

DOSSIÊ: EDUCAÇÃO AUTORAL E DIREITOS HUMANOS: QUALIDADE POLÍTICA, CRÍTICA E SOCIAL FUNDAMENTADA NOS ESTUDOS DE PEDRO DEMO

HISTÓRIAS DE VIDA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE

LIFE HISTORIES AND THE CONSTRUCTION OF THE NECESSARY KNOWLEDGE FOR PAULO FREIRE'S EDUCATIONAL PRACTICE

Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins¹
José Marcelo Freitas de Luna²

RESUMO: O presente trabalho trata-se de uma discussão a partir de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, que teve como objetivo relacionar as memórias de professores, desveladas nas suas narrativas biográficas, com suas práticas educativas como docentes do Ensino Técnico Profissional Agrícola. O estudo foi realizado com cinco professores que atuaram no curso técnico em Agropecuária ofertado pela instituição. Buscou-se discutir sobre a importância de estudar a construção dos saberes necessários à prática educativa, conforme delineados por Paulo Freire, por meio das trajetórias de vida e as experiências pessoais dos docentes. A pesquisa, realizada em 2011, teve como metodologia a pesquisa qualitativa, com pressupostos das técnicas da História de vida, História Oral e Narrativas Biográficas. Foram construídas narrativas biográficas e trajetórias de cada um dos sujeitos, após realização de entrevistas abertas e de profundidade. O estudo foi feito a partir da análise das relações estabelecidas pela pesquisadora após conhecer as memórias dos professores, entre suas experiências de vida e a construção de práticas educativas delineadas por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*. Tais práticas dizem respeito à forma de relacionarem-se com afetos, escolarização, profissionalização, política, espaços e territórios. Analisar as relações estabelecidas entre as histórias de vida e a construção dos saberes necessários à prática educativa, delineados por Paulo Freire, evidenciou a importância de tais estudos para compreender caminhos de formação docente que promovam a aprendizagem autoral dos estudantes, fundamentada nos princípios da educação libertadora e dos direitos humanos.

Palavras-chave: prática educativa; histórias de vida; memórias; formação docente; aprendizagem autoral.

ABSTRACT: This paper presents a discussion based on research conducted at the Federal Institute of Brasília, Campus Planaltina, which aimed to relate the memories of teachers, as revealed in their biographical narratives, to their educational practices as instructors in Agricultural Technical Education. The study was conducted with five teachers who worked in the Agricultural Technical course offered by the institution. We sought to discuss the importance of studying the construction of the knowledge necessary for educational practice, as outlined by Paulo Freire, through the life trajectories and personal experiences of the teachers. The research was conducted in 2011 using qualitative methodology, grounded in Life History, Oral History, and Biographical Narratives techniques. Biographical narratives and life trajectories were constructed

1. Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília
Universidade de Brasília
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8792828347742434>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-6580>
E-mail: pollymarya@gmail.com

2. Pós-Doutor em Linguística pela Universidade do Texas em Austin
Universidade de Brasília
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0372233834125494>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1212-7899>
E-mail: mentormarceloluna@gmail.com

for each subject after conducting open and in-depth interviews. The study was based on the analysis of the relationships established by the researcher, after learning about the teachers' memories, between their life experiences and the construction of educational practices outlined by Paulo Freire in Pedagogy of Autonomy. These practices concern how they relate to affections, schooling, professionalization, politics, spaces, and territories. Analyzing the relationships established between life histories and the construction of the knowledge necessary for educational practice, as outlined by Paulo Freire, highlighted the importance of such studies for understanding pathways in teacher education that promote students' authorial learning, grounded in the principles of liberating education and human rights.

Keywords: educational practice; life histories; memories; teacher education; authorial learning.

INTRODUÇÃO

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim...” (Freire, 1996, p. 42)

Estudar por meio da memória educativa permite que o próprio sujeito se reconheça, e que nós, também, o reconheçamos em sua trajetória. Resgatar como suas experiências escolares, vivências e memórias estão presentes em atitudes relacionadas a diversos campos da vida nos leva a entender qual a influência dessas trajetórias em um campo mais específico, qual seja, a prática educativa. Este estudo insere-se no contexto do Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina* (IFB-CPLA), uma escola com um legado histórico de cinquenta anos, herdado de suas origens como escola técnica e agrotécnica, antes da transição para Instituto Federal, em 2008.

Os docentes do IFB-CPLA se destacaram ao enfrentar o desafio de sintetizar o “velho” e o “novo” em suas práticas educativas. A renovação do quadro de docentes e técnicos administrativos da escola foi feita por meio de concurso público realizado no início de 2008, pelo então CEFET-GO. Mendes (2011, p. 28) relata que “a recepção aos novatos foi muito confusa por parte da gestão; [...] Os novos servidores foram colocados numa sala que, de acordo com eles próprios, servia de depósito de móveis quebrados”. O ambiente foi marcado por desafios intrínsecos e contradições derivadas tanto das demandas sociais do meio rural quanto das influências políticas nas decisões institucionais.

Os docentes envolvidos neste estudo foram particularmente notáveis por suas abordagens educativas. Seus trabalhos buscavam integrar conhecimento e experiência para desenvolver cidadãos críticos e engajados. Como Freire (1996, p. 23) diz: “(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Em suas práticas educativas, refletem-se alguns dos princípios educacionais defendidos por Paulo Freire, como o processo dialógico, crítico, ético e transformador, nos quais tanto educadores quanto educandos estão engajados em uma prática de ensino-aprendizagem recíproca e emancipatória.

Frequentemente, no ambiente escolar, é possível observar uma tendência dos educadores em buscar nas memórias das

experiências passadas as justificativas para suas práticas presentes. A ideia central da memória educativa reside na percepção de que a identidade do professor se molda progressivamente por meio de suas experiências como estudante, influenciada pelos diversos contextos que vivenciou e compartilhou. Esses contextos formam as crenças do docente sobre o processo de ensino-aprendizagem, que frequentemente se manifestam e se perpetuam em suas práticas educativas (Prazeres, 2005). Embora a importância da trajetória educacional do docente na sua atuação profissional seja reconhecida, persiste a necessidade de uma investigação aprofundada sobre como o resgate consciente dessas memórias pode direcionar uma reflexão crítica e fundamentada das bases de sua prática.

Na tentativa de buscar esse entendimento, muitos estudos têm sido desenvolvidos na área educacional, com o foco na vida dos professores. Nóvoa (1992) fala da impossibilidade de separar o “eu profissional” do “eu pessoal”, em que a maneira de ensinar do professor depende diretamente daquilo que ele é como pessoa quando exerce sua profissão. Essa realidade não é diferente entre o grupo de professores que atua no IFB-CPLA como docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio. Assim, nesse contexto, nos perguntamos: qual a importância de estudar a construção dos saberes necessários à prática educativa, conforme delineados por Paulo Freire, por meio das trajetórias de vida e as experiências pessoais dos docentes?

Para desenvolver uma pesquisa que relaciona as trajetórias de vida dos docentes com os saberes necessários à prática educativa, conforme Paulo Freire descreve em “Pedagogia da Autonomia”, é essencial reconhecer que a formação docente vai além dos limites da educação formal. Este estudo propõe investigar, a partir de uma pesquisa realizada com cinco professores, como as experiências pessoais e profissionais dos educadores contribuem para a construção desses saberes fundamentais, que incluem reflexão crítica sobre a própria prática, ética no relacionamento com os estudantes e habilidade para dialogar e ouvir. Este estudo explora a construção dos saberes necessários à prática educativa a partir do estudo da memória educativa de cinco docentes que atuaram no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFB-CPLA, entre os anos de 2010 e 2011.

Para facilitar a compreensão dos processos envolvidos na construção do conhecimento sobre memória educativa, histórias de vida e a construção dos saberes necessários à prática educativa delineados por Paulo Freire, este artigo será estruturado em três etapas principais: a primeira, destinada à discussão teórica (os saberes necessários à prática educativa); a segunda, destinada aos procedimentos metodológicos (história de vida e o processo de investigação); e a terceira e última, destinada aos resultados e à discussão (desvendando a construção dos conhecimentos necessários à prática educativa delineados por Paulo Freire).

OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

“Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. (...) O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia - os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração... (Freire, 1996, p. 42)

Para começar a pensar em como se dá a construção dos saberes necessários à prática educativa, aqueles delineados por Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, é importante entender de que princípios o autor parte para definir esses saberes. Para ele, a educação deve ser um processo político e transformador, que vai além da simples transmissão de conhecimentos. Educar se configura num ato de amor e coragem que deve promover a emancipação e a conscientização dos indivíduos, levando-os a existir no mundo e atuar na sociedade de maneira crítica e ativa. Freire concebe ainda a prática educativa como um diálogo contínuo entre educadores e educandos, no qual ambos são co-criadores do conhecimento.

Partindo de alguns dos pressupostos de Paulo Freire, tais como a educação na condição de prática de liberdade, o processo de conscientização dos indivíduos, uma prática essencialmente dialógica, propulsora da reflexão crítica, e um ato político e de humanização, podemos entender sua concepção dos saberes necessários à prática educativa. Além disso, ele defende uma prática baseada no que chama de “ética universal do ser humano”. A prática educativa, segundo Paulo Freire (1996), deve ser permeada por uma ética rigorosa que transcende interesses mercadológicos e lucros. A ética universal do ser humano condena o cinismo dos discursos neoliberais, a exploração, a falsificação da verdade e todas as formas de discriminação e injustiça. Essa ética exige uma postura crítica e responsável, comprometida com a dignidade humana e a justiça social. Perpassar um pouco de sua trajetória profissional é importante para entendermos o pensamento de que viver essa ética na prática diária é a melhor forma de testemunhá-la e promovê-la entre os educandos, fazendo da educação um ato de compromisso ético e transformação social.

A obra “Pedagogia da Autonomia” foi escrita e publicada em 1996, quando Freire já era um pensador maduro, com uma carreira consolidada e reconhecida internacionalmente. Ele havia acumulado uma vasta experiência prática e teórica, que lhe permitiu refinar e aprofundar suas ideias sobre educação crítica e emancipatória. Após anos de exílio, devido à ditadura

militar no Brasil (1964-1985), ele retornou ao país em 1980. Durante o exílio, trabalhou em diversos países da América Latina e da África, além de ser professor visitante em universidades norte-americanas e europeias. Sua volta ao Brasil coincidiu com a redemocratização do país e a abertura política, um período de grandes esperanças e transformações sociais. A década de 1990 foi marcada pela consolidação de processos democráticos na América Latina e por reformas educacionais que buscavam enfrentar as desigualdades sociais e promover a inclusão. No Brasil, a promulgação da nova Constituição em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 refletiam essas mudanças, e Freire participou ativamente dessas discussões. Entre 1989 a 1991, atuou como Secretário de Educação do Município de São Paulo, onde implementou reformas educacionais baseadas em seus princípios pedagógicos. Essa experiência prática e administrativa teve um impacto significativo em suas reflexões e na produção de suas obras subsequentes, como se pode depreender da citação abaixo:

“A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido. Devo esclarecer aos prováveis leitores e leitoras o seguinte: na medida mesma em que esta vem sendo uma temática sempre presente às minhas preocupações de educador, alguns dos aspectos aqui discutidos não têm sido estranhos a análises feitas em livros meus anteriores. Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor” (Freire, 1996, p. 13).

Assim, para compreender a concepção freiriana sobre a prática educativa, é essencial apropriar-se, em certa medida, do caminho percorrido para o desenvolvimento dos capítulos de “Pedagogia da Autonomia”. Em “*Não há docência sem discência*”, “*Ensinar não é transferir conhecimento*” e “*Ensinar é uma especificidade humana*”, esses saberes são discutidos detalhadamente.

Ao aprofundarmos a compreensão dos saberes necessários à prática educativa, delineados por Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”, e identificarmos docentes que exemplificam tal formação, surge a curiosidade de entender como tais educadores desenvolveram esses saberes ao longo de suas trajetórias. É de se imaginar que eles próprios foram os responsáveis pelos seus aprendizados, tanto nas escolas por onde passaram e com os professores que tiveram quanto apesar disso. Até porque, como afirma Pedro Demo (2018, p. 16), “Aula não pode “causar” aprendizagem, porque é fator externo, ou, como dizemos em

muitas teorias, é “mediação”. Pode ajudar ou atrapalhar. Não é possível colocar conteúdo dentro da cachola do estudante”. Certo é que conseguiram aprender de forma autoral e, por isso, são professores capazes de mediar a aprendizagem autoral de seus estudantes, como pudemos perceber ao estudar as suas práticas educativas, por meio das suas histórias de vida.

As metodologias da memória educativa e da história de vida são fundamentais para elucidar esse processo formativo. Ao investigar as experiências e vivências dessas pessoas, desde a infância até o momento da entrevista, essas metodologias permitem desvelar como elementos pessoais e profissionais se entrelaçam na construção dos saberes pedagógicos. Por meio da análise das memórias educativas e das narrativas biográficas, é possível compreender de forma mais profunda e detalhada os caminhos percorridos pelos docentes para alcançar uma prática educativa que reflita os princípios freirianos de autonomia, crítica e emancipação. Dessa forma, essas abordagens não apenas esclarecem o processo de formação dos saberes docentes, mas também destacam a importância de uma reflexão contínua sobre a própria trajetória como meio de promover uma educação transformadora.

HISTÓRIA DE VIDA E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

“O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu...” (Freire, 1996, p. 43)

A opção pela pesquisa biográfica foi baseada na compreensão de que essa abordagem metodológica qualitativa valoriza as subjetividades, tanto de quem está pesquisando quanto dos sujeitos da pesquisa, promovendo uma interação dialógica e a construção coletiva do conhecimento. Conforme descrito por Reis Junior (2008), “metodologias não convencionais” desafiam características tradicionais das pesquisas convencionais, como a busca pela objetividade e neutralidade científica, que se fundamentam em hipóteses para confirmar determinados fatos ou fenômenos. Na discussão sobre a qualidade da pesquisa qualitativa, especialmente quando se utiliza de uma abordagem biográfica, Hart (2005, p. 27) ressalta a distinção feita por Rorty (1979) entre conhecer verdades e produzir experiências com sentido. Segundo ele, os seres humanos têm a capacidade de perceber conexões sem a necessidade de comprová-las empiricamente. Em outras palavras, narrativas de experiências

humanas, que envolvem intenção e ação, são construídas com o propósito de serem plausíveis, e não necessariamente para verificar sua correção. Mais do que buscar regras universais por meio de uma independência contextual e verificação objetiva, a maioria das pesquisas qualitativas visa compreender os eventos humanos em seus contextos específicos, permitindo espaço para a reflexão crítica e o exame intersubjetivo.

Considerando que o conhecimento profissional para o professor “não é um corpo sistematicamente organizado de conhecimento teórico, mas um corpo compartilhado de conhecimento prático inerente – um conjunto de valores, preferências e normas que fazem sentido em situações práticas” (Hart, 2005, p. 26), os estudos em Educação vêm valorizando e buscando respostas e descobertas cada vez mais centrados na figura do professor, sua formação, sua prática e sua vida. Utilizar a ‘biografia educativa’ diz respeito a “decifrar as ancoragens biográficas dos saberes resultantes, conjuntamente, das experiências refletidas do percurso de vida e dos trajetos de formação escolar e profissional” (Dominicé, 2008, p. 30). Assim, buscou-se as memórias das experiências do grupo de professores em suas vidas propriamente ditas, e não só em suas trajetórias profissionais ou escolares.

“A mediação do trabalho biográfico que leva à narrativa de formação dita “biografia educativa” (Dominicé, 1982, 1984; Josso, 1986) permite, com efeito, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si próprios e do seu meio humano e natural (Josso, 2002, p. 34)”.

Foram utilizados alguns princípios da metodologia da história oral, mais especificamente a história oral de vida. O primeiro diz respeito à relação de confiança que o entrevistador deve estabelecer com os sujeitos, pois “o trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo *outro*, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo, enfim. É essa visão de mundo que norteia seu depoimento e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados” (Alberti, 1989, p. 6, grifo do autor). As entrevistas foram realizadas tal qual aponta Seltiz *et al.* (1965, p. 312 *apud* Marconi; Lakatos, 2010, p. 123), quando escreve sobre a pesquisa com histórias de vida, em que o entrevistador deve “criar uma atmosfera inteiramente permissível, na qual o indivíduo seja livre para se expressar sem receio de desaprovação, admoestação ou disputa e sem advertência do entrevistador”. Essa abordagem permitiu, então, que as entrevistas fossem conduzidas num ambiente de confiança mútua, garantindo que os sujeitos se sentissem à vontade para compartilhar suas histórias de vida de maneira autêntica e sem restrições.

Os sujeitos da pesquisa – Abiana, Domingos, Ivone, Vicente e Walter – foram cinco docentes com trajetórias profissionais diversas, mas todos com uma ligação intensa com o ensino técnico e a educação agrícola. Cada um desses professores trouxe consigo uma bagagem de experiências pessoais e profissionais que foram se construindo a partir de suas origens, formações e percursos de vida. Destacando-se por suas longas carreiras, que começaram em diferentes contextos educacionais, esses docentes desempenharam um papel importante na formação escolar dos estudantes do Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*, contribuindo significativamente em suas respectivas áreas de atuação e impactando, cada um à sua maneira, na construção do conhecimento prático e pedagógico do IFB.

DESVENDANDO A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA DELINEADOS POR PAULO FREIRE

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheio de significação.”
(Freire, 1996, p. 44)

Como pensamos ter deixado claro, as histórias de vida dos cinco docentes entrevistados são a base para entender os princípios de suas práticas educativas. Durante a discussão dos dados, as categorias ‘Memórias: Afetividade’, ‘Memórias: Escolarização e Profissionalização’ e ‘Memórias: Política, Território e Espaço’ emergiram do *corpus* das entrevistas, refletindo como diferentes aspectos das experiências pessoais e profissionais dos docentes se entrelaçam e constituem e constroem suas abordagens pedagógicas. Essas categorias não foram definidas previamente, mas surgiram a partir das narrativas biográficas. As memórias dos professores revelam, assim, a influência direta de suas vivências pessoais e sociais na formação de suas práticas educativas, em diferentes dimensões de experiências.

Dentro das categorias mencionadas, emergiram nas narrativas dos docentes experiências que contribuíram para a construção de alguns dos saberes necessários à prática educativa. Essas vivências pessoais e profissionais se conectam diretamente com os princípios defendidos por Paulo Freire, mostrando como a prática educativa se enraíza na vida dos educadores. Dos vinte e sete saberes descritos por Freire em *Pedagogia da Autonomia*, doze foram identificados e elencados a partir das histórias de vida dos professores entrevistados. A seguir, exploraremos como esses saberes se manifestam nas práticas pedagógicas dos docentes, conforme revelado em suas memórias.

Memórias: Afetividade

Quadro 1 - Saberes construídos, a partir das memórias biográficas - Afetividade

“Não há docência sem discência”
1. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.
“Ensinar é uma especificidade humana”
2. Ensinar exige tomada consciente de decisões.
3. Ensinar exige querer bem aos educandos.

Os saberes delineados por Paulo Freire, como "Ensinar exige querer bem aos educandos", "Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação" e "Ensinar exige tomada consciente de decisões", são fundamentais para a construção de uma prática educativa humanizadora e crítica. Domingos nos fala um pouco dessa relação afetiva quando lembra de seus antigos professores:

“Eu percebia o afinho, dedicação e comprometimento nos menores gestos dos professores (...) As provas do professor Walter Rodrigues tinham capa, num tempo em que era difícil ter material didático datilografado ou mimeografado, mas ainda assim as provas dele tinham capa, e eu tenho uma guardada comigo ainda hoje”.

No contexto da educação formal, esses saberes podem ser forjados a partir de um ambiente escolar que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes. Vygotsky (1991) enfatiza que o aprendizado se dá em um contexto social, e a interação afetiva entre professor e aluno é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Como diz Freire (1996, p. 45):

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao “ser educado” vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

A relação afetiva positiva entre educador e educando promove um ambiente de segurança e confiança, necessário para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento na comunidade escolar.

Entre as memórias que trazem as interações emocionais significativas vivenciadas pelos docentes, tanto no ambiente familiar quanto em outros contextos sociais, surge o saber “querer bem aos educandos”. Abiana relata que sua primeira infância foi marcada pela presença constante de vários familiares em sua casa, que foi pré-alfabetizada pelas tias e que o critério de escolha para sua mãe a matricular na primeira escola foi o fato da professora ser amiga de confiança, garantindo a continuidade do ambiente acolhedor e afetivo. Então, logo que ela assume seu primeiro cargo como professora de educação infantil estabelece relações com seus alunos pautadas em intimidade, afetividade e cuidado. Sua prática educativa se identifica com o que Freire fala sobre a abertura ao querer bem aos educandos e o espaço da afetividade no exercício da docência:

[...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (Freire, 1996, p. 141).

Além disso, percebemos o desenvolvimento da capacidade de empatia e aceitação do diverso.

As relações afetivas com seus alunos se refletem numa prática pedagógica marcada pelo cuidado e pela disposição para enfrentar desafios e tomar decisões conscientes em prol de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. Abiana conta que, ainda em sua primeira experiência como professora, havia um aluno que nunca tinha ido à aula, até que um dia:

“... Vi entrando um meninozinho com uma luva na mão, no braço, uma toca na cabeça, um... Só apareciam os olhos e a boca e ele estava segurando uma flor vermelha (pausa). Aí, ele atravessou aquele salão enorme correndo e me entregou essa flor. Aí, falou assim: - “Tia, eu sou Augusto”. (pausa - emocionada). Aí, eu dei um abraço nele, a mãe dele deu tchau pra mim de longe, ele sentou do meu lado, só que, quando ele sentou do meu lado, todos os outros se afastaram” (Abiana, 2011).

Ela precisou “enfrentar” a direção da escola e desenvolver um trabalho de inclusão com Augusto, mesmo sem apoio, que teve ótimos resultados, trazendo, em sua prática educativa, uma forma de “pensar certo”, no que se refere ao respeito por seus alunos.

De acordo com Freire (1996, p. 36), “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, classe, ou gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. A aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação são elementos essenciais para promover uma educação inclusiva e equitativa. De acordo com Piaget (1972), a educação deve estimular a autonomia moral e intelectual dos alunos, o que implica em criar um ambiente onde o respeito mútuo e a aceitação da diversidade sejam normativos. Isso requer que os educadores estejam dispostos a enfrentar desafios e tomar decisões conscientes, considerando as complexidades e as necessidades individuais dos alunos.

Memórias: Escolarização e Profissionalização

Quadro 2 - Saberes construídos, a partir das memórias biográficas - Escolarização e Profissionalização

“Não há docência sem discência”
4. Ensinar exige pesquisa.
5. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
“Ensinar não é transferir conhecimento”
6. Ensinar exige bom senso.
7. Ensinar exige apreensão da realidade.
“Ensinar é uma especificidade humana”
8. Ensinar exige saber escutar.
9. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.
10. Ensinar exige querer bem aos educandos.

A relação de proximidade com o conhecimento favorece a prática de contextualização dos conteúdos, o que, por sua vez, facilita a conexão do aprendizado com as realidades dos alunos. Abiana, ao lembrar do início de sua profissionalização, conta:

“Eu lembro que era num tempo que surgiu a história da AIDS. Assim que começaram a falar que tinha essa doença e tal... E eu tinha um aluno chamado César e ele dizia assim: “- Tia, você sabe que agora todo mundo tem que ter camisinha pra num pegar AIDS”? Assim, no meio da aula. Eu falei: “- Aham, sim, né”? Aí, ele disse: “- Eu quero uma camisinha verde, já pedi pra minha mãe”. (risos) Assim, ele não tinha nem ideia do que era essa doença, mas ele sabia que tinha que usar camisinha.

Ela desenvolveu a prática de contextualizar conteúdos e aproximá-los às realidades dos alunos a partir de seus interesses e motivações, comprometendo-se com a consciência crítica deles.

A curiosidade ingênua, de que resulta necessariamente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito ao estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (Freire, 1996, p. 29).

Se a pesquisa desenvolve a criticidade e a inovação pedagógica, o saber “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” nos diz também sobre como se assumir no mundo é importante para dar sentido às experiências e vivências dos alunos.

A prática pedagógica dos docentes é construída a partir do reconhecimento e da valorização de suas próprias identidades culturais, refletidas em suas experiências educacionais e em suas abordagens de ensino, orientadas por princípios de inclusão e respeito às diversidades culturais. Ivone relembra como sua formação numa escola religiosa influenciou sua vida, desde a disciplina e organização até a prática do catolicismo. Walter, por sua vez, recorda com carinho a figura de Dona Zilda:

“Essa aí eu vou chorar. (pausa) Na verdade ela não era professora, era dona Zilda... Na biblioteca a gente falava, “- Dona Zilda, nós vamos fazer uma pesquisa sobre o ovo”. “- Peraí meu filho, péra”! Ela pegava o livro na página da pesquisa da gente, dois, três livros e trazia. “- Olha aqui, dá pra pesquisar sobre o ovo”. Era uma delícia ficar na biblioteca, às vezes ela deixava a chave com a gente, ia embora e a gente ficava até de madrugada na biblioteca e no outro dia cedo a gente entregava a chave pra ela. Não tinha essa desconfiança de que vai roubar livro, não sei o quê, essas coisas...”

Domingos, ao refletir sobre sua prática como supervisor, enfatiza que sempre buscou tratar os alunos da mesma maneira que gostaria de ter sido tratado. As memórias revelam a importância de “assumir-se” como ser social e histórico, algo que ressoa com a maneira como os docentes internalizaram e aplicaram suas identidades culturais em suas práticas pedagógicas. “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 1996, p. 41)”. O reconhecimento da própria identidade cultural dos educadores não exclui, mas, sim, enriquece o processo educacional.

A capacidade de escutar ativamente os estudantes não apenas possibilita uma melhor compreensão de suas dificuldades e expectativas, mas também informa as decisões pedagógicas que são tomadas com sensibilidade e prudência. Por exemplo, Abiana, ao relatar sua decisão de mudar de curso na universidade, demonstra como o bom senso guiou sua escolha, levando em consideração sua verdadeira vocação e afinidade com a educação: “Cursei três semestres, porém percebi que esta não era uma área do conhecimento com a qual eu tinha afinidade. Eu sempre quis ser professora, né? (...) logo que passei para Filosofia na Universidade Estadual do Ceará – UECE, eu abandonei a UFC”. Vicente, por sua vez, ilustra a importância da curiosidade e da escuta em sua trajetória ao refletir sobre como o material educativo que seu pai comprava influenciou sua decisão de seguir uma carreira militar: “Eu acho que eu passei nesse concurso de cadete para a escola militar de Rezende por conta de um material que eu comecei a ler da Abril Cultural, que eram uns fascículos semanais que papai comprava toda semana, eu não li metade eu acho, mas eram muito bons”.

[...] aí radica [na inconclusão do ser humano] a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade e um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (Freire, 1996, p. 69).

O bom senso, o saber escutar e a apreensão da realidade são saberes importantes para criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

Memórias: Política, Território e Espaço

Quadro 3 - Saberes construídos, a partir das memórias biográficas - Política, Território e Espaço

“Não há docência sem discência”
11. Ensinar exige pesquisa.
12. Ensinar exige estética e ética.
“Ensinar não é transferir conhecimento”
13. Ensinar exige apreensão da realidade.
14. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível
“Ensinar é uma especificidade humana”
15. Ensinar exige comprometimento.

No que tange à dimensão da formação política e o impacto na construção de saberes, finalizamos com a categoria: “Memórias: Política, território e espaço”. Nessa categoria, emergem as experiências vividas em contextos específicos, como as comunidades rurais e urbanas de onde esses docentes provêm e formam suas percepções sobre o papel da educação na transformação social. A convivência em ambientes marcados por desigualdades e lutas políticas instigou nos educadores uma consciência crítica sobre as dinâmicas de poder e a necessidade de resistir às forças que perpetuam a exclusão social.

Desde que comecei a trabalhar como professor tinha a expectativa de mudar alguma coisa dentro do que já pensava estar errado no sistema educacional. Fui para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, para ver se acontecia algo mais voltado para a realidade das pessoas, pois na EJA o objetivo maior não era preparar para mercado ou para vestibular, se tratava de uma formação mais humanizada, mais unilateral, mais global. Mesmo assim, percebia que a estrutura da escola condiciona as práticas e que enquanto você não mudar as estruturas, não muda nada” (Vicente).

Suas trajetórias revelam como o território onde atuam — desde as zonas rurais até os centros urbanos — influenciam suas abordagens pedagógicas, direcionando-as para a construção de uma prática educativa comprometida com a justiça social e a emancipação dos educandos. Segundo Freire (1996, p. 77 e 79):

No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. [...] É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político - pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão - de - obra técnica.

Nesse sentido, a educação deixa de ser um ato neutro e passa a ser um instrumento de intervenção no mundo, em que os educadores se reconhecem como agentes políticos que utilizam o espaço escolar para questionar, resistir e transformar as realidades socioeconômicas de seus alunos.

Ainda sobre a trajetória de Vicente, no começo de sua escolarização e até mesmo depois, quando não dá satisfação para as pessoas no momento que decide sair da academia de Rezende, ele desenvolve uma “visão” do coletivo muito forte. Vários momentos são marcados por sua participação nas organizações e movimentos estudantis na universidade e nos encontros nacionais realizados na sua área, em especial os voltados para os movimentos sociais. Sua prática educativa é voltada para a mudança da realidade vigente e da não aceitação de determinismos:

[a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias] Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas – de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (Freire, 1996, p. 80).

Essa inclinação de Vicente para desafiar as injustiças sociais e promover a transformação da realidade por meio de sua prática educativa encontra paralelo na importância da pesquisa como ferramenta essencial para fundamentar e orientar essa transformação no contexto educacional.

A busca contínua pelo conhecimento e a capacidade de relacioná-lo com a realidade são fundamentais para a prática educativa. Quando o marido de Abiana foi transferido para Brasília a trabalho, ela o acompanhou e escolheu deixar o trabalho em sala de aula, pois sabia que na cidade não havia escolas da Rede Federal em que pudesse atuar. Ela começa a trabalhar no Ministério da Educação (MEC), onde tem a oportunidade de conhecer pessoas e lugares novos, além de se engajar em projetos na área da Educação, agora em nível “macro”. Mesmo ocupando outros espaços e territórios, ela continua estabelecendo vínculo com os estudantes quando os acompanhava nas viagens em que participava da organização, como coordenadora do Brasil no Mercosul. Depreende-se que o engajamento em novos contextos e desafios mantém a conexão entre o educador e o processo de ensino, mesmo fora da sala de aula. Como diz Freire (1996, p. 29), “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. A capacidade de manter vínculos significativos, mesmo em novos contextos, ressalta a importância de uma prática educativa que se adapta a diferentes realidades.

As transições institucionais e tecnológicas podem gerar um sentimento de perda de comunidade e vínculo afetivo no ambiente escolar, impactando negativamente a percepção de pertencimento e a valorização da história da escola. Domingos, ao falar da transição do GDF para o MEC, ressalta os tempos difíceis que passaram devido à falta de verba destinada à escola pelo governo. Mas o que lhe aflige nessa transição é a mudança/perda de vínculos entre as pessoas e, conseqüentemente, a sensação de estar em família na escola.

“Lá no comecinho, quando chegou um grupo de professores recém-concursados pelo MEC, nos olhava de cima pra baixo, ainda existem pessoas que nos olham de cima pra baixo

dentro da escola. O bom é que nós já fomos uma família! O que me... O que me dói mais na escola hoje é que assim, esses laços de família estão se acabando e um dos principais culpados é essa tecnologia” (Domingos).

Ele não consegue se adaptar à tecnologia, uma vez que a responsabiliza pelo afastamento das pessoas umas das outras, e sente-se magoado com o processo de transição e as mudanças na escola ocorridas sem a devida valorização do passado da escola. A situação vivenciada por Domingos, em que ele culpa a tecnologia pela ruptura dos laços familiares no IFB-CPLA, evidencia o perigo de uma visão unilateral, na qual tanto a demonização quanto a idealização da tecnologia são formas equivocadas de interpretar as transformações no ambiente escolar. Freire (1996, p. 33) alerta sobre a resistência sem reflexão a determinadas situações, afirmando: “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar os alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto”. É importante a abertura ao diálogo e a revisão de posições, tornando-se essencial para que se respeite tanto o legado do passado quanto as exigências do futuro.

A vivência política e o compromisso ético com a justiça social levam à integração da realidade sociopolítica à prática docente. O engajamento político na participação da campanha eleitoral de Lula, ainda quando Abiana lecionava em Crato, é motivado por um posicionamento político pela defesa dos interesses de uma classe menos favorecida. A participação e interesse pelo tema se desenvolvem em sua trajetória e será seu tema de pesquisa mais à frente no Mestrado. Ela tem um desejo de que a sociedade seja mais democrática e, quando entra em contato com a realidade do IFB-CPLA, anos depois, cria a oportunidade de discutir sobre democracia e participação naquele contexto. Assim como trouxe o tema para sua realidade por meio da pesquisa, ela o levou para sua sala de aula, influenciada pelo momento político que viviam.

Minha presença de professor, que não pode passar dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 1996, p. 98).

Esses contextos formativos são cruciais para que os saberes freirianos sejam não apenas ensinados, mas vivenciados e internalizados pelos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar é aprender. Quem supõe que ao ensinar não se aprende não está ensinando. E ensinar é também tecer vínculos e gerar comunidade.” (Rita Segato, 2024, p. 231)

Adentrando as memórias dos cinco professores entrevistados, podemos perceber como foram construindo suas práticas ao longo das experiências vividas nos diferentes contextos sociais aos quais fizeram parte. Foi possível entender como suas cidades de origem, família, profissionalização e suas interações foram formatando, desde a infância, suas modalidades de produção intelectual, que se materializam em suas profissões.

Os estudos em Educação têm demonstrado que a profissão docente é altamente enviesada pela pessoa que exerce a profissão, ou seja, mais do que um aplicador de técnicas de ensino, a pessoa do professor deve ser um mediador da aprendizagem.

Estudos dessa natureza são importantes, porque, ao levar o professor à centralidade para entender como ele constrói sua docência, podemos compreender como melhor formamos pessoas que se tornarão professores capazes de mediar a aprendizagem de seus alunos, atendendo ao desafio de fazer do estudante um **autor, cientista e pesquisador** (Demo, 2018). Estudar a construção desses saberes por meio das trajetórias de vida e narrativas biográficas é importante para compreender como a formação docente pode ser enriquecida e direcionada para uma prática pedagógica que é, ao mesmo tempo, crítica e humanizadora. Como Nóvoa (1992) alerta, é impossível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, pois uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma concentração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas.

Ensinar faz parte da vida em diversas situações, como quando pais ou figuras de autoridade influenciam seus filhos ou discípulos. Essa influência pode ocorrer de maneira autoritária ou por meio de uma autoridade baseada no mérito, na persuasão e no argumento (Demo, 2018). É o professor capaz de exercer essa autoridade que queremos formar, autônomo e adepto da aprendizagem autoral, tanto para ele quanto para seus alunos. Esta pesquisa reafirma a importância de uma educação que se compromete com a transformação social, na qual a formação docente é vista como um processo contínuo de reflexão crítica e humanização. Compreender e integrar as experiências de vida dos docentes na prática pedagógica é um caminho possível para promover uma educação libertadora, conforme preconizado por Paulo Freire, e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tania Maria Campos de (Org.) 2024. *Encontro com Rita Segato por sua linhagem: memórias e memorial*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: OAB Ed.

DEMO, P. (2018). *Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante* [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS.

_____. (2018). *Escolas da Autoria – aprendizagem autoral do estudante como foco*. In: DAHER, Alessandra Ferreira Beker; ANDRADE, Estela Mara de; DAMACENO, Éverton Paulino (orgs.). *Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul* [recurso eletrônico]. 1. ed. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2018. p. 13-27.

DOMINICÉ, PIERRE. *Biografização e Mundialização: Dois desafios contraditórios e complementares*. In: PASSEGI, Maria da C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.). *(Auto)biografia: formação, território e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

HART, Paul. *Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade*. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José V. (Orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí/RS: Unijuí, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MARTINS, P. M. R. A. (2012). *Era uma vez... Memórias de professores no ensino agrícola: um estudo sobre experiências de vida*. Dissertação. UFRRJ.

MENDES, L. (2011). *Relato da Transição e Desafios no IFB-CPLA*. In: *Educação e Mudanças Institucionais*. Brasília: IFB.

NÓVOA, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

PIAGET, J. (1972). *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PRAZERES, A. (2005). *Memória Educativa e Identidade Docente*. *Revista de Educação*, 10(2), 45-58.

REIS JÚNIOR, L. P. *Leituras de si – Saberes docentes e histórias de vida dos formadores de professores do Campus universitário de Castanhal/UFPA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém, PA: UFPA, 2008. 159 p.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.