



UnB
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Luís Henrique Martins de Camargos

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E A FORMAÇÃO: RELATO E
REFLEXÕES DE UM LICENCIANDO EM QUÍMICA NA UNB**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Brasília – DF

2.º/2023



UnB
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Luís Henrique Martins de Camargos

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E A FORMAÇÃO: RELATO E
REFLEXÕES DE UM LICENCIANDO EM QUÍMICA NA UNB**

Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Química apresentado ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientador: Ricardo Gauche

2.º/2023

EPÍGRAFE

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Manoel de Barros

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”.

Rubem Alves

“[...] não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida”.

Pierre Dominicé

AGRADECIMENTOS

Gosto de pensar e viver o famoso ditado de que não chegamos a lugar algum sozinhos. Logo, não poderia deixar de fazer as minhas menções de agradecimentos, embora singelas, a todos que estiveram e fizeram parte da trajetória que levou à escrita deste Trabalho.

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais: Nazilde e o saudoso Joaquim. Mesmo com todas as dificuldades, eles nunca pouparam esforços para que minha formação escolar e cidadã fosse a melhor possível. Sem eles eu sequer estaria aqui e não seria hoje o homem, o familiar, o amigo e o profissional que tanto me orgulho de ser.

Às minhas irmãs Luana, Laís e Amanda que sempre me apoiaram.

Às minhas tias Alnerinda, Dioclecina, Maria Aparecida e Nailde e à minha avó Almerinda que foram em muitos momentos extensões genuínas do amor e dos ensinamentos dos meus pais.

Às amigas e irmãs que a vida me presenteou: Carolina, Gabriela, Iully, Juliana e a estrela que agora repousa no céu, Jéssica. Elas estiveram comigo e foram minhas confidentes e companheiras em grande parte da minha trajetória escolar ou acadêmica.

Agradeço ainda às Professoras Elaine, Fernanda, Josiane, Magna, Virgínia, Rayssa, Renata e, em especial, ao meu orientador, Prof. Ricardo, pois esses profissionais além de me inspirarem também me ensinaram habilidades, competências e qualidades das quais uso como pilares edificantes do Educador que eu sou e que continuarei aperfeiçoando.

Ao meu namorado e parceiro Luiz que me ensina todos os dias a importância da paciência e do companheirismo.

À minha médica Alessandra que cuidou de mim no momento mais turbulento da minha vida.

Considero-me uma pessoa de muita sorte, pois tenho uma rede de apoio formidável e sempre tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis na minha vida. Se eu fosse me dedicar a agradecer individualmente a todos os que fizeram parte e que contribuíram na minha trajetória escolar e acadêmica, eu talvez tivesse de escrever um livro apenas para isso. Logo, faço aqui um abrangente agradecimento aos familiares, amigos, professores e conhecidos que não citei, mas que em algum momento esbarram na minha caminhada e que seguraram a minha mão ou que me ajudaram a levantar. Sem todas essas pessoas, das quais eu sou genuinamente grato, as experiências e histórias que compartilhei nesse Trabalho não teriam sentido.

Agradeço a Deus pela minha vida e pela vida das magníficas companhias que Ele colocou e ainda coloca nos meus caminhos.

Por fim, e não menos importante, faço um agradecimento singular a mim, pela pessoa que me tornei e por sempre me resgatar, encorajar e nunca ter desistido dos meus sonhos e da vida.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
Narrativas Autobiográficas e Formação Inicial Docente – Uma Pequena Revisão	11
Uma Narrativa, Muitas Reflexões	17
Considerações Quase Finais... ..	45
Referências	47

RESUMO

Neste trabalho, apresento uma narrativa sobre minha trajetória de vida, com o propósito de compartilhar, a partir de reflexões ancoradas em experiências educativas, as contribuições que a abordagem (auto)biográfica proporcionou à minha formação inicial docente. No primeiro capítulo, fiz uma breve revisão de literatura sobre narrativas autobiográficas como método de investigação e formação, destacando autores como Bueno (2002), Galvão (2005), Ferrarotti (2014), Josso (2014), Nóvoa (2014), Finger (2014), Dominicé (2014), Gastal e Avanzi (2015) e Souza e Passeggi (2018). Esses autores não apenas ressaltam a relevância desse método, mas também oferecem subsídios teóricos para as reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo. No capítulo seguinte, compartilhei a minha narrativa autobiográfica com recordações desde o início da trajetória escolar até a elaboração desta monografia. Essa narrativa evidencia momentos considerados importantes para as análises propostas, incluindo aqueles que influenciaram a escolha pelo ingresso e permanência no curso de Licenciatura, além de trazer autorreflexões que contribuem para uma melhor compreensão do meu processo de formação e de ensino-aprendizagem. Assim, por consequência do desenvolvimento dessa narrativa, busco destacar as potencialidades e implicações do método autobiográfico na minha formação como Professor e na construção da minha identidade docente.

Palavras-chaves: Narrativa autobiográfica; Licenciando em Química; Relato de Formação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mundo todo teve de passar por um momento bastante delicado e que, de uma hora para outra, remodelou muitas das dinâmicas sociais e de interações presenciais entre as pessoas. Esse contexto, resultante de uma nova pandemia, afetou inúmeros aspectos do cotidiano humano.

Em conformidade às restrições impostas pelos órgãos reguladores de saúde, sistemas de *lockdown* foram instaurados em países de todo o Planeta. De modo que as atividades de alguns setores essenciais tiveram de ser, literalmente, paralisadas. Então, logo se estabeleceram diretrizes emergenciais para o retorno remoto das atividades.

Infelizmente, há de se ressaltar que, não bastassem todos esses dilemas resultantes da pandemia, no Brasil, ainda tivemos que assistir e lidar com uma gestão política negacionista, irresponsável e, por vezes, ceifadora da garantia de direitos básicos da população, principalmente no que diz respeito à Educação Pública. Ainda assim, grande parte dos agentes educacionais, com destaque aqui para Professores, não somente foi obrigada a repensar o espaço da escola, como também teve de reconfigurar suas práticas docentes e a maneira de se fazer a Educação, que naquele momento estava submetida às circunstâncias de um cenário compulsório, e quase que improvisado, de ensino remoto.

Essa realidade latente, que por um lado evidenciou a notória capacidade que os Educadores, de maneira geral, têm de se (re)adaptar diante de novos desafios, também expôs, dentre várias outras questões, muitos dos dilemas e limitações que habitam o contexto formativo e profissional dos Professores do nosso país.

Por isso, no âmbito acadêmico, mais do que nunca, fez-se necessária a discussão sobre a formação de Professores. No entanto, pensar, propor e fazer ações no que tange à formação docente não é, de modo algum, uma tarefa simples e célere, principalmente quando se tenta dimensionar as inúmeras e constantes demandas sociais, econômicas, políticas, pessoais e inter-relacionais que são exigidas nessa discussão.

Além disso, segundo vários autores citados neste Trabalho, ao buscar uma articulação entre a formação e seus componentes estruturais, percebe-se ainda que a compreensão sobre a própria formação nem sempre é estimulada e, conseqüentemente, acaba ficando coadjuvante ou até mesmo sendo negligenciada pelos sujeitos que nela estão inseridos. Nesse sentido, é justo notar que a formação deve ser discutida e entendida não apenas pelos seus aspectos formais, sejam normativos, curriculares, avaliativos, entre outros, mas, principalmente, pelo protagonismo do indivíduo ao buscar pela(s) (re)significação(ões) do seu percurso de vida e contexto de formação.

E isso se dá pelo fato de que, ao rememorar a sua trajetória de vida, o sujeito se obriga à investigação e à reflexão dos momentos que foram disruptivos e transformadores para a sua formação, isto é, há uma tomada de consciência que constrói uma compreensão do que lhe foi ou não formativo.

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; as suas vivências e os seus contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação. Mais importante do que pensar em *formar* esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se *forma*, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial por meio de uma dinâmica de “compreensão retrospectiva” (Nóvoa, 2014, p. 172).

Adentrando, pois, numa perspectiva mais singular, houve um período da minha graduação, particularmente, quando colaborei como monitor na disciplina “Contexto Escolar e Ensino de Química”, em que fui confrontado a rememorar a minha história de vida. Esse exercício me foi tão impactante que, inclusive, ajudou-me a elucidar sobre os aspectos que me foram decisivos para escolher e também permanecer no Curso de Licenciatura, por exemplo.

Com isso, busquei familiarizar-me mais com os pressupostos da abordagem (auto)biográfica em Educação e, assim, passei também a entender melhor o que me era formador e como eu aprendo o que aprendo, compreensões estas que impactam e intervêm substancialmente na minha identidade e futura prática docente. Conseqüentemente, percebi a importância do uso dessa abordagem e também senti a necessidade de utilizá-la no âmbito deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Assim, neste Trabalho, apresento uma narrativa sobre a minha trajetória de vida, cujo objetivo é compartilhar, a partir das reflexões que se direcionam às experiências educativas, as potencialidades que a abordagem (auto)biográfica proporcionou à minha formação inicial docente.

No primeiro Capítulo, busco fazer uma breve revisão de literatura sobre narrativas autobiográficas, como método de investigação e formação, na qual destacam-se Bueno (2002), Galvão (2005), Ferrarotti (2014), Josso (2014), Nóvoa (2014), Finger (2014), Dominicé (2014), Gastal & Avanzi (2015) e Souza & Passeggi (2018), que não apenas enfatizam a eficácia desse método, como também serão utilizados para nortear as reflexões subsequentes.

No segundo capítulo, compartilho uma narrativa autobiográfica, escrevendo as minhas recordações de vida, que perfazem o caminho que vai desde o início da minha jornada escolar até a elaboração desta monografia. Narrativa que evidencia os momentos de ruptura, tais como os que levaram à escolha de ingressar e permanecer no Curso de Licenciatura e apresenta também autorreflexões que guiam para uma compreensão da minha formação, na tentativa de evidenciar possibilidades e implicações formativas desta abordagem e, consequentemente, da construção da minha identidade docente.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

– UMA PEQUENA REVISÃO

Desde a Antiguidade, contar histórias tem sido um dos atos mais valiosos para a construção cultural e histórica da humanidade. Inclusive, de acordo com Barthes (1981, p. 19), a origem das narrativas “começa com a própria história da humanidade e nunca existiu em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa”.

Com o passar dos anos, muitas foram as formas e finalidades atribuídas ao uso das narrativas. Contudo, devido à sua diversidade de aplicações, tipologias e até mesmo estruturação, atualmente, as narrativas podem apresentar diferentes definições e características, que variam, essencialmente, de acordo com a área do conhecimento em que são utilizadas. Ainda assim, de modo geral, toda “narrativa tem, no entanto, sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época” (Galvão, 2005, p. 329).

Sob a ótica histórico-sociológica, para Ferrarotti (2014, p. 31) foi somente no final do século XIX, na Alemanha, que as narrativas passaram a ser utilizadas como instrumento metodológico de pesquisa no campo das Ciências Sociais. Ainda assim, o seu estopim só começou a ocorrer a partir da década de 1920, pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago, que impulsionados pela busca de alternativas à sociologia positivista e pela crítica à objetividade e à nomotética, passaram a recorrer largamente às narrativas como materiais norteadores de uma nova abordagem de pesquisa: o método autobiográfico.

O método cuja natureza é substancialmente qualitativa visava, entre outros aspectos, viabilizar uma nova metodologia de investigação e interpretação dos comportamentos sociais. Com isso, o foco passou a ser pautado numa perspectiva que até então costumava ser negligenciada nas abordagens tradicionais da construção científica social: a subjetividade. Entretanto, o método sofreu algumas deformações epistemológicas, seja por incompreensão, seja por resistência à sua utilização, especialmente, por parte da pesquisa sociológica empírica e, conseqüentemente, o método quase caiu em completo desuso nas décadas seguintes.

Vale todavia sublinhar que, ao tentar romper com os métodos padronizados de investigação, os novos métodos sociológicos passam a sofrer severas dificuldades, incluindo as de ordem interna, que são em parte ditadas pela própria insegurança gerada por suas ousadias. Em função disso e das pressões exercidas pelos métodos pautados pela busca da objetividade e da racionalidade metodológica, observa-se que no âmbito das novas propostas procura-se, de algum modo, ajustar os novos métodos às exigências do modelo positivista (Bueno, 2002, p. 16).

No entanto, o método (auto)biográfico não poderia e nem deveria “cabem dentro” dos modelos positivistas, visto que o seu caráter de subjetividade era reivindicado não apenas nas fontes e materiais de pesquisa, mas também nos processos de investigação e análise. De modo a ressignificar até mesmo o papel e a função do pesquisador:

O observador encontra-se ridiculamente implicado no campo de seu objeto. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento em função do comportamento do observador. Este processo de *feedback* circular ridiculariza qualquer conjuntura de conhecimento objetivo. (...) A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante (Ferrarotti, 2014, p. 47).

Dadas as novas potencialidades do método autobiográfico, o seu uso voltou a ser validado, especialmente pela etnografia, ramo da Sociologia destinado ao estudo e descrição da cultura material de um determinado povo, uma vez que os métodos convencionais já não eram mais adequados e, portanto, o método passou a se consolidar no campo das Ciências Sociais.

Já na Educação, os primeiros movimentos de utilização do método foram muito mais bem recebidos do que em outras Ciências, embora tenha tido a ascensão da sua aplicabilidade somente no final do século XX. No cenário internacional, o método autobiográfico acabou sendo quase que naturalmente incorporado às pesquisas em Educação, principalmente, “a partir da década de 1980, quando se abre espaço para o encontro entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo, aos Professores, apropriarem-se dos seus processos de formação e darem a esses processos um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995 apud Gastal; Avanzi, 2015, p. 150).

No Brasil, o uso do método seguiu a tendência dos movimentos estrangeiros e teve o seu foco voltado para a formação. Deste modo, alguns grupos de pós-graduação passaram a utilizá-lo com o intuito de investigar, por meio de narrativas, a história de vida de Professores e o papel que as experiências formativas tinham na delimitação de aprendizagens e como que

a resignificação destas vivências era considerada como fator formativo para quem delas era formado. Possibilitando, assim, traçar novas óticas de pesquisa e compreensão dos processos formativos, tal como defendido por Finger e Nóvoa:

“Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem” (Finger; Nóvoa, 2014, p. 21).

Logo, a riqueza desta forma de abordagem reside, dentre outros aspectos, no fato de que as narrativas autobiográficas fazem emergir momentos da história de vida dos Professores que evidenciam elementos de sua cultura e formação. Nesse sentido, o uso das narrativas tornou-se potencializador de processos de reflexão e de formação, uma vez que podem ser consideradas a partir de diferentes patamares e implicações:

A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. (...) A narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas (Galvão, 2005, p. 343).

Todavia, para ocorrer a concretização destas implicações formativas do método, antes é preciso sistematizar os direcionamentos propostos à própria construção das narrativas. Isto é, compreender não somente os seus fundamentos epistemológicos como também a metodologia que conduz à estruturação do texto narrativo autobiográfico. Logo, sob a ótica de investigação formativa em que o Professor ou licenciando é o também o pesquisador da sua formação, segundo Ferraroti (2014, p. 40), os principais materiais usados para a elaboração das narrativas autobiográficas podem ser classificados em dois tipos:

De um lado, temos os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face to face*). Do outro, temos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas “personagens”: correspondência, fotografias, narrativas, e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc (Ferrarotti, 2014, p. 40).

Então, após a compreensão dos pressupostos teóricos do método e já com a familiaridade aos materiais norteadores para o processo de pesquisa e elaboração da narrativa, inicia-se, pois, a etapa de rememoração e registro dos acontecimentos decorrentes da jornada

escolar e/ou acadêmica. Esta etapa caracteriza o momento mais importante do trabalho de pesquisa, pois é a partir da narração da história de vida do sujeito, sob a ótica da sua formação, que se torna possível analisar, compreender, (re)estruturar e (re)significar estes acontecimentos no decorrer da escrita narrativa.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007, p. 414).

Deste modo, o pesquisador tem de se guiar por um processo de análise cuja investigação metodológica implica na reinterpretação dos momentos mais significativos do seu percurso formativo. É justo nesse processo que o sujeito compreende, de fato, o que foi formador e como ele aprende o que aprende. Assim, ocorre, inevitavelmente, o aparecimento de uma outra dimensão muito valorizada pelo método: o protagonismo do sujeito. Visto que a ressignificação do percurso formativo também exige uma atuação e percepção autocrítica por parte do investigador. Efeito esse que se torna o pilar essencial para a concepção de um sujeito da formação.

É a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo (Josso, 2014, p. 76).

Esse protagonismo, fomentado pela subjetividade de atuação do investigador, acaba também suscitando uma outra dimensão do processo de pesquisa que se revela pela intencionalidade da comunicação. Nesse sentido, a estruturação narrativa clama pela reflexão autocrítica e obriga o pesquisador a um processo de percepção e definição dos fatores que são externos a si, tais como as suas relações interpessoais e o próprio contexto sociocultural a que foi imposto. Deste modo:

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário. [...] Disto se evidencia o caráter de

intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica (Bueno, 2002, p. 20).

E no contexto de formação inicial docente, o uso do método pelas narrativas autobiográficas torna-se ainda mais potencializador. Tendo em vista que o licenciando tem a oportunidade de fazer essa retrospectiva reflexiva da sua formação, que é anterior ao seu ingresso no curso de licenciatura e, assim, pode perceber e compreender comportamentos que guiarão as suas futuras práticas docentes, a sua relação com os estudantes e ainda a sua própria identidade profissional, tal como enfatizado por Bueno:

[...] ao favorecer aos futuros mestres a oportunidade de refletirem sobre os processos de sua formação e adquirir um melhor conhecimento de si mesmos, tal estratégia lhes permite se projetarem como profissionais, reconhecendo-se ou não como mestres. Nesse sentido, eles também reconstróem os sentidos da prática pedagógica e das relações que estas envolvem com eles e com seus futuros alunos (Bueno, 2002, p. 27).

Conforme o processo de análise e reinterpretação da formação vai se estabelecendo no decurso da construção narrativa, descobre-se ainda que o material resultante desta reflexão culmina em dados biográficos que possuem uma rica composição de retóricas à formação individual e de discussões e aspectos que podem ser agregadores para outros processos de investigação biográfica.

Deste modo, estabelece-se uma dupla implicação que é, por um lado, a investigação de si no percurso formativo para se tomar consciência de aspectos formativos para a própria formação e, por outro, a produção de materiais que podem igualmente serem analisados em estudos de grupos sobre múltiplas perspectivas investigativas da formação. Evidenciando, pois, ainda a importância dos materiais biográficos:

Os dados biográficos resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência. Esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos (Dominicé, 2014, p. 82).

Nesse sentido, é válido ressaltar que os estudos com narrativas autobiográficas em Educação não somente guiam à melhor compreensão dos processos formativos e do aperfeiçoamento profissional, seja de licenciandos, seja de Professores na formação

continuada ou mesmo em suas práticas cotidianas de sala de aula, mas também possibilitam a proposição de novas teorias da Educação e a construção de novos conhecimentos.

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente de gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções (Passeggi; Souza, 2017, p. 11).

Em suma, as experiências que são vividas no decorrer de uma história de vida são as mais plurais e únicas que se pode imaginar. E ao fazer uma revisitação das vivências educativas que compõem essa história, costuma-se, verdadeiramente, compreender o que foi e como foi aprendido. Consequentemente, essa articulação reflexiva é orientada para a definição do que é atribuído como formativo nesses processos. Diante disto, é justo sob esse processo de reflexão a respeito do caminho que se fez, que o estudante pode mapear aquilo que de mais importante compôs ou caracterizou o que lhe foi ou não formador. O que, na ótica dos autores outrora citados, traduz a melhor conjuntura do que se pode entender, essencialmente, por formação.

Mesmo quando uma ação educativa se revela formadora, são na realidade os próprios adultos que se formam. A formação pertence, de fato, a quem se forma. É verdade que todo o adulto depende de apoios exteriores: ele é ajudado e apoiado por outros, e a sua formação acompanha o percurso da sua socialização. Mas, em última análise, tudo se decide numa lógica de apropriação individual, cuja explicação teórica nem sempre é possível. (Dominicé, 1988 apud Finger; Nóvoa, 2014, p. 24).

Portanto, no capítulo a seguir, apresento uma narrativa autobiográfica que representa uma reconstrução da minha jornada escolar e acadêmica.

UMA NARRATIVA, MUITAS REFLEXÕES

Há um certo encanto que a maioria das pessoas costuma sentir ao presenciar o desabrochar das flores, o verde contagiante dos campos e a brisa dos novos ares que toda primavera traz. E essa sensação talvez seja explicada porque é justo nessa estação que os biomas se colorem, renovam-se e fazem nascer novas vidas. Este tem sido o ciclo imutável da natureza no nosso Planeta. Porém, há de se considerar que nós, seres humanos, também carecemos de primaveras de autoconhecimento e reflexões que nos guiam a contínuas transformações e crescimento.

Todavia, o que já considero como sendo meu equinócio formativo só foi acontecer muito tempo após a minha jornada acadêmica ter se iniciado. Ou melhor, quase não aconteceu. Isso mesmo! Ainda que eu tenha sido cativado a tornar-me Professor desde muito jovem e buscado me engajar ao máximo enquanto licenciando, posso afirmar que, embora as minhas aprendizagens formativas e a minha identidade docente também tenham sido lapidadas no decurso da graduação, foi somente quando passei a trilhar os caminhos da abordagem autobiográfica que estas questões me foram efetivamente elucidadas. Oras, então, o início dessa história não poderia ser a partir de outro ponto senão daquele que trouxe uma nova vida às minhas perspectivas formativas e que também me fez despertar como Educador.

Sabe aquela sensação de alívio que temos ao deitar-se para descansar após um dia muito exaustivo? Bem, antes de iniciar esse Trabalho era só isso que eu sentia em relação ao término do curso. Entretanto, isso também me causava um tremendo incômodo. Não apenas porque percebi que muitos outros colegas estavam nessa mesma sintonia, mas principalmente por não achar justo e nem mesmo coerente atribuir essa emoção ao que representava a concretização de um sonho pessoal e ainda o início da minha jornada profissional.

Ao compartilhar esses anseios com o meu orientador, veio a sugestão de que a minha monografia pudesse tomar uma “roupagem” diferente das opções investigativas que eu havia proposto inicialmente. Por razões muito específicas à vivência acadêmica que tive com este Professor, eu já havia ganhado certa familiaridade com os relatos narrativos. Todavia, eu ainda não possuía aprofundamento teórico sobre o uso metodológico desta e de abordagens

correlatas para a pesquisa em Educação. Então, o Professor me encaminhou alguns textos de referência e já nas leituras desses materiais eu me deparei com o primeiro confronto: por um lado, o encanto inicial que senti ao me debruçar com as fundamentações e implicações do método autobiográfico e, por outro, a minha resistência à ideia de conceber um trabalho acadêmico que tivesse como pressuposto a reflexão da minha própria formação.

Com isso, conforme eu avançava nas leituras, eu passei também a dialogar com alguns Professores das Divisões Pedagógicas (de Química e de Ensino de Química) do meu curso para descobrir o quanto eles conheciam e/ou já haviam desenvolvido atividades com a abordagem autobiográfica em suas disciplinas. No entanto, deparei-me com falas que mostraram a incompreensão do método e também uma repulsa quanto a sua aplicabilidade, seja porque não havia familiaridade ou interesse em se conhecer o método ou, pior, quando se sabia a respeito, havia uma grande resistência do seu uso em pesquisa ou processos avaliativos, principalmente, porque o método reivindicava pela subjetividade - o que, segundo os relatos, parecia ser inaceitável em disciplinas ou ciências dos cursos de “Exatas”. Isso me fez perceber algo que até aquele momento eu não havia me dado conta: que a minha primeira repulsa com o método era, na verdade, consequência do enraizamento das perspectivas pedagógicas e científicas, cujo caráter foi predominantemente tecnicista e positivista, inclusive, no decorrer da minha formação inicial docente.

Após muitas considerações e reconsiderações, ficou evidente que o uso do método autobiográfico possibilitaria uma alternativa eficaz para o rompimento dessas premissas e também seria um excelente instrumento para fomentar a autocrítica a comportamentos que eram contrários à didática que eu almejava para a minha futura prática docente, mas que ainda assim eu continuava reproduzindo seja nos estágios obrigatórios do curso, sejam nas monitorias, aulas particulares ou qualquer oportunidade que eu tinha de estar num ambiente de docência. E isso me trouxe à tona a ratificação de uma das perspectivas que já considero como uma das maiores potencialidades deste processo:

(...) a abordagem biográfica tem, igualmente uma dupla utilização: por um lado, ela permite identificar as estratégias seguidas pelos formadores (...) na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, ela facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador (Finger; Nóvoa, 2014, p. 24).

Sob à luz do método autobiográfico e de acordo com os autores citados anteriormente, categorizei o meu percurso de elaboração desta narrativa seguindo três momentos. No

primeiro, devido à dificuldade que encontrei para recordar os meus primeiros anos de vida e o início da minha jornada escolar, busquei registros pessoais (fotografias, diários, cadernos escolares, entre outros) e fiz algumas entrevistas não estruturadas com familiares e amigos que estiverem presentes na totalidade ou na maior parte da minha trajetória na escola. Vale ressaltar que ao compartilhar as suas memórias e significações destes processos, eles me auxiliaram ativamente na rememoração destes eventos e também participaram da construção das reflexões iniciais deste Trabalho.

No segundo momento, fiz anotações e esbocei uma linha do tempo das informações obtidas na primeira etapa e as analisei com o objetivo de questionar, compreender e (re)significar o que dessas experiências me foi efetivamente formador.

E no terceiro momento, escrevi esta monografia buscando compartilhar memórias marcantes da minha formação, cuja revisitação proporcionou reflexões e algumas análises teóricas que contribuíram para a minha formação inicial docente e para uma aprendizagem significativa na definição dos papéis e relações entre Professor(a) e estudante.

Bem, antes de avançarmos nessa história, nada mais justo do que uma breve apresentação. Sou um homem gay, Educador em formação, categorizado como pertencente à geração Y ou *Millennials* e que nasceu e vive no centro de um dos mais lindos biomas do nosso país, o Cerrado Brasileiro. No mais, o que posso adiantar é que para manter a integridade das pessoas envolvidas nessa história, daqui em diante, eu irei identificá-las com nomes fictícios.

Com isso posto, sinto-me mais confortável em continuar essa que já é a narrativa mais significativa da minha vida.

“Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada.” (Alves, 2014, p. 18).

1. As (re)descobertas da escolarização.

Os meus primeiros anos de vida foram em um vilarejo no interior do Cerrado e isso me possibilitou ter uma experiência muito valiosa de contato e respeito com a natureza. Minha mãe me contou que desde pequenino eu já era uma criança muito curiosa e que questionava tudo ao meu redor. Duas das minhas três irmãs mais novas cresceram junto comigo e elas eram as minhas fiéis companheiras nas aventuras que fazíamos pelo quintal ou

pela mata nos arredores de casa. Eu realmente gostava de conhecer as coisas e tinha uma imaginação que parecia não ter fim e, por isso, as brincadeiras eram as mais diversas possíveis.

E embora a minha infância tenha ocorrido em um período de muitas limitações financeiras para a minha família, meus pais nunca economizaram em afeto e ensinamentos. Inclusive, o meu primeiro contato com a Educação veio justamente do seio familiar. No entanto, meus pais ou parentes não eram e nem se tornaram profissionais da Educação, mas ainda assim, as minhas recordações mais antigas são deles me incentivando e estimulando a observar o mundo, compreender a importância de se preservar a natureza e, principalmente, encorajando-me a ser um indivíduo que fazia perguntas e que não se contentava com respostas vazias.

Todavia, isso também lhes rendeu algumas dores de cabeça. Afinal, eu estava sempre fazendo novas perguntas e muitas vezes eles, sequer, sabiam as respostas. Entretanto, eles não se limitavam à tréplica do “porque sim!” ou “porque não!”. Em vez disso, eu me lembro bem do olhar de ternura deles ao dizer: “olha, eu não sei, filho. Mas vamos descobrir!” e logo eles me traziam um esclarecimento ou me faziam entender que naquele momento não era possível chegar a uma resposta e, assim, reorientavam as minhas perspectivas. De fato, eles me faziam sentir a alegria em conhecer algo novo e também a lidar com eventuais frustrações que fazem parte do processo de Educar. O que me fez lembrar de algo que Freinet nos disse certa vez:

Voltamos a dar à pedagogia aquele aspecto familiar, misto de hesitações e de audácias, de receios e relâmpagos, de arco-íris, de risos e de lágrimas também. Voltamos a colocar a educação no próprio seio do devenir do homem (Freinet, 2004, p. 9).

E essa minha vontade de conhecer as coisas parecia ficar cada vez mais latente e, por isso, meus pais começaram a ficar ansiosos pelo momento em que eu poderia ser matriculado na escola. Então, pouco tempo depois que completei cinco anos, a gente retornou para a cidade em que eu nasci e eles começaram a procurar escolas próximas de onde morávamos. Infelizmente, meus pais foram privados da escolarização quando crianças e sofreram muitos preconceitos na vida adulta decorrentes desse acontecimento. Logo, eles tinham um zelo muito grande em fazer com que eu e minhas irmãs tivéssemos acesso à escola e, mais do que isso, uma educação de qualidade. Porém, as escolas públicas do bairro tinham um histórico de violência e grande carência de Professores e demais recursos.

Após algumas semanas de procura, chegou ao conhecimento da minha mãe que a escola que era considerada a melhor da cidade estaria com vagas abertas para crianças na

mesma idade que a minha. Essa escola é uma instituição filantrópica fundada por uma grande empresa privada e que oferece Ensino Básico completo para estudantes dos quais o perfil socioeconômico familiar seja de baixa renda. Os estudantes do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) tinham aulas no período matutino, para o Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) as aulas ocorriam no vespertino e o Ensino Médio era todo no noturno.

O espaço físico da escola era muito distinto das edificações que eu já tinha tido acesso e até mesmo da cidade. Não parecia carecer de qualquer aspecto relacionado à estrutura, recursos físicos e materiais. Todos os Professores e demais funcionários da gestão escolar eram graduados nas suas respectivas áreas de atuação. Além disso, a escola distribuía, anualmente, todo o uniforme e material escolar para seus estudantes. Oferecia também refeição gratuita e balanceada e diversas atividades no contraturno, como por exemplo, aulas de canto, coral, teatro, informática, entre outros. A instituição não era pública, mas os pais e responsáveis também não pagavam qualquer tipo de mensalidade ou valores para manter os filhos na escola. E, por todos esses atributos, essa instituição era considerada a melhor opção de escola naquela cidade.

Então, meus pais já viram nessa instituição uma grande oportunidade de mudança de vida. E, portanto, no dia em que abriram as novas matrículas, minha mãe foi de madrugada para a porta da escola para garantir um dos primeiros lugares na enorme fila que se ali formava todo ano. Passaram-se poucas semanas e já tivemos a primeira visita dos funcionários que faziam as entrevistas para efetivação da matrícula escolar. E, alguns dias depois, recebemos a notícia de que eu havia sido aprovado.

No entanto, os primeiros dias e os anos iniciais foram um grande choque de realidade. Não apenas pelo novo mundo arquitetônico que ali se apresentava, mas, essencialmente, pelas dinâmicas e relações que eram impostas naquele contexto. Desde as primeiras séries escolares já éramos ensinados a obedecer às ordens feitas por Professores e gestores escolares. Havia um sistema muito rígido de horários, regras e inúmeras restrições quanto aos penteados, cortes de cabelo e uso de adereço ou maquiagem. Os estudantes vestiam o mesmo traje de uniforme e havia uma ultra valorização da padronização escolar, inclusive, nos métodos e instrumentos avaliativos.

No mais, havia uma delimitação clara dos níveis hierárquicos da escola e o zelo pelo seu cumprimento. Inclusive, o autoritarismo se refletia tanto nas relações interpessoais quanto na estrutura física da escola. Por exemplo, o pátio central ficava bem em frente às salas de coordenação, vice direção e direção - todas com enormes janelas que permitiam ver o pátio

em toda a sua extensão. O mesmo era válido para as salas de aula: havia uma contínua janela que possibilitava que qualquer pessoa que passasse pelo corredor pudesse observar tudo o que ocorria lá dentro. Adicionalmente, o enfileiramento das carteiras em sala de aula e o local de assento dos estudantes era definido pelos Professores ou pela gestão escolar. E, ah, até a saída de sala era controlada e tinha sempre algum funcionário, que era denominado de “inspetor”, para acompanhar e vigiar os estudantes. E qualquer descumprimento das normas poderia causar infrações que iam desde a um registro formal no histórico até a convocação dos pais ou, em casos mais graves, a expulsão da escola. Não obstante, tudo isso fazia com que as relações e as dinâmicas escolares fossem pautadas quase sempre no medo e no cumprimento passivo de todas as normas, conforme demonstrado por Ruckstadter, Ruckstadter e Souza:

A obediência, quando se dá por meio do autoritarismo, ocorre por obrigação, por medo de punições, por coerção e não por respeito à figura do docente. (...) Ela favorece um comportamento submisso, sem uma educação crítica, na qual os alunos não são estimulados a pensar ou expor suas opiniões, sem diálogo (Ruckstadter; Ruckstadter e Souza, 2021, p. 8).

Ao fazer a rememoração reflexiva desses primeiros anos escolares, ficou evidente o quanto essas dinâmicas do contexto escolar foram condicionantes para a mudança da minha personalidade e dos meus comportamentos dentro e fora do ambiente escolar. E de maneira ainda mais complexa, toda essa sequência de estímulos relacionados à tirania e exaltação da padronização escolar oprimiram e ceifaram muito da minha criatividade e subjetividade. Conseqüentemente, eu percebi que, após alguns anos de escolarização, eu já havia me tornado um sujeito bastante conformista e que, no âmbito da aprendizagem, passei apenas a reproduzir as informações e conhecimentos que me eram ensinados. De modo que aquela curiosidade e autonomia da minha primeira infância já eram quase imperceptíveis em mim.

E isso só começou a mudar a partir do 5º ano, quando conheci a Professora Flora. Ela tinha uma abordagem pedagógica bastante diferente da seguida pela escola. Inclusive, já nas primeiras semanas de aula, a turma teve um certo estranhamento quanto às suas práticas mais acolhedoras e o seu empenho em conhecer cada um dos estudantes. Com pouco tempo de aula, ela já era a Professora mais querida e respeitada pelos alunos. E mesmo tendo um tom de voz muito baixo, não me recordo de qualquer situação em que ela tenha precisado se exaltar ou usar de autoritarismo para conseguir silêncio ou ter a atenção da turma. Além disso, ela nos ensinava sobre como nos organizar com nossos horários de estudo e lazer em casa e como procurar livros na biblioteca, por exemplo. E, dessa forma, ela também nos motivou a desenvolver autonomia e disciplina com os estudos. Demonstrando, na prática, o tipo de

autoridade que deveria ser estabelecido na relação entre aluno e Professor, assim como defendido por Novais:

(...) a autoridade do professor é vista como poder legitimado pelas partes envolvidas, que surge da aliança entre o conhecimento e a experiência na condução da classe, buscando orientar o indivíduo, ajudar o aluno a crescer social, psicológica e intelectualmente [...] (Novais, 2004, p. 26).

Lembro-me ainda que após algumas conversas, ela percebeu que por conta da situação financeira familiar da nossa turma, eu e alguns colegas ainda não conhecíamos nenhum dos pontos turísticos da nossa cidade. Então, ela conversou com os nossos responsáveis e pediu autorização para fazer passeios extraclasse. Durante esses momentos, ela contava histórias sobre a construção das edificações e fazia paralelos entre os pontos visitados com os conteúdos ministrados em sala e isso tornava tudo o que estava sendo ensinado muito mais encantador.

Todos a respeitavam e com alguns meses de aula eu já havia criado um vínculo afetivo muito forte com ela e isso me cativou imensamente a estudar e, principalmente, a despertar aquela mesma curiosidade e criticidade que eu tinha antes de entrar na escola. E, então, ao fazer essa lembrança, eu também percebi que foi somente no ano em que tive aulas com a Sra. Flora que passei a ter uma vontade espontânea de compartilhar com outras pessoas o que eu aprendia na escola. Inclusive, foi nesse mesmo período que eu pedi para que minha mãe comprasse um quadro de giz para brincar de “escolinha” com minhas irmãs e auxiliá-las nas tarefas escolares. E ainda que vista como apenas uma “brincadeira”, percebi também que essa foi a minha primeira experiência como Educador.

Logo, eu me dei conta de que a Sra. Flora além de ter sido a minha primeira inspiração para me tornar Professor também foi a primeira Professora que me demonstrou na prática que as relações positivas de afetividade e autoridade podem impactar significativamente o processo de ensino-aprendizagem do estudante, inclusive fora do contexto de sala de aula.

O final do ano escolar foi um momento muito triste, pois eu já sabia que não conseguiria mais ver a Professora Flora, visto que eu mudaria de turno. Mas ela preparou uma festinha de despedida para a turma e nos fez entender que, às vezes, precisamos aprender a nos despedir para poder viver novas experiências. E isso fez com que a minha transição de fase (entre o Ensino Fundamental 1 e o 2) fosse bem menos tortuosa.

No ano seguinte, iniciou-se uma nova jornada na minha trajetória escolar: o Ensino Fundamental 2. Ocorre que a partir do 6º ano, não era apenas o turno das aulas que havia mudado. Passamos de duas matérias escolares, no máximo quatro, para dez – o que também

aumentou, significativamente, o número de Professores que tínhamos por ano escolar. Além disso, logo nas primeiras aulas do 6º ano, deparamo-nos também com a adição de uma nova variável: a escolha de estudantes que seriam indicados, na formatura do Ensino Médio, para trabalhar na empresa fundadora da escola – o que sempre foi vendido como o maior triunfo a ser conquistado após todos os anos de dedicação escolar. E esse fato desencadeou uma série de outros aspectos relacionados à competitividade exacerbada entre os estudantes.

Outro ponto relevante é que, a partir do meu 7º ano escolar, a minha família também começou a frequentar uma nova congregação religiosa e a seguir seus dogmas. Como eu não tinha idade para assistir os cultos, então eu, minhas irmãs e outras crianças ficávamos numa salinha denominada de escola dominical. Recordo-me que as “tias”, mulheres designadas para cuidar das crianças, eram bem autoritárias e agressivas. No entanto, entre as muitas problemáticas que eu vivi nesse ambiente, uma delas me foi ainda mais atenuada: a imposição dos padrões morais conservadores e a demonização de qualquer sexualidade que não fosse heteronormativa. Logo, foi também nesse período que comecei a ter as primeiras crises de identidade, principalmente, em relação à minha sexualidade.

Concomitantemente, a escola começou a apresentar atividades relacionadas à Educação Sexual e, com isso, implementou rodas de discussões e uma nova obra literária. Porém, não bastassem as agressões psicológicas e mordanças que eu recebia na escola dominical, tanto o livro quanto as pautas das rodas de discussão na escola também eram voltadas para a discussão e validação de estereótipos heteronormativos (homem e mulher hetero cis). Àquela altura, eu ainda não entendia bem qual era a minha orientação sexual (e eu nem sabia o que era isso, já que quase não se falava a respeito disso na escola), mas muito do que era apresentado sobre o “universo masculino” acabava não correspondendo ao que eu sentia ou como eu estava começando a me descobrir no mundo.

Embora meus pais tivessem sido figuras muito acolhedoras na minha infância, senti um certo distanciamento de diálogo com eles depois que passamos a frequentar essa tal congregação. E, na igreja, qualquer menino que apresentasse um comportamento mais “sensível” era julgado e duramente repreendido pelas “tias”. Já na escola, o bullying e as piadas maldosas sempre eram proferidas livremente aos garotos que tinham atitudes consideradas “afeminadas”. E, para piorar, em ambos os ambientes as figuras de autoridade pareciam não se importar ou querer reprimir essas violências.

Recordo-me claramente de uma situação em que, durante um dos encontros das rodas de discussão, alguma colega levantou o assunto sobre homossexualidade e, então, as

Professoras que estavam conduzindo o debate falaram muito brevemente sobre o assunto, mas de maneira positiva. Entretanto, isso não repercutiu de maneira agradável na escola. No dia seguinte, um pouco antes de começar a aula de Educação Física, eu estava passando pelo corredor e consegui escutar uma conversa que o Professor de Educação Física estava tendo com outros Professores. E, nesse diálogo, ele disse que alguns temas não deveriam ser abordados nos grupos de discussão, pois poderia estimular os alunos a se tornarem “bichinhas” e isso era inaceitável. Eu fiquei tão em pânico ao escutar aquilo que eu corri para o banheiro e comecei a ter uma crise de choro.

Esse Professor era bastante querido na escola e sempre estava me elogiando e demonstrando contínua admiração pelas minhas notas. Então, mesmo sem entender bem a minha sexualidade, eu passei a conviver com um medo constante de ele desconfiar de algo sobre mim e, assim, mudar a relação que tinha comigo ou mesmo começar a me perseguir. E, para piorar, não demorou muito para que eu descobrisse que outros funcionários e Professores também concordavam com a fala do Professor de Educação Física e, então, eu comecei a silenciar e negligenciar os meus questionamentos sobre o assunto e, a partir daí, performar uma personalidade centrada no que seria aceito naquele contexto.

Assim, eu passei a vigiar e controlar os meus comportamentos, trejeitos e até me distanciei um pouco das minhas amigas para começar a fazer parte do grupo dos meninos. Além disso, comecei a fazer de tudo para que eu tivesse a tal excelência escolar que a escola tanto valorizava, pois assim, este seria todo o foco e a atenção ao meu respeito. Logo, passei a estudar com mais empenho e também a participar de todas as possíveis atividades do contraturno.

No entanto, vestir uma pele que não me cabia, certamente, foi a tarefa mais cruel e árdua de toda a minha adolescência. Foram tantas situações de violência, de negação e de abandono da minha essência que eu já nem pensava mais sobre quem eu era. E tudo passou a girar em torno da expectativa de conseguir aprovação dos Professores e da escola, uma vez que o sistema já havia me mostrado que essa era a melhor maneira de “contrabalançar” o fato de eu não ser o que era considerado como o “certo” naquele contexto. O que, claramente, ceifou, por anos, a minha identidade, autoestima e autoconfiança.

Nos anos seguintes, a minha dedicação com a escola foi ficando cada vez mais intensa, seja pela necessidade de validação, seja pelo aumento significativo das provas e demandas escolares. O desempenho dos estudantes passou a ser obtido por meio de avaliações meramente somativas e, na maioria das vezes, individuais. Além disso, outros aspectos

quantitativos como os números de medalhas e prêmios ganhos em competições e/ou atividades extracurriculares também passaram a ser considerados. E ao final de cada bimestre letivo, os estudantes eram ranqueados com intuito de premiar (com brindes ou honrarias) os que tinha a melhor classificação em termos de notas finais. E, conseqüentemente, isso reforçava a competitividade entre os alunos.

Adicionalmente, foi implementado na escola um novo sistema de controle dos estudantes: o livro de ocorrências - que, na verdade, era um caderno no formato de apostila. Toda turma tinha o seu livro e, em cada página, havia a lista de frequência (com matrícula e nome dos estudantes) e também espaços em branco para que os Professores anotassem situações que iam desde a não realização de uma tarefa de casa até a repreensão por confrontar a conduta ou fala (mesmo que desrespeitosa) de algum Professor. Os critérios eram bem subjetivos e isso fazia com que algumas anotações fossem injustas e até coercitivas. Inclusive, após alguns registros sequenciais, o(a) estudante poderia receber uma advertência ou mesmo uma suspensão.

A escola vendia uma ideia de criticidade e livre expressão aos estudantes, mas, na verdade, tinha muitas ferramentas de controle e de opressão. E isso era levado tão a sério que desde as primeiras séries escolares éramos ensinados que qualquer transgressão às normas representava também um desprezo à oportunidade que nos foi dada de estudar naquela instituição. Recordo-me, inclusive, das inúmeras vezes em que tentamos dialogar sobre nossos incômodos estudantis ou mesmo propor mudanças nas regras e, em vez de nos escutarem e compreenderem as nossas demandas, alguns Professores e, principalmente, a gestão escolar sempre enfatizavam o discurso de que estávamos sendo ingratos e que, em vez de reclamar, tínhamos era que agradecer por tudo o que a escola havia nos proporcionado - como se estivessem nos prestando um favor. E isso foi repetido tantas vezes que, a longo prazo, tornamo-nos estudantes e adultos bastante conformistas e, por vezes, defensores de sistemas de repressão semelhantes ao da escola. O que me fez lembrar muito sobre o que Freire nos ensinou em sua obra *A pedagogia da Autonomia*:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride

os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 1996, p. 24-25).

Apesar disso, o ambiente escolar também me proporcionou algo muito valioso: as amizades. Foi nas amizades escolares que encontrei conforto e motivação para superar muitas adversidades. No 8º ano, eu passei a conviver mais com a Rosa, a Margarida e a Hemerocallis, três grandes amigas. Elas foram meu apoio na escola por muitos anos e, inclusive, ajudaram-me a conceber o primeiro projeto de monitorias que tivemos na escola.

No início, tivemos a ideia de montar grupos de estudos para fazer apenas revisões e aprofundar nossos conhecimentos. No entanto, ao me reunir com essas amigas, eu também me recordei de algo que eu havia esquecido e que foi um dos maiores ensinamentos de uma outra grande Professora (Sra Flora). Então, eu sugeri que poderíamos também ajudar outros estudantes.

Para nossa surpresa, não foi muito difícil contar com a participação dos colegas e esses grupos também acabaram se tornando excelentes momentos para compartilharmos anseios, desejos e nos sentirmos acolhidos em aspectos que iam para além dos conteúdos. Com pouco tempo, já contávamos com mais de 30 colegas participantes e, inclusive, tivemos que fazer grupos menores, uma vez que o espaço que usávamos dentro da biblioteca não suportava tantos estudantes ao mesmo tempo.

Além de reforçar a nossa amizade, essa iniciativa também despertou um senso de solidariedade que antes não era bem-quisto nem mesmo pelos alunos. Logo, muitos estudantes passaram a colaborar e participar das monitorias e percebemos que estávamos efetivamente nos fortalecendo enquanto comunidade escolar. E isso fez eu me sentir verdadeiramente acolhido e pertencente àquele ambiente novamente. Ratificando o que foi observado por Tassoni:

(...) são as relações humanas que formam a essência do objeto de conhecimento, pois este só existe a partir de seu uso social. Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido (Tassoni, 2000, p. 2).

Nesse mesmo período, eu também conheci a Sra. Jasmine, a Professora da nossa nova matéria: Química. Ela era muito atenciosa e efetivamente se preocupava com os alunos. Ela foi uma apoiadora assídua dos nossos grupos de estudos e, inclusive, participou de alguns encontros. Eu acabei me espelhando muito nela e, portanto, passei também a amar a matéria

que ela ministrava. Com o tempo, ficamos muito próximos e ela me incentivou a conhecer mais sobre a Química. Conversávamos sobre os conteúdos ministrados em sala e sobre os que ainda seriam vistos, porque eu realmente fazia muitas perguntas. Eu fiquei tão encantado pela maneira como ela descrevia a Química que logo começamos a falar também sobre Faculdade, o curso de Química, Vestibulares e foi a partir daí que iniciei a minha busca pelas informações para ingresso no Ensino Superior (mesmo não tendo nem concluído o Ensino Fundamental ainda). Inclusive, a primeira visita que fiz a uma universidade pública foi por intermédio dela. Não seria, portanto, nenhuma surpresa se eu dissesse que ela foi a grande inspiração e motivação para eu decidir cursar Química Licenciatura.

No ano seguinte, iniciamos mais uma etapa na jornada escolar, o Ensino Médio (EM). E, diferente do que se espera, confesso que o EM não foi um período de muitas transformações na minha vida escolar. Principalmente, porque ainda no Ensino Fundamental, eu já sabia qual era a graduação que eu queria fazer, a profissão que eu desejava seguir e até o que eu deveria saber e fazer para ser aprovado nos processos de seleção para ingresso no Ensino Superior.

No entanto, houve uma experiência que me deixou muito decepcionado com alguns dos meus Professores. No início do 2º ano do EM eu comecei a fazer um estágio remunerado para ajudar nas despesas de casa, e mesmo não tendo nada a ver com o que mais me encantava naquele momento - a Química, ainda assim, eu comecei a ter muito destaque nas atividades desempenhadas na empresa e isso chegou ao conhecimento da escola. Logo, muitos dos meus Professores passaram a me desmotivar com relação à licenciatura e me encorajaram a fazer um curso de economia ou finanças, pois segundo eles, seria uma profissão que me possibilitaria ter uma melhor condição financeira de vida.

Infelizmente, essas “conversas” duraram meses, mas eu nunca cedi à possibilidade. Principalmente, porque eu ainda mantinha contato com a Sra. Jasmine e estava tendo aulas com três outras maravilhosas Professoras, que ministravam as matérias de História, Biologia e Espanhol. Elas já sabiam da paixão que eu tinha pelo ensino e, então, continuaram a me incentivar a seguir com essa carreira.

Ainda assim, eu fiquei muito decepcionado com aqueles “conselhos” e até parei de conversar com alguns Professores devido à pressão que eu sentia por parte deles nesse aspecto. Entretanto, depois de muito tempo, eu cheguei a reencontrar esses Professores e descobri que, na verdade, eles estavam completamente frustrados com a profissão e, por isso, acabaram performando as suas frustrações em mim.

Ao longo do Ensino Médio, eu me inscrevi e participei em todos os processos de seleção das provas do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e, ao final do EM, também participei do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Então, na metade do 3º ano, eu antecipei a finalização do meu contrato de estágio para envidar esforços e ser aprovado em uma universidade pública, pois eu sabia que não teria condições de pagar uma faculdade particular.

Nos meses seguintes, tudo começou a acontecer muito rápido. Enfim, chegamos à formatura escolar e eu fui um dos discentes indicados para trabalhar na empresa fundadora da escola. Pouco tempo depois, saíram os resultados do PAS e eu fui aprovado. Foi uma felicidade sem igual. Toda a minha família e amigos me apoiaram e comemoram comigo. Eu sabia que aquele momento era mais do que a realização de um sonho, representava o rompimento de muitas barreiras. Fui o primeiro da família a ingressar numa universidade pública e eu estava muito motivado a encarar com plenitude essa nova fase na minha vida.

2. Os caminhos e (re)direcionamentos da formação inicial docente.

No ano seguinte, eu iniciei a minha jornada acadêmica e tudo parecia muito encantador. Os espaços físicos e os grupos sociais da universidade se mostravam ao mesmo tempo acolhedores e libertários. Toda a dinâmica social parecia ser bem diferente dos espaços de ensino que eu havia conhecido anteriormente (a escola e a igreja). Os colegas de curso veteranos eram prestativos e as minhas disciplinas introdutórias foram com docentes da Divisão de Ensino de Química (DEQ) ou da Faculdade de Educação, então, as primeiras experiências foram muito motivantes e me fizeram, de fato, sentir que eu merecia e deveria estar naquele ambiente. Inclusive, antes mesmo de acabar o primeiro semestre letivo, eu já estava participando de projetos e outras atividades para além do currículo.

Embora tudo fosse bem desafiador, não deixei isso me afetar porque, afinal, eu estava vivendo literalmente um novo e melhor mundo. As pessoas caminhavam pelos corredores e eu nunca havia visto tamanha pluralidade de estilos, cores e comportamentos num ambiente de Ensino Formal. Ninguém parecia se importar com o que o outro vestia ou como se portava, gesticulava ou mesmo falava, exceto se estivesse sendo preconceituoso com alguém (ou seja, o oposto do *modus operandi* que vivenciei em quase toda a minha escolarização). Logo, o que poderia ser um choque de realidade foi justamente o oposto. Eu rapidamente senti a sensação

de que ali era o “meu lugar” e que também teria muitos exemplos de como ser um ótimo Professor.

Nesse mesmo período, comecei a explorar mais os ambientes da universidade e conheci grupos de estudantes e Centros Acadêmicos de outros cursos. Senti-me muito acolhido em alguns desses grupos e, inclusive, conheci colegas que se orgulhavam e compreendiam as suas orientações sexuais, pois haviam experienciado uma verdadeira educação para sexualidade durante a sua escolarização. Então, passei a dialogar com esses colegas e, assim, a entender melhor a minha própria orientação sexual. E esse foi um dos momentos mais transformadores e libertários da minha vida. Pela primeira vez, eu não tive um completo pavor de ser quem eu era e isso me proporcionou uma independência, maturidade e autoconfiança inigualáveis. Foi somente após o ingresso na universidade que passei a entender efetivamente o que era a Educação Sexual e como eu poderia abordá-la da maneira mais adequada com meus futuros estudantes, tal como defendido por Figueiró:

Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade, no espaço da escola, não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude de educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade (Figueiró, 2009, p. 164).

No entanto, ao iniciar o segundo semestre letivo, comecei a me deparar com alguns docentes que logo me fizeram recordar dos tempos sombrios da escolarização. E dessa vez parecia ainda pior, porque diferentemente dos Professores da escola, esses “Professores” da universidade não faziam a menor questão de dizer que estavam ali somente por conta da pesquisa e alguns, inclusive, que detestavam ministrar aulas.

Ainda no 2º semestre, eu recebi a oportunidade de ingressar no emprego do qual fui indicado pela escola. E, no mesmo período, meu pai ficou muito doente e me tornei arrimo de família. Logo, ter uma renda para ajudar em casa já não era mais só uma complementação e sim uma necessidade. Portanto, não pude nem pensar duas vezes antes de aceitar a proposta e, na semana seguinte, eu já comecei a trabalhar.

Ocorre que, até aquele momento, eu não sabia que o fato de eu ter iniciado um vínculo empregatício passaria a ser impeditivo para a participação em inúmeras atividades acadêmicas. Afinal, um dos principais fundamentos do curso noturno era justamente

possibilitar que pessoas que precisassem trabalhar durante o dia também pudessem cursar e viver as oportunidades de uma graduação.

Mas logo percebi que, na prática, não era bem assim que funcionava. Primeiro, eu senti uma enorme dificuldade em participar de qualquer atividade extraclasse ou porque coincidia com o horário das aulas ou porque só eram ofertadas no contraturno. E, além disso, por trabalhar em horário comercial e ter disponibilidade somente durante o noturno (mesmo horário das aulas) passei a ter dificuldades também nas disciplinas, principalmente, nos trabalhos em grupo e entregas de avaliações com curtos períodos de realização (um ou dois dias, por exemplo). Inclusive, tive também de me desvincular do projeto que eu havia acabado de começar, pois eu não poderia continuar sendo bolsista devido ao vínculo empregatício e tão pouco continuar como voluntário, uma vez que o projeto exigia a atuação de seus estudantes também no período diurno, novamente conflitando com meus horários de trabalho.

Na semana seguinte, recorri à coordenação do curso para explicar a minha situação e pedir orientação, entretanto, fui informado de que era uma situação complicada e que, naquele momento, o melhor a se fazer era trancar o semestre até eu me adaptar à nova rotina. Àquela altura, parecia que eu não tinha muitas alternativas na universidade e como reprovar nas disciplinas ou abdicar do trabalho também não era uma opção, então decidi fazer o primeiro trancamento geral.

Porém, eu logo percebi que o meu maior desafio não seria me readaptar à dupla jornada (ou seja, trabalho e estudo), mas sim às “regras do jogo” que a universidade impunha para quem trabalhava. Entretanto, eu sabia que o meu ingresso na universidade tinha uma representatividade muito grande, então assim que abriu o período de matrículas do semestre seguinte, eu não perdi tempo e me registrei em algumas disciplinas. O que eu não sabia ainda era que os importunos vivenciados no semestre anterior eram somente o início de muitos outros que ainda seriam enfrentados nas disciplinas do curso.

Uma dessas disciplinas, Cálculo 1, tinha a fama de ser “afuniladora” de cursos. E bastou uma semana de aula para que surgisse uma avalanche de questionamentos a respeito do plano de ensino e da didática dos Professores. Havia dois docentes na turma e eles eram extremamente grosseiros, detestavam responder perguntas e ainda pareciam odiar ministrar aula. Em nenhum momento havia a demonstração de preocupação com os discentes e, inclusive, nem sabiam o nome de cada estudante. As avaliações tinham caráter pontual e as provas eram unificadas com todas as turmas da disciplina, o que, na prática, significava que o contexto de ensino-aprendizado de cada turma era simplesmente desconsiderado.

Logo nas semanas seguintes, percebi que pouco mais de um terço da turma já havia abandonado a disciplina e que os colegas presentes já nem faziam mais perguntas, pois tinham medo das repreensões e comentários vexatórios que os Professores dirigiam aos estudantes. O ambiente era tão hostil e desestimulante que, por um instante, eu senti que tinha retornado àquela mesma salinha da escola dominical da minha adolescência. E conforme avançamos na disciplina, percebi que nada mudava e que a melhor estratégia acabava sendo estudar sozinho e ir à aula apenas para assinar a frequência. O que corrobora novamente a observação feita por Novais a respeito das relações de autoritarismo entre aluno e Professor:

(...) quando o professor baseia a interação na sala de aula na ameaça de punição, toda a afetividade que pode se estabelecer na interação na sala de aula e que gera o respeito mútuo dá lugar ao medo, que se mantém enquanto aquele que detém o poder utiliza seus instrumentos de coação, de cobrança, de ameaça. Esta falta de afetividade, somada à obrigação de obediência pode aumentar a indisciplina na sala de aula, pois se os alunos não respeitam o professor por sua autoridade, podem se sentir estimulados a desafiá-lo, a desobedecê-lo, a não prestar atenção nos conteúdos trabalhados, e a simplesmente cumprir burocraticamente o horário, estando em sala de corpo presente, mas com o pensamento em outro lugar (Novais, 2004, p. 24).

Deste modo, após rememorar este momento, eu tive novamente a ratificação do quanto as relações autoritárias fizeram parte do meu processo de formação e como isso se refletiu tão ativamente também nas minhas práticas iniciais de docência. Com isso, ficou ainda mais evidente que as abordagens autoritárias em sala de aula não apenas inibem os processos de afetividade nas relações entre aluno e Professor como também interferem significativamente no engajamento e aprendizado do estudante.

Nos semestres seguintes, deparei-me com situações muito semelhantes nas disciplinas de Fundamentos de Química Orgânica, Química Analítica, Física 1 e Física 1 Experimental – denotando, lamentavelmente, que a problemática vivenciada com os docentes no período anterior não seria uma excepcionalidade no decorrer do curso.

Honestamente, nos anos iniciais do meu curso, eu só consegui ter experiências agradáveis em disciplinas ofertadas ou pela DEQ ou pela Faculdade de Educação. Inclusive, nas disciplinas de Educação eu tive excelentes referências de Professores e, além disso, também era estimulado a exigir que os direitos pela minha permanência na universidade fossem garantidos. Já nas demais disciplinas, a experiência que tive foi muito semelhante ao que foi citado, certa vez, pela autora que Bell Hooks quando ela também estava na graduação:

A grande maioria dos nossos professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação. Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser (Hooks, 2017, p. 13-14).

Quando cheguei mais ou menos no que seria a metade do fluxo de disciplinas do meu curso, a situação no meu trabalho se intensificou bastante, então, até mesmo conciliar o trabalho com as aulas noturnas na universidade começou a ficar inviável. Algum tempo depois, a minha saúde mental começou a ficar muito comprometida e isso afetou a minha saúde física e eu também o prazer/satisfação que eu sentia por disciplinas e assuntos que outrora eram cativantes. Logo, ficou evidente que eu precisava de apoio médico e, conseqüentemente, fiquei um longo período afastado do trabalho em tratamento de saúde e com alguns semestres trancados na universidade.

Após alguns anos de tratamento, consegui recuperar a minha saúde e voltar aos poucos à universidade. Neste período conheci uma colega de curso que acabou se tornando uma grande amiga, a Tulipa. Conhecemo-nos em uma das disciplinas de laboratório e percebemos que tínhamos muito em comum, principalmente, sobre as nossas vivências e dificuldades ao longo da trajetória acadêmica. Então, desenvolvemos uma bela amizade e passamos a apoiar um ao outro em todas as demandas e situações acadêmicas.

Não obstante, durante esse retorno, eu me deparei novamente com Professores e disciplinas que me fizeram reviver os dilemas e traumas do período acadêmico anterior ao meu tratamento médico. No entanto, tive também a grata surpresa de experienciar duas situações, particularmente, transformadoras.

O primeiro caso começou na disciplina de Termodinâmica Química. Conheci uma Professora, a Sra. Girassol, que tinha uma abordagem bem distinta dos demais Professores da Físico-Química e isso fez com que eu e a turma tivéssemos uma experiência positivamente memorável.

A princípio, ela parecia ser muito brava, mas na realidade, tinha uma maneira bastante afetuosa de se preocupar com os estudantes e de saber como estávamos nos sentindo em relação aos conteúdos e à disciplina, no geral. Ela se disponibiliza para tirar dúvidas em horários personalizados e sempre era muito flexível, inclusive, aceitando as sugestões que a turma propôs para ajustar o cronograma de aulas e de provas da disciplina. Além disso, ela nunca demonstrou descontentamento em ter que ficar após o horário da aula conversando com um ou outro estudante que lhe abordava. Pelo contrário, parecia sempre estar disposta a ouvir

com atenção e aconselhar os estudantes (em alguns casos, até orientava de como buscar apoio psicológico e/ou financeiro dentro da própria universidade).

Essa Professora também era tutora de um grupo acadêmico do meu curso e, então, aproveitei a oportunidade para conhecer melhor sobre o Programa. No final de uma das aulas, eu me aproximei para conversar e expliquei um pouco do meu histórico e da minha situação na universidade. Ela se mostrou muito interessada em me ouvir e fez questão de me convidar para participar do grupo que ela coordenava. E conforme eu comecei a fazer parte do grupo, eu percebi também que era notória a maneira como ela conseguia exercer positivamente a sua autoridade em relação aos discentes, de modo a desenvolver habilidades muito importantes como disciplina, autorregulação e autonomia. Além disso, ela realmente se preocupava em cuidar e acolher todos os seus estudantes e, com isso, reforçava o afeto e respeito que os colegas tinham por ela.

Esse ato de acolhimento me proporcionou tanta força e motivação para continuar no curso que não apenas passei a me envolver em todas as atividades que o grupo desenvolvia como também melhorei minhas notas, comecei a me empenhar em outras atividades da universidade e, logo, passei a me sentir novamente pertencente àquele ambiente. E, ao rememorar essa experiência, ficou ainda mais evidente a importância que as relações de afetividade e de autoridade têm no contexto e no processo de ensino-aprendizagem.

E foi também, nesse mesmo semestre, que começou a acontecer a segunda situação que foi ainda mais transformadora para a minha formação. Eu me matriculei novamente na disciplina denominada de Contexto Escolar e Ensino de Química (CEEQ), que outrora eu havia trancado, pois não estava bem de saúde. E, nesta disciplina, passamos a estudar e a compreender melhor as dimensões e implicações do contexto escolar. Além disso, também tive o privilégio de conhecer um pouco mais e aprender com um dos Professores que mais admiro, o Sr. Dente-de-Leão, responsável por ministrar a disciplina.

Em CEEQ, tivemos várias discussões sobre os muitos aspectos que envolvem um contexto escolar e, em seguida, fizemos um trabalho de campo (guiado por roteiros disponibilizados pelo Professor) em uma escola de nossa preferência. Deste modo, após o período de observação na escola, tínhamos de construir uma narrativa, escrita em primeira pessoa, que evidenciasse os aspectos daquele contexto escolar, relacionando-os ao processo de ensino-aprendizagem, relações entre aluno-professor e ainda fazer contribuições pessoais acerca do que havíamos percebido da conexão entre o contexto escolar e o ensino de química.

Adicionalmente, ao longo da disciplina, não tínhamos provas ou atividades pontuais. Havia tarefas semanais, mas focadas na análise e discussão de textos ou atividades comparativas que nos preparavam para o trabalho de campo e para a construção nas narrativas sobre o contexto observado. Além disso, sempre recebíamos o *feedback* e as contribuições do Professor e dos monitores em todas as nossas tarefas e ainda éramos encorajados a conversar sobre os comentários e sugestões propostos. E, no final da disciplina, ainda tínhamos um momento para escrever uma avaliação detalhada das atividades, do Professor, dos monitores e também fazer uma autoavaliação crítica do nosso desempenho para, então, defender qual a menção (parâmetro de avaliação final que o discente recebe no seu histórico acadêmico) que cada estudante considerava como sendo a mais justa no seu caso.

Confesso que, inicialmente, eu tive muita dificuldade em assimilar e até em aceitar esse “novo” método de avaliação formativa que era proposto em CEEQ. Portanto, assim que concluí a disciplina, eu percebi que ainda havia muito a ser aprendido antes mesmo de eu começar a ministrar aulas. E, então, no semestre seguinte, tornei-me monitor em CEEQ e essa experiência foi ainda mais agregadora.

Logo no primeiro semestre, eu já percebi que a presença dos monitores durante as aulas era realmente valorizada e estimulada pelo Professor (o que não era habitual em outras disciplinas do curso). E, no decorrer das aulas, eu também passei a acompanhar mais atentamente a didática do Professor e perceber como ele lidava com situações que envolviam discussões mais acaloradas ou até mesmo o desinteresse dos estudantes com as atividades propostas.

Além disso, éramos orientados de como fazer comentários e contribuições que fossem agregadoras nas atividades dos colegas, sem atribuir qualquer julgamento ou parâmetro quantitativo (nota). Com isso, além de nos familiarizar com esse processo de avaliação gradual e formativa, ainda tivemos a oportunidade de aprimorar a nossa capacidade analítica de leitura, escrita e também a habilidade de comunicação interpessoal. Definitivamente, não éramos só um “tira dúvidas” para os estudantes e, com o tempo, percebemos que a nossa atuação tinha um impacto positivo nas aulas e isso nos motivava a participar ativamente da disciplina. Logo, decidi continuar sendo monitor nos semestres seguintes.

No entanto, logo no início do que seria o meu terceiro semestre na monitoria, deparamo-nos com o cenário de ensino remoto imposto pelas medidas restritivas decorrentes da Pandemia de Covid-19. Os semestres seguintes pareceram ser os mais longos e tortuosos já vividos na graduação. Não bastasse a negligência de um Governo com visões e políticas

negacionistas, que custaram a vida de milhares de pessoas, ainda tivemos que forçosamente nos adaptar a um novo e improvisado modelo de sala de aula e de ensino.

Durante a pandemia, as aulas de CEEQ não ocorreram na mesma Plataforma que as demais disciplinas do curso. O Professor preferiu utilizar um ambiente virtual que já era da própria universidade e que permitiu maior privacidade e autonomia quanto às ferramentas e recursos para o Professor, os monitores e os estudantes. Entretanto, o maior dilema foi justamente adequar a proposta do trabalho de campo, que era totalmente presencial, para esse novo cenário remoto que as escolas estavam vivendo.

Então, tivemos que optar por uma nova proposta baseada em entrevistas gravadas com gestores e Professores de escolas que já tínhamos um contato mais próximo. Deste modo, a percepção do contexto escolar foi intermediada pela atuação desses colaboradores e também pelos monitores da disciplina. E, as narrativas, que antes eram individuais, passaram a ser escritas em grupos.

A princípio, considerei que essa alternativa poderia ser extremamente limitante para o processo de investigação e criticidade individual dos estudantes sobre o contexto escolar observado. Porém, fiquei muito surpreso, ao perceber que mesmo tendo um processo de observação mais restritivo e de maneira coletiva sobre a escola, ainda assim, a percepção sob o Contexto Escolar era completamente individualizada, e isso ficou ressaltado nas discussões durante as aulas e também em diversos trechos das narrativas entregues em grupo. Além disso, o impacto que o Contexto Escolar tem no processo de ensino-aprendizagem nunca ficou tão evidente para os licenciandos e isso agregou bastante as discussões durante as aulas.

Conforme a vacinação foi se tornando uma realidade no país, então o retorno gradual das atividades também foi se tornando uma possibilidade. E apesar das incontáveis dificuldades e perdas nos processos de ensino-aprendizagem deste período, ainda assim, as experiências virtuais também apresentaram pontos agregadores para o Contexto Escolar e Acadêmico. Houve um notório esforço dos profissionais da Educação em se adaptarem e se aperfeiçoarem em novas plataformas, ferramentas, recursos e propostas de ensino que fizeram com que nossos estudantes não ficassem simplesmente parados no tempo. A atenção e o estudo sobre o Contexto Escolar e a Inclusão (em todas as suas vertentes educacionais) se tornaram pontos prioritários nas escolas e universidades do país. E, inevitavelmente, isso trouxe à tona muitas discussões sobre o papel, o impacto e os reflexos desses componentes para a formação tanto dos nossos estudantes do Ensino Básico quanto do Ensino Superior. De

modo a promover a formação de profissionais cada vez mais atuantes, conscientes e atualizados nas constantes mudanças do mundo moderno.

Inclusive, conforme avançamos nas discussões e os colegas compartilhavam as suas experiências sobre o trabalho de campo, eu passei também a me questionar sobre alguns aspectos que eu mesmo não havia tomado nota quando eu fui aluno da disciplina ou nas monitorias anteriores. O maior exemplo disso é com relação às implicações profissionais e pessoais do Projeto Político Pedagógico (PPP). De acordo com Padilha:

O projeto político-pedagógico da escola pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo (...) Ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam os seus valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação (...). Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é (...) movimento de ação-reflexão-ação que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais (Padilha, p. 50, 2004).

A cada semestre que passava e íamos avançando nas discussões sobre o PPP - que só tomei conhecimento nesta disciplina, passei a me questionar não somente ao que era apresentado dos contextos escolares investigados no trabalho de campo dos colegas, mas também ao papel e aos impactos do PPP nos meus contextos escolar e acadêmico. Então, comecei a me indagar, primeiramente, qual e como seria o PPP da minha escola, já que nunca tive acesso ou participei (mesmo que indiretamente) da sua elaboração.

Depois de muitas reflexões, eu cheguei à conclusão de que a escola tinha sim um Projeto e que ele foi eximamente executado, embora não possa se enquadrar integralmente nas concepções do PPP proposto por Padilha. Deste modo, a escola refletia em sua Proposta Pedagógica a conjuntura de um Projeto cujo um dos objetivos mais evidentes era desenvolver habilidades relacionadas à produtividade e obediência, de modo que o resultado fosse preparar, formar e moldar estudantes com um perfil predominantemente conformista e competitivo. E, oras, também não seria, portanto, nenhuma surpresa se esse mesmo perfil fosse muito semelhante ao que é considerado exemplar nos funcionários da empresa fundadora da instituição. O que pode ser evidenciado por Varani:

(...) durante toda a história da educação escolarizada, o papel que o aluno exerceu/exerce e o que ele aprendeu/aprende dentro da escola é determinado por indivíduos que não necessariamente estão inseridos no seu cotidiano. Essas determinações, normalmente, respondem às exigências do mercado de trabalho da sociedade na qual esta escola sobrevive (Varani, 1998, p. 50).

No entanto, nada disso vai de encontro com as proposições de um Projeto que evidencie as dimensões políticas e pedagógicas de um PPP. Então, alentado pelo convite proposto por Padilha em um de seus textos, eu me confrontei, pela primeira vez, com a tarefa de refletir e planejar também o meu projeto político pedagógico individual. E tal como na elaboração do PPP de uma escola, a construção de um PPP individual também se inicia com o processo de leitura e compreensão de mundo e de contexto do meu passado e do meu presente.

Concomitantemente, eu tinha acabado de definir com meu orientador que trabalharia com o método autobiográfico no meu TCC, então, passei a incorporar o uso das narrativas na rememoração e reconstrução desses cenários e momentos importantes da minha formação e também nas leituras e observação do meu contexto acadêmico e de curso. Logo, eu passei a me indagar sobre que tipo de estudante eu era, que tipo de estudante eu queria me tornar e qual o tipo de Professor eu queria ser.

E essa ação de leitura do contexto, da escrita em primeira pessoa, seguida do movimento de autorreflexão, que são inerentes ao método autobiográfico, fizeram com que eu me deparasse com um processo de observação muito mais ativo e crítico do meu percurso formativo, seja na escola ou na universidade. E depois de rememorar e construir a narrativa inicial da minha trajetória escolar, eu logo percebi que eu continuava sendo o mesmo tipo de estudante conformista, conservador, metódico e perfeccionista que eu fui ensinado a ser durante toda a minha escolarização. E isso estava se refletindo negativamente em muitos aspectos da minha formação inicial docente.

Por exemplo, na escola eu tive muitos estímulos relacionados à competitividade e à supervalorização dessa ideia de “excelência”, seja nos processos avaliativos seja na dinâmica de interação escolar. Então, na graduação, vez ou outra, eu me deparava com situações em que eu estava me comparando com os meus colegas ou mesmo atrasando ou desistindo de participar de atividades (inclusive avaliativas), por pensar que o que eu havia feito ainda não estava bom o suficiente para “agradar” os Professores. Inclusive, isso também me afetou bastante durante alguns dos processos de pesquisa e de escrita deste Trabalho.

Isso me levou também a perceber que durante as disciplinas de Estágio Obrigatório e até no decorrer das primeiras monitorias em CEEQ, eu continuava a sugerir e praticar modelos de avaliação meramente somativos - sugerindo a avaliação dos estudantes somente pelas entregas das atividades e, ainda pior, propondo parâmetros métricos, objetivos e padronizados para analisar e comparar as narrativas dos colegas. Ou seja, eu estava reforçando exatamente as mesmas metodologias e comportamentos que, até pouco tempo, eu reclamava que os meus docentes da escola e do curso também faziam.

Ao tomar essa consciência, eu me deparei com outro dilema: eu queria aprender a me tornar um Professor mais entusiasmado e progressista para os meus futuros alunos, entretanto, grande parte do que vivi na escola e aprendi, especialmente, na graduação ainda refletia exatamente os princípios da pedagogia tradicional que, quase sempre, valoriza um perfil de Professor pouco cativante e bastante conservador na didática.

Então, ao me debruçar na elaboração do meu Projeto Político Pedagógico individual, eu também percebi que para ser um Professor melhor, eu deveria antes aprender a ser um estudante mais inovador e protagonista da minha formação. E para isso, a primeira estratégia que decidi adotar foi me desapegar de métodos e instrumentos do processo de ensino-aprendizagem que eu já conhecia e usava para, assim, começar a pensar o meu curso e até a minha atuação discente de uma forma mais crítica, humanizada e articulada politicamente.

No primeiro momento, eu decidi fazer um teste e incorporar abordagens alternativas de estudos em algumas disciplinas. Foi, então, que o uso das narrativas se tornou mais assíduo na minha vida acadêmica. O que antes estava sendo utilizado apenas como material para pesquisa autobiográfica passou a compor também o formato dos meus resumos de aula e, inclusive, a estruturação das minhas revisões para as provas. E o resultado foi completamente surpreendente. Nas disciplinas em que eu optei por estudar utilizando os registros de aula e narrativas do que eu havia entendido sobre o conteúdo, eu consegui aprender com mais facilidade do que nas disciplinas que mantive os métodos convencionais de estudo.

Ao fazer esse processo de escrita do que eu havia vivenciado e aprendido em determinada aula ou disciplina, eu passei a me ouvir com mais acolhimento e a perceber com mais atenção tudo o que me incomodava e também o que me motivava a aprender e a permanecer no curso, por exemplo. Assim, pude começar a investigar a causa desses sentimentos e a ressignificar os processos que outrora foram precursores desses anseios e dessas inspirações. E nesse movimento de autorreflexão e de escuta ativa, eu também comecei a notar que espontaneamente passei a me preocupar menos com a validação dos meus pares e,

paulatinamente, também dos meus Professores. Porém, reconheço que ainda há muito o que melhorar neste aspecto e que este trabalho de autoscopia da minha formação terá de ser continuamente incorporado nas minhas condutas estudantis e também nas futuras práticas docentes.

Adicionalmente, eu passei também a me engajar mais politicamente no curso e a buscar outras maneiras de ajudar e de orientar os colegas nas demandas pedagógicas e administrativas. Então, senti-me obrigado a entender melhor a construção do currículo, o funcionamento pedagógico-administrativo do meu Instituto e, por fim, e não menos importante, ainda recorri à coordenação do curso para buscar informações sobre o Plano Pedagógico do Curso (PPC), no intuito de questionar se estava atualizado, se havia participação dos estudantes, porque não estava divulgado publicamente, entre outros. E, logo, eu passei a levar essas considerações também para as discussões em sala de aula.

Consequentemente, também passei a ter uma atenção e escuta mais ativa com os meus colegas de curso. Então, comecei a promover, principalmente nas monitorias, momentos em que eu iniciava as dinâmicas de discussão compartilhando situações que eu vivenciei quando fiz a disciplina ou que muito me incomodavam sobre o nosso contexto acadêmico e, assim, percebi que eles se sentiam mais seguros para também compartilhar sobre as suas experiências e incômodos, seja sobre o trabalho de campo nas escolas ou sobre o curso.

Com isso, os colegas faziam paralelos entre o que era observado do contexto escolar com situações conflitantes do seu contexto acadêmico e, a partir daí, as aulas se transformaram em conversas muito produtivas e em reflexões que nos guiavam às possibilidades iniciais de mudança, seja no PPP individual dos estudantes seja na atuação crítica sobre o currículo do curso. E esse movimento bilateral de participação me fez lembrar de algo que foi muito bem exemplificado por Bell Hooks:

Quando a educação é prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado para esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (Hooks, 2017, p. 35).

Ao longo dos últimos semestres, percebi ainda que durante algumas discussões, os colegas também compartilhavam situações semelhantes às que passei. Então, pensei que seria interessante organizar encontros fora de sala em que pudéssemos compartilhar nossas histórias, dores, aprendizados e, principalmente, expressar apoio e acolhimento.

Recordo-me, inclusive, da vez que tivemos uma discussão muito interessante relacionada à temática de sexualidade em uma das aulas da monitoria. Naquele dia, pouco antes da aula, eu estava reunido com alguns colegas e, então, alguém tocou no assunto sobre gênero. E como eu já havia lido alguns autores sobre o tema, então, eu me dispus a dialogar brevemente sobre o assunto. E, durante essa discussão, uma das colegas me chamou a atenção para uma das perguntas que fazia parte do questionário respondido pelos estudantes durante o trabalho de campo. Na ocasião, ela se referiu, especificamente, à pergunta “sexo”, cuja resposta possível era apenas “feminino” ou “masculino”. Imediatamente, eu me dei conta de que não havia percebido isso anteriormente e perguntei se ela gostaria de suscitar essa questão durante a aula, visto que iríamos tratar justamente do questionário.

Quando iniciamos a aula, ela levantou a mão e perguntou para o Professor se seria possível discutir sobre a alteração da pergunta e das respostas do item “sexo”. O Professor pediu para que ela explicasse melhor a sua solicitação e, então, ela respondeu que os termos talvez não fossem os mais adequados e que algum estudante poderia ficar confuso sobre o que responder ou ainda se sentir desconfortável com as únicas opções de resposta disponíveis. Porém, assim que ela terminou, alguns colegas de turma pediram para falar e discordaram da sugestão, alegando que não viam motivo para discutir sobre o assunto e alterar o item. O fervor que essa discussão despertou na turma fez com que, por um instante, eu me recordasse das experiências negativas que eu tive durante a minha escolarização com relação à minha educação para a sexualidade.

Então, eu senti que essa seria uma excelente oportunidade para conversar com os colegas e explicar, em especial, os termos e conceitos de “sexo”, “sexualidade” e “gênero”. Eu iniciei a minha fala perguntando aos colegas o que eles entendiam por “sexo”, porém um silêncio sepulcral se instaurou na turma. Em seguida, questionei o que era sexualidade, gênero e o quão confortáveis eles se sentiam para falar sobre isso. A princípio, eu imaginei que haveriam muitas respostas ou até piadas ou brincadeiras, entretanto, após alguns segundos de total quietude e olhares desconfiados, ficou evidente que a resistência quanto à discussão do tema era, na verdade, fruto da insegurança, da falta de informação e também do tabu que ainda permeia o assunto.

Logo, ao passo que a temática se mostrou como algo nada trivial e até mesmo desconfortável, os colegas perceberam que a sugestão da colega fazia muito sentido e, então, começamos uma discussão sobre o tema. Naquele momento, eu pude explicar melhor alguns conceitos, dei exemplos e aproveitei também para falar um pouco da minha vivência sobre o assunto e mostrar a importância de se conhecer e de se aprofundar nos estudos sobre Educação Sexual, inclusive, para licenciandos em Química. Em seguida, ouvi atentamente cada uma dos colegas e fiquei encantado em como eles se dispuseram também a compartilhar experiências e ainda pedir indicação de materiais e textos de referência no assunto. No final da aula, todos ficam satisfeitos com o debate e conseguimos chegar ao consenso de que seria mais adequado alterar a palavra “sexo” por “gênero” e expandir as opções de respostas para “() Feminino; () Masculino; () _____”, possibilitando que os estudantes que não se identificassem com as duas primeiras opções pudessem também responder o que melhor lhes representava.

Essa discussão foi tão significativa que decidi retomá-la nos semestres seguintes. E então, tive outras gratas surpresas. Os colegas começaram a pontuar nas aulas ou em suas avaliações finais da disciplina que essas discussões haviam lhes ajudado também a refletir sobre a importância do tema para a formação de Professores. Inclusive, uma outra colega chegou até a declarar que se sentiu muito tocada pelo assunto, pois jamais imaginou que isso poderia ser um dilema para seus futuros alunos ou mesmo que ela poderia se engajar para aprender sobre o assunto.

E essa experiência de aprender a partilhar as minhas vivências e as minhas perspectivas sobre assuntos considerados mais “delicados”, também fez com que eu me tornasse mais engajado em pesquisar temáticas que muito me interessavam ou que foram latentes durante a minha formação, mas que nem sempre estavam pautadas nas temáticas usuais do Ensino de Química como, por exemplo, sexualidade, trabalho, desigualdade social, arte, cultura, entre outros. E ao me permitir explorar essas temáticas e ter a oportunidade de participar dessas discussões durante a monitoria fez com que eu me tornasse muito mais consciente, comprometido e, ao mesmo tempo, disposto a debater sobre esses assuntos, especialmente, dentro de sala de aula. Tal como evidenciado por Gastal & Avanzi:

O licenciando, então, se permite viver a experiência [...]. Reconhece que a possibilidade de tornar-se professor não é proporcionada por um conjunto de soluções externas a si mesmo, mas que envolve, também, uma implicação pessoal (Gastal; Avanzi, 2015, p. 155).

Percebi ainda que mesmo sempre me apresentando apenas como “monitor”, os colegas passaram a me tratar também como uma figura de autoridade e de respeito durante as aulas. E ao passo em que eu me esforçava para conhecê-los e fazê-los se sentir acolhidos nas aulas e nas discussões, cada vez mais era atenuada uma relação afetuosa e de respeito recíproco com a turma. E isso não apenas me cativava e motivava como também tornava as discussões muito mais agregadoras, uma vez que os colegas passaram a ser muito mais assíduos e participativos nas aulas. E viver isso na prática remodelou muito as minhas perspectivas sobre o ensino e, principalmente, os meus papéis como Educador.

A ideia de concluir o curso já não era mais vista com desalento e o desejo de começar uma nova fase dentro de sala de aula alegrava o meu coração. Eu queria ser um Professor mais cativante, entusiasmado e, principalmente, ouvinte e acolhedor. Eu ansiava por poder conhecer novos estudantes e não envidar esforços para enxergá-los como sujeitos únicos, mesmo que tivesse que ter jogo de cintura para me adequar às imposições de um modelo de educação ainda positivista e tradicional.

Deste modo, eu passei a ter mais consciência de alguns dos desafios a serem enfrentados em sala de aula e também que teria de ter disposição para lidar com muitos outros que ainda não estavam no meu radar. Eu passei a querer me atualizar com mais frequência e a ler artigos científicos, principalmente, de revistas voltadas para o Ensino de Química.

No mais, compreendi e comecei a adotar tanto nas minhas contribuições nas monitorias quanto na minha autoavaliação nas outras disciplinas algumas práticas que contemplavam um modelo de avaliação, efetivamente, formativo. O que antes parecia ser extremamente moroso e até inaceitável, passou a ser incorporado com muita naturalidade nas minhas autoavaliações, pois ao ressignificar as minhas experiências escolares e acadêmicas, eu pude, finalmente, entender que processos de avaliação meramente somativos quase sempre acabam por desestimular o desenvolvimento de habilidades tão importantes como cooperação, autocrítica, autorregulação e até autoestima entre os estudantes.

Deste modo, se o objetivo é formar um estudante mais protagonista, consciente e engajado político e socialmente, então, faz muito mais sentido avaliá-lo numa perspectiva formativa, isto é, gradual, qualitativa e numa progressão individual do seu desempenho no decorrer da disciplina. Assim, o estudante passa a ter mais consciência e entende a sua atuação e responsabilidade sobre o seu aprendizado e o seu percurso formativo - tal como era relatado pelos colegas depois que concluíram a disciplina de CEEQ.

Após esse caminho de rememoração das minhas experiências escolares e da minha trajetória acadêmica, em especial, como monitor na disciplina de CEEQ, posso afirmar que com a escrita deste trabalho monográfico, eu pude começar a me perceber como autor e ator consciente das minhas ações educativas e dos meus processos de formação. E isso implica que foi a partir deste processo que pude suscitar e lançar algumas respostas iniciais a questões que contribuem para a (re)construção e compreensão da minha identidade estudantil, profissional e pessoal.

Por fim, a conclusão do curso deixou de ser um desejo enfadonho e passou a ser vista como um horizonte esperançoso de possibilidades, aprendizados, gratidão e muita vontade de compartilhar e agregar estas experiências com meus futuros estudantes.

CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS...

Cursar a disciplina Contexto Escolar e Ensino de Química foi um divisor de águas para a minha formação inicial docente. Além de ter tido o primeiro contato com o uso de narrativas como instrumento de pesquisa em Educação e de experienciar métodos avaliativos com caráter verdadeiramente formativo, eu ainda tive a oportunidade de explorar e aperfeiçoar os meus conhecimentos, experiências e percepções sobre temáticas e aspectos que são inerentes ao Contexto Escolar e ao Ensino de Química.

Essa vivência também (re)significou muitas das minhas perspectivas e vivências do meu período de escolarização e sobre os papéis que atribuo à pesquisa científica e à profissão Professor. Além disso, trouxe à tona várias evidências que corroboram a importância e os impactos que a autoridade e a afetividade exercem tanto nas relações entre aluno e Professor quanto na formação social e no aprendizado do estudante.

Passei a utilizar as narrativas como principal instrumento de registro dessas observações e de acompanhamento do meu protagonismo como licenciando e, assim, tornei-me capaz de compreender melhor o meu mecanismo de autoformação possibilitando, inclusive, o rompimento de alguns comportamentos e ciclos viciosos negativos do meu processo de formação. Desse modo, pude entender melhor o meu processo de ensino-aprendizagem e também a minha didática e a maneira como eu pensava e executava a minha prática docente.

Além disso, comecei a adotar o hábito de fazer uma autoavaliação nas demais disciplinas que cursei e, assim, comecei a entender melhor a maneira como eu aprendia os conteúdos, lidava com as situações e relações interpessoais do meu contexto acadêmico e como isso afetava o meu desempenho e aprendizagem. Consequentemente, passei também a ter um melhor aproveitamento acadêmico.

Sob a orientação da Prof.^a Girassol e do Prof. Dente-de-Leão, pude participar de inúmeras ações de ensino, pesquisa e extensão. Amadureci as minhas concepções sobre o funcionamento da universidade e consegui ainda compreender melhor as minhas atribuições como estudante e futuro Professor. Não é à toa que, a partir desta experiência narrativa, nada

me pareceu ter sido mais agregador do que o acalento que senti ao tomar consciência de tudo o que vivi e aprendi ao longo dos muitos anos dessa minha jornada escolar e acadêmica.

Diante disso, é certo que toda narrativa educativa tem a sua importância para a construção de uma lógica e significado de percursos formativos, de modo que é pela ressignificação dessas vivências que podemos compreender, essencialmente, o que nos foi formador para que possamos, então, ser formadores.

Na condição de iminente Professor, vejo, pois, muitos desafios a serem superados e um horizonte de possibilidades que guiem a uma Educação libertadora e à construção de uma sociedade mais justa. E, assim, não há dúvidas da potencialidade da abordagem autobiográfica e da valorização da atenção ao Contexto Escolar para a edificação desse processo de transformação.

Logo, pareceu-me bastante coerente adotar a abordagem autobiográfica como uma maneira de encerrar essa fase de formação inicial docente, apresentando as memórias e reflexões que guiaram esta narrativa em um processo de reconhecimento e identidade de formação. E, assim, poder dizer que, finalmente, senti que estava sendo protagonista da minha formação.

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade (Dominicé, 2014, p. 90).

Espero, por fim, usar sem moderação os ensinamentos da abordagem autobiográfica na minha futura prática docente. E poder, em breve, compartilhar e cativar outros colegas Professores com os desdobramentos dessas novas vivências...

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 128.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. *In*: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Vozes, 1981, p. 19-60.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto) Biográfico e a Formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 77-90.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto) Biográfico e a Formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 29-56.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina, SP: UEL, 2009, p. 141-171.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. Introdução. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 19-27.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Trad. J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1 p. 149-158, 2015.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, Maria-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, XXX (63),413-438, (2007). e-ISSN: 1981-2582. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>. Data de acesso: 3 mar. 2023.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 57-76.

NOVAIS, Eliane Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto) Biográfico e a Formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 133-175.

PADILHA, Paulo Roberto . Planejamento Dialógico, Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica da Escola: desfazendo nós, apontando caminhos. **Publicações Pedagógica**, p. 49-56, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Passeggi-2/-publication/342824263_ENFOQUES_NARRATIVOS_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_BRASILENA/links/61def0d43a192d2c8af70e56/ENFOQUES-NARRATIVOS-EN-LA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-BRASILENA.pdf. Data de acesso: 14 fev. 2023.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; SOUZA, Gabriel Cristine de. Autoridade e Disciplina em Tempos de Autoritarismo: lições de Paulo Freire. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-21, 2021.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Anais da XXIII Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, 2000, p. 1-17.

VARANI, Adriana. No grande palco da escola: quem é o aluno. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 27, n. 107, p. 49-62, 1998.