UMA INTENCIONALIDADE.....	24
3.2	A EJA: a educação na sua concretude.....	25
3.3	A EJA: a dinâmica da docência em sua concretude.....	25
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS	33

1 NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA... A MEMÓRIA DE UM APRENDIZADO

Por que analisar minha formação acadêmica?

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) buscou apresentar um panorama de minha formação acadêmica, considerando minhas vivências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), passando pelas escolhas de autores e terminando com meu estágio final e obrigatório na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

A intenção com este TCC foi a de refletir sobre a formação como docente, tendo como base minhas experiências e minhas memórias.

Segundo Ivan Izquierdo,

Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas. Representações, mas não realidades[...] (IZQUIERDO, 1989, p. 89).

As memórias que foram aqui apresentadas não podem ser consideradas realidades, já que não estão sendo vividas neste momento. Para Izquierdo, a realidade se dá no momento de seu acontecimento. Sendo assim, um dos exercícios desta escrita, ou melhor, deste TCC foi tomar certa distância e observar minhas vivências fazendo uma retomada dessas memórias com as lentes da aprendizagem.

Não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências. Aristóteles já disse, 2.000 anos atrás: "Nada há no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos" (MARSHALL, 1988, p. 378). Não inventamos memórias. As memórias são fruto do que alguma vez percebemos ou sentimos. (IZQUIERDO, 1989, p. 89).

Muitas dessas experiências aconteceram dentro do prédio da Faculdade de Educação (FACED), e também em outros espaços e projetos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Refletir sobre minha formação e sobre as vivências como discente e docente – e o quanto estas experiências interferem diretamente em meu fazer pedagógico – pode parecer um exercício fácil, porém refazendo o percurso de minha formação tive uma atenção especial às minhas memórias, a partir da releitura de textos e autores, assim como de alguns trabalhos acadêmicos que foram desenvolvidos durante os quatro anos da graduação.

Ao fazer uma retomada de minha trajetória busquei compreender e problematizar a construção desta pedagoga, compartilhando minhas indagações, meus erros e acertos.

Ao mesmo tempo busquei problematizar o quanto essas experiências estiveram e estão presentes em minhas práticas, em minha visão e no meu entendimento sobre o ato de ensinar.

A produção dessas narrativas pode favorecer a construção de uma outra memória da profissão, evidenciando como ela é “de dentro”, por aqueles que a vivem, o que pode ser feito dando “voz ao professor” (Goodson, 1992) e dando outro status à experiência e à prática, bases do conhecimento. (WARSCHAUER, 2001, p. 192).

Considero pertinente salientar que o início de minha graduação se deu aos meus 36 anos de idade, após ficar quase uma década longe dos espaços formais de ensino, porém saliento também que as experiências anteriores à graduação influenciaram diretamente na maneira como foi construída a minha trajetória acadêmica dentro da universidade.

No segundo capítulo deste TCC, procurei descrever de que modo compreendo a elaboração das aulas e mostro que no ato da ação em sala de aula me coloco sendo ensinante e aprendente¹.

Na última parte deste TCC, procuro mostrar ao leitor como todas essas experiências se materializaram e me levaram a optar pelo estágio final na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A partir de algumas situações do estágio retratei de que maneira compreendi, elaborei e ministrei as aulas e a experiência da docência compartilhada.

Cabe então dizer que minha constituição como pedagoga se dá a partir de uma série de perturbações que são, segundo Maturana e Varela (2004, p. 110), “todas as interações que desencadeiam mudanças de estado”. Sendo assim, posso afirmar que hoje sou o resultado de todas as perturbações sofridas nestes quatro anos de aprendizagem.

¹ Os termos *ensinante* e *aprendente* foram cunhados pela autora Alícia Fernandez (2001), buscando ampliar as dimensões de ensino para além da sala de aula.

Memória 1 – As expectativas: futura pedagoga e futura pesquisadora

Quando se passa no vestibular da UFRGS surge uma sensação de que se é a pessoa mais inteligente do mundo. Conseguir passar pelo “funil” do vestibular e ver seu nome no listão dos aprovados é como receber o passaporte que te leva ao seletor grupo de pessoas que estudam sem receber boleto no final do mês e que, além disso, aprendem com os grandes mestres do ensino de qualidade.

Durante os semestres iniciais da graduação, minhas falas em relação à futura profissão estavam ligadas ao que eu chamava de educação de base. Trabalhar com crianças, na educação infantil, era minha opção definitiva, provavelmente motivada pelos anos em que trabalhei como babá, *nanny* ou *child minder*. A nomenclatura variou conforme os lugares por onde passei, porém o trabalho era praticamente o mesmo.

Minha história de vida ficou mesclada com as vivências que tive com as crianças. Talvez por isso acabei não percebendo que minhas experiências como instrutora de inglês foram tão ou mais vinculadas à educação do que o ato de cuidar dos filhos e filhas de outras pessoas.

Antes de entrar na universidade tive uma primeira noção de docência sendo instrutora de inglês em um ambiente não formal de ensino. Durante seis meses dei aulas de inglês para um grupo de funcionários do restaurante do qual era gerente operacional, foi uma experiência muito gratificante. Me alegrava ver os funcionários da limpeza, da cozinha e do atendimento ao público interessados em saber uma segunda língua, mais contente ainda fiquei ao vê-los se comunicando com os clientes em inglês.

Após alguns anos, novamente a língua inglesa me colocou como docente. Dessa vez não era a “chefe” que dava aula, era a pessoa contratada para ajudar profissionais da área da saúde a se comunicar em outra língua. Faltavam alguns meses para a Copa do Mundo de futebol no Brasil.

Foram seis meses de convívio com um grupo de pessoas muito heterogêneas. Com eles e elas aprendi a mediar conflitos, a me colocar mais como ouvinte do que como falante, a compreender que cada um aprende dentro do seu repertório e que uma sala de aula é um ambiente rico de histórias, de experiências, de vontades, de lágrimas e também de muitos sorrisos e risadas.

Essa convivência despertou em mim a vontade de trabalhar na área da educação. O processo então se inverteu: passei eu a ser a aprendiz, já que foi na relação estabelecida com eles e elas que dei passos mais concretos no mundo da docência. Nas palavras de

Humberto Maturana (2002, p. 29) encontro a explicação desse processo pelo qual passei: “A educação como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos afirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar”.

Neste jogo de palavras feito por Maturana compreendi que minha educação como docente teve início desde meu primeiro contato com as crianças com as quais trabalhei, passando pelas experiências já descritas aqui, porém a concretude do ato docente e o interesse pela formação na área da educação só foram experienciados quando estive dentro de uma sala de aula formal em um convívio muito significativo.

No curso de pedagogia também temos experiências docentes, porém o contato com os grupos de alunas e alunos são efêmeros, temos uma ou duas semanas de convívio. Essas experiências docentes são chamadas de semana de observação e as seguintes, de semana de prática.

A maior parte destas observações e práticas aconteceram em ambientes formais de ensino. Minha primeira experiência foi em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um grupo de totalidade 1 – o equivalente ao primeiro ano do ensino fundamental regular.

Tive a oportunidade de ficar em uma turma na qual todos os alunos eram de inclusão, a professora tinha formação e experiência no segmento da educação inclusiva, foi emocionante observar seu trabalho, que me pareceu ser desenvolvido com muito respeito e carinho.

Eu e minhas colegas tivemos uma semana para observar uma sala de aula com alunos e professoras reais. Ao voltar para a nossa sala de aula me deparei com uma série de julgamentos feitos pelas colegas, muitos deles com o aval do professor, referentes ao trabalho e o comportamento das professoras que foram observadas.

Me senti incomodada, já que não tivemos uma conversa ou leitura prévia sobre pesquisa, sobre observação de grupos. Esse incômodo provavelmente se deu a partir das experiências pelas quais passava já no início da graduação fazendo parte do grupo Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS) – Oficinando em Rede sob a orientação da professora Cleci Maraschin. O Oficinando em Rede é um dos núcleos de pesquisa do curso de psicologia da UFRGS que fica alocado no Departamento de Psicologia Social.

Foi a professora Cleci, e os colegas do grupo Oficinando que me proporcionaram o acesso ao universo do pesquisar e foi também com eles que aprendi que “todo pesquisar é

uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, de territórios de vida” (MARASCHIN, 2004, p. 105).

Como bolsista de iniciação científica tinha algumas tarefas a cumprir no projeto do qual fiz parte durante toda minha graduação, uma delas foi observar, uma vez por semana, durante dois meses, duas salas de aula de 4º e 5º anos do ensino fundamental, de uma escola estadual de Porto Alegre.

Entre as diversas aprendizagens que tive com o grupo de pesquisa, a partir de leituras e reuniões com os demais bolsistas, está a de que pesquisar não é julgar.

Na FACED, durante uma das aulas da disciplina que nos solicitou a observação de uma sala de aula durante uma semana, procurei promover uma conversa sobre nossa presença “meteórica” nas escolas com alunos e professoras que nem sequer lembrávamos dos nomes e de como pensamos o ato de observar, porém o professor não se mostrou interessado, tampouco as colegas.

Contraponto

Dessa situação, a “lição” que ficou implícita foi de que nós, estudantes da UFRGS, somos melhor preparadas do que as demais futuras pedagogas que se graduam em outras instituições de ensino. Essa frase não foi dita abertamente em sala de aula, porém ficou nas entrelinhas das falas e na postura de algumas colegas. Não critico a conduta das colegas, considero que no segundo semestre da graduação muitas de nós têm como única baliza a opinião de nossos(as) professores e professoras.

Durante os quatro anos de participação na iniciação científica, busquei inserir a teoria pesquisada pelo grupo Oficinando em Rede com as aprendizagens do curso de pedagogia. Já no segundo semestre da graduação iniciei um dos questionamentos que me acompanhou, e me auxiliou, durante toda minha formação como pedagoga². A pergunta que acompanhou minha caminhada na graduação foi e ainda é: **como se constitui uma educadora que transita na pesquisa com ênfase na psicologia social, tendo sua formação na pedagogia?**

Enquanto as aprendizagens nas salas da FACED aconteciam abstraindo a realidade da escola, dos processos educativos, como bolsista de iniciação científica tinha a oportunidade de ler e de debater com meus colegas de pesquisa artigos e livros referentes ao ato de

² Prefiro não usar o título de professora e sim o de pedagoga, ao referir sobre minha profissão. Não vejo demérito em ser chamada de professora, porém me autodeclarar pedagoga (mesmo antes de formada) foi a maneira que encontrei para transitar nesses dois mundos, o da pesquisa na área da psicologia social e o da educação na licenciatura plena.

observar e de pesquisar.

As leituras indicadas vinham sempre acompanhadas de algumas horas de conversa sobre a compreensão dos textos, ao mesmo tempo em que fazíamos conexões desses textos com as experiências no campo da pesquisa.

Metologicamente, aprendemos a construir um diário de campo que continha informações sobre as observações feitas na escola. Os meses de observação serviram para conhecermos os grupos de alunos (duas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental) e para organizarmos duas oficinas, dentro da escola, com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Assim, a experiência com uma escola real, com professoras reais, com alunos reais e com um tempo de convívio considerável, embasada por teorias e debates, me foi proporcionada pela pesquisa.

Memória 2 – Nas salas de aula da Faculdade de Educação (FACED)

Ter feito parte de uma turma de alunas em que a maioria tinha idades entre 17 e 20 anos e um grupo menor com idades entre 34 e 49 anos me proporcionou uma convivência de fato heterogênea. Além da diferença de idade, tínhamos também uma gama incrível de profissionais com experiência em sala de aula, tanto no magistério quanto em outras áreas de atuação, e também colegas que consideravam um indicativo de vocação profissional o fato de terem dado aula para bonecas durante a infância.

Mesmo sendo um grupo complexo e diversificado de alunas, que pareciam estar prontas para a batalha a qualquer momento e por qualquer motivo, desenvolvemos um respeito mútuo, talvez complexo de ser entendido por algumas professoras e professores. Juntas experienciamos momentos difíceis: greves, paralisações, eleições e ocupação de estudantes no prédio da FACED. Não foram poucas as discussões e os posicionamentos divergentes, mas sempre buscamos trabalhar na ótica do amor que, conforme pontua Maturana (2014), acontece na aceitação mútua, na aceitação do outro junto a nós.

Discente, segundo o dicionário Aurélio, é aquele “que ainda se encontra no processo de aprendizagem; que está a aprender alguma coisa; que ainda estuda”. Acredito que nós, como discentes, tínhamos um propósito em comum: aprender como se aprende e aprender a ensinar. Nos cobramos como grupo e conseqüentemente cobramos dos docentes o mínimo de qualidade no ensino, mas infelizmente não tivemos nossas reivindicações atendidas por todos.

Em algumas de nossas aulas apenas recebíamos informações do nosso “mestre” – daquele período da manhã – e ficávamos lá tentando acompanhar sua sabedoria.

Em outras aulas fomos convidadas a comprar o livro de autoria do(a) próprio(a) professor(a) e passávamos o semestre inteiro lendo o que foi escrito por ele(ela). Procurávamos não fazer comentários que pudessem criar algum tipo de animosidade com o(a) autor(a), já que o que estava escrito ali aparentemente era a verdade sobre a educação ou sobre qualquer outro assunto que estivéssemos tratando.

Houve momentos em que me perguntava se estava na universidade ou em algum colégio da época da ditadura militar, pois em algumas aulas a chamada era feita pontualmente às 7h30min e quem chegasse depois disso levaria meia falta ou falta inteira, não havia possibilidade de diálogo a não ser que pudéssemos comprovar, mediante documento, o porquê de nossa chegada tardia ou saída antecipada.

Me neguei a comprar livros caros, algumas vezes saí meia hora mais cedo da aula

pois precisava almoçar antes de trabalhar. As ressonâncias desse meu comportamento foram um conceito C em uma disciplina, uma incrível falta de vontade de entrar nas salas de aula de anos iniciais e também uma reclamação oficial feita por mim em um dos departamentos de ensino.

Infelizmente presenciei momentos em que o conhecimento pedagógico de minhas colegas foi desconsiderado por algumas professoras e professores, talvez por isso algumas colegas tenham se calado e deixado de nos trazer realidades pertinentes da sala de aula e do universo do ensinar e do aprender, com seus acertos e erros.

Me impressionavam todas as histórias de êxito contadas por nossas professoras, das poucas vezes em que perguntamos como haviam trabalhado com os erros cometidos as respostas se colocavam vagas ou nem resposta havia. Recordo que apenas uma professora comentou de um insucesso em sua prática, a partir de um questionamento feito por mim, mas logo em seguida uma nova história de sucesso deu lugar ao relato do erro.

Tivemos também a oportunidade de ouvir a fala de uma professora que afirmava que a incapacidade das turmas de escolas públicas era o motivo do insucesso de determinadas atividades que foram propostas por ela.

Na graduação, fizemos em média a leitura de 110 páginas por semana, por vezes algumas dessas leituras obrigatórias colidiram com datas de entrega de trabalhos e provas, algumas vezes conseguimos negociar datas, assim como o montante das leituras.

Não cabe a mim questionar a relevância dos textos obrigatórios, porém um dos exercícios que fiz durante a graduação foi o de ficar atenta à metodologia das aulas de nossas professoras e professores. Pude constatar que por diversas vezes os tais textos obrigatórios nem chegaram a ser mencionados e/ou debatidos em aula.

Exercitar a capacidade de análise de textos que podem nos levar a fazer reflexões – sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre como as relações de poder são constituídas dentro das escolas ou ainda sobre de que maneira podemos conduzir situações baseadas nas leis e diretrizes que apoiam nosso fazer docente – raramente foi uma prática durante nossa formação.

Foram poucas as vezes em que tivemos a oportunidade de fazer a objetivação dessas leituras ou até mesmo de participar ou criar dinâmicas nas quais pudéssemos traçar um paralelo entre as realidades vividas em nossa prática docente com os textos estudados. Em contrapartida, diversas foram as vezes em que fomos convocadas a escrever resumos ou resenhas dos textos lidos.

Penso que essas metodologias vêm a ser a maneira como alguns docentes compreendem o conhecimento, como se este “se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p. 19).

Os conflitos que tive e que presenciei entre docentes e discentes estiveram geralmente relacionados com o prazo para entrega de trabalhos ou a forma de avaliação e conceitos – os famosos A, B, C ou D. Dessas experiências, o que minhas memórias permitiram indicar foi que esses conflitos terminaram em reclamações formais nos departamentos de ensino da FACED, em trabalhos mal-feitos, em discussões em sala de aula até que nossa voz fosse ouvida ou nas vezes em que “perdemos” para a vontade da professora ou do professor.

De todas essas perturbações, que apenas a convivência pode nos proporcionar, aprendi que alguns dos conflitos poderiam ter sido menores ou até mesmo nulos se os (as) docentes revisitassem suas práticas ou, melhor dizendo, revissem o planejamento, a metodologia e a didática de suas aulas.

Contraponto

A narrativa construída a partir da memória permite uma leitura diferenciada sobre o erro no processo de aprendizagem de um fazer docente. Pelos exemplos citados sobre a possibilidade de erro, sobre a visão que os e as docentes têm a respeito da “capacidade” de alunos, é possível considerar que as aprendizagens (e as não aprendizagens) nas salas de aula da FACED aconteceram também a partir da relação alunas/professoras, no convívio semanal e nas relações estabelecidas que tanto nos aproximam quanto nos afastam de alguns docentes.

Considerando que todos os atores desse processo de ensinar e de aprender são adultos, que todos têm suas alegrias e tristezas e que a vida “lá fora” perpassa nosso processo de aprendizagem, é possível dizer que tanto as(os) professoras(es) quanto nós, alunas, temos dias mais ou menos felizes dentro dos prédios da universidade.

A vida “lá fora”, ou os demais trabalhos que um docente universitário tem obrigação de cumprir, acaba sendo, para alguns(as) professores(as), a justificativa corriqueira às ausências, aos atrasos das orientações, na alteração de prazos para entrega de trabalhos e na qualidade das aulas ministradas.

Um de meus estranhamentos nessa relação de convívio foi quando nossas justificativas, mesmo sendo semelhantes às dos docentes, não serviram como base para

negociação de prazos de entrega de trabalhos ou possíveis faltas. No meu ponto de vista, as relações de convívio e do processo de ensino e aprendizagem estão relacionadas com a prática pedagógica dos (as) professores(as).

Durante a graduação, aprendemos que os grupos com os quais iremos trabalhar são feitos de sujeitos heterogêneos e que esses sujeitos interferem diretamente no planejamento de nossas aulas.

Dentro das memórias que fazem parte do meu processo de constituição como pedagoga, tive a oportunidade de observar práticas docentes em que a troca e o diálogo eram fatores constituintes da relação professora-alunas. Muitas das decisões tomadas se davam em consenso que, conforme Maturana (2014, p. 73), “é um resultado de estar junto, um resultado de um conversar”. Tivemos conversas que partiram de professores, para que fosse possível ajustar sua prática pedagógica com o modo de operar do nosso grupo.

Uma de nossas professoras nos convocou a escrever um memorial. O desafio era escrevermos sobre nós pensando como nossas vivências nos levaram a escolher o curso de pedagogia e o quanto trabalhar na área da educação nos movia.

Presenciei naquele final de manhã uma das cenas mais marcantes de toda minha graduação; a professora nos recebeu na sala de aula com as cortinas fechadas, apenas com a luz do sol entrando na sala de aula, as cadeiras colocadas em círculo. À medida que entrávamos na sala, voltando do intervalo falando em tom de voz alto, ela nos recebia, uma a uma, com seu tom de voz suave e nos devolvia nosso memorial lido por completo e com um bilhete.

O silêncio se fez à medida que líamos, certamente ela soube o que captar de cada uma das memórias compartilhadas: “[...] que bom te ver chegar à docência com maturidade, onde a vivência diária de professora de inglês dialoga com reflexões teóricas, talvez nem tão aprofundadas como tua vida já possibilitaria [...]”.

Depois desse dia nossa relação se modificou, tanto entre nós – nossas lágrimas e emoções nos aproximaram –, quanto com nossa professora, que passou de fato a nos compreender, uma a uma e como grupo.

À medida que convivíamos, também fomos criando nosso modo de agir como grupo e nos colocando individualmente, mulheres de personalidades fortes com visões diversas sobre o ato de ensinar e de aprender, mas certamente com um ponto em comum: todas em busca de uma construção sólida na nossa formação, e talvez seja este o motivo pelo qual sempre levamos muito a sério as tarefas solicitadas e os modelos de aula apresentados.

Provavelmente foi esse fator que nos fez parar uma das aulas mais difíceis para nós, estudantes das ciências humanas.

Explicamos para a professora de matemática que o modelo de aula que havia sido apresentado nos dois primeiros encontros, e que já era conhecido nos corredores da FACED, não fazia o menor sentido para nós. Sem combinarmos nossas falas, fomos mostrando para a docente que seria necessário rever seu planejamento e metodologia de aula, pois nosso grupo queria e precisava de algo mais dinâmico.

Foi uma conversa franca e para nossa imensa surpresa nosso pedido foi acatado, suas aulas de modificaram, seu caderno com problemas matemáticos nos fazia pensar além das “continhas”, em como proporcionar uma aprendizagem que fizesse sentido para nós e para nossos futuros alunos e alunas. Foram dois semestres com aulas complexas, cansativas até, porém muito motivadoras e proveitosas.

Algumas professoras conseguiram nos mostrar a delicadeza do ato da docência nos recebendo com um sorriso sincero, com palavras delicadas, com pensamentos que nos fizeram refletir. Essas ponderações conseguiram fazer brotar a delicadeza que todo ser humano possui, mas que às vezes se perde ou fica escondida por todas as obrigações que temos na vida.

Ter feito uma disciplina na qual o planejamento não era visto apenas como o instrumento que servia para declarar o que se pensava e como se fazia, mecanicamente, a prática pedagógica, mas sim que nos levava a considerar o que são conteúdos e, mais ainda, o que se aprende quando se ensina nos levou de fato a analisar o que é o ato docente, o que é ser uma educadora.

Conviver com uma professora que nos “permitiu” praticar o que de fato nos toca foi uma experiência marcante para muitas de nós. Para mim ficou, além de uma grata e verdadeira admiração e amizade, a lembrança constante de que não devemos nos deixar ser engolidas pela dureza da vida, seja esta dentro ou fora das escolas.

Memória 3 – O descompasso entre o discurso e a prática

Ao se aproximarem os semestres em que tivemos práticas de uma semana como docente titulares, em espaços formais de ensino e aprendizagem, tivemos disciplinas obrigatórias que tratavam sobre currículo, didática e planejamento. Essas disciplinas se encarregavam de nos ensinar sobre como deveríamos planejar as aulas e também de que maneira os alunos aprendem. O que se promoveu, em maior parte, foi como se aprende, quando se aprende e de que forma criamos sujeitos pensantes em conformidade aos nossos desejos. Recebemos muitas informações a partir de artigos, dissertações e *slides* trazidos por nossas professoras e professores.

Dessa maneira, aprendemos sobre o conhecimento declarativo, ou comumente chamado planejamento escolar. A fórmula mágica da aula perfeita nos foi vendida junto com a garantia da aprendizagem significativa que está associada ao estudo da didática, sendo assim fomos treinadas a descrever como sabemos dar aula e criar atividades.

Acredito que a ênfase na formação docente está fundada na concepção socioconstrutivista de ensino, fragilizada e estéril, porque coloca a professora como a única responsável pela aprendizagem, pelo sucesso e pelo fracasso de seus alunos. Em um dos livros considerado um clássico da didática encontramos afirmações como:

Professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem essa postura, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionados com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa. (LIBÂNEO, 1994, p. 7).

A aprendizagem significativa nos foi apresentada quando estávamos na escola, como alunas de ensino fundamental e médio. O par ensino-aprendizagem que se baseia na mecânica de receber informações e responder perguntas também se constitui dentro da universidade ao sermos discentes aprendendo a ser docentes.

Porém Larrosa (2002) nos propõe uma visão crítica em relação à aprendizagem significativa, ao argumentar que automatizamos nossa opinião: “quando informados sobre qualquer coisa nós opinamos”. O autor também afirma que “informação não é experiência”, e diz mais, que a “informação não deixa lugar para a experiência” (p. 23).

Quando somos obrigadas a escrever pelo menos 30 páginas sobre planejamento didático estamos apenas opinando, preferencialmente em conformidade com a professora ou professor, sobre o que entendemos. Seria algo como: “diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, com continuação sua opinião” (LARROSA, 2002, p. 23). No caso do planejamento, nossa opinião diante das informações recebidas são dadas em

formato de atividades para os alunos.

Penso que durante os semestres em que estudamos currículo, didática e planejamento poderíamos ter problematizado de fato o que vem a ser o ato de ensinar, pensando, conversando, escrevendo e debatendo a partir do embasamento teórico que nos foi apresentado e/ou também escolhido por nós. Provavelmente as escolhas teóricas seriam diversas, e a partir dessas diferenças poderíamos também ponderar se as atividades propostas tinham congruência com os autores escolhidos.

Me parece um debate rico pensar juntas em como trabalhar uma mesma atividade sendo adaptada para turmas diversas, conversar com nossas colegas que já estão atuando nas redes de ensino sobre as atividades que deram certo e errado.

Imagino que seria tão mais latente se tivéssemos a oportunidade de sanar as dúvidas que trazíamos das nossas semanas de observação, que antecederiam nossas práticas pedagógicas, quão interessante seria se pudéssemos conversar sobre as possibilidades de ação diante de situações de conflito e resistência, que são tão comuns em sala de aula, seja com a professora titular que nos recebe, seja por parte de alguns alunos e alunas. Temos a possibilidade de trocar experiências e ideias de como organizar e dar a atenção necessária aos alunos e alunas que apresentam maior dificuldade durante as atividades, elaborar juntas aulas que fossem capazes de afetar tanto jovens de 15 anos como senhoras de 80 que se encontram dentro da mesma sala de aula, situação tão comum nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O que proponho não são aulas em oposição ao que consta nos materiais que são apresentados pelos nossos docentes, e sim uma metodologia de aula que nos desloque do lugar de aprendente para o de ensinante, que nos auxilie a construir nossa identidade como pedagogas.

Por que não considerar nossas aulas como um experimentar, sem passividade, um experimentar em que fosse possível buscar, com tempo e disponibilidade, as possibilidades docentes? Seria uma aula com “nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco” (LARROSA, 2002, p. 25).

Pensar a questão da vulnerabilidade e dos possíveis riscos nas propostas de atividade não é prever a experiência da aula que planejamos. Minha proposta seria um exercício discente como as lentes da docência. “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, 2002, p. 25).

2 EXPERIÊNCIAS DISCENTES (APRENDENTE), EXPERIÊNCIAS DOCENTES (ENSINANTE): O EXERCÍCIO DA INTELIGIBILIDADE

Nos oito semestres em que tive a oportunidade de iniciar minha construção formal como pedagoga, foram muitas as vivências e as aprendizagens, tanto nas salas de aula da Faculdade de Educação (FACED), quanto na Iniciação Científica junto com os colegas do Oficinando em Rede. Essas vivências e aprendizagens estão corporificadas, seria algo como dizer que

nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento ao nosso respeito. Mesmo que de imediato não percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos. (MATURANA; VARELA, 1984, p. 10).

Essas influências e modificações ocorridas em mim foram evidenciadas no momento em que entrei em uma sala de aula, na condição de estagiária da UFRGS. Essa experiência colocou-me em outro lugar no que diz respeito à docência.

Segundo o dicionário, docência vem a ser: “ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas” (DICIO, 2017)³.

Porém, acredito que a docência não tem como ser resumida apenas em um substantivo e sim como um conceito maior que perpassa uma série de ações que auxiliam a compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Essas ações não se dão por meio do imperativo do planejamento e nem no triunfo do casuísmo.

Compreendo que a práxis docente ocorre na combinação de teorias e de práticas articuladas em uma situação concreta na qual o(s) outro(s) – ensinante e aprendente – estão envolvidos. O educar acontece então, conforme dito por Maturana (2002, p. 29) “todo tempo e de maneira recíproca”.

Considero que essa série de ações concretas estão balizadas por conceitos-chave que são: 1) experiência, 2) alteridade, 3) escolha consciente de critérios e 4) práxis docente. As ações que ligam esses conceitos-chave, e que podem ser chamados de conceitos-satélites, vêm a ser: a flexibilidade, a intencionalidade, o diálogo e, por fim, a consertação.

Embora os livros e as aulas que tivemos durante os semestres que antecedem nossas práticas pedagógicas afirmassem que é no planejamento que declaramos nosso saber docente e que o planejamento serve como um guia, não considero cabível acreditar que o bom

3 <<https://www.dicio.com.br/docencia/>>.

funcionamento de uma aula se dá unicamente porque descrevemos com clareza e exatidão as atividades que serão desenvolvidas.

No meu ponto de vista, o planejamento de uma aula é produzido a partir dos conteúdos obrigatórios e também a partir das heterogeneidades que constituem as salas de aula. Sendo assim, as experiências dos sujeitos são relevantes quando fazemos as escolhas das atividades.

O autor Miguel Zabala (2003, p. 10) considera que “um bom planejamento (necessário evidentemente) não evitará que os dilemas e a incerteza da ação concreta apareçam”. Acredito que essas incertezas e dilemas são benéficas para nossa prática docente desde que sejamos flexíveis conosco e com o grupo de alunos e alunas.

No processo ensino-aprendizagem vivenciamos e presenciamos dúvidas, vontades e frustrações que fazem parte do cotidiano da sala de aula, que se constitui como um espaço de performance viva e constante. Essas interações diárias nos modificam, sofremos perturbações e aprendemos, conforme analisa Maturana (2004), portanto nós mesmos produzimos e determinamos nossas aprendizagens. “A palavra aprendizagem vem de *apreender*, quer dizer, *pegar* ou *captar* algo. No entanto, [...], a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes” (MATURANA, 2014, p. 109).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que enquanto ensinamos também aprendemos, sobre nós, sobre os alunos e alunas e sobre como fazer escolhas. Elaborar atividades considerando o grupo com o qual se trabalha, abrir mão de verdades constituídas, para que o exercício da docência aconteça em sua completude, são desafios que enfrentamos. Assim como os(as) alunos(as), nós, pedagogas, estamos nesse constante ir e vir da experiência. “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Os desdobramentos que podem ser produzidos em sala de aula têm relação direta com a escolha dos conteúdos e com as intervenções feitas durante as atividades. A escolha consciente de critérios e as possibilidades de intervenção, e não a descrição das mesmas, podem constar no planejamento escolar, que, conforme defendido anteriormente, serve como um guia e não como um manual para as aulas que serão colocadas em prática.

Essas escolhas conscientes estão relacionadas à atenção dada aos acontecimentos que ocorrem na sala de aula. Acredito que a “a observação é uma ação altamente reflexiva quando o olhar está pautado para buscar ver o que ainda não se sabe” (FREIRE, 2008, p. 1).

Considero a sala de aula um campo de pesquisa constante, no qual nós pedagogas ensinamos e aprendemos permanentemente.

Madalena Freire pontua, em seu texto “O olhar do observador”, os cinco sentidos que um educador ou educadora precisa exercitar. São eles; o silenciar, o escutar, o ver, o escrever e o participar.

O que considero significativo na busca por esse olhar observante é que os passos elencados por Madalena Freire não beneficiam apenas os alunos, mas sim, e talvez principalmente, a nós, ensinantes. O silenciar, que seria um olhar e escutar para dentro, é uma maneira de estarmos atentas aos nossos pensamentos. Freire propõe que a professora ouça seus pensamentos diante dos acontecimentos observados no cotidiano da sala de aula e que se possível anote no ato do ocorrido.

O escutar envolve uma ação que vai além de algum relato ou reclamação das alunas e alunos. Falas interessantes acontecem em momentos inesperados, numa chegada ou saída ou até mesmo durante alguma conversa paralela. Não podemos esperar que os alunos e/ou alunas falem apenas em forma de resposta.

Por vezes as falas mais interessantes dos(as) alunos(as) ocorrem quando menos esperamos e falar não é apenas verbalizar – lanço mão do clichê “o corpo fala”. Olhando os alunos e alunas atentamente, por vezes as dúvidas e as respostas aparecem em outras formas de comunicar que não são apenas com palavras.

Escrever sobre as experiências de nossa práxis não é tarefa fácil, principalmente nos dias de hoje, porém quando paramos, refletimos e consideramos nossos acertos e erros estamos abrindo espaço para encontrar as respostas. Faça uso da tecnologia: grave sua voz, ouça sua reflexão, ouvir a própria voz é um ato de coragem e também de humildade.

Madalena Freire também fala sobre a participação. Entendo a participação como algo que pode acontecer nos momentos de protagonismo e antagonismo com os alunos e alunas, sendo assim considero que as respostas das possíveis questões dos alunos e alunas não precisam vir necessariamente da professora. Dar espaço ao protagonismo do outro também é uma forma de participação.

O par ensino-aprendizagem pode e precisa ser vivenciado e experienciado na ótica da alteridade. É uma experiência que perpassa pela heterogeneidade dos sujeitos, pelo convívio com as diferenças, pela resistência, pelo estranhamento e, algumas vezes, pela baixa autoestima tanto para os ensinantes quanto para os aprendentes. Logo o trabalho pedagógico está ancorado no diálogo e na flexibilidade.

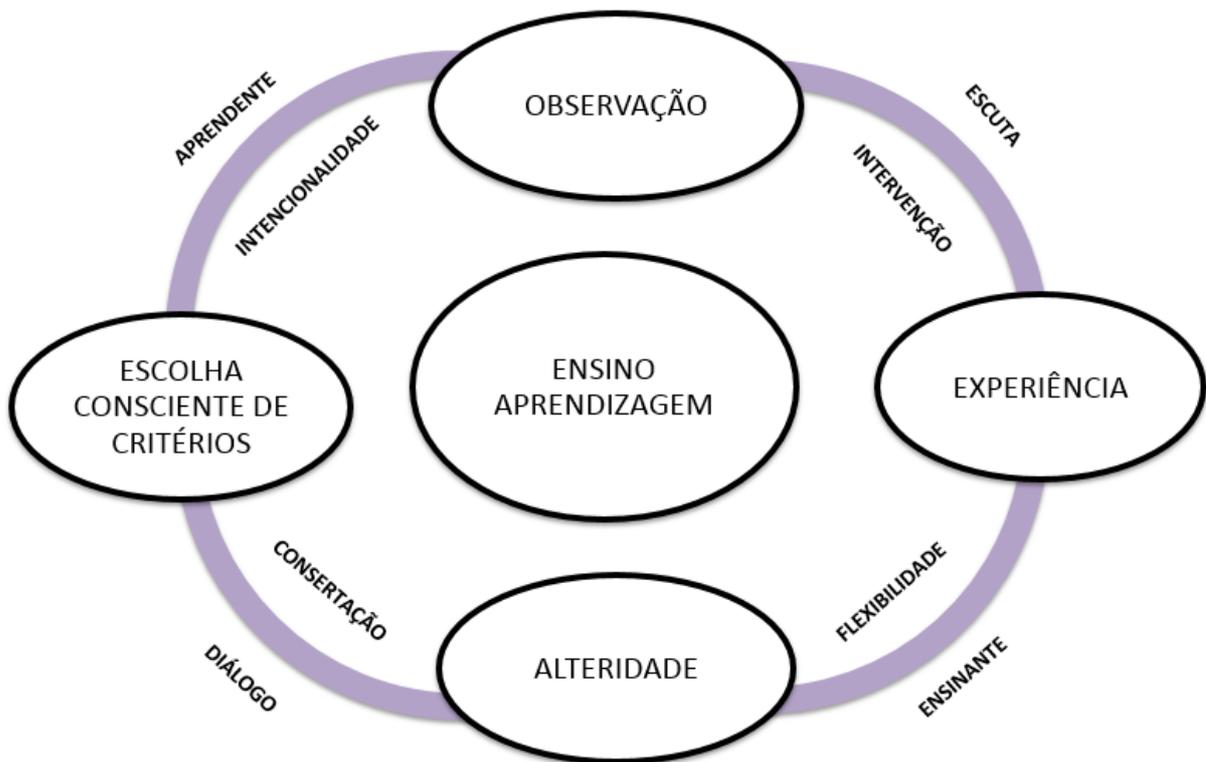
No próximo capítulo procurei evidenciar, na concretude do meu estágio final na Educação de Jovens e Adultos, algumas situações que pontuam as ideias aqui desenvolvidas.

3 NA EXPERIÊNCIA DA EJA, A CONSTRUÇÃO DE UM FAZER DOCENTE

Busquei relatar até aqui minhas memórias, trazendo situações de aula, lembrando que nos pontos e contrapontos há um modo de ser docente/discente que precisa ser explicitado, na medida em que ele modela e baliza comportamentos quando se pensa educação/ensino/aprendizagem.

Nelas (memórias) penso estar os elementos fundamentais de um processo de autoria que começa pela ideia de construção do processo de ensino-aprendizagem do ser docente a partir dos conceitos-chave e dos conceitos-satélite. A Figura 1 busca dar concretude a estas noções.

Figura 1 – Exercício de Inteligibilidade – Modelo de Análise



Fonte: Elaboração própria.

A polissemia dos conceitos, entretanto, não deve anular a sua intencionalidade, que é a de evidenciar que na articulação entre conceitos-chave e conceitos-satélite há uma rede lógica que atua como receptor epistêmico ou um cristalizador que dá lugar a uma noção de docência e do processo de ensino aprendizagem do ser docente.

Todo esse processo e essas aprendizagens só foram possíveis pelas experiências que a graduação e a participação na iniciação científica me proporcionaram. Passo agora a expor, a

partir das minhas reflexões, o que considero a etapa decisiva de minha formação docente, o estágio na educação de jovens e adultos (EJA).

Nossa costumeira passagem meteórica, tanto para observar quanto para atuar em sala de aula, é substituída durante o estágio final e obrigatório por algumas semanas de observação e três meses de aulas planejadas, organizadas, debatidas e executadas.

A partir de minha escolha de estágio na modalidade EJA, tive a possibilidade de atuar na docência compartilhada.

Procurei, como ensinante, trabalhar a docência de maneira subjetiva e objetiva. Busquei usar em sala de aula o conhecimento declarativo e o conhecimento operatório ao mesmo tempo. Considerar que o ato de ensinar está relacionado com a maneira como os sujeitos compreendem o mundo e como o mundo compreende os sujeitos, em concordância com Maturana e Varela (1984), também serviu para balizar todos os trabalhos que elaborei durante as práticas docentes que tive oportunidade de fazer durante minha graduação. Novamente trabalhei dessa forma, porém com maior segurança, durante o estágio na EJA.

3.1 NA CONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS UMA INTENCIONALIDADE

Ao chegar na escola na qual escolhemos estagiar, somos consideradas e tratadas, tanto pelo corpo docente como por boa parte do grupo com o qual iremos atuar, como professoras e não como estagiárias.

Temos então a responsabilidade de sermos docentes durante um turno inteiro por alguns meses. Não é de se surpreender que algumas colegas consideram a possibilidade de desistir do estágio ou de abandonar o curso de pedagogia.

Durante esse período, temos um encontro por semana na faculdade, voltando ao lugar de discentes, com textos para ler, trabalhos para apresentar e aulas para assistir. Ainda nos reunimos com nossas orientadoras e orientadores para discutir como está nosso planejamento e contar o que temos feito em aula.

Não prego aqui a ideia de que não seja necessária a orientação de estágio, porém é no mínimo desconcertante imaginar que passamos durante anos sendo discentes discutindo e elucubrando possibilidades de aprendizagem, e às vezes de ensino, dos alunos imaginários e idealizados, da escola imaginária, do conteúdo imaginário. Quando temos de fato o real em nossas mãos, ainda temos que voltar ao lugar de discentes lendo artigos e textos em vez de fazermos aulas mais reflexivas sobre a realidade com a qual estamos atuando.

3.2 A EJA: a educação na sua concretude

O estágio final que fiz com minha colega Marina ocorreu no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, localizada no bairro Santana em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O CMET, até o final do primeiro semestre de 2017, atendia em torno de 900 alunas/os, além das aulas regulares há também uma série de oficinas; teatro, artesanato, canto, entre outras, que são abertas para todas/os as/os trabalhadoras/es da comunidade.

O CMET Paulo Freire faz jus ao nome que leva, já que demonstra seus valores tanto na acolhida de trabalhadoras/es, a partir das atividades extraclasse acima citadas, quanto na acolhida sincera e fraterna com a qual recebe estudantes como eu e minha colega Marina. Tanto os/as funcionárias/os terceirizadas/os, assim como professoras e demais servidoras/os nos acolheram de forma amigável e solícita.

O estágio foi realizado em uma turma de totalidade três (T3), que é o equivalente ao terceiro ano do ensino fundamental. O grupo era composto por 25 alunos matriculados, porém a frequência era de 15 alunos, com idades entre 18 e 85 anos, sendo: uma aluna de 18 anos, dois alunos em torno dos 30 e os demais com idades entre 60 e 85 anos. O grupo era majoritariamente formado por mulheres negras aposentadas.

A pedido da escola, trabalhamos a **cidadania** como nosso tema gerador para as atividades. Os materiais escolhidos, assim como as atividades realizadas, partiram do objetivo geral, que foi o de auxiliar no desenvolvimento do entendimento do grupo sobre o significado da **cidadania**, e também a partir de objetivos específicos que foram: a) desenvolver as habilidades de leitura e escrita a partir de textos que fossem pertinentes às alunas e que dialogassem com o tema gerador; b) possibilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e c) exercitar a capacidade reflexiva a partir de questões que dialogassem com o tema gerador.

3.3 A EJA: a dinâmica da docência em sua concretude

Apresento agora diferentes situações para mostrar a concretude do cotidiano da sala de aula e dos alunos e alunas e como essas situações podem ou não desestabilizar aquilo que foi projetado no planejamento. O material a seguir faz parte do diário de campo do meu estágio, aqui chamado de relatório de estágio.

Aula 1 – Falando o que pensam

Iniciamos a aula perguntando para as alunas o que vimos na semana anterior, novamente comentamos que é importante fazermos esta retomada para que elas relembrem o que foi estudado e também para se acostumarem a terem seus cadernos como fonte de pesquisa, espero “plantar alguma semente” até o final do estágio. Falamos sobre a sessão de cinema que iremos assistir na terça-feira, comentamos do que se trata o filme, sem entrar em detalhes e fizemos comentários a respeito do sequestro do Pedrinho, notícia que saiu nos jornais da época. A atividade dos cartazes com os objetos masculinos e femininos rendeu ótimas falas, algo do tipo *eletrodoméstico não é coisa que homem usa, o sofá da minha casa é do meu marido, sanduíche tem que ficar para mulheres porque homem nem entra na cozinha*.

Fonte: fragmento do relatório de estágio – aula, 15 maio 2017.

Ao propormos essa atividade, buscamos preparar no dia anterior as alunas e alunos para o filme que seria assistido, intitulado Mãe Só Há Uma⁴, dirigido por Anna Muylaerte. O filme, além de tratar a questão do roubo do menino, ainda quando criança, também mostrava que Pedrinho estava em uma fase de experimentação de gênero e de sexualidade. No filme, ele aparece se relacionando com meninos e meninas e também usando roupas e acessórios que são considerados femininos.

Com essa atividade, a intenção era de uma certa maneira “preparar” o grupo para o filme e também ouvir as opiniões sobre a questão dos objetos ditos masculinos, femininos e também neutros (unissex).

Provavelmente se tivéssemos apenas lançado a pergunta “quais objetos você considera de homem, de mulher ou unissex?”, o resultado das falas não seriam os mesmos. Ouvir algo como “o sofá da minha casa é do meu marido” causa estranhamento, mas nem por isso considere cabível questionar a resposta. Nesse momento, o silenciar foi a alternativa encontrada para ouvir as outras opiniões, favoráveis ou não, dos demais alunos e alunas da turma T3.

Aula 2 – O não esperado na experiência docente

Trabalhar a leitura de gráficos com as alunas não foi tarefa fácil, é uma linguagem que pede uma série de habilidades; observar a legenda, observar o tamanho da fatia, a combinação das cores e ainda por cima considerar que a pergunta do gráfico já foi respondida e que ali nosso trabalho é apenas entender o resultado final e não se colocar como quem irá resolver o problema.

Considerando que o modelo usual de ensino se dá sempre na ótica da resolução de problemas e não na criação e/ou interpretação dos mesmos não é de se surpreender que as alunas sempre respondiam à pergunta do gráfico ao que nós repetíamos: *não é sobre vocês, as pessoas já responderam*.

Embora tenha sido uma manhã mais dura de trabalho e que tenhamos saído cansadas (todas as pessoas da sala de aula) ao ponto de perceber a frustração da Marina e pedir, discretamente, que ela melhorasse a expressão, eu gostei do desafio que nos propomos e saí da escola com a certeza de que rever a experiência no dia seguinte iria nos surpreender.

Fonte: fragmento do relatório de estágio – aula, 20 e 21 maio 2017.

⁴ Sinopse do filme: “Pierre descobre que sua família não é biológica quando a polícia prende sua mãe. Confuso, ele vai atrás de seus parentes verdadeiros, que o conhecem como Felipe, e a nova realidade faz com que o rapaz encontre finalmente sua real identidade.” Fonte: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-243939/>>.

A aula citada teve dois pontos muito significativos no meu processo como aprendente-ensinante, o primeiro ponto é sobre a necessidade flexibilidade diante da experiência da frustração.

Sou grata por Erika ter falado para mim – no meio da aula, de cantinho – para eu não ficar frustrada. Eu deveria estar com uma expressão negativa no rosto, pois o que eu sentia era muita desmotivação. Entendo que as alunas tenham dificuldades e que leitura de gráficos é algo complexo, entretanto, fiquei muito chateada pelas alunas que nem estavam tentando, mostrando a sua resistência com uma falsa sonolência. Enfim, sei que não devo ficar frustrada, mas confesso que é difícil não ficar ao menos chateada frente essas resistências.

Fonte: fragmento relatório de estágio Marina, 20 maio 2017.

A frustração também se fazia presente em mim, com a única diferença que não estava vendo minhas expressões faciais. Meu diálogo “de cantinho” com a Marina durante a aula aconteceu em segundos. Tentei dizer rapidamente que a resistência por parte de algumas alunas talvez tenha sido a maneira encontrada para demonstrar sua baixa autoestima.

Depois da aula conversamos por mais tempo, insisti com minha colega e com a professora titular da turma que deveríamos repetir a aula no dia seguinte. Combinamos ter uma conversa inicial com a turma sobre a aula do dia anterior, também ficou decidido que modificaríamos as intervenções, buscando assim encontrar outra maneira de orientarmos o grupo para desenvolver a capacidade da leitura de gráficos.

Aula 2.1 – O não esperado na experiência discente

Mostramos alguns gráficos de pizza com informações “divertidas”, a nossa intenção era de apenas auxiliar o grupo a fazer a leitura correta dos dados, a professora Cris – professora titular da turma – interveio comentando que cada vez mais a sociedade está se comunicando através de imagens e que muitos acreditam que todas as pessoas sabem ler gráficos. Completei sua fala dizendo que há quem faça uso dos gráficos de maneira maldosa já sabendo que a maioria da população não sabe fazer esta interpretação e aproveitei para dizer que o ato de ler vai além de conhecer as letras e de escrever palavras.

Realmente acredito que todas as pessoas estão aptas a aprender, cada uma dentro do seu tempo, e que cada um de nós expressa a sua aprendizagem dentro do que seu repertório possibilita, portanto nem sempre as respostas das alunas serão com as exatas palavras que nós queremos e acho que “forçar” uma resposta é o mesmo que dizer à aprendente que tudo o que ela tentou nos explicar a respeito do que entendeu está errado.

Depois dos gráficos de pizza mostramos para o grupo um gráfico de barras com informações referentes a turma – uso de óculos de grau – acho que neste momento as alunas começaram a compreender um pouco mais sobre a interpretação de dados.

21 de Junho 17
Sim! Elas compreenderam!

Iniciamos a manhã revisando com as alunas os gráficos de pizza, ao iniciarmos as perguntas as alunas demonstraram, em suas falas, que haviam compreendido como se dá a interpretação de gráficos, demonstraram estar fazendo a leitura de cores, de tamanhos, e que é necessário também

observar qual a informação principal que pode vir tanto em forma de pergunta quanto de afirmação. Procurei fazer perguntas que as levassem a observar o gráfico e não apenas responder qual a cor maior ou menor.

Pontuamos mais de uma vez para as alunas e alunos que nossas atividades “pedem” o uso de diferentes recursos que podem ser visuais, de leitura e até mesmo de pintura, comentamos novamente que a aula de gráficos e de ordenamento é uma aula de matemática e que matemática não é apenas fazer contas de somar, dividir, multiplicar ou subtrair – espero que tenham compreendido.

A cópia do gráfico no caderno tomou a primeira parte da manhã, depois do intervalo mostramos novamente o gráfico sobre o uso de óculos na sala de aula e depois convidamos as alunas a construir conosco o gráfico do GRENAL da turma 302. Foi um momento muito legal, todos participaram com muita vontade e animação, sempre lembro da professora Helena de matemática dizendo que os alunos precisam construir seus próprios materiais.

Fonte: fragmento do relatório de estágio – aula, 20 e 21 maio 2017.

O segundo ponto significativo da aula de leitura de gráficos foi a possibilidade que tivemos de dialogar com o grupo sobre a questão da resistência, afirmamos que acreditávamos em sua capacidade para aprender e que estávamos ali também para aprender e para auxiliá-los. Pontuamos que assim como eles também estávamos retomando aquela aula para rever nossas intervenções e assim buscar uma prática que fizesse sentido para quem aprende e para quem ensina.

Ao retomar o conteúdo da aula procuramos ainda mostrar ao grupo de alunas e alunos que nossa intencionalidade se mantinha, considerando que um dos objetivos específicos de nosso planejamento para aquela aula era auxiliar na leitura de imagens.

Dentro do projeto que desenvolvemos a partir do tema gerador **cidadania**, considerávamos pertinente esse conteúdo, já que o principal objetivo era trabalhar com o grupo os Gráficos do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil⁵. Em um primeiro momento, comentamos com o grupo que as primeiras aulas sobre gráficos tinham um objetivo à frente, que era mais complexo e importante para o tema que estávamos trabalhando. Quando mostramos os gráficos que retrata as desigualdades de gênero e de raça, nosso debate não se deu a partir das cores e formatos do gráficos e sim sobre o conteúdo do estudo que representava a situação de várias alunas e alunos daquela sala de aula. Uma das alunas então lembrou o que havíamos dito anteriormente e disse *se não tivéssemos visto os gráficos antes não entenderíamos nada agora*. Considero a partir da fala dessa aluna que ela aprendeu, aprendeu muito mais do que qualquer planejamento poderia prever.

Pensar o ensino-aprendizagem, independentemente de ser o de crianças ou de adultos, supõe uma predisposição a não considerar o imperativo do planejamento e nem o triunfo do casuísmo e sim a busca por uma construção com uma atitude proativa de abertura para outro,

⁵ Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

de intencionalidade na escolha de critérios, valorizando a experiência do outro e observando as práticas desenvolvidas para que seja possível rever e analisar erros e acertos.

Agradeço à queridíssima colega Marina Pinheiro pela parceria, pelos ensinamentos e por estar aberta às minhas sugestões. Foi gratificante colocar em prática os conceitos-chave e os conceitos-satélite, que em meu ponto de vista fazem parte da experiência de ensinar e de aprender.

Cabe frisar o olhar externo e atuante da orientadora de estágio Ana Lucia Godinho, que serviu para reforçar as escolhas feitas. A partir de sua capacidade de diálogo e flexibilidade, foi possível encontrar um reforço para ancorar os conceitos de ensino-aprendizagem que foram desenvolvidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar minhas memórias com o intuito de fazer uma reflexão sobre minha formação docente e buscando responder a pergunta: **como se constitui uma educadora que transita na pesquisa com ênfase na psicologia social, tendo sua formação na pedagogia?**

No processo de responder a essa questão revi alguns trabalhos, refiz leituras, revisei meus escritos e fui pouco a pouco rememorando acontecimentos que ocorreram nesses últimos oito semestres em que tive a oportunidade de viver em muitos corredores e salas de aula da UFRGS e como resultado mudo a pergunta inicial: **o ser docente não se constrói na certeza, mas no paradoxo daquele que aprende quando ensina e ensina quando aprende?**

Ao criticar e elogiar algumas das práticas dos professores e professoras que tive no decorrer destes oito semestres, não procurei aqui fazer propaganda para alguns ou desfazer de outros e sim pensar nesse lugar de formação de docentes que privilegia aquele que ensina e esquece daquele que aprende, fato que por vezes acaba endurecendo tanto os docentes quanto os discentes.

Busquei mostrar ao leitor que considero que as relações entre quem aprende e quem ensina vai além dos livros, já que convivemos por meses com pessoas que têm virtudes, conhecimentos, falhas e temperamentos e isso não se apaga quando estamos dentro da sala de aula. Como dito anteriormente, acredito que as relações estabelecidas entre docentes e discentes interferem em nosso processo de aprendizagem e que os conceitos de experiência, alteridade, escolha consciente de critérios e práxis docente não se apresentam de forma gratuita.

Talvez por acreditar que o ensinar e o aprender estão diretamente ligados nas relações, na convivência percebi, ao reler meus escritos, que minha maior motivação ao fazer esse trabalho foi compreender como se constitui a formação de pessoas que irão ensinar outras pessoas, ou seja, intencionalidade, consertação, flexibilidade e respeito são também balizas para um fazer docente.

A minha pergunta inicial – que estava focada exclusivamente na minha experiência pessoal – mudou porque pude construir a partir da reflexão sobre a prática um olhar mais global sobre esse curso e sobre como se constrói um modelo de docência.

Acompanhei alguns debates e reuniões na FACED sobre as possíveis alterações no curso da pedagogia. Essas discussões sempre se basearam na questão do currículo, na organização das disciplinas e na preocupação dos discentes quanto à possibilidade de criar

suas próprias grades de horário, e nunca sobre os elementos fundantes da prática docente, que é o fator relevante.

Considerando tudo o que li e observei durante minha formação me sinto confortável em afirmar que a (re)organização curricular não é a única ferramenta que garante uma formação consistente para as futuras pedagogas.

Um currículo maior, uma grade de horários mais flexível é apenas uma forma de declarar um plano de um curso de graduação e não um revisitar da metodologia e das relações entre professoras(es) e alunas(os).

Durante meus escritos usei os termos discente-docente e ensinante-aprendente, não me expliquei por completo no decorrer deste trabalho pois tinha a intenção (não posso afirmar se foi bem sucedida) de provocar estranheza aos leitores.

Enquanto aluna da Faculdade de Educação, era levada a operar na ótica de discente-docente, pois sempre observei essa dicotomia, sempre fomos lembradas (pela grande maioria de nossas professoras e professores) que aqui estávamos para aprender e que nosso lugar de ensinar chegaria junto com o diploma, mesmo tendo experiências consistentes de sala de aula.

Porém, quando estou em sala de aula, trabalho na ótica de ensinante-aprendente⁶, por acreditar que quando atuo como pedagoga estou nesse constante ir e vir do ensinar conteúdos aos alunos ao mesmo tempo que aprendo como ensinar.

Durante minhas atividades em sala de aula, tenho trazido o olhar da pesquisadora (em construção) e da pedagoga (também em construção). Por acreditar que a construção dessa pedagoga não se finda com a chegada do diploma e por saber que a composição da pesquisadora ainda está iniciando, pretendo seguir observando ao mesmo tempo que coloco em prática o ensinar e o aprender.

Hoje sou o resultado de todas as experiências que tive na vida e, nos anos em que venho estudando sobre o ato de ensinar e de aprender, encontrei na iniciação científica e na faculdade de educação minha satisfação profissional. Levo comigo uma frase que resume o fazer de minha profissão: “O conhecer [a si e ao outro] é o movimento do viver” (MATURANA; VARELA, 2004).

Deixo aqui registrado um poema de Manoel de Barros que representa o significado dos ensinamentos do que é ser educadora:

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto

⁶ Ver nota de rodapé 1.

sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(BARROS, 2014).

Para finalizar afirmo que a educação é o único caminho para a construção de uma sociedade crítica e digna, portanto estudar precisa ser um ato constante em nossa profissão. O docente que pensa que se colocar em um lugar distante de seu aluno, fazendo uso do seu conhecimento – e, conseqüentemente, de seu poder – e usando esse conhecimento como uma barreira na relação professor-aluno (nas salas de aula das escolas) e de discente-docente (nos bancos universitários), está fadado ao erro e, pior do que isso, ao isolamento durante o ato do seu fazer docente.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. Retrato do artista quando coisa. **Blog do Noblat**, 13 nov. 2014. Disponível em: <<http://noblat.oglobo.globo.com/geral/noticia/2014/11/retrato-do-artista-quando-coisa.html>>. Acesso em: 4 jan. 2018.
- DICIO. **Dicionário Online de Português**. [S.l.]: 7Graus, 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/docencia/>> . Acesso em: 4 jan. 2018.
- FERNANDEZ, Alícia. **O saber em jogo**: a pedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001. 179 p.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 3, n. 6, p. 89-112, ago. 1989. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141989000200006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006> . Acesso em: 4 nov. 2017.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 4 jan. 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAGRO, Cristina; PAREDES, Victor (Org.). **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 219 p.
- MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e Intervir. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, a. 1, p. 98-107, 2004.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 98 p. Tradução José Fernando Campos Fortes.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 4. ed. Minas Gerais: Palas Athena, 2004. 283 p.
- XVI Encontro Nacional De Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Livro 1**. Campinas, Sp: Junqueira&Marin; Editores, 2012. 241 p. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_
- WARSCHAUER, Cecília. A escrita como oportunidade formativa. In: _____. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p.185 - 193.
- ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos professores. **Pátio Revista Pedagógica**, n. 27, p. 8-11, ago./out. 2003.