



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEFOPEX
MARIA JOSÉ MACHADO CARNEVALI 025501



1290003187



FE

TCC/UNICAMP C217m

200712602

MEMÓRIAS DE GIZ

CAMPINAS
2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEFOPEX

MEMÓRIAS DE GIZ

Trabalho apresentado como exigência
parcial de formação do Curso de
Pedagogia, PEFOPÉX sob orientação da
Prof. Dra. Elisabeth Barolli

MARIA JOSÉ MACHADO CARNEVALI 025501
CAMPINAS
2006

© by Maria José Machado Carnevali, 2006.

UNIDADE	F.E
Nº CHAMADA:	100h/unicamp
	C217m
V:	EX:
TOMBO:	3184
PROC:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	29/03/07
Nº CPC:	406303

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Carnevali, Maria José Machado.
C217m Memórias de giz / Maria José Machado Carnevali. -- Campinas, SP :
[s.n.], 2006.

Orientadores : Elisabeth Barolli.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1.Educação. 2. Memória. 3. Comportamento. 4. Reflexão. 5. Praxis
pedagógica. I. Barolli, Elisabeth. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

06-719-BFE

O ESCRITOR É...

Do mundo
leitor,
do sonho...
autor.

Rabisca o enredo,
Soletra o medo,
Palmilha na dor,
Descreve o amor.

A dor que é nossa
ainda que possa
por puro prazer
a alma sofrer.

Escreve o escritor
Soletra e grita.
Escrita bendita,
às vezes maldita.

Escreve e deseja,
transcreve e relê.
Paixão que goteja
poemas de luz.

A luz da verdade
que só ele vê
e que se traduz
no que você lê.

Zezé, 2004

AGRADECIMENTOS

A professora doutora Elisabeth Barolli, exemplo de mestra, pela forma como me incentivou e apoiou neste trabalho e por compartilhar de seus conhecimentos com tanta humildade.

A todos os Professores Doutores da Faculdade de Educação que fizeram parte de minha vida acadêmica, e em especial ao Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado.

Agradeço ao meu marido Antonio, pelo seu amor, por caminhar junto comigo e passar por todos os momentos bons e difíceis de nossas vidas se preocupando em me dar conforto e proteção.

E acima de tudo **agradeço** à Deus, origem, razão e fim de todas as coisas, e cujos desígnios impenetráveis tornam minha existência um contínuo ato de descoberta e aprendizado. Por ter me dado forças, sabedoria e um destino a ser cumprido.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha querida amiga e mãe, Vanda Sorrentino Corrêa Machado, sem a qual teria sido muito difícil o meu caminhar.

À memória de José Corrêa Machado, meu pai, que através de sua vida me ensinou o amor a Deus, a humildade, a afetividade e o respeito ao ser humano.

Ao meu filho, Daniel Carnevali, presente singular que a ternura de Deus me deu, por sempre me inspirar a superar dificuldades e me motivar a ir além.

À minha família pelo carinho e atenção; pelas palavras certas nos momentos certos, sempre olhando o nosso futuro com fé e entusiasmo.

RESUMO

Este trabalho é fruto de reflexões de uma vida. Partindo desde os tempos de alfabetização até o término do Curso de Pedagogia traz em seu corpo não só reflexões de cunho acadêmico, mas também reflexões sobre emoções, conquistas, superações. De capítulos curtos, embasados em autores que olham a alfabetização e a aprendizagem de forma afetiva, o trabalho procura conduzir os leitores para a elaboração de um plano de vida, mostrando que as atitudes mais severas além de não trazerem consigo disponibilidade para a aprendizagem, ainda traz ao educador a sensação de culpa, de dever não cumprido. Assim, ao olhar tais reflexões, o leitor, não necessariamente educador, tem a sua disposição uma análise apaixonada mas ao mesmo tempo profundamente embasada que serve de lição de vida e ponto de apoio para a educação básica.

Palavras-chave: Educação, memórias, vida, comportamento, reflexão, práxis.

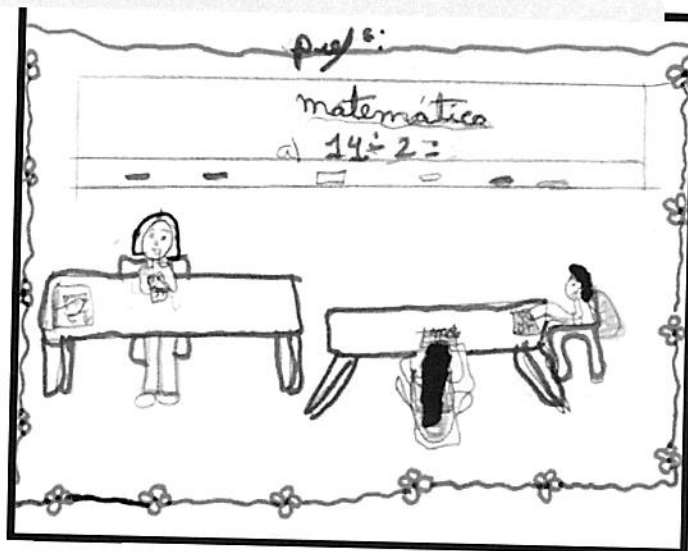
SUMÁRIO

COMO EU ME FIZ PROFESSORA	08
POR QUÊ ESCREVO	09
1 HISTÓRIA DE VIDA – RECUPERANDO A VIDA E TECENDO CONCEITOS EDUCACIONAIS	09
2 ESCALANDO	13
2.1 Virando Bixo	14
2.2 Refletindo sobre minha formação	14
2.3 Na universidade: Subindo a montanha	16
2.4 Vivendo e aprendendo com o passado	16
3 MEMÓRIAS DE GIZ	17
3.1? Como alguém pode aprender a ler e a escrever sozinho?	18
3.2 Meu pai	20
3.3 Soletrando	21
3.4 Isabela	21
3.5 Escola primária e conseqüências na minha profissão	24
3.6 O anjo e a bruxa	26
3.7 A mentira: Considerações para o contexto escolar	27
3.8 Josefina	29
3.9 Formatura: Novos caminhos	29
3.10 Problemas com a idade	30
3.11 Eu, Josefina...	30
3.12 São muitas as Josefinas	32
3.13 Pensando as Josefinas	34
3.14 A importância da educação não formal	36
3.15 Chegando em Campinas	37
3.16 Escola Normal – A realidade dos estrangeiros	39
3.17 Trabalhando e estudando	41
3.18 O protesto	42
3.19 É possível formar cidadãos críticos	44
3.20 Marcelo	45
3.21 Avaliação: um desafio	46
3.22 Cuidados	50
3.23 A formação continuada	50
3.24 Amigos	52
3.25 Não sou capaz! Será?	53
3.27 Pensando a prática	58
3.28 Articulando	61
3.29 Começo de noite	66
3.30 Tempo de calar	67
CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

COMO EU ME FIZ PROFESSORA

ZEZE 2005

ME FIZ PROFESSORA
BRINCANDO DE SER
PESSOAS QUE VI
AMEI, APRENDI
RETRATOS DO SONHO
QUE EU ESCOLHI.



ME FIZ PROFESSORA
NAS MUITAS ANDANÇAS
NOS LIVROS QUE LI
EM NOITES SEM FIM
VIVENDO CRIANÇAS
PEDAÇOS DE MIM.

ME FIZ PROFESSORA
ME FIZ PROFESSÃO
COM MUITA VONTADE
NA BUSCA DO PÃO
MINGUADO E SUADO
DA EDUCAÇÃO.

ME FIZ PROFESSORA
NAS LETRAS SOFRIDAS,
RABISCOS DAS VIDAS
QUE COMPREENDI
SEMENTES DO MUNDO
QUE NUNCA ENTENDI.

SOU PROFESSORA
NA BUSCA DE SER
ESTRANHO CAMINHO
QUE FAZ DO ENSINAR
ETERNO APRENDER
RAZÃO DE VIVER.

POR QUE ESCREVO???

Zezé 2004

**PRA ZOMBAR DO VENTO
QUE ROUBA A PALAVRA
QUE VOA SEM ASA
E POUSA E REPOUSA
NO ESQUECIMENTO.**

1 HISTÓRIA DE VIDA - RECUPERANDO A VIDA E TECENDO CONCEITOS EDUCACIONAIS

Me fiz professora...mas, precisei estar na Universidade para reconhecer que há muito que aprender com a professora que sou. Camargo (2000:30) em seu livro Conhecimento escolar:

O mito da fronteira entre a ciência e a cultura, diz que nossas memórias trazem saberes que não são tomados apenas como narrativos ou ilustrativos, mas também como fontes de entendimento do que foi vivido por eles, retomando o que já é conhecido, porém na perspectiva de novas possibilidades de leitura.

O presente trabalho parte das representações e significações das experiências educativas vividas ao longo de minha carreira docente. Esse exercício de lembrar e refletir o passado exige um certo distanciamento. É preciso subir a montanha e olhar a paisagem sob a luz de novas leituras e fundamentos teóricos. Terreno íngreme e escorregadio que se conquista pela saudade, pois é ela quem gera a vontade de lembrar. Ela nasce do que nos trouxe alegria, do que nos trouxe prazer e amadurece no tempo que leva para longe tristezas e decepções da profissão docente; nuvens escuras que atrapalham a beleza do que é o viver para a Educação.

A escalada não é fácil, mas com essa proposta espero mostrar um caminho possível e real para o desenvolvimento de uma melhor compreensão e aprofundamento dos conceitos vivenciados, reconstruindo-os em suas possíveis, e algumas, relações com o campo político, social e cultural, viabilizando uma reflexão crítica, quiçá, mudanças na prática profissional.

As mudanças do cenário mundial trazem novas exigências na formação de profissionais de diferentes áreas e as qualidades requeridas desses profissionais parecem apontar para um novo modo de entender e desenvolver a formação que recebem. Nesse contexto, os educadores não poderão se eximir de análises e reflexões, considerando o sentido social, ideológico e político dessas mudanças. No Brasil, a formação de professores do infantil as primeiras séries do ensino fundamental dava-se em quase sua totalidade em escolas de nível médio. A exigência de escola de formação de professores a nível universitário é recente. Uma política educacional relevante para essa afirmação profissional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que determina, a partir do ano de 2007, a educação superior como formação mínima para a profissão de professor. Neste trabalho parti do pressuposto de que a formação do sujeito se inicia no seu cotidiano, na interação com a família, grupos, escolas e outras instituições, e tem continuidade por toda a sua vida. Quando os sujeitos chegam à universidade, já trazem memórias dos processos educativos (suas experiências, concepções, atitudes, valores, vividos em espaços escolares e/ou outros espaços) que devem ser consideradas, explicitadas e analisadas, à luz de novas discussões e referenciais.

Concordo que a memória, tecida a partir do presente, remete-nos ao passado. O que nos inquieta hoje, no presente, faz com que a viagem ao passado seja essencial, pois faz emergir encadeamentos da nossa história, da nossa vida ou da vida do outro, trazendo compreensão ou apontando caminhos.

E assim debruçada sobre meu percurso, faço minha leitura e tento compreendê-lo. É uma forma particular de interpretação, apenas uma das leituras possíveis, volúvel e transitória diante das mudanças que o conhecimento vai incorporando ao longo da história de cada um.

Com o embasamento teórico de autores que trabalham com histórias de vida, formação de professores e questões pertinentes às políticas educacionais, dentre outros, esse meu percurso tem como objetivo a reconstrução de conceitos educacionais, que fazem parte da formação específica de uma professora. Para dar conta desse objetivo, considero as experiências vivenciadas ao longo de minha trajetória escolar enquanto aluna ou professora (atualmente professora-aluna) e, a partir disso, refletir as formas de enfrentamento dos problemas que me foram colocados em sala de aula no exercício da profissão docente, buscando questionar em que medida tem sido possível abarcar, nos diversos momentos do meu cotidiano, a mutidimensionalidade do processo educativo.

Esta proposta de produção de conhecimento por meio de histórias de vida tem se mostrado um caminho viável e significativo para desenvolver uma melhor compreensão e aprofundamento dos processos educativo possibilitando, além de uma reflexão crítica, mudanças de perspectivas e posturas na prática profissional de futuros professores, levando-os a reorganizarem suas concepções e ações.

Aprendemos muito com os acertos, mas os erros têm nos ensinado o quê, e como melhorar, mudar o percurso e quais as possibilidades de enfrentamento. Não há fórmulas prontas, o que existem são experiências vivenciadas, acumuladas, analisadas e refletidas com responsabilidade, ousadia e coragem, e compartilhas no cotidiano através do contato com outros professores, Benjamim (1985:197-198) destaca: é preciso não esquecer que “a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção.(...)”

Sabemos que as professoras demonstram, na sua prática, a capacidade de compartilhar com outros pares suas experiências. Somente com a sabedoria que vem das experiências vividas no cotidiano escolar (por vezes, tão esquecidas, desvalorizadas e desconsideradas) a formação docente poderá ser repensada, nas salas de aulas da universidade e neste espaço que deixa de ser meu para ser nosso.

O recurso metodológico da narrativa possibilita problematizar processos subjetivos da experiência humana. Tais processos contribuem para a reconstrução de "pequenas histórias" de indivíduos, grupos e comunidades permitindo o conhecimento e o registro de história popular.

Empregar este recurso, para o esclarecimento da minha vivência como professora formada, possibilita a transmissão de meu modo de ver o mundo e a minha história pessoal, com todos os seus percalços, acertos e desacertos, certezas e incertezas. Este procedimento é como uma fonte que brota de minhas entranhas e permite extrair das lembranças mais longínquas as imagens que marcaram o meu processo de escolha de formação profissional e o desenrolar desta carreira.

Entendo que narrar a própria história de vida é rever experiências, com a possibilidade de retomá-las; torna-se possível, assim, desvelar o processo de recriação dessa memória, compreendendo-a como memória individual, entretanto profundamente marcada pela memória coletiva ou social.

De acordo com Fentress e Wickham (1992), a memória só pode ser social ao ser transmitida, ou seja, enquanto não é transmitida ela é individual e pode se perder, assim, ela tem que ser primeiro articulada, nas lembranças grupais.

A reconstituição da memória individual permite ao narrador reinterpretar de si próprio, de processos e práticas de ensino, propiciando a recuperação de sua experiência através de uma história singular de vida, conforme esclarece Bosi: "A narração da própria vida é o testemunho mais eloqüente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória" (1995: 68).

As narrativas nos levam a repensar e repensar, e isso também faz parte da memória, pois ainda conforme Fentress e Wickham (1992), a memória não é somente um mecanismo de cópia de uma informação e armazenagem em nossa consciência, ela também se faz pela experiência de recuperar essa informação e transformá-la, de maneira a formar pensamentos novos.

Assim, narrando minhas memórias, me atrevo à indisciplina do pensar, do falar e do refletir, para que este estudo aconteça de forma aberta e me permita passear com liberdade por vários assuntos, pois o ato de relembrar exige uma fluidez de pensamentos que não condiz com o direcionamento para um único tema, como "afetividade", por exemplo. Embora acredite esteja a afetividade nas entranhas da indisciplina, da exclusão, da avaliação, da violência psicológica exercida sobre os alunos e da escolha da profissão, como

se conclui através da leitura de minhas memórias que procurei teorizar através dos diversos autores que me acompanharam nesta trajetória na universidade.

2 ESCALANDO

Faz parte da minha história, mas não gostaria de me estender contando os motivos que me impediram de cursar uma universidade antes. Fato é que apenas em 1.996 tive a “permissão” de meu marido para voltar a estudar e fazer uma faculdade. Os colégios já começavam a exigir o diploma de nível universitário e preservar emprego é sempre um bom argumento. Em todo caso, dois anos antes eu já havia me tornado uma cristã evangélica e naquele momento o que mais me empolgava era a possibilidade de fazer o SEMINÁRIO TEOLÓGICO DAS IGREJAS BATISTAS, portanto, aproveitando a oportunidade de poder “bater asas” resolvi em primeiro lugar ir para o Seminário Batista. Me formei depois de 3 anos e tive algumas experiências dando aulas em outros seminários.

O tempo foi passando, e eu não via mais a possibilidade de entrar numa universidade, pois o meu filho ainda tinha que terminar a faculdade de direito na PUC e pagar duas mensalidades seria impossível. Em 2002, depois de orar bastante sobre que caminhos Deus gostaria que eu trilhasse (o tempo para minha aposentadoria estava próximo e a sensação de fim de linha começava a me apavorar), senti que deveria tentar o vestibular para professoras em exercício da Unicamp. Passei, e aqui estou escrevendo minhas memórias que vêm (ainda não sei) colocar um ponto final ou apenas uma vírgula numa história vivida quase que exclusivamente, dentro de escolas. Nelas aprendi a ser e a fazer ser. Nelas construí sonhos e fiz realidades. Por elas o cansaço, minha energia, meu lazer. Por elas o trabalho e a esperança. Por mim, o viver, o continuar. E agora???

2.1 VIRANDO BIXO

A recepção por parte dos veteranos da pedagogia foi extremamente engraçada. Não sei dizer quem estava mais sem jeito, se eu ou eles. Afinal, como pintar e fazer brincadeiras com uma senhora?

Bem, me liberaram das brincadeiras, mas não das tintas. Mesmo assim, como pintar uma senhora sem agredir? Foi muito bom sentir o respeito deles por mim. Me chamavam de professora... Pediam permissão... Disse que ficassem à vontade, procurei "fazer parte", mas a minha tribo era outra. Eles começando a minha história como educadora e eu a deles de estudante. Depois de uma pintura "light" me liberaram e meu filho saiu comigo como quem leva um troféu, feliz e orgulhoso de sua mamãe universitária.

2.2 REFLETINDO SOBRE MINHA EDUCAÇÃO

Depois de tantos anos (45 em ambiente escolar), é interessante olhar para trás e tentar enxergar quais os elementos, quais as experiências vividas na Educação que ajudaram a esculpir a professora que sou. Esculpir é uma boa palavra, na realidade o que passamos nesta carreira tira ilusões, sofismas, orgulho, mas não o idealismo e a crença no ser humano. O tempo vai passando e a imagem que inspira o artista vai aparecendo. Uns olharão, se identificarão e gostarão. Outros simplesmente não entendem, ou preferem outro tipo de arte, mas o objeto está ali. Eu estou aqui.

Em vinte anos de trabalho tive apenas um aluno retido. Sempre acreditei que todos são capazes de aprender e procurei atender cada um na sua individualidade. As experiências tristes que vivenciei com alguns professores, serviram de alerta. As boas, estão incorporadas ao meu viver. Minha formação é humanista. Sou politizada, crítica, determinada e inconformada, não me acomodo nunca.

Educação tradicional, tecnicista, humanista, construtivista, sócio interacionista, etc... Passei por tudo isso. De tudo, tenho certeza, procurei reter e aplicar o que encontrei de melhor. Sempre procuro dar o melhor de mim aos meus alunos e ao meu trabalho, e se me perguntarem se existe alguma coisa que faz com que crianças e pessoas recebam um bom tipo de educação e

formação apesar de todos estes métodos e “ismos”, eu diria que é a afetividade, a paixão pelo seu trabalho e pelo ser humano. A paixão nos leva a utopia, nos faz voar, nos trás vida e toda aprendizagem está impregnada de afetividade. A trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc., não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

E foi a paixão pelo ensinar, o respeito e a afetividade de alguns professores da UNICAMP que marcaram a minha vida universitária e me fizeram realmente querer fazer parte deste mundo de desafios e descobertas, trazendo novos sonhos e renascendo a esperança de um futuro longe dos tricôs e de cadeiras de balanço. Nada contra as cadeiras de balanço, mas acho mais interessante balançar o mundo do que se balançar nele ou o que é pior ser balançada por ele.

Eles foram amigos, pacientes nos nossos primeiros passos, respeitaram nossa história e mostraram com amor o mundo que se abria a nossa frente.

No primeiro semestre de faculdade aconteceu algo interessante. Tivemos duas outras professoras que nos levaram a ouvir a Secretária de Educação de Cuba falando sobre a Formação de Professores em Cuba. Como avaliação solicitaram que fizéssemos uma produção escrita sobre o evento. Elas citaram vários tipos de produção escrita, e salientaram que entre elas a crônica seria o mais difícil, por isso não esperavam que alguém apresentasse o trabalho daquela forma. Bem, eu fiz uma crônica. Todo mundo gostou, menos uma delas por discordar da minha posição crítica quanto a exploração dos professores em Cuba. De qualquer forma, me impressionou a verdade de que a luz na casa dos professores é a última que se apaga. Lá, como cá, as trevas da ignorância são vencidas pela tenacidade dos professores. Aqui está ela, a minha primeira crônica. Pode não ser uma obra prima, mas eu escrevi.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CUBA

A última luz que se apaga...

Juanita é uma juvenzinha sonhadora, ela quer ser professora. Não uma professora qualquer, ela quer ser a melhor e para isso vai ser aluna. Vai ter que estudar e trabalhar. Jornada dura? Não importa. Joanita quer ser aluna. Joanita quer ser professora. Quer ter o prazer de descobrir que não existe verdade absoluta; que nada pode saciar a sede do conhecimento; que as suas

experiências pessoais, jamais poderão se igualar ao relato de situações vividas por outras pessoas; que o mundo é maior que uma ilha e que a ilha é bem menor que um sonho.

Juanita é uma menina, quer perguntar e quer respostas. Quer conhecer outros mundos e outros caminhos. Quer decidir entre o bem e o mau que o seu juízo permita concluir. Quer viver para si e para o mundo, pensar com liberdade, escutar outras canções, rascunhar seus pensamentos com a escrita dos poetas, filósofos ou loucos, não importa, quer a pena para escrever. Que pena...

Juanita tem coragem, ela é forte é saudável. O trabalho é importante. Sem saúde...sem trabalho.

Juanita é saudável, e sendo saudável dorme, e sonha. Juanita sonha transformar a sociedade, para matar a sede, a sede do saber, da alma inquieta, da liberdade, do concluir, do dizer e do ensinar.

Juanita quer ser professora, porque ela ouviu dizer, assim bem baixinho, num sussurro que veio de muito longe, que uma certa Olga disse no Brasil, que a noite, quando tudo é escuro, quando todos estão dentro de suas casas, quietos e silenciosos, quando os corpos se rendem ao cansaço, quando o sono liberta os sonhos. Uma luz, uma luz continua acesa e esta luz, a da casa de um professor, é sempre a última que se apaga.

Juanita quer a vigília. Juanita quer a luz. Juanita quer a vida. Juanita quer ser professora...

2.3 A UNIVERSIDADE

Entrar na Universidade aos 50 anos de idade, abriu uma nova perspectiva de vida e de sonhos relacionados com minha carreira. Hoje, eu estou em processo de aposentadoria por invalidez. Tenho que terminar o tratamento contra o câncer, e rever metas para um futuro diferente daquele que construí durante toda a minha vida. Muitos perguntam porque continuo estudando se provavelmente não poderei trabalhar mais. Explico que apesar de tantos anos de prática docente havia um vazio que só o conhecimento poderia preencher. Perguntas precisavam ser respondidas. Reflexões precisavam ser feitas. Eu não poderia terminar minha carreira sem tentar preencher um pouco deste estranho e misterioso "vazio", que cresce a medida que estudamos cada vez mais e que dá uma fome saudável de viver. Viver é tudo o que preciso.

2.4 VIVENDO E APRENDENDO COM O PASSADO

Um dos professores da faculdade de educação nos fez ver a importância de refletir sobre a nossa própria prática criando um intercâmbio entre o

cotidiano e questões acadêmicas. Ele solicitou que narrássemos fatos de nossa vida para produção de conhecimento através da história...

**A HISTÓRIA QUE FIZ
NA LOUSA DA VIDA...**



Final de período. Arrumo tudo num instante, falta apagar a lousa. Estou tão cansada e sem forças devido ao período de enfermidade que estou enfrentando que resolvo sentar e me dar um tempo. Estou com a roupa manchada de giz. Olho para a lousa. Quantas vezes escrevi? Quantas apaguei? Quantas histórias desfeitas? Viraram pó. Pó de giz espalhado pelo chão, pelos meus pertences ...

Como tudo começou? Olho para a lousa novamente, vejo minha vida. Todos os dias escrevo a minha história como professora, mas apago. Como resgatar isso? Observo a lousa. Os fantasmas das palavras que foram apagadas, ainda estão lá, assim como marcas e riscos que persistem. Está tudo misturado e ilegível, mas uma letra aqui, outra ali... É talvez eu possa pelo menos em parte recuperar um pouco da história que apaguei. Busco na memória... Que angústia! Onde estará?

**A HISTÓRIA QUE FIZ
NA LOUSA DA VIDA.
PALAVRAS DE GIZ
QUE O TEMPO APAGOU.
MEMÓRIAS QUE O VENTO
SOPROU E PARTIU.
VOCÊ VIU?**

3.1 ?COMO ALGUÉM PODE APRENDER A LER E A ESCREVER SOZINHO?

Para que uma criança aprenda é necessário que ela tenha o desejo de aprender(...) nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar (CORDIÉ, 1996:23).

Esta pergunta me acompanha e não tenho resposta. O fato de ter acontecido comigo é ainda mais intrigante, pois como professora gostaria de entender como ocorreu, mas não consigo me lembrar. Desta forma, a pergunta cuja resposta está dentro de minhas lembranças fica sem elucidação. *Ô memória!...*

Na verdade lembro-me de ter uma avó que contava muitas histórias. Ela não lia contava. Sentávamos na rede e ficávamos ouvindo... Contos de fadas, histórias de vida, de amigos, de fantasmas, de meu nono, quantas histórias... Meu nono, tenente coronel que lutou na Primeira Guerra Mundial, também tinha muitas histórias para contar e eu ficava ali, embevecida (como meu nono era lindo) imaginando o meu soldado predileto, suas aventuras, suas tristezas, sua coragem, o terror da guerra... O meu herói assumia ares de criança assustada nas festas juninas. As bombas assustavam o meu super nono. Elas ecoavam na noite e meu nono se calava, se aninhava na poltrona. Estático. Olhar preso no chão. Sem vida. Uma criança. Lembro-me de ficar ao lado dele... protegendo... do que não sei, mas eu ficava ali. O meu nono... o meu herói...

Em 1998 tive a felicidade de ter meu sobrinho como aluno em uma classe de 3ª. série e a presença dele me inspiraram a fazer um projeto para as aulas de História que considerei extremamente positivo e gratificante. Logo que as crianças construíram conhecimentos prévios no que se refere a leitura de certidões de nascimento, carteiras de identidade e outros documentos, tivemos algumas aulas onde foi construída a árvore genealógica das famílias e foram levados para a sala de aula objetos que tinham significados importantes para a

história da família (objetos antigos) e cada aluno deveria contar para a classe uma pequena história destes objetos e o porque de sua importância.

No último dia de exposição e relatos levei para a classe um apito que havia pertencido ao meu nono, mas não disse da minha relação de parentesco com ele. Disse as crianças que através da análise dos documentos que estavam comigo, nos iríamos descobrir a identidade do dono do apito, sua história e quem eram os seus parentes. Avisei que era parente de um funcionário da escola e que eles também deveriam descobrir qual. Depois de tocarem o apito até me deixarem fora de órbita saíram todos felizes já apostando qual o grupo que iria descobrir o enigma em primeiro lugar. Nas aulas seguintes fui distribuindo xerox de documentos para cada grupo e a medida que os dados eram coletados e os documentos analisados apresentava outros até que vieram as fotos etc. Foi muito produtivo. A pesquisa demorou quatro aulas até que chegaram na minha certidão de nascimento. Um grupo deduziu que era eu a parente do dono do apito antes mesmo do grupo do meu sobrinho, mas ainda estava em duvida por causa do sobrenome diferente, foi quando uma garota de outro grupo lembrou que antigamente era comum as pessoas trocarem de sobrenome quando casam. Neste momento mostrei a minha certidão de casamento. Foi muito legal!!! Esta atividade envolveu os alunos de forma lúdica e interessante ultrapassando minhas expectativas de aprendizagem e conceitos adquiridos além de ter sido um momento prazeroso de descobertas entre familiares dos alunos. Vários pais comentaram que ficaram quase loucos tentando achar documentos antigos da família, procurando dados, resgatando histórias, etc, mas que a experiência havia sido extremamente gratificante. Para o autor russo Leontiev (1988) uma atividade de aprendizagem se contrapõe a uma simples tarefa escolar que, por não ser uma atividade, pouco contribui para a aprendizagem. A diferença entre ambas está na relação que se estabelece entre os objetivos aos quais uma atividade está ordenada e os motivos que estimulam o sujeito a participar dela. Só se pode falar de atividade quando o objetivo da ação coincide com o motivo de quem a realiza. E como o motivo sempre nasce de uma necessidade, o que motiva os sujeitos são suas necessidades.

Pensando assim, a autora Mizukami (1986:77-78), numa abordagem cognitivista coloca que o professor atua investigando, pesquisando, orientando

e criando ambientes que favoreçam a troca e a cooperação. Ele deve criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer aos alunos a solução pronta. Em sua convivência com alunos, o professor deve observar e analisar o comportamento deles e tratá-los de acordo com suas características peculiares dentro de sua fase de evolução.

3.2 MEU PAI

Meu pai trabalhava muito, saía cedo e voltava tarde da noite. Todo o dia me sentava com ele para assistir o Repórter Esso. Ninguém gostava. Meus irmãos queriam assistir outros programas, mas aquela era a hora do meu pai ver televisão e a minha de ganhar um colo gostoso. Ele ouvia as notícias e comentava comigo. Não sei se por não ter com quem falar (minha mãe estava cuidando dos menores ou arrumando a cozinha) ou por que ele queria me ensinar alguma coisa, engraçado, meu pai sempre me ensinava alguma coisa...Aprendi a ser fanática por notícias e a refletir sobre elas, aprendi a questionar, a exigir, a me indignar, como diz Paulo Freire, e a lutar por um mundo melhor.

Augusto Cury não é um autor clássico, mas aprendi muito com ele. Ele diz que:

Os pais que não ensinam seus filhos a ter uma visão crítica dos comerciais, dos programas de TV, da discriminação social os tornam presas fáceis do sistema predatório... Prepare seu filho para "ser", pois o mundo o preparará para "ter".(Cury 2003:29).

Pois bem, meu pai me mostrava a realidade, mas também contava histórias. A maioria delas eram lidas. Sempre que podia aparecia com livros em casa. Nunca eram livros novos, não sei onde ele os conseguia. Adorava suas histórias. Meu pai tinha dons artísticos. Cantava ópera, tocava piano (de ouvido), pintava, desenhava. Puxa, não havia o que ele não soubesse fazer, mas ele não fazia sozinho, deixava que nós seus filhos, embora muito pequenos, participássemos de tudo. Quando desenhava, desenhávamos também e assim por diante. Hoje que lido com crianças fico pensando que paciência tinha meu pai. Estes momentos aconteciam à noite. A televisão desligada. Meu pai amava estar conosco. Fica aqui a lição:

Os pais que se preocupam em dar a sua história a seus filhos se tornam inesquecíveis...Bons pais são enciclopédias de informações, pais brilhantes são agradáveis contadores de histórias. São criaturas, perspicazes, capazes de extrair das coisas mais simples belíssimas lições de vida.(Cury 2003:47).

3.3 SOLETRANDO

Voltando ao assunto da minha alfabetização. Lembro-me de algumas vezes tentar copiar o que meu pai escrevia. Sei que ele me dava papel e lápis. Fiz muitos a e i o u , mas lembro que tentei ler o que os livros diziam quando não tinha ninguém para contar histórias.

Penso que na verdade aprendi a ler primeiro, pois esse era o meu objetivo. Eu queria ler histórias.

Augusto Cury (2003:132) em seu livro Pais brilhantes e professores fascinantes diz que:

educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade. A vida tem perdas e problemas, mas deve ser vivida com otimismo, esperança e alegria. Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias.

3.4 ISABELA

1987 – Ela era uma garota linda. Os olhos enormes, azuis que pareciam estar sempre olhando através de nós mesmos. Ela nunca falava nada. No máximo monossílabos. Saiu da primeira série depois de muita luta, sabendo ler e escrever o suficiente para enfrentar a minha classe de 2ª. série, mas o médico da família já havia dito para a mãe dela que não esperasse grandes mudanças, na verdade ela teria muitas dificuldades em aprender as coisas.

Isabela não participava das aulas. Seus olhos grandes fitavam o vazio. Mas sabia ler e escrever enquanto que eu procurava ler e entender o seu modo de ser. Mizukami (1986: 77-78) diz que;

em sua convivência com alunos, o professor deve observar e analisar o comportamento deles e tratá-los de acordo com suas características peculiares dentro de sua fase de evolução. Quanto para descobrir! Quanto para aprender!!

Sempre gostei de contar histórias. As minhas aulas sempre foram repletas delas. Histórias de vida, dos livros que li, ou que inventei. Histórias que explicam a Matemática, Ciências, História e Geografia. Histórias para rir. Histórias...

Pois a minha pequena gostava de ouvir. Ela sorria, os olhos brilhavam, mas não falava, ou melhor, rabiscava o tempo todo. Um dia cheguei perto dela e perguntei se gostava de desenhar, pois percebi que ela rabiscava o tempo todo. Ela não respondeu. Continuei. Eu iria dar um caderno de desenho só para ela, assim ela poderia rabiscar ou desenhar sempre que quisesse. Não toquei no fato dela estar estragando todo o material com os seus rabiscos.

Borges (1995) em seu artigo "O professor na década de 90" explica que, os professores devem valorizar mais os alunos, ou seja, ênfase no aluno e não na matéria como estamos fazendo. É importante citar que isto não significa dizer que o professor abandonará seus conteúdos, pois somente aqueles professores que alcançaram um alto grau de conhecimento sobre seus conteúdos é que são capazes de se libertarem dos mesmos, para efetivamente, dar atenção devida para as reais necessidades de seus alunos. Acredito que o professor deve valorizar seu aluno permitindo que o mesmo avance em sua jornada do aprender, onde ele construa e reconstrua, elabore e reelabore seu conhecimento de acordo com sua habilidade e seu ritmo.

No dia seguinte entreguei o caderno para ela logo ao entrar na sala de aula. Ela me olhou de forma estranha. Confirmei que poderia desenhar quando quisesse. Comecei a aula contando a história da família Einstokovisk, desenhei as personagens na lousa e expliquei que eles iriam nos acompanhar durante as aulas de matemática. Isabela desenhava. No final da aula perguntei se poderia ver o seu caderno de desenhos e qual não foi minha surpresa ao ver que não haviam rabiscos. Lá estava a família Einstokovisk e frases que contavam as aulas dadas. Fiz festa, coloquei coraçõezinhos e devolvi o caderno.

Primeira redação do ano. Nossa! Ela sabia escrever. Fiquei muito feliz. Fiz elogios. Perguntei se podia ler para a classe. Ela concordou, muito encabulada e vermelha, mas concordou. A história estava boa mesmo. Aproveitei e li as redações de outras crianças, mas para ser sincera a dela extrapolava em capacidade, coerência, criatividade, organização etc. Coloquei

as histórias no mural. No dia seguinte, um presente: uma história feita em casa só para mim (não era para ler para os outros). Fiz festa. Ela sorriu.

Enquanto eu dava aula, Isabela desenhava e escrevia sobre os desenhos. Todo dia uma historinha diferente. Parecia que não prestava atenção nas aulas, mas fazia os exercícios corretamente. Como ela conseguia prestar atenção nas aulas e escrever ao mesmo tempo? Não sei. As tarefas não terminadas em classe ela levava para casa. Não combinamos nada. Foi um acordo mudo. Ela simplesmente começou a trazer as lições. O tempo foi passando e ela já organizava melhor o seu horário. Conversava (pouco), mas participava das aulas. Sua mãe não acreditava no que estava acontecendo. Disse que Isabela chegava em casa, fazia as lições, ensinava a mãe do meu jeito e ainda contava tudo o que aconteceu na classe, inclusive as minhas histórias. É um perigo! Criança conta tudo (do jeito deles e com toda a fantasia possível). Isabela desabrochou? Não, virou borboleta. Saiu do seu casulo, e gostava da liberdade de poder voar quando quisesse sugando o néctar da flor que bem entendesse. Hoje é uma adulta sonhadora. Continua diferente. Está casada com um artesão, vive no litoral “na paz e no amor”. Seus pais continuam se preocupando com ela e com o marido também, afinal, alguém tem que se preocupar, trabalhar sério etc. Mas Isabela parou de escrever. Por que será? No ano passado encontrei com seu irmão mais velho. Dei para ele quatro livros de história que ela havia escrito quando foi minha aluna. Pedi que levasse para ela ver e depois me devolvesse. Em seguida recebi um telefonema choroso de sua mãe, pedindo os livros. Ora, livro que não é lido está morto, não é mesmo? Fiquei sem os livros, mas pedi que ela tentasse editá-los. Eu já havia feito este pedido aos pais da Isabela quando era minha aluna, mas....

Constatei com Isabela que: à medida que o indivíduo evolui em conquistas cognitivas, a vinculação afetiva passa a nutrir-se através destas vias.

Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Pensar nesta direção leva a admitir que o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva. (Dantas 1994: 45-51)

Madalena Freire(1994), ao escrever sobre “o sentido dramático da aprendizagem”, defende que os instrumentos essenciais para o professor, na sua atuação em sala de aula,são o ver (observar), o escutar e o falar.

Observar, olhar o outro e a si próprio, significa estar atento, buscando o significado do desejo, acompanhar o ritmo do outro buscando a sintonia com este. A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar compreender, ler desejos. Através de seu olhar, o educador também lança seus desejos para o outro. Para escutar, não basta, também só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese, para compreensão do seu desejo. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar; pois todo desejo pede, busca comunicação com o outro. Também, “ todo desejo é desejo do outro”. É o outro que me impele a desejar... É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar) expressão de seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. (Freire, 1994;68)

3.5 ESCOLA PRIMÁRIA E CONSEQÜÊNCIAS NA MINHA PROFISSÃO

Período de 1959 a 1962...

Não me recordo, de minha mãe ou meu pai terem se esforçado para me ensinar a ler e a escrever. Aquilo era um passatempo, uma brincadeira, um estar junto.

Antes de completar 6 anos de idade(5 e alguns meses), minha mãe matriculou meu irmão mais velho que já estava com sete, na escola do Sesi que ficava dentro da Vidraria Santa Marina. Esta escola atendia aos filhos de funcionários da Santa Marina. Meu pai não trabalhava lá, mas um amigo que era porteiro da Escola conseguiu uma vaga para meu irmão. Vivíamos com grandes dificuldades financeiras e conseguir uma vaga nesta escola era um sonho de meus pais.

No primeiro dia de aula eu e minha mãe fomos levar meu irmão, que desandou a chorar e não queria ficar de jeito nenhum. Ao passo que eu, estava morrendo de vontade de estudar. Lembro-me da professora tentando fazer o meu irmão permanecer na aula. Minha mãe estava super aflita, com

medo de perder a vaga, até que a professora teve a idéia de sugerir que eu ficasse junto com ele, para fazer companhia. O meu irmão parou de chorar e eu subi as escadas na maior alegria. Assim foi durante alguns dias. Em seguida minha mãe foi chamada na escola para conversar. As professoras disseram que descobriram que eu já sabia ler e escrever, de uma forma rudimentar, mas já sabia, estando portanto num nível mais adiantado do que meu irmão e os outros alunos que haviam adentrado ao primeiro ano. Elas queriam saber em que escola eu estava (naquela época não se aceitavam crianças no primeiro ano sem terem os sete anos completos ou quase). Minha mãe explicou que não sabia como isto havia acontecido e que para ela isso também era uma surpresa. As professoras entusiasmadas, fizeram um trato com minha mãe. Eu também seria matriculada no primeiro ano. Estaria estudando na mesma classe de meu irmão, mas nossos documentos teriam datas alteradas. Assim, o meu irmão tinha nos documentos escolares a data de nascimento em 1952 e eu em 1953.

Eu adorava a minha professora. Era muito bonita, firme, competente e delicada. Tudo dela era muito organizado, e distinguia-se das outras pela afetividade e respeito, não só pelos alunos como também para com os pais e funcionários. Ela foi minha professora nos quatro primeiros anos do ensino fundamental ou primário, como era chamado e fez crescer dentro de mim o desejo de ser professora também. Queria ser igual a ela.

Segundo Hillal (1985:19)

o primeiro professor de uma criança tem muito grande importância na atitude futura desse educando, não só durante a sua fase de aprendizagem, mas na sua relação com os sucessivos professores.

Não posso negar esta afirmativa pois sei o quanto foi verdadeira na minha vida. Quanta saudade da professora Egle!!!

A classe era cheia, mas as crianças com raríssimas exceções, respeitavam os professores e não faziam bagunça. Lembro-me de um aluno, filho do português da padaria que era muito rebelde e malcriado. Um dia ele deu um chute na barriga da minha professora. Ela estava grávida e ficamos preocupados com o nenê. Graças a Deus nada aconteceu. O garoto não foi

suspenso nem expulso. Minha professora era assim. Ela nos amava. Sinto que nos amava e nos entendia. Não me lembro de ter visto represálias por parte dela com o "Joaquim" e ele foi seu aluno também durante os quatro anos do primário. Engraçado que isso só fazia com que a respeitássemos e amássemos cada vez mais.

Nas relações vividas em sala de aula, costuma surgir hostilidade da criança em relação ao professor; tanto pela falta de êxito da criança, pela severidade do professor, por motivos pessoais oriundos da família, quanto por problemas afetivos de origem psíquica, mais secreta da criança. Wallon, diz que determinada conduta, em relação ao professor, pode ocorrer ainda em função dos seus colegas, para chamar a atenção, por vaidade, por sentimento de inferioridade ou simplesmente pelo desejo de os cortejar.

Diante das situações conflitantes, que nós professores vivenciamos diariamente na sala de aula com nossos alunos, e gerados por essas condutas Wallon alerta ainda que se, o professor tiver conhecimento do conflito eu-outro na construção da personalidade, recebe essas atitudes com mais calma, e não as toma como afronta pessoal. Se assim o fizer, terá maior possibilidades de controlar a manifestação de suas reações emocionais, e encontrar caminhos para solucioná-las. (in DANTAS, 1997).

Portanto, refletir e avaliar as situações de dificuldades, buscando compreender os motivos e as reações já é um meio de reduzir a atmosfera emocional. Assim se faz necessário identificar os fatores responsáveis pelos conflitos, o que possibilitará o aperfeiçoamento da prática.

2.11 O ANJO E A BRUXA

1986- Uma das recomendações que recebi no curso Normal foi a de deixar as unhas sempre lixadas e curtas. Certa vez ao terminar o recreio tive que socorrer uma criança que estava sendo agredida por outro aluno. O aluno agressor além de ser muito maior é descendente de índios. Tinha orgulho disso e gostava de mostrar o seu lado "bravo, selvagem e forte" como dizia serem os índios, mas com isso vivia metido em encrencas. Ele estava deitado sobre o

outro garoto e tentava enforcá-lo. Não tive alternativa a não ser puxá-lo para trás com força e diante dos outros alunos, deixá-lo sob a guarda de um funcionário da escola até que a coordenadora viesse conversar com ele. Tudo poderia ter parado por aí, mas o seu orgulho ferido e seu vocabulário infantil, fez com que ele dissesse ao pai que eu o havia arrastado com força e batido nele. Eu já estava de saída quando fui chamada na diretoria. O pai do aluno estava possesso e queria ir dar parte na delegacia. A minha sorte foi o fato ter acontecido diante de todos os outros alunos e das professoras de outras classes. Caso contrário estaria seriamente enrascada, mas o pai não se dava por vencido: -Criança não mente!-dizia.

Cansei de ouvir esta frase. Algumas pessoas acreditam piamente na inocência imaculada das crianças, até dizem que fantasiam, mas não acreditam que mentem. A verdade é que já lidei com muitas crianças nada "crianças".

Diante da falta de provas o menino mostrou ao pai alguns machucados com casca e alguns riscos de arranhões na pele também já com aquela casquinha familiar de ferimento velho. Era óbvio que eram ferimentos antigos, mas eu tinha que ser crucificada. Mostrei que não tinha unhas compridas (Santo Magistério!) que pudessem ter feito os machucados. O pai do aluno disse que eu devia ter cortado depois do ocorrido. Pode? Ficou assim: o dito pelo não dito. O anjo e a bruxa.

2.12 A MENTIRA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO

Segundo Piaget no livro *Juízo Moral da Criança* (1932/1994) a criança não faz distinção entre mentira, atividade lúdica e fantasia antes dos 6 anos. Até essa idade, não é possível definir as fronteiras entre a fantasia e a realidade, entre o desejo e o factual, entre o eu e o não-eu. Deste modo, é possível inventar histórias com muita imaginação e animação. Depois dos 6 anos, a fase das invenções começa a diminuir, embora ainda brinquem com a realidade e criem situações que gostariam de viver. Após os 7-8anos, a mentira torna-se intencional. Nesta altura já têm noção dos valores morais e sociais, sabem diferenciar as verdades das mentiras, e quando o fazem é porque querem fugir às suas responsabilidades, têm medo de serem castigados, para

melhorar a sua auto-estima ou ainda para conquistar o carinho dos pais ou chamar a atenção.

A questão do desenvolvimento da moralidade no âmbito educacional requer uma intervenção deliberada e sistemática por parte dos professores.

Apesar de a autonomia estar inserida nos temas transversais do documento “Ética”(PCN), portanto, um tema que percorre todas as disciplinas, não aparece como obrigatório na prática pedagógica. Mas devemos ressaltar que, mesmo não havendo esta obrigatoriedade com relação ao tema, as atitudes cotidianas do universo escolar, especialmente nas relações professor-aluno, pressupõem: regras, respeito, situações de justiça e injustiça, autoridade e autonomia. Estes são componentes do desenvolvimento da moralidade .

Mas, não devemos ter a ilusão de que, ao se trabalhar com conteúdos da moralidade, as crianças sigam fielmente o que lhes foi proposto, pois, assim como nos demais conhecimentos, no que se refere à autonomia,

a realização dos objetivos propostos implica necessariamente que sejam desde sempre praticados, pois não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la (Brasil, 1997:94).

Para Piaget (1932/1994 p.120), “dizer a verdade só se tornará uma exigência moral na proporção dos encontros do pensamento próprio com o dos outros.” Portanto, quando a criança for capaz de colocar-se no lugar do outro. Enquanto a criança permanece egocêntrica, ou seja, presa somente aos seus pontos de vista, a verdade não poderá interessá-la e buscará atender apenas seus desejos e fantasias.

Por outro lado, os estudos de Piaget (1932/1994 p.120-155) sobre a consciência da mentira, sugerem que as relações de coação não são as mais adequadas no contato entre professores e alunos e podem, inclusive, interferir negativamente no desenvolvimento do juízo moral, reforçando o egocentrismo e a heteronomia naturais da criança.

3.8 JOSEFINA

Josefina era uma aluna muito pobre, negra e muito magrinha que começou a frequentar a mesma escola. Ficava sempre longe das outras crianças pois era muito acanhada. Como era de se esperar ninguém procurava brincar com ela. Tinha problemas de aprendizagem e cheirava ovo frito (sua mãe passava óleo no seu cabelo para poder pentear melhor), mas a minha professora parecia não perceber nada disso. Estava sempre perto dela esboçando carinho e tentando ajudar. Agora eu vejo como deve ter sido difícil para a Josefina. Ela sabia que não era aceita pelo grupo. As crianças que estudavam ali não eram ricas, mas tinham uma casa, comiam bem e eram bem cuidadas. Josefina não. Josefina morava num cortiço no final da avenida Santa Marina. Lembro que algumas mães foram falar com a professora por causa do cheiro da Josefina e porque descobriram que ela não usava calcinhas (não usava porque não tinha). Essa história estigmatizou ainda mais a Josefina, não me recordo quando ela deixou a escola, mas não está na foto de minha formatura do quarto ano. Lamentavelmente, como se vê, para as crianças de classe pobre, que têm de um lado, um meio familiar não favorável ao seu desenvolvimento social e cognitivo, e de outro, uma sociedade e um mercado de trabalho que explicitamente subestima e marginaliza aqueles com poucas habilidades intelectuais desenvolvidas, o fracasso escolar, a exclusão do mercado de trabalho, a marginalização social, e finalmente a pobreza e a alienação parecem ser-lhes pré-determinadas. Conheci a Josefina cerca de 48 anos atrás e a história continua a se repetir.

3.9 FORMATURA: NOVOS CAMINHOS

A formatura do quarto ano primário era um marco na vida das crianças na época da minha infância. Na minha família não foi diferente. Meus pais se viram numa situação bastante difícil. Onde nossos filhos vão estudar? Os meus tios (irmãos de meu pai) eram religiosos (dois padres e uma freira). Todos eles professores e até diretores de Colégios particulares em Campinas, Santos e Rio de Janeiro. Meu pai se sentia humilhado de não poder dar a mim e aos meus irmãos um estudo em colégio particular católico. A família também não

se dispunha a ajudar. Minha tia que era diretora de um famoso colégio na cidade de Santos se ofereceu para garantir os meus estudos, mas eu teria que estudar em regime de internato e trabalhar fazendo pequenos serviços no colégio. É claro que isso não agradou meus pais, mas naquela época o governo proporcionava algumas bolsas de estudo. Eu e meu irmão prestamos exames para conseguir essa bolsa e obtivemos êxito. Uma federal e outra estadual. Como cada uma delas pagava 50% das mensalidades, por termos conseguido as duas, teríamos nossos estudos garantidos em sua totalidade, devendo porém manter as nossas notas dentro de um certo patamar (não me lembro qual).

3.10 PROBLEMAS COM A IDADE

Mais uma vez, tive problemas com a idade. Naquela época para ingressar na 5ª. série o aluno deveria estar com 11 anos. É claro que eu não tinha esta idade. Assim, por força da lei, embora tivesse excelentes notas e estivesse plenamente capacitada, tive que fazer um ano de ADMISSÃO. A Admissão era um período preparatório para que as crianças pudessem adentrar no ginásio. Naquela época e até hoje, as leis e parâmetros que regem a Educação no nosso país continuam fazendo vítimas, como se tratassem com mercadorias ou coisas, ao invés de seres humanos, tão ricos em suas particularidades, experiências e necessidades.

3.11 EU, JOSEFINA...

O Colégio era enorme e freqüentado por alunas de classe social bem diversa da minha. Ficava nos Campos Elíseos ao lado do Palácio do governador. Era um colégio só de meninas. Eu era uma das menores da classe, para ser sincera, sempre a mais nova, mas em comparação com algumas, muito mais nova. Eu não conseguia entender, mas algumas já tinham repetido de 2 a 3 vezes cada série. Eram mocinhas, com seus 14, 15 anos. Eu não entendia porque pessoas tão ricas pudessem ter problemas na escola. Elas tinham tudo. Moravam em bairros de classe alta, vinham para a escola de

perua ou motorista particular e mesmo assim iam tão mal nas aulas. Elas simplesmente não estudavam, nem de preocupavam. Só pensavam nas festas e nos namorados.

Não foi fácil fazer amizades e ser aceita pelo grupo. Afinal eu só podia ser companheira no período escolar, fora dali nossas vidas eram totalmente diversas, mas por ser uma espécie estranha, pequena, feinha e sem glamour, me tornei uma espécie de mascote. Ficava junto, mas não pertencia ao grupo isso estava bem claro. Era uma concessão. É claro que haviam outras meninas, estudiosas, quietinhas, bem comportadas e... bobinhas. É as terríveis eram bem mais interessantes.

Dedicação aos estudos nunca foi um sacrifício. Era como falar ou respirar. Sempre fiz o melhor que pude, mas a minha classe social não permitia ser aceita com bons olhos pelas freiras. Eu sentia isto sempre, mas procurava não me abater. Uma vez isso ficou muito evidente. Uma editora fez um concurso, a nível estadual, onde os estudantes estariam concorrendo a uma enciclopédia daquelas que todo mundo quer. Os representantes da editora estiveram no colégio e tivemos um tempo mínimo para fazer as redações em sala de aula. Passados alguns meses, fui chamada na diretoria e tive a notícia de que havia ganhado o concurso, nos seguintes moldes:

*- Não sei como, mas você conseguiu o primeiro lugar.
Daqui a pouco na hora do recreio você receberá a
enciclopédia.*

~.....

Pois é, fiquei assim, muda, nem alegre, nem triste. Alguém que não merece estar onde está. Alguém que não merece o que tem. Eu um favor da sociedade no meio da burguesia.

A entrega foi mais lacônica ainda. Mais uma vez nenhum incentivo, nenhum parabéns. Cadê meu pai? Ele adoraria estar ali. Cadê minha gente, minha mãe. Cadê quem me ama? Nada. Eu ali, sozinha, tendo que andar até a Avenida São João carregando livros pesadíssimos, pegar um ônibus e andar pelo menos mais 1 Km até chegar em casa? Eu e o peso da minha audácia. Conclusão: Os livros foram sendo levados um a um, juntamente com minha mala pesadíssima de material escolar. Fizeram poeira na estante, e me

acompanharam em cada mudança de casa por onde minha família passava e de cidade também. Simplesmente não conseguia usá-los. Eu que adorava livros. Nos meus aniversários e Natal, os pedidos sempre eram: livros e roupas. Nunca um brinquedo, nunca um jogo. Sempre livros. Há alguns anos atrás dei os livros. Foram para o Amazonas, fazer parte de um projeto de ajuda aos povos daquela região. O peso deles era muito grande... não sei como não afundaram o barco.

3.12 SÃO MUITAS AS JOSEFINAS

1988 – Adriana com outras três amigas estavam na minha classe por fazerem parte de um grupo de meninas do Lar Escola. Elas freqüentavam as aulas com as crianças do colégio, almoçavam nas dependências do Lar Escola e depois tinham atividades de Educação não Formal. À tarde depois de jantarem iam para casa com suas mães. Eram meninas pobres, que viviam nas favelas da cidade e eram amparadas por este trabalho social oferecido pelas Irmãs. Durante muitos anos estas meninas conviveram com as outras crianças, mas devido aos inúmeros problemas ocasionados pela diversidade de cultura e ambiente em que estavam inseridas as Irmãs resolveram construir um local próximo a moradia delas onde freqüentam escolas públicas num período e recebem educação não formal no outro. Adriana fazia parte deste universo e tinha sérios problemas de baixo estima e sentimentos de rejeição. Ela não gostava de ser negra, gordinha e sofria muito por não poder ter os objetos de consumo da moda como a maioria dos alunos do colégio. Era briguenta, não fazia as tarefas e sua mãe corria o risco de perder a vaga na instituição se ela não melhorasse. Lembro de na primeira semana de aula ter sido testada por ela de várias maneiras. Era agressiva, respondona, e esta não é uma situação fácil de se contornar porque os outros alunos ficam na espera de nossas reações e um pequeno deslize pode causar prejuízos para o resto de ano, ao invés de um aluno problema ganhamos vários e eu já havia aprendido que, diante de qualquer atrito, ofensa ou crise entre os alunos ou dos alunos com o professor, a melhor resposta é não dar resposta alguma. Nos primeiros segundos em que estamos tensos, cometemos nossos piores erros o melhor que podemos fazer é surpreendê-los e levá-los a pensar, a mergulhar dentro

de si mesmos, e a se confrontar consigo mesmos. Não é uma tarefa fácil, mas é possível. Comecei a me aproximar de Adriana no horário de recreio. Precisava conhecê-la melhor para poder entendê-la. Sentava perto e puxava conversa, assim fiquei sabendo de sua história de família, nada peculiar e sim igual a de tantas outras crianças pobres e sofridas deste nosso Brasil. Também contei de coisas minhas, principalmente dos “micos” que paguei, das coisas que não deram certo, dos meus medos e assim trocávamos experiências. Adriana começou a me olhar com outros olhos e já não me agredia mais durante as aulas. Ela tinha muita dificuldade com o raciocínio lógico e com troca de letras. Combinamos que ela abriria mão do horário de Educação Física para podermos estudar juntas. Pode parecer um absurdo tirar uma aula importante como Educação Física para o desenvolvimento e socialização das crianças, mas Adriana tinha esta necessidade suprida entre as atividades do período da tarde no Lar Escola, assim fui autorizada a proceder desta forma.

O estudante necessita ser compreendido em sua essência, ou seja, com todos os seus sentimentos, medos, desânimo, apreensão, angústias, cansaço, desinteresse, bem como em sua dedicação, coragem, otimismo e persistência. Cabendo ao professor e a escola estarem abertos incondicionalmente as percepções dos alunos, ajudando-os na criação de um clima favorável de aprendizagem. Conforme afirma Libâneo(1985:25),

a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar o quanto possível, a vida. Todo o ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptações progressiva ao meio de experiências que devem satisfazer ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. A escola deve suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Um dia Adriana me deu um presente. Estávamos lanchando juntas no pátio quando ela me ofereceu o morango do seu Danone, pode não parecer nada, mas ela me deu o que tinha de melhor, realmente estávamos nos tornando grandes amigas. O ano terminou, ela conseguiu as notas

necessárias, mas com muitos problemas de aprendizagem. Infelizmente dois anos depois, não conseguiu passar na 4ª. série. Quando encontrava comigo pelos corredores nunca falava dos estudos, mas dizia que queria ser minha filha e morar comigo. Era um pedido sério e eu não podia atender. É muito difícil lidar com situações assim. Depois de alguns anos encontrei a Adriana na cidade, estava bem, aparentemente, mas largou os estudos. Não gostei do jeito das amigas dela, eram *muuuito* estranhas.

Cunha em sua tese de doutorado explica que a criança em idade escolar está em intenso progresso no campo intelectual sendo que, segundo Wallon(1968) a afetividade possibilita tal avanço, pois são os motivos, necessidades, desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior; é pois, importante observar e descrever como o professor utiliza-se dos aspectos afetivos para promover o avanço cognitivo, já que a elaboração cognitiva funda-se na relação com o outro(Smolka, 1995). Tal relação é permeada pela afetividade, uma vez que:

Conforme o tom com que fala, o olhar que lança, o gesto que esboça, a fala do professor adquire um valor determinado para o conjunto de alunos e, certamente, uma ressonância particular para alguns deles.” (Cunha1988:18)

3.13 PENSANDO AS JOSEFINAS

Considerando a escola como parte integrante e inseparável das relações sociais que compõem a totalidade social, certamente, o cenário escolar se constitui também como um espaço de reprodução das desigualdades e exclusão social. A criança empobrecida já chega à escola em situação desigual. Não há igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno na escola. Ao dizer que a escola é única para todos, certamente, oculta-se a escola como espaço de contradições de interesses de classes e reprodução social.

A criança carente não difere das demais em habilidades cognitivas básicas, nem em termos funcionais (processo de aprendizagem), mas difere, sim, nos padrões culturais, de aprendizagem e de motivação, bem como na

relação com a cultura dominante. Ao se definir pela reprodução dessa cultura, a escola ignora, desrespeita e penaliza os cidadãos de camadas menos favorecidas, constituindo-se, assim, mais um fator de explicação para muitos casos de baixo nível de aquisição e de desempenho da criança em sala de aula. Por outro lado, a vida em ambiente que restringe a exposição da criança à diversidade e à complexidade de informações e oportunidades disponíveis às crianças da classe dominante, limita e impede seu conhecimento e compreensão crítica da realidade e das relações sociais que a constituem, diferenciando-a desvantajosamente de seus demais parceiros sociais.

Na obra de Bourdieu aprendemos que o capital econômico (diferentes fatores de produção, assim como dinheiro, patrimônio, bens materiais) permite que indivíduos e grupos elaborem estratégias para manter ou melhorar sua posição social. Estas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital. No entendimento deste autor é especialmente importante para as medidas de capital social baseado na família a força das relações entre pais e filhos, o que depende da presença física de adultos na família e da atenção dispensadas às crianças e jovens. A presença do capital social é considerada vital para transferir o capital humano dos pais para os filhos. Este sociólogo considera que o capital humano é medido aproximadamente pelo nível de instrução das pessoas.

A escola tem um papel fundamental, mas quando o ensino oferecido encontra-se distante dos reais problemas e necessidades das crianças e de suas famílias, seu efeito pode ser o crescente desinteresse da criança, afastando-a da escola, ou determinando o fracasso escolar e sua gradativa exclusão.

Para se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais, Bourdieu também nos fala sobre a noção de capital cultural que segundo seu entendimento pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. No

estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc.

Para possuir os bens econômicos na sua materialidade, é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares.

O conjunto de tais variáveis, aliado a outras aqui não mencionadas, focaliza assim a criança que, na relação com a realidade sócio-cultural, é gradativamente excluída das diversas instâncias do sistema social, incluindo o educacional.

Isto posto, considero importante que, ao se considerar a questão do fracasso escolar, não se ignore as condições de saúde física e mental da criança, produzidas pelas carências sociais e culturais, bem os diferentes determinantes situacionais, escolares e extra-escolares, que possam estar convergindo em sua produção.

3.14 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

1964. Aos dez anos de idade, fiquei associada do SESC (hoje SESC POMPÉIA). Eles haviam iniciado um trabalho com jovens e adolescentes. Chamávamos de clubinho. Lá sob os cuidados de uma assistente social, nos encontrávamos pelo menos três vezes por semana. Aprendíamos sobre diversos assuntos, tínhamos uma biblioteca volante e podíamos participar de aulas de natação no DEEF (não sei se é assim que se escreve, mas é assim que eu falava). Aos poucos construíram uma quadra de esporte e podíamos praticar vôlei também. Foi uma época muito feliz. Tinha um grupo saudável, gente real, muita em melhores condições financeiras do que eu, mas éramos iguais. O local nos fazia sentir assim. Fazíamos teatro, ríamos, participávamos de projetos culturais, competições esportivas e de vez em quando um bailinho. Como foi importante o SESC na minha adolescência! Engraçado que certa vez foi programada uma grande festa. Viria um conjunto

de fora para tocar no “Bailinho”. Estávamos todos eufóricos e pela primeira vez, pude convidar algumas de minhas colegas de escola para participar de um evento comigo. O local era lindo, o conjunto ótimo. Tudo o que o SESC fazia era muito bom. O convite foi feito. Ninguém apareceu. Na escola entre outras desculpas fiquei sabendo que os pais não deixaram as garotas irem por não ser um local de gente de bem. O que é ser gente de bem? Será que aquelas meninas que com 15, 16, 17 e até 18 anos (na sua maioria), que ainda não tinham conseguido sair do ginásio, que fumavam e tinham festinhas de arromba com seus inúmeros namorados nas casas de veraneio e em seus próprios salões de festa eram mais “bem” do que o “bem” que eu e meu grupo recebíamos e vivenciávamos no SESC?

Relembrando o SESC em minha vida, depois de ter tido aulas e conhecido mais sobre a Educação não formal, não tenho como deixar de ressaltar a importância dele na educação de jovens e adolescentes. A identidade com um grupo, o desenvolver de suas potencialidades artísticas, as outras formas de linguagem que fazem com que o jovem e o adolescente possam se inserir e atuar no mundo, a perspectiva de uma convivência saudável e prazerosa, a oportunidade de conhecer outros caminhos. A prática de esportes. O refinar do espírito através do conhecimento e da práticas dos diversos tipos de atividades artísticas, tudo isso embalado num ambiente de companheirismo e respeito é o que recebi do SESC há 40 anos atrás e que norteia as diversas entidades que trabalham com a Educação não formal. A sociedade deveria investir mais nessa prática educativa.

Como diz Paulo Freire:

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (Freire, 1997:50).

3.15 CHEGANDO EM CAMPINAS

1966 - A enfermidade de meu pai, a falta de emprego e a aposentadoria precoce fizeram com que mudássemos de São Paulo para Campinas. As expectativas eram muito boas. O irmão de meu pai (pároco de uma igreja, pessoa conhecida e atuante na cidade) cidade menor e possibilidade de emprego, nos davam a impressão de que as coisas iriam melhorar. Será? Bem, as bolsas não poderiam ser transferidas. Eu iria cursar a 4ª. série do ginásio e meu irmão(que não precisou fazer a admissão) já estaria entrando no científico. Os menores, inicialmente por estarem no primário, estudariam na escola da Igreja de meu tio. A escola funcionava em parceria com a prefeitura, que colaborava cedendo professores, os quais eram supervisionados por uma diretora da qual meu tio se encarregava de manter sob sua supervisão e foi justamente na igreja e na escola que comecei a dar os primeiros passos em direção ao magistério, pois ajudava as professoras como se fosse uma auxiliar de classe, por puro prazer e vontade.

A solução de uma escola para mim foi o famoso Carlos Gomes, afinal um dia eu seria professora e entrar no Carlos Gomes ou Escola Normal era o *"must"*. Pelo menos desta vez meu tio ajudou, não por intencionalidade, mas a organista da Igreja era secretária da Secretária de Educação e a sua influência aliada ao nome de meu tio foi suficiente para que eu conseguisse uma vaga em tão conceituado colégio. Meu irmão mais velho prestou exame e conseguiu uma bolsa que equivalia a 50% da mensalidade de um colégio privado católico. Mais tarde, por terem subido muito as mensalidades, resolveram retirar a bolsa antes mesmo do término do ano letivo. Para não perder o ano, meu irmão sujeitava-se a varrer o pátio após o recreio, somente após, o "trabalho" e de ter sido alvo de chacota entre os colegas, podia entrar em sala de aula. Meu irmão escondeu isso de nós até o final do período letivo. Um dos padres da instituição, que gostava muito dele, sugeriu que ele assim fizesse, para que os problemas de saúde de meu pai não se agravassem e a carta comunicando o fim da concessão da bolsa ficou guardada.

Não vou entrar aqui nos méritos dos estragos que este tipo de coisa fizeram na vida de meu pai. Engraçado como antigamente os filhos não deixavam seus pais lutarem sozinhos. Sei que em muitas famílias as coisas

não aconteciam desta maneira, talvez este tipo de relacionamento não fizesse parte da maioria, mas é um tipo de família que conheci na minha cidade São Paulo. A São Paulo de antigamente. A São Paulo dos "nonos" e das "nonas". A São Paulo dos imigrantes, dos vizinhos, das crianças brincando na rua. A São Paulo da Maria José que aos 10 anos de idade podia andar dois quilômetros, atravessar estradas de ferro, pegar o bonde, descer na Avenida São João e andar até o colégio, numa jornada diária com o irmão um ano mais velho, que começava às 5 horas da manhã, para poder entrar na aula às 7 horas e 15 minutos. As ruas escuras, a garoa fina, o ar gelado e a alegria no rosto. Andei de bonde, muitas vezes pegava o trem e descia na Estação da Luz. Eu era autônoma, eu era capaz, eu era anônima, mas tinha o direito de viver, de lutar e de estudar. Hoje eu não sei andar por São Paulo, mas São Paulo me ensinou a andar, com certeza.

3.16 ESCOLA NORMAL - A REALIDADE DOS ESTRANGEIROS

Comecei a freqüentar o "Carlos Gomes", no quarto ano do ginásio. No primeiro dia de aula de Inglês fiquei conhecendo uma professora famosa por sua avareza, rabugisse, exigência e quantidade de repetência de alunos em seu currículo. Para ajudar, a nobre professora, tão aclamada e reverenciada (que não sei porque razão se fazia uma notoriedade aclamada e colocada em pedestais, pois como professora, em sua consciência, ninguém deveria lhe dar um emprego) a referida senhora era jornalista do jornal da cidade.

...Hora da chamada:

- Maria José Corrêa Machado... Você veio de que cidade?

-São Paulo.

-Este sobrenome... por acaso você conhece fulano de tal?

Eu toda entusiasmada, pois poderia ser identificada com alguém importante.

-Sim é meu tio.

-Pois fique sabendo que gente de fora não passa nesse colégio.

-?!?!?!?

-Fulana de tal?

-Presente...

Pois é, daquele dia em diante, nem meu nome na chamada ela dizia. As avaliações consistiam de chamadas orais e provas escritas. Eu simplesmente tinha zero em todas as chamadas orais porque ela não pronunciava, meu número (nunca mais esqueci: era o 27) e nem o meu nome.

Minha mãe assustada com o fato, procurou a direção da escola, mas a diretora disse que a professora era muito conceituada e se estivesse ocorrendo algum problema com certeza era proveniente de minha falta de estudo (sic) ou de comportamento (pobre de mim), e para não deixar minha mãe sem uma solução convincente chamou a professora para que pudessem conversar.

A nobre professora, primeiro passou um "sabão" na minha mãe dizendo que não estava acostumada a ser procurada por pais de alunos e ser questionada em seus métodos de trabalho e finalizou dizendo que gente de fora não passa com ela no primeiro ano de escola. Esta é uma escola muito importante que tem que zelar pelo seu bom nome, etc... e que eu, não estava preparada e nem a altura do ensino que me era oferecido.

Minha mãe, apertou daqui, apertou dali e conseguiu me matricular no Yazigi, na esperança de me ajudar, pois (coitada) a fama da escola era tanta que realmente acreditou que eu não tinha condições de acompanhar o ensino oferecido. Infelizmente todo o empenho de minha mãe foi em vão. Por volta do mês de setembro, depois de ter sido extremamente humilhada em sala de aula, não voltei para casa. Fui passear. Fiquei andando, andando... Eu ia voltar para casa, mas eu não queria mais aquela situação. O que fazer?

Quando cheguei em casa estava todo mundo preocupado. Eu nunca dava trabalho... e agora? O meu tio foi chamado. Tantos anos cuidando de colégios grandes e de adolescentes, ele saberia aconselhar.(sic)

Bem para finalizar. Ficamos sabendo que a referida professora havia tido uma briga com o meu tio que se estendeu aos jornais e gerou polêmica política e de idéias que durou várias semanas e rendeu boas vendas ao dono do jornal. Ficamos sabendo também que meu tio havia atrapalhado um negócio imobiliário que ela havia tentado fazer.

Diante dos fatos, concluímos que a boa professora simplesmente continuaria descontando sua ira em mim. O melhor seria abandonar o ano (que já se mostrava perdido) e fizesse a 4ª.série ginásial no ano seguinte, com a ira insana da excelente professora apagada e seus problemas vingados.

Anos mais tarde, exercendo minha profissão de professora sou obrigada a confessar que praticamente não me lembro ou não sei o sobrenome dos meus alunos. Simplesmente deleto esta informação. Também não faço chamada. Verifico quem faltou e registro sem fazer deste um momento especial na sala de aula. Quando recebo um aluno novo, ou quando no início do ano letivo, não tenho o hábito de ficar lendo o prontuário da criança. Começo com ela uma nova história e procuro tirar de nosso relacionamento as informações necessárias para o seu aprendizado. É claro que às vezes, em casos mais difíceis recorro ao prontuário para entender melhor o aluno, mas isso nunca acontece num primeiro momento, sem que tivéssemos tido a chance de nos conhecermos, de nos entendermos e nos respeitarmos, num caminhar único e só nosso até o final do ano letivo.

...“O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.” (FREIRE, 1996:73)

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.” (FREIRE, 1996, p.159-60)

Foi assim que perdi (SERÁ?) mais um ano. Com a Admissão e este já eram dois.

3.17 TRABALHANDO E ESTUDANDO

Aos quatorze anos comecei a trabalhar e passei a estudar a noite. Tive as mesmas dificuldades dos outros estudantes que trabalham e estudam, mas os anos que perdi fizeram diferença em minha vida, pois quando entrei no

primeiro ano Normal o curso de Magistério era de apenas dois anos. Naquele mesmo ano passou para três e logo em seguida para quatro.

Ao me formar professora, decidi não seguir a carreira, não porque não gostasse, mas tendo começado a trabalhar muito cedo, consegui galgar um cargo importante na firma onde trabalhava e aos 19 anos já era supervisora de importação e exportação. O salário era muito melhor que o de uma professora. Eu estava noiva e pretendia me casar.

Aos 27 anos nasceu meu primeiro filho e tive que escolher entre ele e o trabalho. Escolhi ele. É claro que tentei alternativas antes, mas nenhuma deu certo. Permaneci cuidando da casa e estudando línguas durante dois anos. Quando meu filho fez dois anos e meio achei que já estava em condições de tentar um emprego e matriculei-o numa escola de meio período. Em conversa com a coordenadora, fui aconselhada a fazer um curso de atualização de meu Magistério. Ela disse que se eu me saísse bem e se essa fosse realmente minha vontade, assim que fosse possível, me daria uma chance.

Voltei para a Escola Normal e fiz um curso de um ano de atualização em pré-escola. No ano seguinte fiz algumas substituições no Estado, mas foi no segundo semestre que surgiu a oportunidade de uma classe de 2ª. série na escola onde meu filho fazia o curso infantil, assim em 1985 começou minha carreira como professora. Terminado o semestre a coordenadora gostou tanto do meu trabalho que me convidou para trabalhar no colégio onde leciono até hoje.

Naquela época tínhamos de construir todo o nosso material didático. O colégio não adotava livros. Eu passava as férias confeccionando o material que seria utilizado durante o ano. Isso demandava muita pesquisa, organização e capricho. Era uma loucura, mas eu fazia com prazer.

Durante todo este tempo em que estive trabalhando como professora sempre procurei me atualizar e dar o melhor de mim para a Educação. Meus alunos e os pais de meus alunos, têm grande respeito por mim. No começo, recebia crianças que eram filhos ou filhas de colegas de escola, hoje já começo a ver os filhos de meus alunos freqüentando a escola onde ainda trabalho, é interessante e gratificante quando um “ex” aluno te procura e diz:

_ Tia Zezé, daqui dois anos ela (ou ele) vai ser sua aluna.

3.18 O PROTESTO

1986 – Dividia minha classe com uma das séries do ginásio. Eles utilizavam a classe na parte da manhã e nós na parte da tarde. Havia na sala uma pequena bancada com vidros contendo insetos. Um dos vidros continha insetos vivos.

Estávamos na semana do Meio Ambiente. As crianças estavam muito envolvidas e todos os dias observavam as pequenas larvas como se fossem os bichos mais preciosos do mundo. Fizemos até uma pequena história sobre elas na aula de português. Pois não é que justo no dia Mundial do Meio Ambiente encontramos os bichinhos todos mortos, por falta de ar, comida, etc.

Tiaguinho era um dos meus alunos mais questionadores, interessado e eloqüente. Ele ficou muito indignado e contagiou as outras crianças. Eles queriam fazer alguma coisa. Eu perguntei o que eles achavam que deveria ser feito. Tiaguinho sugeriu que fizessem cartazes em protesto ao acontecido e alertando sobre a importância de todos os seres vivos no ecossistema. Era preciso demonstrar amor e respeito a vida. Achei lindo!

Peguei cartolinas, fita crepe, canetas hidrocor e forramos a classe com cartazes. Foi uma delícia, até o dia seguinte, quando fui chamada na diretoria. O professor de Ciências do ginásio se sentiu ofendido e eu, bem... Encenquei-me um bocado, mas os meus argumentos prevaleceram embora tenha saído do episódio um pouco arranhada. Naquela época não era moda levar os alunos a serem críticos, participativos e atuantes cidadãos.

No ano de 2004, durante o horário de saída, enquanto aguardava os pais de meus alunos vi caminhando pelo pátio um rapaz cabeludo, barbudo, mas muito familiar...

-Tiaguinho!-gritei.

Ele me olhou estupefato.

-Tia Zezé, como você me reconheceu?!

-Ora Tiaguinho, vocês só criam pelos, o resto continua igual! Isto é verdade, as meninas mudam muito, mas os meninos continuam meninos.

Foi um encontro muito feliz. Ele disse que tinha levado sua mãe ao cabeleireiro e ao passar pela escola sentiu saudades e resolveu entrar. Estava

lindo o meu Tiaguinho. O que ele faz? Bem, naquela mesma semana estaria partindo para a Alemanha para participar de um festival de Cinema. Hoje ele é cineasta formado pela USP. Nunca pensei em ter um aluno cineasta. Estufei de orgulho e alegria. Senti nos seus olhos, o seu carinho por mim. Os arranhões da profissão valem a pena.

3.19 É POSSÍVEL FORMAR CIDADÃOS CRÍTICOS

A primeira observação importante é considerar que faz parte necessariamente da educação para a cidadania que o aluno consiga adquirir na escola a capacidade de entender e de participar social e politicamente dos problemas da comunidade e saiba posicionar-se pessoalmente de maneira crítica, responsável e construtiva com relação, por exemplo, a problemas científicos e tecnológicos que afetam toda a sociedade. Metas que devem e podem ser conquistadas tanto na sala de aula como fora dela, através do diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (PCNs, 1997: 107).

Um caminho para isso é pensar que uma das funções mais importantes do professor comprometido com a idéia de formar cidadãos é saber questionar os alunos. Não no sentido de avaliar seu desempenho escolar, se ele aprendeu ou não os conteúdos conceituais, mas no sentido de fomentar posturas críticas, contestadoras, construtivas, solidárias, comprometidas com o bem-estar individual e coletivo, tudo isso sustentado por um diálogo cuja argumentação esteja alicerçada na maneira científica de pensar, ou seja, de maneira lógica, consistente e fundamentada. Talvez seja mesmo esse o ponto central na hora de se educar para a cidadania. Mas isso exige que o professor saiba fazer escolhas que ultrapassem os limites impostos pelo currículo formal.

A escola hoje, pelo menos em uma perspectiva teórica, encontra-se fortemente comprometida com um ensino de qualidade e com a idéia de construção da cidadania. Os conteúdos escolares ensinados aos alunos são entendidos como parte de um instrumental necessário para que todos compreendam a realidade à sua volta e adquiram as condições necessárias

para discutir, debater, opinar e mesmo intervir nas questões sociais que marcam cada momento histórico. Segundo os PCNs (1997),

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Passmore (1996) diz que o espírito crítico está mais relacionado a um traço de caráter e que este, por sua vez, está implicado com a formação que se recebe.

Desenvolver o espírito crítico envolve incentivar as crianças a buscar o valor subjacente às práticas em que estão envolvidas e não simplesmente ao desempenho, a se entusiasmar pelo intercâmbio que pode surgir de uma verdadeira discussão crítica onde todos são chamados a dar fundamentos relevantes para o que afirmam. Significa incentivar uma disponibilidade e uma criatividade para se colocar em xeque regras, valores e práticas estabelecidos. (ANCONI, 1996: 127-132)

Mas até que ponto a sociedade, a comunidade escolar e o próprio professor estão realmente dispostos a lidar com a crítica, com o aluno questionando valores? O problema é sério e as conseqüências são problemáticas. Mesmo que todos concordemos com formar cidadãos críticos para a sociedade, a escola não está disposta a questionar seus próprios valores, nem o professor está totalmente aberto à crítica. O espírito crítico tampouco é um simples hábito que o aluno possa adquirir por adestramento. Deixar-se “adestrar” e ser crítico são coisas contraditórias. Afirmar que um aluno é crítico significa reconhecer que é questionador, rebelde, inquieto, e isso se opõe frontalmente a uma atitude simplesmente receptiva. Afirmar, por outro lado, que só algumas coisas devem ser objeto de crítica em detrimento de outras é contradizer a própria crítica.

3.20 MARCELO

1987 – Abaixei a nota de um aluno bonachão, preguiçoso e encantador. Objetivo: fazer com que ele se esforçasse mais nas aulas. Quando, na reunião de pais, tentei explicar para a mãe do garoto o motivo do meio ponto a menos me senti a pior de todas as pessoas. Dos lábios dela não ouvi nenhuma reprovação, mas nos seus olhos vi dor e decepção. Acordei. Nunca mais tirei um décimo de quem quer que fosse de notas merecidas por meus alunos. Desde esse dia minha preocupação com a avaliação tomou outras proporções.

Passaram-se os anos, de vez em quando encontrava o meu aluno. Abaixar a nota dele não mudou em nada o seu modo de encarar os estudos e viver a vida o mais tranquilamente possível. Um dia ao ler o jornal me deparei com a notícia de um acidente de automóvel aonde ele veio a falecer. Estava voltando da faculdade. Lembrei do seu jeitão, do seu sorriso e me deu uma tristeza imensa. Imagino o quanto foi difícil para ele agüentar as aulas particulares, a cobrança para ser igual aos outros. E agora? O que foi feito com todo conhecimento que lhe enfiaram goela abaixo. Que saudade do seu sorriso, do seu olhar ingênuo e feliz.

3.21 AVALIAÇÃO: UM DESAFIO

1987- Cinco horas. O sinal da hora de saída já tocou a pelo menos 15 minutos e eu ainda não consegui que Camilinha fizesse nem 20% da avaliação final. Sua avó aparece na porta:

-E então?

Camilinha nem espera que eu responda e vai dizendo:

-Não quero escrever!

-Desse jeito você vai ser reprovada.- argumenta a avó

-Eu quero continuar com a tia Zezé!...

Camilinha era tão pequena e frágil. Olhos brilhantes, um rosto de gatinha carente de afeto... Uma boneca!!!! Não parecia estar na 2ª. série, tão pequena e miúda, mas ela sentada na primeira carteira, balançando suas perninhas e com seu silêncio acanhado gritando por mim. Camilinha não tinha pai que conhecesse. Era criada pela mãe e pela avó. Sua mãe, não muito jovem, tinha comportamento adolescente e descompromissado. Sua avó, mulher sofrida nas

feições, procurava sem muito sucesso domar a rebelde Camilinha. Jamais poderei esquecer esta aluna que foi a única que tive que reprovar em todo o tempo que trabalhei como professora.

As atitudes de Camilinha eram sempre de alguém que ainda não tivesse saído da pré-escola e mostrava-se feliz assim. Os alunos de séries mais adiantadas achavam lindo aquele “toquinho” de gente na 2ª. série e a enchiam de mimos. Isso atrapalhava muito, pois ela não queria crescer e ser o alvo do carinho e atenção de todos era o máximo para ela.

Camila sabia a matéria, mas se negava a fazer as provas. Ela não queria crescer. Não queria passar de ano. Não queria deixar de ser minha aluna. Naquela época o colégio exigia o mesmo tipo de instrumento de avaliação para todos. Ela deveria provar que estava apta. Sabia disso, mas não queria demonstrar o que sabia. Dizia: *Não vou fazer!!!!*

Sem sucesso eu procurava mostrar para a coordenadora que ela sabia o suficiente do que era ensinado, que precisaríamos avaliá-la de outras formas. Eu mostrava exercícios feitos em classe, pedia que verificassem sua capacidade de entendimento de textos, habilidade de leitura... mas...

Naquela época eu já entendia que a avaliação é uma atividade de acompanhamento e transformação do processo de ensino-aprendizagem, através da observação, análise, registro, reflexão sobre o que foi observado e registrado, comunicação dos resultados e tomada de decisão para atingir os objetivos que ainda não foram alcançados, porém era consenso de todos os outros professores envolvidos, que a imaturidade de minha aluna não permitia que assumisse as responsabilidades de uma terceira série. Assim, seria preferível reprová-la.

A coordenadora vem até a porta:

-Vamos embora???

-Só mais quinze minutos. – respondo sob o olhar aflito da avó da Camilinha.

-Está bem.

A coordenadora vai embora. Peço a avó da menina que entre na sala e sente perto de nós.

Com muito carinho e tristeza pego nas mãos de minha aluna.

-Camilinha, você sabe que eu sei que você tem condições de fazer esta avaliação, mas eu preciso que você mostre isso para todo mundo. Eu preciso que você faça os exercícios. Temos ainda 15 minutos. Se eu for lendo as perguntas e os enunciados, você promete responder?

-Tia Zezé, tô cansada. Quero ir embora....
-Você vai repetir de ano..- diz a avó
-Vó, eu quero ficar na 2ª. série. Eu vou ficar com a tia Zezé.
-Camila, quem disse para você que serei sua professora no próximo ano?
-Tia, você é professora da 2ª. série !!!

Se esta história tivesse acontecido hoje, teria sido diferente?

A maneira como a escola avalia é o reflexo da educação que ela valoriza. Quando indagamos a quem ela beneficia, a quem interessa, questionamos o ensino que ela privilegia. Como instrumento de medida de conhecimento, a avaliação tem como enfoque principal aprovar ou reprovar o aluno. Desta forma, a garantia do ensino de qualidade foi abolida do processo escolar.

A concepção de avaliação ainda é comumente relacionada à idéia de mensuração de mudanças do comportamento humano. Serve como um meio de controle, feito através de atribuição de pontos ou notas, para que os alunos realizem as tarefas e tenham comportamentos esperados, que o professor e a instituição desejam. Não se importam com o tipo de conhecimento que o aluno adquiriu, e sim com o tipo de nota que o aluno obteve. A nota, portanto, passa a apresentar um objetivo diferente da representação do rendimento do aluno. Necessita ser redirecionada, pois a competência ou incompetência do aluno não resultam apenas da escola ou do professor, e sim de todos aqueles que participam do contexto escolar e social do educando.

Avaliar o rendimento escolar, é um dos elementos para reflexão e transformação da prática escolar e deve ter como princípio o aprimoramento da qualidade do ensino, tendo em vista que, atualmente, tem sido utilizada como parte de uma ação política, que visa através do processo educativo, como um instrumento de legitimação da seletividade da educação, conferindo ao ensino um papel subsidiário diante do fracasso do aluno. Os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

O problema não é aprovar ou reprovar, mas favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento humano de todos. O que tem que mudar é a forma de avaliar o aluno.

O desafio que se coloca a mim e a todos os profissionais da educação é o de analisar as condições de possibilidade de práticas alternativas de avaliação.

A avaliação classificatória ainda ocorre, e sentimos necessidade de recorrer a ela, porque um conjunto de fatores acaba contribuindo para isto. A estrutura organizativa da escola não nos deixa ver outra saída que não essa. E enquanto houver a mentalidade de que existem pessoas de categorias diferentes, a avaliação classificatória vai permanecer no interior da escola. Mudar a forma da avaliação é mudar a sociedade. Devemos assumir que a diversidade dos alunos, decorre de suas características individuais e de classe social e, portanto, a aceitação de que estes trilham caminhos diversos de aprendizagem, em ritmos diferentes, que se manifestam em especificidades de trajetórias escolar e de vida é princípio fundamental para uma boa avaliação.

De maneira geral, as avaliações realizadas em sala de aula têm como objetivo identificar erros e acertos do aluno, servindo a funções classificatórias que penalizam exatamente aquelas crianças que mais necessitam de ajustes e re-direcionamentos na relação ensino – aprendizagem.

Ora, se a Educação tem como objeto a socialização dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, bem como a formação de cidadãos conscientes, ativos e participativos, tal sistema perde a significação. O questionamento do modelo mecanicista e a visão da avaliação da aprendizagem como um problema eminentemente técnico, tem em Kliebard (1996) um excelente argumentador. Ele aponta para o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida, em que se corre o risco de avaliar o não relevante e deixar de lado aspectos significativos que lhe escapam ao crivo.

Pudemos perceber o caminhar de uma concepção tecnicista, onde avaliar significa medir, atribuir nota e predizer, para uma concepção sócio - política, em que a avaliação é vista em um contexto muito mais amplo, sócio - cultural, historicamente situada, auto - construída, transformadora e emancipadora. (Kliebard 1996:10-12)

Nesta, troca-se dados exclusivamente quantitativos por outros de maior significação, quais sejam os que desvelam a caracterização contextualizada do aluno em seu processo de aprendizagem, situando-o pedagogicamente como sujeito interativo de um processo de aquisição e de produção do conhecimento e da cultura.

Não se trata, neste posicionamento, de se abrir mão do rigor ao avaliar. Na verdade, este processo requer um rigor maior, tanto quanto clareza nas intenções e no modo de avaliar. Requer a verificação do que foi apreendido pelo aluno, de como se dá o seu pensar, de quais relações estabelece entre eventos, de como estabelece tais relações, bem como requer a identificação de "o que" e "como" o professor está ensinando, quais intervenções e/ou mudanças devem ocorrer nas estratégias pedagógicas adotadas. Neste processo, torna-se essencial OUVIR o aluno, na busca de compreensão sobre o que ele pensa e sobre que hipóteses ele formula acerca de seus acertos e erros. É essencial BUSCAR CONHECER qual é o seu nível de desenvolvimento e de domínio de pré-requisitos referentes a cada conteúdo trabalhado. É essencial que o professor PENSE a respeito dessa caracterização do aluno e de como a considera no planejamento e na execução de suas ações pedagógicas.

3.22 CUIDADOS

1989 – Fiz um curso de jogos e brincadeiras para aulas de Educação Física. Não via a hora de aplicar o que aprendi. Uma das brincadeiras utilizava um cabo de vassoura. Escolhi esta para a atividade da semana. Brincamos a valer. Era uma sexta feira.

No sábado toca o telefone. Era a diretora do colégio informando que um dos meus alunos estava no hospital. Não via a hora de chegar o horário de visitas para poder vê-lo. Ao chegar lá com as mãos cheias de gibis encontrei o meu aluno bem e fora de perigo. Sua mãe contou que ele estava brincando com um cabo de vassoura com seus amigos quando caiu machucando o fígado. Fiquei lívida. Ele gostou tanto da brincadeira que resolveu ensinar aos outros e brincar do "seu" modo, é claro.

Nunca mais ensinei nada sem pensar nas possíveis conseqüências. Passei a prestar mais atenção também em tudo o que nos ensinam nos cursos que fazemos, tem muito “cabo de vassoura” entre eles. Fiquei mais esperta, mas continuei a fazer cursos de aperfeiçoamento buscando me aprimorar ,repensar meus conhecimentos e fazer mudanças se necessário.

3.23 A FORMAÇÃO CONTINUADA

Desde a sua formação até o aprimoramento em processos de formação continuada, encontramos de um lado professores resistentes a mudanças ou que se entregam a modismos que necessariamente não significam uma mudança interior e de outro uma estrutura que delega aos professores o simples papel de aplicadores de métodos e técnicas que além de terem sido gerados sem a reflexão e participação destes foram desenvolvidos sem considerarem suas necessidades cotidianas.

Como bem explica Nóvoa (1998: 29-30):

Os professores são desde sempre um grupo profissional muito sensível aos efeitos da moda. Hoje mais do que nunca, as modas invadem o terreno educativo. Em grande parte, devido a impressionante circulação de idéias e a velocidade quase delirante das inovações tecnológicas. A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma “ fuga para a frente”, uma opção preguiçosa, porque... falar de moda dispensa-nos de tentar compreender.(...) Em pedagogia, a moda significa quase sempre... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma!

Os programas de formação continuada parecem não estar contribuindo muito para que haja essa “ mudança interior do professor, nem mesmo para uma análise crítica e fundamentada dos modismos que surgem. Como possível explicação para esta situação Freitas (1998) em sua tese de doutorado comenta que ao analisar os programas de capacitação continuada para professores em exercício verificou que:

A construção de conhecimentos que orientam os projetos de inovação , continua ocorrendo no exterior do mundo dos professores e das salas de aulas. Estes conhecimentos considerados de maior status que o saber da experiência dos

professores, continuam sendo impingidos pelos movimentos de inovação no ensino, de forma paradoxal aos seus preceitos, ou seja, dentro dos moldes da racionalidade técnica.

Dessa forma professores são concebidos como consumidores de conhecimentos ou como implementadores de políticas curriculares, que têm sido formuladas como resultados das pesquisas educacionais. (...)

Portanto, uma questão ainda presente, nos cursos de capacitação, diz respeito aos descompassos que se interpõem entre o “especialista” e os professores, no que se refere ao que é apresentado pelo primeiro, por meio de suas propostas inovadoras, e o que é de fato “desejado” pelos professores. Ou seja, via de regra, o que se verifica é que se, por um lado a priorização da fundamentação teórica e de uma mudança de paradigma é concebida como condição sine qua non para o desenvolvimento dos professores; por outro, ela é sentida como uma imposição que não satisfaz as necessidades mais imediatas de encontrar soluções práticas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Em decorrência disto, instala-se, logo no início do processo, um tipo de insatisfação que não é produtiva cognitivamente. Ao contrário, esta oposição de desejos gera dissonância na comunicação entre o “especialista” e os professores.

O fato é que afetivamente, o professor não encontra o seu espaço de construção em sala de aula, pois suas necessidades não são consideradas, e, ainda, só o ideal do pesquisador é contemplado. O que se observa, nesses casos, é um fechamento cognitivo e afetivo do professor em relação ao seu papel de aprendiz, ou seja, ele tem dificuldades para entrar no processo. E o resultado insatisfatório é transferido para o professor, mais precisamente recai na falta de compromisso do mesmo com o ensino e na atitude cômoda de só querer receitas prontas. (Freitas, 1998)

3.24 AMIGOS

“Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”. Paulo Freire (1996)

2004 – Um dos momentos mais marcantes desta minha vida como professora aconteceu no mês de fevereiro. Eu estava em casa me preparando para ir a escola quando tocou a campainha. Era um rapaz que havia sido meu aluno na 2ª. série do ano de 1986. Ele estava abatido. Disse que precisava conversar com alguém e lembrou de mim. Foi um encontro alegre e triste ao mesmo tempo. Ele estava passando por sérias dificuldades. Nós nos abraçamos, conversamos e choramos junto... Engraçado, ele foi um dos alunos mais irritantes que já tive. Lembro-me bem, precisei de muita paciência. Pensei que não gostasse de mim. Muitas vezes tive que ser dura com ele, e agora... Hoje sei que ele sentia meu carinho, de verdade. E se as minhas atitudes tivessem sido outras???

Ser professor é algo muito especial. Lidamos com seres humanos, lidamos com crianças, influímos no seu futuro, marcamos suas vidas. É muito para o pouco que somos.

3.25 NÃO SOU CAPAZ SERÁ?

2005 - Carlinhos é um menino muito inteligente, com uma cultura geral acima da média da classe, mas de difícil relacionamento com os colegas. É franzino e acaba de fazer uma cirurgia plástica para correção das orelhas. No começo do ano era muito vagaroso para fazer as tarefas e fazia o máximo para não terminar. Na realidade ele não queria fazer mesmo. Ao encontrar alguma dificuldade ele jogava longe o lápis, rasgava a folha do caderno, tinha ataques de raiva com os livros, dizia que não era capaz e por aí vai. Depois de jogar o material em cima de quem estivesse por perto (jogou um livro nas minhas pernas), cruzava os braços se encolhia e entrava em choro compulsivo. Procurei manter a calma e tentei me aproximar de várias maneiras possíveis. Depois de uma semana de aula ele já havia percebido a maneira com que eu recebia e tentava solucionar os problemas em sala de aula. Constatou também que sempre que eu tinha que falar com algum aluno para que refletisse sobre hábitos e atitudes chamava a criança para uma conversa particular fora da sala de aula. Assim foi com o Carlinhos, um dia depois dele ter jogado o estojo na cabeça do aluno que sentava ao lado, pedi desculpas para a classe, solicitei que continuassem a tarefa, levei os dois para fora da sala de aula e sentamos

no chão do corredor em frente a minha sala, pois eu teria que continuar “de olho” nos que estavam dentro. Conversamos, vieram as desculpas, fizeram as pazes, mas autorizei apenas um deles a voltar para a sala de aula. O Carlinhos ficou comigo. Começamos a conversar, e não dirigi a minha conversa para o que ele havia feito, mas antes perguntei que tipo de dificuldades ele estava encontrando e o que poderia fazer para ajudá-lo.

Boa técnica de motivação é ter uma conversa em particular com o aluno. Em que se procura explorar o sentimentalismo e também, quando necessário, falar francamente com o aluno, chamando-o às suas responsabilidades. É imprescindível que ele sinta, apesar das verdades, se necessárias, que o professor é seu amigo e tudo está fazendo para ajudá-lo. (NÉRICI, 1992, p.190)

Complementando a teorização do exemplo Augusto Cury (2003:95) salienta que:

Corrigir publicamente uma pessoa é o primeiro pecado capital da educação. Um educador jamais deveria expor o defeito de uma pessoa, por pior que ele seja, diante dos outros. A exposição pública produz humilhação e traumas complexos difíceis de serem superados. Um educador deve valorizar mais a pessoa que erra do que o erro da pessoa.

Por outro lado assim escreve Piaget (1973 p.237):

Quando eu discuto e procuro compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras, etc., mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus. A cooperação não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação. É um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação a coação podem ser penosos, mas sei aonde me levam. Já aqueles que assumo em relação à cooperação me levam a não sei onde. Eles são formais e não materiais.

Propositalmente entrei na classe para buscar papel para que ele pudesse limpar o nariz enquanto ele ficou ali. (dei um tempo). Quando voltei não dei o lenço de papel para ele, eu mesma utilizei o lenço e fiz com que ele assoasse o nariz. Aproveitei para ajeitar o seu cabelo e pedi desculpas por ter esbarrado nas orelhas que ainda estavam doloridas devido a operação.

Resumindo, este foi o início de nosso “real” relacionamento. Fiz com que ele enxergasse suas dificuldades, mas mostrei também através de exemplos concretos que aos poucos ele iria superá-las, era apenas uma questão de tempo e ele deveria se dar esta chance, que eu estaria ali para ajudar, mas que não poderia fazer o meu papel de professora se ele não recorresse a mim sempre que precisasse. Segundo Rangel (1992:77-78) é importante que o professor demonstre afeto e compreensão, principalmente quando a criança se mostra angustiada. A confiança na sua capacidade de enfrentar o trabalho é indispensável. Já a utilização de muitos elogios irá estabelecer uma falsa confiança do adulto diante da capacidade da criança vir a compreender verdadeiramente o que aprende, reforçando ainda mais sua insegurança. Neste caso, quando acontece a aprendizagem, esta é superficial e mecânica, a criança passa a realizar suas atividades em função das recompensas que poderá receber. Neste sentido, Rangel ainda explica que aprender também implica esforço em lidar com as frustrações do não-saber. Nesse sentido, não adianta poupar a criança, mas enquanto educador, fazer-lhe solicitações constantes, encorajá-la, desafiá-la com afeto a lidar com situações que muitas vezes lhe são penosas e desagradáveis.

Aos poucos o Carlinhos foi mudando, criando confiança em si, e ao terminar o primeiro bimestre o seu comportamento já era outro, fazia as coisas no tempo certo, arrumou um amigo e os desenhos anteriormente já muito criativos e cheios de detalhes já começaram a ser coloridos. Suas histórias eram coerentes, fantasiosas e engraçadas. Um aluno bom, que de vez em quando tinha alguma recaída, mas que diante da minha atitude de questionamento e de lembrança dos tratos que fizemos e de suas conquistas recuava e ficava bem novamente. O Carlinhos agora se controla e age de maneira positiva diante das dificuldades. Somos amigos e nos respeitamos. Madalena Freire(1994:98-99), ao escrever sobre “o sentido dramático da aprendizagem”, defende que os instrumentos essenciais para o professor, na sua atuação em sala de aula,são o ver (observar), o escutar e o falar.(...) acompanhar o ritmo do outro buscando a sintonia com este.

A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar

compreender, ler desejos. Através de seu olhar, o educador também lança seus desejos para o outro. Para escutar, não basta, também só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese, para compreensão do seu desejo. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar; pois todo desejo pede, busca comunicação com o outro. Também, “todo desejo é desejo do outro”. É o outro que me impele a desejar... É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar) expressão de seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar”.

Evely Burochovitch (2001: 97) ao escrever sobre ‘Inteligência e motivação: implicações educacionais destaca que:

O ensino e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem têm contribuído para ajudar o aluno a aprender a aprender e, portanto, processar, armazenar e utilizar melhor a informação. Conseqüentemente, o estudante consegue desenvolver um maior controle sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

A amizade que surgiu entre nós foi uma grande aliada para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo também em relação aos colegas que não olhavam mais para ele como um menino mimado, incapaz, briguento e chorão.

Pois bem, tudo parecia estar em ordem até que fui surpreendida com o pedido da mãe do Carlinhos para um encontro comigo. Fiquei curiosa e ele mal humorado. Marquei o encontro para o dia seguinte.

Logo após nos cumprimentarmos, a mãe do Carlinhos começou a chorar. Ela estava insegura e muito ansiosa. Pelo prontuário do aluno fiquei sabendo que os problemas que o menino apresentava na escola, a necessidade de uma psicóloga e demais comportamentos que não vejo a necessidade de explicitar aqui, causaram grandes problemas na vida familiar desta jovem, muito jovem senhora. Ela era muito cobrada pelos avós do menino que exigiam que ela parasse de trabalhar para cuidar dele, enfim, segundo a família, ela era a culpada dos problemas do filho e para piorar tinha tido outro filho, agora com um ano de idade. Uma irresponsável segundo eles. Embora pudéssemos constatar que ela trabalhava meio período, tinha uma boa

estrutura familiar de apoio e ser muito carinhosa, prestimosa (apesar do desuso este é o termo correto) e preocupada com os filhos.

Depois de muitos lenços de papel descobri que o problema era que o Carlinhos não levava mais um montão de lição para casa, não precisava mais ficar até tarde da noite chorando, brigando e tentando fazer as tarefas. Estudava pouco para as avaliações e dizia que já sabia tudo. Além do mais não queria mais saber de ninguém ajudando nas lições e que vissem os seus cadernos. Ele "esqueceu" duas vezes a mochila na escola (agora fiquei sabendo por que) etc., etc. A mãe estava com medo por que a reunião de pais estava próxima e ela tinha receio das notas do menino. Reclamou por não ter lhe chamado desde o início do ano. Lembrou que só me conhecia da primeira reunião. Que ela não ficou me questionando e que antes a escola chamava toda hora. E agora? E agora???

Bem, comecei dizendo que não chamei antes porque não houve necessidade. O menino realmente tinha apresentado problemas, mas não era nada diferente dos problemas que ela já conhecia, portanto não vi necessidade de chamá-la, antes preferi trabalhar diretamente com o Carlinhos. Expliquei que ele já não levava um montão de tarefas para casa porque ele cumpria com os deveres de classe na classe, e que ele mudou rápido, graças a Deus, mas mudou. As avaliações foram boas, ela não precisaria se preocupar com as notas e comecei então a explicar e contar como eu e o Carlinhos fomos nos descobrindo e construindo uma relação de respeito, cumplicidade, amizade e confiança. Pedi também que ela ficasse menos ansiosa, pois se as notas ainda não eram as dos sonhos dos avós, elas representavam um grande esforço e crescimento por parte do Carlinhos e que eu gostaria que ele fosse valorizado por isso. Achei conveniente também, que ela não viesse na reunião de pais e uma vez que o pai do menino trabalhava em outro Estado e não poderia estar presente, que ela pedisse que os avós viessem, assim eu teria possibilidade de conversar com eles, mostrar os avanços do garoto, explicar os objetivos que foram alcançados etc. Expliquei também como ela deveria agir ao olhar as tarefas do Carlinhos. Que ela não procurasse os erros, mas os acertos e que se visse algo gritante que apenas pedisse que ele verificasse a tarefa antes de me entregar. Os problemas de entendimento deveriam ser anotados por ela na agenda, pois eu me encarregaria de explicar para ele.

Acabaram-se as lágrimas, a mãe do Carlinhos parecia não acreditar, mas estava tranqüila e pude voltar para a minha classe. A conversa demorou mais do que o esperado. As crianças estavam impacientes e o Carlinhos muito bravo comigo (com certeza ele achava que eu tinha falado mal dele para a mãe), mas eu pedi que ele saísse da sala pois a mãe dele estava no corredor e eu queria que ele mostrasse a saída para ela. Foi uma desculpa, é claro, mas foi o suficiente para ele voltar feliz para a classe e me dar sossego o resto do dia.

É muito bom quando nossas atitudes conseguem resolver ou amenizar os problemas que enfrentamos na sala de aula. Elas são resultado da nossa vivência, enquanto professoras, das pesquisas que fizemos, dos livros que lemos, da observação, da paciência, e do amor pelas crianças e pelo nosso trabalho. Ter consciência de que a relação professor-aluno é permeada pela afetividade é urgente e necessário. A Educação pressupõe uma ação interativa, que envolve o outro em toda a sua complexidade.

Para aprender. Necessitam-se dois personagens, (quem ensina e quem aprende) e um vínculo que se estabelece entre ambos(...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”
Fernandez(1991: 47 e 52)

3.27 PENSANDO A PRÁTICA

A partir da compreensão do professor como produtor de conhecimentos referentes à sua profissão, da relevância de sua prática e de seu saber da experiência faz-se necessário reconhecer e identificar tal saber para que, a partir dele seja desencadeado o processo reflexivo no professor e se passe de um saber fragmentário e passivo a um saber unitário e ativo.

O crescente interesse da pesquisa educacional, nos últimos anos, pelo enfoque no professor e na sua profissão, tem resultado em produções científicas significativas sobre a profissionalização, o percurso profissional, o pensamento e a ação do professor, que ressaltam a importância dos seus conhecimentos, e o apresentam como “produtor de saberes”.

É, nesse aspecto, que, a nosso ver, reside a diferença entre conhecimento prático e saber da experiência, pois este último não necessariamente envolve o diálogo reflexivo, ou o nível de elaboração e articulação, que entendemos existir no conhecimento prático.

Conforme Perrenoud (1993), o saber da experiência é um conjunto de saberes tácitos e pouco articulados, obtidos ao longo de um processo de socialização profissional, "fabricado artesanalmente" e incorporado sob a forma de *habitus* e de habilidades.

Partindo desse conceito, Perrenoud (1993) compreende *habitus* como um conjunto de disposições duradouras e transponíveis, que, integrando as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, apreciações e de ações, e que torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências de esquemas que permitem resolver problemas da mesma natureza.

Para esse autor, é a partir de seu *habitus*, de sua personalidade e de um conjunto de esquemas de ação, de percepção e de avaliação de pensamento, que o professor enfrenta a ação docente. Nesse sentido, a prática é reconhecida como fonte de aprendizagem do conhecimento profissional. Schulman (citado por Pacheco e Flores, 1999: 36.) considera que "a prática é decisiva na aquisição do conhecimento profissional do professor mesmo que se diga que é menos codificada de todas as fontes".

Para esse reconhecimento, faz-se necessário identificar a prática como composta por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas e permeadas por interações, conflitos e contradições constantes; tendo um marcado caráter de improvisação, que exige um constante reinventar de atividades e matérias; transpor, diferenciar e ajustar permanentemente esquemas disponíveis; e apresentando como características: imprevisibilidade das situações, interação permanente, comunicabilidade, co-envolvendo a linguagem verbal com outras linguagens, e instantaneidade das respostas, conforme afirmaram Perrenoud (1993) e Sarmiento (1994).

Em face dessa caracterização, esse último autor entende que :

As solicitações que são colocadas aos professores são das mais variadas espécies e afetam todos os domínios, do cognitivo ao afetivo e emocional, do psicomotor ao sociomoral. (Sarmiento, 1994:59)

Nessa perspectiva, “a prática docente, comportando situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas e exigem respostas únicas” (Nóvoa, 1995:27), é compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual é elaborado um determinado saber, denominado saber da experiência.

Esse novo paradigma opõe-se ao paradigma da racionalidade técnica que prevaleceu, servindo de referência para a educação, ao longo de todo o século XX.

podendo ser compreendido como uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que reduz a mesma à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, e, segundo a qual, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, reconhecendo-se uma hierarquia nos níveis de conhecimento e um processo lógico de derivação entre os mesmos (Gómez, 1995:96).

O saber da experiência pode ser reconhecido como um eixo fundamental, sobre o qual pode ser desencadeado o processo reflexivo no professor e ele pode e deve, conforme discute estabelecer com outros saberes - saberes da Ciência da Educação - uma relação dialética e não de exclusão mútua.

A estreita conexão com situações práticas onde o conhecimento dos professores é formado e usado não o torna necessariamente menos válido, mas (apenas) diferente do conhecimento científico” (Freiman-Nemser e Flode, citado por Sarmiento, p.60)

Não se pode negar a existência de tal saber, nem tão pouco renegá-lo ao esquecimento, como se ele fosse algo prejudicial à prática inovadora do professor. Ou seja, esse saber necessita

ser trabalhado de modo a dar-lhe expressão elaborada, com vistas à formulação de um saber profissional. (Saviani, 1983:9)

Assim necessário se faz que sejam identificados os diferentes “fios” da experiência docente: a formação inicial, características e comportamentos dos professores, metodologia, características e comportamentos dos alunos, a relação teoria e prática, condições de trabalho, a relação com os alunos, para poder tecê-los, por meio da reflexão, ao longo da prática profissional. Reconhecendo o saber da experiência e identificando-o, podemos a partir dele desencadear o processo reflexivo no professor, transformando este saber “fragmentário, incoerente, desarticulado, implícito, degradado, mecânico, passivo, simplista” a um saber profissional “unitário, coerente, articulado, explícito, original, intencional, ativo e cultivado” (Saviani, 1983, 10). Ou ainda, parafraseando esse mesmo autor, que se eleve o saber e a prática do professor do nível da experiência ao nível da consciência pedagógica.

3.28 ARTICULANDO

Problematizar significa muitas vezes entrar em contato e o trabalho com as memórias nos permite recordar para elaborar, para tomar consciência das representações construídas, abrindo espaços para novas significações serem tecidas.

Ao trabalharmos com a memória revisitamos medos antigos, dores represadas, mostramos coisas que os olhos parecem não querer ou não poder ver. Poder expressar sentimentos, angústias e conflitos é uma rica oportunidade de entrar em contato com conteúdos repletos de representações e emoções. Ao dividir com os outros: traumas, alegrias e angústias, mobilizamos identificações e fortalecemos vínculos. Percebemos também que nossos conflitos são comuns, pois outros passaram por situações semelhantes.

Acredito que é refletindo que fazemos opções de trabalhar a serviço de uma concepção de educação que supere a concepção das gerações anteriores. Paulo Freire (1997) em seu livro *Pedagogia da Autonomia* diz que:

o momento fundamental na formação permanente dos educadores é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática do amanhã. Nesse movimento que começa com a conscientização, é que decido, rompo e opto.

É assim com o passado presente que relembro uma palestra de Madalena Freire onde, com toda propriedade e em sua singeleza, disse que é no amor ou no ódio que aprendemos, nunca na indiferença. Pois este exercício contínuo de lembrar e refletir coloca-me frente a duas personagens que participaram das histórias que narrei: a afetividade e a violência psicológica. Esta última, muito sutil, é um tipo de violência que não é fácil constatar, pois é invisível, muitas vezes silenciosa, verbal ou simbólica na expressão corporal/gestual do professor, geralmente ocorre no interior da sala de aula, mas permeia a vida das instituições escolares.

Na interação entre as pessoas, dizemos que há influência quando, uma delas, por aquilo que diz ou faz, afeta a outra, modificando seu modo de proceder, suscitando sentimentos, sendo que essas modificações e sentimentos são fatores determinantes do que a pessoa disse e/ou fez. É como se uma força emanasse de uma pessoa para outra, condicionando seu modo de se comportar.

Seria ingênuo reduzir a eficiência da educação ao plano exclusivo das relações interpessoais. No entanto, não podem os professores, enquanto pessoas que estão na função de educadores, eximir-se das implicações de seus atos no processo ensino-aprendizagem, nas relações humanas e na intervenção direta sobre a constituição da personalidade das crianças e adolescentes.

Existem várias definições de violência, mas conforme Koller (1999:33)

todo ato de violência tem em comum o fato de ser caracterizada por "ações e, ou omissões que podem cessar, impedir, deter ou retardar o desenvolvimento pleno dos seres humanos".

Conforme definido nos estudos do CRAMI (Abrapia, 1997; CRAMI, 2000)

Violência psicológica: é um conjunto de atitudes, palavras e ações para envergonhar, censurar e pressionar a criança de modo permanente. Ela ocorre quando xingamos, rejeitamos, isolamos, humilhamos, aterrorizamos, exigimos demais das crianças e dos adolescentes, ou mesmo, os utilizamos para

atender a necessidades dos adultos. Apesar de ser extremamente freqüente, essa modalidade de violência é uma das mais difíceis de serem identificadas e podem trazer graves danos ao desenvolvimento emocional, físico, sexual e social da criança.

Quanto a violência psicológica exercida na escola e presente entre outras na relação professor/aluno, Sonia Koehler em seu artigo para a revista do Centro de Estudos dom Bosco, diz que:

A Violência psicológica exercida na escola ou violência escolar é uma das modalidades da violência institucional que Tomkiewicz (1997:310) define como “toda e qualquer ação cometida dentro de uma instituição, ou toda ausência de ação que cause à criança um sofrimento físico ou psicológico inútil e/ou bloqueie seu desenvolvimento posterior”. Esta definição, segundo o autor, engloba todo o tipo de instituição: o meio familiar, as delegacias de polícia, os centros destinados a proteger e recuperar crianças, hospitais e escolas ou qualquer tipo de instituição educativa.

A violência psicológica exercida em escolas e por professores que tive realmente deixaram suas marcas em minha vida, mas ela aparece mais como um contraponto que faz brilhar e dá importância a afetividade.

Pensar sobre a afetividade na Educação abrange um campo de significações complexas, porque envolve conceitos, pré-conceitos, estereótipos, discriminações, identidades, diferenças, cultura e muita diversidade.

Na sala de aula, na maioria das vezes, o que se prima são os conteúdos escolares; esquecemos que sentados estão os alunos à procura de espaço ou de um olhar que estabeleça uma aproximação dialógica entre as pessoas e seus saberes, e que possibilite construir sentido(s) à aprendizagem.

A afetividade que vislumbro transcende a metodologia; está no próprio sujeito, é o humano se sobrepondo ao racional.

Durante o meu caminho como educadora, compreendi que ensinar e aprender é possível desde que o professor se coloque na situação de aprendiz do seu próprio fazer, Pinto (1997:65) diz que:

é preciso aprender as múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, é preciso aprender a escutar, registrar e

representar as vozes, os movimentos das crianças, é preciso instaurar tempos e espaços para diversidade de diálogos verbais, gestuais e afetivos nos processos de educação e cuidados das crianças.

Para me aproximar de cada aluno, foi preciso reconhecê-los em sua heterogeneidade, na sua absoluta diferença. Compreendê-los como sujeitos portadores de identidades constituídas pela escola, pelos professores que tiveram e por condições sócio-culturais.

Olho o passado e me vejo tentando construir possibilidades às crianças de se sentirem amadas, valorizadas, olhadas através de seus gestos, desenhos, movimentos, histórias, sorrisos, choros, apegos e desapegos e outras formas de ser e de expressar-se. Procurei dar voz ao seu silêncio e vivi do seu desabrochar.

Assim, minha opção ante essa complexa situação que caracteriza as situações de aprendizagem, é discutir a afetividade. Portanto, o que diz a literatura?

Segundo Lück e Carneiro(1985:26) , citando Kaplan:

processo educativo se fundamenta com o objetivo de levar o educando a desenvolver a compreensão, a experiência e as técnicas de utilização de seu potencial emocional, de maneira equilibrada e positiva.

Assim acontece porque possibilita que se utilizem as emoções como meio e fim na facilitação

no processo de crescimento humano em todos os sentidos: físico, psicológico, sexual, artístico, social, intelectual, moral, espiritual ou religioso” (Stein, 1969: 91)

Lück, in Dorothy G. Carneiro (1985:27), permite-nos refletir com suas idéias sobre a questão do domínio afetivo. Para a autora,

esta área de estudo desse domínio, no que se relaciona com a educação, é marcada por uma certa imprecisão de termos e até mesmo, ambigüidades, que tornam difícil a delimitação e a definição do seu âmbito, sentido .

De um modo geral, na literatura educacional, os termos comumente usados para definir comportamentos do domínio afetivo são sentimento, atitude, interesse, apreciação e valores. Todo relacionamento é permeado pelo afeto. Este é o principal componente das relações humanas. As emoções são reações intensas ou breves de nosso organismo, a um fato inesperado e que poderão ser percebidas como penosas ou agradáveis. São as emoções que dão qualidade às respostas cognitivas, funcionando como elementos catalisadores. Portanto, o desenvolvimento afetivo é um elemento importante na educação, pois são os nossos afetos e emoções que permeiam todo e qualquer relacionamento.

Para Wallon, apud Cerisara (1997), a emoção não é a mesma coisa que o afetivo. O emocional são fugas transitórias, visíveis corporalmente. A situação afetiva é mais permanente e implica uma carga de atração e repulsão de amor e ódio.

De acordo com Piaget, apud. La Taille (1992: 65)

quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma "energia", portanto como algo que impulsiona as ações. O desenvolvimento da inteligência permite sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações e a razão está a seu serviço.

Partilhando do pensamento de Vygotsky, apud Rego (1996: 20), percebe-se ainda de modo implícito, sua profunda preocupação em integrar os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

Vigotsky(1996) concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona e se sensibiliza.

Diante de todas as pontuações a respeito da afetividade, pude compreender que todos concordam que a afetividade represente a síntese dos

sentimentos, interesses, desejos, valores e emoções dos indivíduos e, sendo assim, um elemento de grande colocação na vida de cada um.

A partir deste estudo, e de tudo o que vivi como professora, posso dizer que o desenvolvimento afetivo é um elemento fundamental na educação, pois são os nossos afetos e emoções que permeiam todo e qualquer relacionamento, que impulsionam para aprendizagem e que, portanto, vêm interferir na construção do conhecimento.

Para exercer sua real função, o professor precisa aprender a combinar autoridade, respeito e afetividade; isto é, ao mesmo tempo que estabelece normas, deixando bem claro o que espera dos alunos, deve respeitar a individualidade e a liberdade que esses trazem com eles, para neles poder desenvolver o senso de responsabilidade.

Hoje, vejo com mais clareza, que continuarei buscando e defendendo afetividade no contexto educativo.

3.29 COMEÇO DE NOITE

...Final de período. Voltarei para casa sem saber do amanhã. Minha voz está comprometida pelo excesso de cirurgias efetuadas no combate ao câncer de tireóide e o tratamento quimioterápico para combate ao câncer de mama irá começar. O dia acabou sem que pudesse me despedir das crianças. Estão preocupados comigo, mas não têm noção do problema. Ficou decidido: é melhor não falar nada, faremos uma reunião com os pais. No peito um sentimento de abandono e traição. Sempre compartilhamos nossas alegrias e tristezas e porque não agora?

O ADEUS QUE NÃO DEI

Zezé 2005

**ÚLTIMO DIA,
COMEÇO DE NOITE.
NO AFAGO INFANTIL
A DOR DO AÇOITE
DA SEPARAÇÃO.**

PRECISO SORRIR,
PRECISO PARTIR,
PARTIR PARA ONDE,
SE A LÁGRIMA ESCONDE
E OS OLHOS NÃO VÊEM?

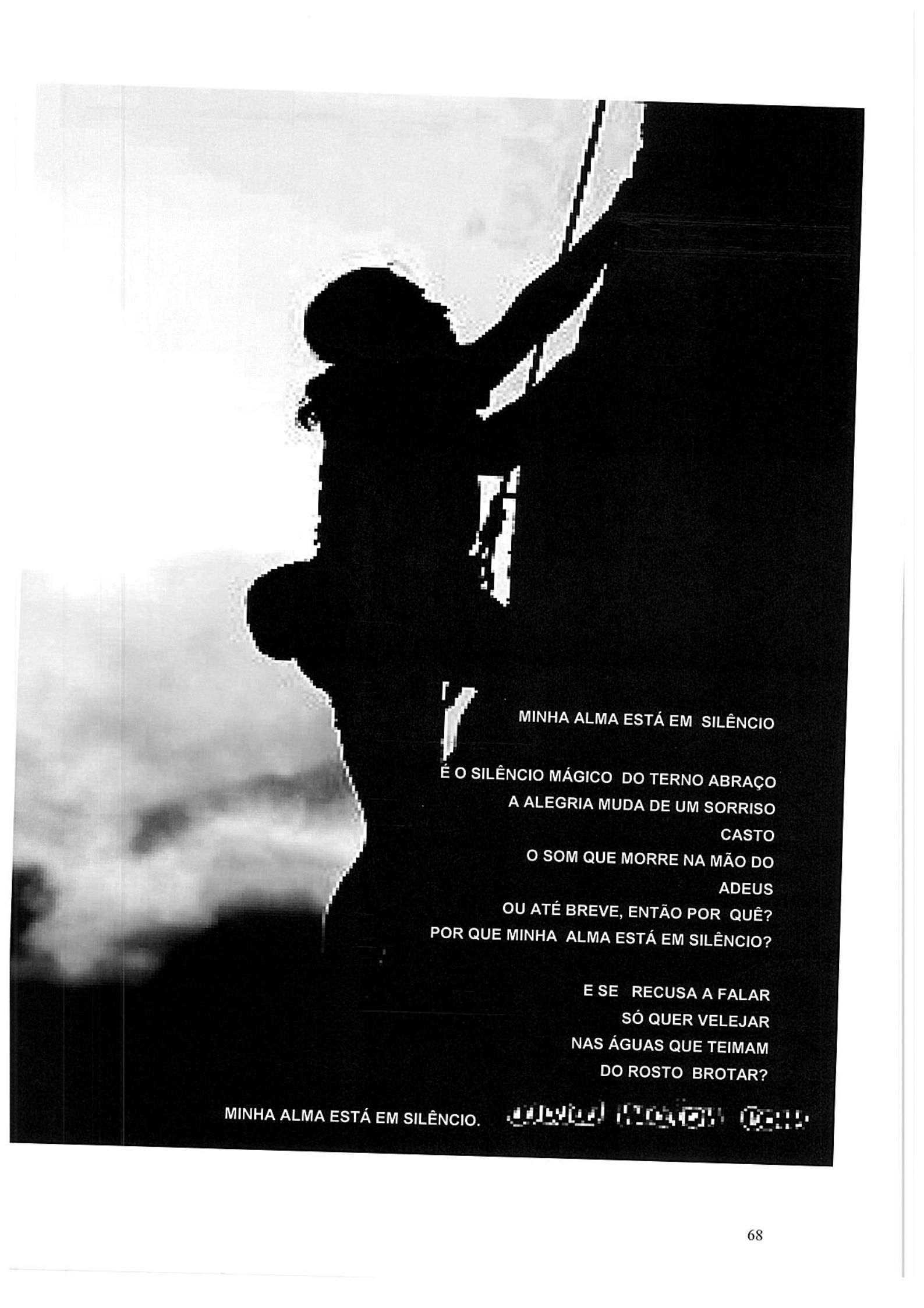
ÚLTIMA AULA
É PRECISO ENTENDER:
NADA A DIZER
E SEM DESPEDIDA
BRINCAR DE ESCONDER

SE ALGUÉM PERGUNTAR
POR QUE FOI ASSIM,
SEM MUITO EXPLICAR?
FOI FALTA DE JEITO,
PURO RESPEITO,
SILÊNCIO DO FIM.

PORQUE O ADEUS
FICOU NO ENGASGO,
NA VOZ QUE MORREU,
NA DOR QUE NASCEU,
NA PORTA QUE ABRIU,
QUANDO VOCÊ, CRIANÇA,
SORRIU.

TEMPO DE CALAR

Tudo tem a sua ocasião própria, e há tempo para todo propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer;...tempo de chorar e de tempo de rir... tempo de estar calado, e tempo de falar(Eclesiastes 3, 1-70)



MINHA ALMA ESTÁ EM SILÊNCIO
É O SILÊNCIO MÁGICO DO TERNO ABRAÇO
A ALEGRIA MUDA DE UM SORRISO
CASTO
O SOM QUE MORRE NA MÃO DO
ADEUS
OU ATÉ BREVE, ENTÃO POR QUÊ?
POR QUE MINHA ALMA ESTÁ EM SILÊNCIO?

E SE RECUSA A FALAR
SÓ QUER VELEJAR
NAS ÁGUAS QUE TEIMAM
DO ROSTO BROTAR?

MINHA ALMA ESTÁ EM SILÊNCIO.

colored images color

CONCLUSÃO

Parti das minhas memórias, vivências, experiências, questionando e refletindo minhas atuações, idéias, concepções; posteriormente, com as reflexões e leituras, tudo isso foi sendo revisto, reconstruído, e possibilitou a ampliação de meus referenciais, tecendo outras concepções de mundo, homem, sociedade e educação.

Olhei para meu passado e pude através dele, desvendar como os procedimentos de afetividade conseguiram aproximar esta professora de seus alunos, motivando-os na busca, construção do conhecimento e melhoria da aprendizagem. Por isso concluo citando Pino (mimeo), ao dissertar que os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito "é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele" (idem, p. 128). Portanto, "os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo" (idem, p. 130-131)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCONI, E. **A filosofia do ensino de John Passmore**. In: Anais do 3º Simpósio de Pesquisa da FEUSP. São Paulo, maio de 1996, p. 127-132.
- BORGES, P. F. **O professor na década de 90**. Artigo apresentado no simpósio de qualidade total na Universidade Mackenzie, 1995
- BENJAMIN, W. "O narrador, considerações sob a obra de Nicolai Lesskov". In: **Magia e técnica, arte e política.; ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOSI, E.. **Memória e Sociedade**. Companhia das Letras: São Paulo, 1995, p.68
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
- _____. Pierre Bourdieu. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo, Ática, 1994.
- BRASIL, (1997). Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais** . Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF.
- BORUCHOVITCH, E. **Inteligência, Motivação**. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs Petrópolis: Editora Vozes.(2001)
- CAMARGO DMP. *Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura*. In: Veiga IPA, Castanho ME, organizadores. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas (SP): Papirus; 2000. p. 213-30.
- COLL, César; PALÁCIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Trad. Angélica Mello Alves. V.2, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 pp 2 , 23

- CURY, Augusto. **Pais brilhantes e Professores fascinantes**, São Paulo, Sextante 2003
- CUNHA, M.I. **A prática pedagógica do bom professor**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 1988:8
- DANTAS, H(1994) **Algumas contribuições da psicogenética de H.Wallon para a atividade educativa**. Revista de Educação da A.E.C., Brasília, v.23, p.45-51, abr/jun.
- _____. (1997) **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon**. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, p.73-76
- D'OLIVEIRA, M. H. **Analisando a Relação Professor-Aluno: do Planejamento à sala de Aula**. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.
- ELIAS, M. D. C. **Pedagogia Freinet – Teoria e prática**. São Paulo: Papirus, 2000.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: Um projeto de parceria**. São Paulo: Loyola, 1993
- _____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. (Org) Ivani Fazenda. 2ª. edição São Paulo: Cortez, 1993
- _____. **A Educação Como Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. **Inteligências Múltiplas - A teoria na Prática**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- FENTRESS JAMES, WICKHAN CHRIS. **Memorial Social: novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema 1992 .
- FERNANDÉZ, A **Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.(47-52)
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (50, 73 ,159-60).
- FREIRE, Madalena. **O sentido dramático da aprendizagem**. In: GROSSI e BORDIN (Orgs.). **Paixão de Aprender**. Petrópolis-RJ. Vozes, (1992).

- FREITAS, D. (1998); **Mudança Conceitual em sala de Aula: Uma experiência em Formação inicial de Professores**. Tese de doutorado. FEUSP, São Paulo.
- FRITZEN, Silvino José. **Relações Humanas Interpessoais: nas convivências grupais e comunitárias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999
- GAGNEBIN JM. **Walter Benjamin**. 2ª ed. São Paulo (SP): Brasiliense; 1993. (197-198)
- GALZERANI MC. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna**. [tese]. Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP; 1998.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, Porto Alegre 1994
- GOMÉZ, P. O. *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo* In: NÓVOA, A (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. SP: Paz e Terra, 1970.
- HILLAL, Josephina. **Relação Professor-Aluno: Formação do homem consciente**. São Paulo, Ed. Paulinas, 2ª edição, 1995. (p19)
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das letras. 1998.
- KRAMER, Sonia in LEITE Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996
- LA TAILLE, Yves et all. PIAGET, VYGOTSKY y WALLON: **Teorias psicogenéticas em discussão**. SP: Summus, 1992.
- LEONTIEV, A.N. *“Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”* In VIGOTSKY, L.S. (et.al.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola pública – a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 1985.

- LUCK Heloísa in DOROTHY G. Carneiro. **Desenvolvimento afetivo na escola- Promoção, medida e avaliação**. RJ: Vozes, 1983.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.
- MIZUKAMI, Maira. G. N. Ensino: **As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986. (77-78)
- NÉRICI, I. G. **Educação e metodologia**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- NÓVOA A, organizador. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia; 1995. – (1998 PP 29-30) (27)
- PACHECO, J. A. e FLORES, M.A **Formação e avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999. (Escola e Saberes) (p36)
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectiva sociológica**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIAGET, Jean . **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973 (p.237)
- Piaget, J. (1994). **O juízo moral na criança** (E. Lenardon, Trad.) . São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).
- PEY, Maria Oly. **A Escola e o Discurso Pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988
- PÉREZ - GOMÉZ, P. O. *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo* In: NÓVOA, A (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- PINO, A. *O biológico e o cultural nos processos cognitivos*, In **Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências**. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação UNICAMP, p.5-24, 1997.

_____. **Afetividade e vida de relação.** Campinas, Faculdade de Educação UNICAMP. (mimeo).

PUENTE, M. de la. *Abordagem centrada na pessoa e a educação.* In: PENTEADO, W. M. D. (org). **Psicologia e Ensino.** São Paulo: Papel Livros, 1980

_____. de la. "estudo sobre a psicologia da motivação de Carl R.Rogers", Educação e Sociedade, FE da Unicamp, Campinas, Ano I, nº 1, setembro de 1978

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio – econômicos.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.(77-78)

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SARMENTO, M.J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária.** Porto: Ed. Porto, 1994 (Escola e Saberes) (59-60)

SAVIANI, D. Educação: **do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983(p10)

_____. **Escola e democracia.** 26ª ed. Campinas (SP): Autores Associados; 1992.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and teaching: foundations od the new reform.** *Harward Educational Review*, v.57, no.1, p.1-22, February, 1987 citado por Pacheco e Flores 1999, (p.36)

SIMSON OMV, org.. **Experimentos com histórias de vida** (Brasil-Itália). São Paulo (SP): Vértice, Ed. Revista dos Tribunais; 1988.

