



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidade
Faculdade de Formação de Professores

Daniele Barros Vargas Furtado

Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante

São Gonçalo

2019

Daniele Barros Vargas Furtado

Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F992 Furtado, Daniele Barros Vargas.
Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante /
Daniele Barros Vargas Furtado. – 2019.
83f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Cotidiano escolar – Teses. 2. Professores – narrativas pessoais
– Teses. 3. Professores iniciantes – Teses. I. Fontoura, Helena
Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Daniele Barros Vargas Furtado

Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 23 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Iduína Mont´Alverne Chaves
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Vania Finholdt Angelo Leite
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Bruna Molisani Ferreira Alves
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Às crianças com as quais aprendi entre tantas coisas, sobretudo a ser mais humana, e àquelas que virão para me ensinar a ser ainda melhor professora.

AGRADECIMENTO

CARTA DE AGRADECIMENTO

Santa Maria, 13 de dezembro de 2018

Queridas e queridos companheiros

É com grande alegria que escrevo esta carta para exercer um dos mais belos sentidos que aprendi a valorizar ainda mais no decorrer destes dois anos: Gratidão.

É hora de lembrar das pessoas que nesta jornada estiveram ali, presentes em energia, em palavras, em partilha, em sonhos e angústias.

Agradeço primeiro a Deus por ter me feito forte para não desistir.

Agradeço à minha instituição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores, a qual tenho muito orgulho de tê-la no meu município de origem e a todas e todos professores e funcionários que lutam pela permanência dessa Universidade em São Gonçalo.

Agradeço especialmente a minha orientadora Professora Helena, que de forma tão carinhosa e cuidadosa me acolheu num abraço tão sincero que me faz recordar com lágrimas nos olhos, o dia do nosso primeiro encontro.

À minha banca avaliadora, Professoras Iduína, Vânia e Bruna que do mesmo modo da minha orientadora, leram e contribuíram afetuosamente para as escritas desse trabalho.

À minha mãe Eliana e minha família que mesmo sem entender muito porque eu tenho que estudar tanto, seguem me incentivando.

À minha filha Gleyciele e sua namorada Alessandra, por todo seu amor e exemplo que vêm seguindo.

Às minhas amigas Roberta e Tânia, presente especial que o mestrado me deu, aqui representando os demais colegas da turma 2017.

Às amigas Aline, Angelina, Renata, Kelly, Anajara, Adri e todas e todos os demais que torcem pelo meu sucesso.

A todas as professoras, funcionários e crianças da escola em que realizei a pesquisa, que me ensinaram a ser melhor professora, potencializando meu trabalho.

E sem dúvidas não poderia deixar de agradecer, cada palavra, cada livro escrito, cada sentimento expresso, ao meu Mestre Educador, Paulo Freire, que contribui para minha permanente (re)construção.

Um forte abraço, professora Daniele.

Ensinar exige alegria e esperança.

Paulo Freire

RESUMO

FURTADO, Daniele Barros Vargas. *Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante*. 2019. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta dissertação tem por objetivo compreender os saberes e as práticas cotidianas que ocorrem no contexto da organização pedagógica narrados por uma professora iniciante de uma escola pública de São Gonçalo. Busco discutir temas da prática educativa que instigam a refletir como docente pesquisadora e apreender sentidos das situações do contexto escolar que contribuam para a qualidade da ação docente. Escolhi como estratégia de registro das minhas narrativas o uso de escrita de cartas. Encontrei em Paulo Freire a inspiração para escrevê-las. As narrativas escritas contam um pouco das angústias e das possibilidades da ação docente vividos no contexto escolar, no encontro cotidiano com os demais sujeitos da escola. Ao realizar a escrita do memorial de formação, busquei compreender os saberes produzidos no decorrer da minha formação em Pedagogia e narrar as contribuições para minha aprendizagem. Trato dos caminhos da pesquisa em que trago a narrativa como metodologia, apontando como cheguei a esta escolha. Em seguida trago as cartas e as análises realizadas. Como recurso de análise me apoio na proposta de análise por tematização. Investigar a própria prática docente como professora iniciante é um modo de reconhecer e de valorizar os conhecimentos e saberes produzidos pelos educadores nos seus contextos da ação docente. Por meio das leituras realizadas percebi que muitos problemas e situações vivenciadas por Freire e relatadas em suas cartas vão ao encontro das situações relatadas nas cartas escritas por mim, professora iniciante, sobre o cotidiano na escola pública. Desse modo, a pesquisa vem apresentar, de forma analítica, situações do cotidiano escolar, da relevância do registro escrito, da reflexão e da análise da própria prática educativa, principalmente relacionada a professores iniciantes.

Palavras-chave: Professora Iniciante. Narrativas. Cartas. Paulo Freire. Práticas educativas.

ABSTRACT

Furtado, Daniele Barros Vargas. *Letters to Paulo Freire: narratives of a beginner teacher*. 2019. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This dissertation aims to understand the knowledge and everyday practices that occur in the context of the pedagogical organization narrated by a beginner teacher from a public school in São Gonçalo. Seek to discuss themes of educational practice that instigate to reflect as a researcher teacher and apprehend meanings of situations in the school context that contribute to the quality of the teaching action. I chose as a strategy to record my narratives the use of letter writing. I found in Paulo Freire the inspiration to write them. The written narratives tell a little of the anxieties and possibilities of the teaching action experienced in the school context, in the daily meeting with the other subjects of the school. In writing the formation Memorial, I sought to understand the knowledge produced during my education in pedagogy and to narrate the contributions to my learning. I deal with the research paths in which I bring the narrative as a methodology, pointing out how I came to this choice. Next I bring the letters and the analyses performed. As a resource of analysis I support the proposal of analysis by thematization. Investigating the teaching practice itself as a beginner teacher is a way of recognizing and valuing the knowledge produced by educators in their contexts of teacher action. Through the readings, I realized that many problems and situations experienced by Freire and reported in his letters meet the situations reported in the letters written by me, beginner teacher, about everyday life in public school. Thus, the research comes to present, in an analytical way, situations of the school routine, the relevance of the written record, the reflection and the analysis of the educational practice itself, mainly related to beginning teachers.

Keywords: Beginner teacher. Narratives. Letters. Paulo Freire. Educational practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FFP	Faculdade de Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO	14
1.1	Referências conceituais para a escrita de memorial	14
1.2	Por onde andei ... os caminhos que me formam professora	18
1.3	Percursos da pesquisa	27
2	AS NARRATIVAS E AS CARTAS NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA INICIANTE	32
2.1	O uso de narrativas e a formação	32
2.2	Paulo Freire e a escrita de cartas	35
3	CARTAS A PAULO FREIRE	41
3.1	Carta – Da resistência	44
3.2	Carta – Do tempo e espaço escolar	52
3.3	Carta – Do direito à cultura e ao conhecimento	57
3.4	Carta - Das relações	61
3.5	Carta – Da alegria de ser professora	64
3.6	Carta – Da fome presente na sala de aula	66
3.7	Carta – ... e o ano letivo acabou!	71
	CONSIDERAÇÕES	75
	REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Esses que-fazerem encontram-se um no corpo do outro.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade

Paulo Freire

Ser professor é caminhar por entre dúvidas e descobertas. Duvidar pode ser o primeiro passo para a pesquisa. E como afirma Freire (1996), a partir da epígrafe escolhida, não há ensino sem pesquisa porque aquele que ousa ensinar primeiro precisa passar pelo desafio de aprender. Estar no cotidiano da escola exercendo a função docente e também como pesquisadora do Mestrado é um privilégio. Não porque eu pretenda somente aprender para me qualificar enquanto professora. Pretendo com a pesquisa trazer contribuições por meio das escritas sobre a práxis pedagógica para aqueles e aquelas que um dia poderão estar iniciando seu trabalho docente. Diante desse desejo a questão que escolhi investigar foi: Quais as possibilidades da prática docente de uma professora iniciante em uma escola pública de São Gonçalo? Utilizo o conceito de Garcia (1999) que aponta esse professor principiante como aquele que está nos primeiros anos em processo de iniciação ao ensino, fazendo a transição de estudante para professor.

Desse modo, o objetivo geral desta dissertação é investigar saberes e as práticas cotidianas que ocorrem no contexto da organização pedagógica narrados por uma professora iniciante de uma escola pública de São Gonçalo. Busco discutir temas da prática educativa que instigam a refletir como docente pesquisadora e apreender sentidos das situações do contexto escolar que contribuam para a qualidade da ação docente.

Escolhi percorrer nesta pesquisa os caminhos que me auxiliassem a pensar sobre a minha própria prática docente no cotidiano escolar indo ao encontro do que Freire assume fazer ao longo da sua trajetória como educador. “A minha prática tem sido esta, a prática de pensar rigorosamente a prática, que é uma prática teórica” (FREIRE, 2001, p. 137). O desejo de viver uma proposta de ensino e aprendizagem com processos de reconhecimento dos saberes que as crianças possuem, me leva a analisar minhas práticas e as relações de trabalho no espaço escolar.

Busquei no desenvolvimento dessa pesquisa tecer algumas considerações sobre a ação docente a partir do contexto em que atuo e das relações que se estabelecem no cotidiano com as crianças, com as colegas professoras, com a gestão, com os funcionários, e com as famílias das crianças.

O caminho metodológico escolhido inicialmente para esta pesquisa foi o de escrever diários de aula. Fiz uma aproximação das escritas do autor Miguel Zabazapelo livro “Diários de aula” e alguns registros chegaram a ser feitos. No andamento da pesquisa, fui cada vez mais me aproximando de Paulo Freire e dos seus ensinamentos. Cada vez que buscava fundamentar, analisar e criticar as minhas práticas, mais eu percebia o quanto meu autor de referência auxiliava nas escritas. Decidi então fazer reflexões a partir da escrita de cartas a ele.

A estrutura dessa dissertação é composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo, **Trajetórias de Formação** buscando aproximar o leitor da narradora/pesquisadora, de modo a conhecer os percursos formativos docente, da professora iniciante. Nesse capítulo também escrevo o percurso da pesquisa, narrando a escolha teórico-metodológica escolhida para esse trabalho. No segundo capítulo: **As narrativas e as cartas na formação da professora iniciante**, trago o referencial teórico acerca das narrativas e das cartas como instrumento de formação pedagógica. No terceiro capítulo, **Cartas a Paulo Freire**, trago à dissertação as narrativas em formato de cartas ao autor, expressando as possibilidades do trabalho docente que desenvolvi no primeiro ano como professora iniciante. Busquei realizar um diálogo entre as situações cotidianas e as ideias que Freire aponta em seus livros.

Espero com esse trabalho contribuir para a reflexão dos leitores que tenham interesse sobre o tema. Entende-se que as escritas de cartas sobre práticas e vivências do cotidiano escolar de uma professora iniciante marcam os processos de angústias, alegrias e conflitos que perpassam o profissional docente quando começa

a integrar o contexto escolar e repensa sobre suas aprendizagens nos cursos de formação inicial.

1 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Na medida que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito.

Paulo Freire

Este capítulo traz uma discussão conceitual acerca do uso do memorial no processo de formação do eu professora/pesquisadora. Essa escrita se faz importante para marcar o uso dos memoriais como processo formativo do professor, inclusive suas reflexões e aprendizagens no desenvolvimento da própria pesquisa. Faço uma apresentação da minha trajetória acadêmica e as contribuições para minha formação pessoal e profissional. Destaco os percursos formativos que me proporcionaram refletir sobre o exercício docente como professora iniciante, sobre os espaços e contextos de aprendizagem e assim auxiliaram a me constituir um ser humano que acredita na educação como projeto de mudança social e pessoal e na *belezura* da vida.

1.1 Referências conceituais para a escrita de memorial

Escolhi trazer o memorial de formação como um processo de revisitar os processos formativos que constituíram minha profissionalização docente. Essa escolha foi e continua sendo um desafio para a escrita. Falar de mim e do que me atravessou durante a formação não é uma tarefa fácil. Entre várias tentativas, pelo menos umas três vezes fui abandonando o que escrevia e tentando fazer um recorte do que de fato queria trazer para este trabalho. Ao realizar uma aproximação dos referenciais teóricos para um aprofundamento do que poderia contribuir para as análises das situações do cotidiano, encontro uma citação de Paulo Freire em que ele faz apontamentos sobre as memórias:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que me reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os `olhos` com que `revejo` já não são os olhos com que `vi`. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal, o passado se compreende, não se muda. (FREIRE, 2015a, p. 22)

Portanto, com Freire, acredito que quando escrevo preciso realizar a tentativa de ser o mais honesta possível no registro dos fatos vividos. Eles ocorreram em um dado tempo, espaço e em um momento em que eu me constituía de um modo anterior ao da escrita. Não será possível mudar o que vivi, mas posso pensar sobre ele. Assim, compreendo que quando escrevo posso refletir registrar também sobre o que me identifica como ser humano que sente, que pensa, que analisa, que se modifica, reflexões incorporadas pelas escritas das trajetórias que me formam e que me constituem. Passeggi (2000, p.4) aponta que “nesse gênero textual entrelaçam-se num único movimento, os processos de autoria e de construção identitária. Tratando-se de um gênero autobiográfico, o narrador coincide, enquanto escreve, com o autor empírico do texto”, ou seja, quando escrevo posso construir o que me identifica como ser humano, a partir das reflexões sobre as trajetórias que me formam e que me constituem.

Usando o campo conceitual de Passeggi (2000) sobre memoriais de formação, temos o seguinte esclarecimento:

O “processo de autoria” compreenderá os procedimentos cognitivos e meta cognitivos que se realizam nas e pelas operações de linguagem, implicadas nos diversos mecanismos enunciativos e de textualização, através dos quais o autor (consciente ou inconscientemente) escolhe, seleciona, organiza e decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, gerencia e adapta o texto empírico às inúmeras variáveis de sua situação de comunicação. Guiado por emoções, crenças e valores, ele exprime no texto um estilo pessoal (p. 5)

Na operacionalização da linguagem vou tecendo os traços da memória dos processos formativos que me atravessaram e como traz Passeggi, arraigados de conteúdos e sentidos conscientes ou não vão me auxiliando na construção das narrativas escritas. A autora complementa:

Contrariamente a outros gêneros autobiográficos, não se trata de uma escrita solitária, mas da aventura de uma construção partilhada, na qual

pode se observar como se constituem as representações individuais, segundo o processo experiencial de cada autor. (PASSEGGI, 2000, p. 7)

Entendo que a possibilidade da autobiografia permite escrever sobre o que vivi, a partir das memórias que de um certo modo foram sendo construídas e agora são retomadas. E na escrita de construção partilhada, na reflexão e na produção sobre o texto em desenvolvimento junto aos colegas do grupo de pesquisa do qual faço parte, quando compartilho com minha professora orientadora e com as professoras da banca de contribuição para essa pesquisa, reconheço que minhas representações são repletas dessa interlocução com o outro e por isso construídas também a partir desses outros.

Espero que a partir dessa (re)construção possa viver “a descoberta do eu-narrador que coincide com a autoconsciência das transformações de suas (*minhas*) práticas”. (PASSEGGI, 2000, p14. grifo meu).

Contribuindo para esta reflexão trago Prado e Soligo, tecendo que

Para produzir um memorial, é relevante saber das condições em que estão circunscritas as lembranças, assim como os acontecimentos e personagens que predominaram segundo as escolhas feitas. Nesse sentido, o memorial não é somente uma crítica que forçosamente avalia as ações, idéias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador; é também autocrítico da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Portanto, tem muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias. Além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. (2007, p. 6)

As escritas do memorial precisam, de acordo com Prado e Soligo (2007), refletir o tempo e os sujeitos que fizeram parte das memórias. É possível por meio da narrativa do memorial trazer uma autocrítica do vivido e das ações que se realizou, incorporando sentimentos e sentidos que atravessaram os sujeitos. Nesse processo de falar de mim, busco trazer para minha pesquisa os significados que minha prática ganha ao permitir escrever e pensar sobre ela. É uma possibilidade de ressignificar o que faço e um processo de me descobrir pesquisadora e autora do meu saber e fazer. Sinto-me vivendo na pesquisa justamente como acontece na experiência relatada por Prado, Morais e Araújo (2011) quando trazem a escola como centro de formação continuada.

Isto implica compreender a professora como pesquisadora de sua prática, entendendo que essa atitude pode favorecer a construção de práticas

educativas mais favoráveis aos alunos e alunas. A professora que vê na investigação de sua própria prática um importante instrumento de ação pode contribuir, nos espaços coletivos de formação, com outras professoras, narrando suas experiências, compartilhando suas inquietações e socializando seus avanços (p. 61).

A partir dos registros realizados, pude me visualizar construindo ou redirecionando algumas ações e ainda percebendo que não tenho soluções nesse momento para algumas práticas que desejo mudar. Mas que ao narrar nos registros e ao compartilhar as descobertas por meio do diálogo com as colegas de trabalho vão surgindo novas perspectivas para a mudança na minha ação docente.

Prado e Soligo tratam como conceito de memorial de formação:

Num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história. De modo geral, podemos dizer que trata-se de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores. (2007, p. 7 – 8)

Partindo do que esses autores discutem, através das escritas dos períodos de formação em Pedagogia, faz-se possibilidade analisar minhas memórias formativas. Então, segundo eles, o memorial pode ser assim um tipo de texto que permite narrar por meio da escrita de um dado momento, período incluindo possivelmente diálogos com outros autores. Trazem ainda que

O memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período –combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos [...] Num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/ narrador/ personagem da sua história [...] O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam justificam, ou ilustram o que está sendo contado. O tempo a que se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral. De qualquer modo, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação (PRADO, SOLIGO, 2007, p. 58-59)

Portanto, memorial de formação tem essa característica de trazer elementos que tenham direta ligação entre formação e o campo da educação, apresentando a possibilidade de relacionar os aspectos formativos e da própria vida, pela capacidade de narrar e analisar os acontecimentos e as aprendizagens ocorridas.

Trarei no memorial as escritas das experiências vividas que nesse momento recordo como potenciais em minha formação profissional docente, ou seja, o conteúdo do memorial é a relação entre minha vida e minha formação.

1.2 Por onde andei ...os caminhos que me formam professora

No início do ensino médio, no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, no ano de 1996, ocorreu uma ruptura no meu percurso escolar. Aos 15 anos engravidei e terminei apenas o primeiro ano desta etapa de ensino. Casei-me com o pai de minha filha, ele por ser militar e por transferência do seu trabalho, mudamos para Brasília quando ela tinha quatro anos. Fiquei distante das demais pessoas da minha família (minha mãe, meus primos, meus tios). Naquele tempo me dedicava exclusivamente a eles e à casa. Sentia falta de realizar algo mais individual, que me sentisse potente. Foi então que me redescobri uma estudante que vislumbrava a educação como possibilidade de transformação social e da própria vida. Lembrei das atividades que realizava na escola, das amizades que construía e decidi voltar aos estudos.

Concluí meu Ensino Médio em uma classe regular de uma escola pública de Brasília, no ano de 2005, aos 24 anos. Aqueles professores eram grandes incentivadores para a continuidade do estudo. Decidi que precisava realizar meu sonho de ser professora. Nesse momento surgiam expectativas de iniciar uma faculdade, de tentar um vestibular para o curso de Pedagogia.

Em seguida, no ano de 2006 mudamos para a cidade de Manaus, no estado do Amazonas, fiz o vestibular para o Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma instituição privada, no Centro Universitário Nilton Lins. Era eu, mulher, empoderando-me na vida e no caminho profissional.

No Centro Universitário Nilton Lins vivemos muitos momentos de aprendizagem coletiva. Lembro-me de naquele tempo ser uma das alunas mais novas da turma e de poder contribuir auxiliando nos estudos das colegas que há muito tempo estavam afastadas da escola. Uma das reuniões de construção de um trabalho me marcou muito, pois era um dia em que eu estava muito entristecida com uma situação pessoal. Não conseguia disfarçar o que estava sentindo. E então

naquele dia cada pessoa contribuiu da melhor maneira como podia. Eu com o estudo do texto, uma outra colega com habilidades em informática e outras duas colegas com palavras de conforto ao coração e de incentivo para seguirmos a caminhada. Ali, foi possível ver que cada encontro é uma potência. E que estar com o outro é uma possibilidade de aprender pela narrativa que o outro faz da própria vida. Trazendo as palavras de Freire quando trata do diálogo

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE,1996, p. 135)

Isso que Freire traz como inconclusão foi o que sentimos naquele dia do trabalho, ao mesmo tempo que percebíamos que cada uma de nós tinha saberes que podiam ser partilhados e que sempre temos alguns campos da nossa aprendizagem que podem ser ampliados,

Tive no Centro Universitário Nilton Lins uma experiência formativa que eu considerava que poderia ser mais construtiva. A instituição exigia que cada professor nos avaliasse por meio de provas, além dos trabalhos que solicitassem. Tínhamos três provas por disciplina em cada semestre. Lembro o quanto isso era tenso e intenso, pois era necessário fazer todas as leituras solicitadas, era preciso ter rotina e disciplina para o estudo. Não tenho como esquecer as colegas solicitando cola nas provas, até o dia que justifiquei que não cederia mais, por acreditar que não estava contribuindo para a formação delas, usando dessa prática. Coloquei-me à disposição para auxiliar nos estudos, mas cola eu não daria mais. Gerou um pouco de desconforto no início, mas depois tudo se normalizou. Provavelmente se as provas realizadas naquele tempo de formação tivessem uma outra perspectiva possivelmente as minhas colegas não teriam tanta resistência. De acordo com Pinto (2000) quando o erro em uma prova ou exercício perde a sua função controladora e passa a ter um papel relevante na aprendizagem ele passa a ser conhecimento, pois mostra o caminho para o acerto que está ali implícito. Para Serrão (2012), o erro apresentado pelo aluno não se constitui em obstáculo para aprendizagem, e sim uma oferta de elementos para orientar e reorientar o sentido da ação educativa para o professor.

Sempre com vontade de querer aprender mais, enquanto representante da turma questionei a coordenação do curso sobre a necessidade de laboratórios de aprendizagem. Foi então que aprendi sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, que precisa ser desenvolvido em uma universidade. Com o apoio das alunas, a coordenadora sentiu-se confiante e nos engajamos a reorganizar espaços que estavam desativados no prédio da educação. Pintamos as paredes para compor com mais sensibilidade o espaço, um aspecto mais colorido e característico da infância, montamos uma sala com materiais pedagógicos para receber escolas em atividades de aprendizagem, fizemos um espaço histórico dos banners apresentados em eventos e uma sala específica para as aulas de estágio. Ainda assim, as coisas custavam a ganhar de fato vida. Os semestres estavam passando e ainda não tinha ali a presença das crianças. Era o que de fato eu gostaria de viver.

A vontade de nos apropriarmos de fato do curso e das possibilidades dele nos fizeram unir forças e ir em busca de auxílio para realizarmos algumas propostas diferenciadas. Na disciplina Lúdico, ministrada pela professora Lorena, rigorosa, organizada, tudo com datas e prazos definidos, conseguimos por insistência, fazer um trabalho com a presença de três turmas de diferentes escolas de educação infantil. Naquele dia, interagimos, brincamos, aprendemos com as crianças e com as professoras que foram à universidade. Era a escola e a universidade aprendendo juntas.

Na disciplina Literatura Infantil, tínhamos a professora Beckinha, com uma proposta de trabalho diferente, nada muito planejado, sem cronograma definidos, tudo se construía a cada encontro. Eram músicas, leituras, jogos, movimentos corporais, fazendo com que nos desafiássemos a experimentar. Para a atividade final dessa disciplina, montamos uma apresentação dos Saltimbancos, com brincadeiras e cantigas de roda e para nossa surpresa, a professora não foi para a atividade. Tudo pronto, cenários montados, todo mundo com seus figurinos e não sabíamos o que fazer. Descobrimos que ela estava internada no pronto socorro e um dos colegas foi até lá para saber como ela estava. Quando se lembrou da proposta, pediu alta ao médico e foi assistir a tudo que estava preparado. Ficou emocionada ao ver tudo tão colorido e lindo. Dedicou algumas palavras de agradecimento e reconhecimento ao esforço pelo que conseguimos organizar. Disse ter sido uma das melhores experiências que já tinha vivido naquela instituição.

Literatura Infantil – entre cores, sons e sorrisos na Pedagogia



Fonte: Arquivo pessoal, 2010

No entanto, mesmo vivendo esses momentos, não estava satisfeita com a proposta pedagógica do curso. Acreditava que poderia viver com mais regularidade a pesquisa. Precisávamos nos aproximar ainda mais da escola e ainda alguns professores ofereciam uma bibliografia desatualizada e pouco contextualizada. Cheguei a fazer julgamentos sobre o trabalho docente desenvolvido e tranquei a faculdade ao concluir o terceiro semestre. Hoje ao tecer essas escritas, ao rever as fotos dos momentos que vivi e que me marcaram, sinto que naquele tempo vivi uma experiência de vida e de alegria. Entendo agora que muitas aprendizagens estavam sendo construídas, talvez melhores que as leituras de mais textos. Aos poucos, ali no início do curso de Pedagogia, eu já estava aprendendo que precisaria ser mais humana, a ler melhor os espaços e os tempos de cada um.

Eu e minha família não fomos transferidos do Amazonas como havíamos solicitado e com isso precisava me organizar novamente para mais um período em Manaus. Fui contratada para trabalhar como professora da educação infantil em uma instituição de educação infantil privada. Diante de algumas tentativas frustradas de reflexão sobre o trabalho pedagógico e de uma cobrança acerca do trabalho da leitura e da escrita pelos pequenos de quatro e cinco anos, que iam contra o que eu já havia estudado, não consegui permanecer naquele espaço e pedi demissão. Foi quando decidi me preparar durante um ano para tentar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o ingresso na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A expectativa para iniciar novamente a caminhada de estudos era grande. Queria saber quem seriam meus colegas de turma, quem seriam os professores. Imprimi as ementas das disciplinas e fui me organizando para começar o semestre.

Solicitei aproveitamento das disciplinas cursadas e com isso não fiquei em uma turma única. Tinha colegas de várias turmas, de vários períodos, o que exigia uma organização maior dos meus dias e horários. Com a minha filha estudando no colégio militar e tendo atividades nos dois turnos, eu me matriculei em disciplinas também nos dois horários, manhã e tarde. Na UFAM o quadro de idade se reverteu. Eu era uma das alunas mais velhas das turmas e aprendia um pouco mais com as formas de agir e com a disponibilidade de tempo da juventude. Foi nesse momento que me aproximei cada vez mais do que sentia necessidade, iniciei minha participação como representante discente junto aos colegiados da Faculdade de Educação. Estive como Diretora de Comunicação durante um ano de gestão. Começava a compreender o que Freire (1996) trata do engajamento político da educação, de compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Eu já não queria estar naquele espaço sem poder contribuir com ele. Era a possibilidade de ir me transformando em uma pessoa que pensava e agia politicamente.

Na UFAM participei de alguns congressos e as disciplinas tinham bastante integração com as escolas da rede pública. Era uma Universidade que de fato estava em diálogo com a escola, estabelecendo a práxis. Buscavam “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Ainda me lembro da visita que fizemos a uma biblioteca infantil localizada no centro da cidade de Manaus. Foi quando pude me aproximar das escolas de Educação Infantil e dos diálogos com as professoras da rede pública. Cursei mais dois anos nesta instituição e novamente mudei de estado, indo nesse momento acompanhar o esposo militar para Santa Maria, RS.

Ao ingressar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), precisei cursar mais 3 anos no Curso de Licenciatura em Pedagogia, o que totalizou 6 anos e meio de formação. A oportunidade de conhecer outra cultura institucional me permitiu vivenciar outras formas de organização e de aprendizagem. Como havia iniciado minha formação em espaços de decisão na UFAM, logo fui à busca do Diretório Acadêmico na nova instituição. No curso de Pedagogia da UFSM havia grande resistência por parte dos professores da participação discente nos espaços de discussão e decisão. No entanto, após mais de 2 anos sem haver Diretório Acadêmico, consegui mobilizar um grupo de alunos e compusemos uma chapa para

a gestão. Com a eleição realizada, fiquei como Coordenadora Geral da Gestão DACE em Ação, (Diretório Acadêmico do Centro de Educação) em que representava os alunos no Conselho do Centro de Educação, no Colegiado de Pedagogia, no Departamento de Fundamentos da Educação, na Comissão de Ensino Pesquisa e Extensão, na Comissão de Avaliação do Centro de Educação. Essa participação só foi possível diante dos aproveitamentos de disciplinas cursadas no Amazonas. Hoje consigo perceber o quanto essas atividades contribuíram para o meu entendimento sobre a luta na educação. A partir dos espaços micro de dentro da universidade compreendi que estar nas lutas externas também é importante. Participar de mobilizações, de assembleias docentes, faz parte da trajetória profissional de um professor que acredita na necessidade de mudanças.

Foi no curso de Pedagogia da UFSM que aprendi a importância de outros espaços formativos para o professor e para o aluno. Integrei por dois anos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), no subprojeto Educação do Campo. Foi através do PIBID que me aproximei da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes. Nessa escola e no envolvimento com seus sujeitos aprendi muito como ser professora. Iniciamos nossos trabalhos por uma pesquisa de campo sócio antropológica, para conhecer os espaços-vida das crianças. Visitamos as comunidades camponesas visualizando os modos de vida no espaço do campo, com as suas singularidades e contradições. Era uma professora urbana em uma realidade em que ainda se cozinhava em fogão a lenha, as frutas e verduras eram tiradas do pomar e da horta de casa, e ao mesmo tempo vendo algumas famílias em situação de frio, fome e sem banheiros nas suas residências.

Foram três anos de muitas práticas educativas nessa escola. Aprendi sobre os modos de organização e vida no campo. As crianças gostavam de subir em árvores. Cuidavam da horta e do jardim e trazíamos isso para as atividades de sala. Ainda me lembro nossa primeira participação no CTG – Centro de Tradições Gaúchas, no dia do Gaúcho, em que ficamos observando as crianças das outras escolas se apresentarem. Perguntei a eles quem gostaria de se apresentar também e a grande maioria disse que gostaria. Prometi a eles que se no ano seguinte estivéssemos juntos nós dançaríamos. Eu não sabia nada de dança gaúcha, mas hoje a tecnologia nos ajuda a vencer nossas barreiras. Assim o fizemos. Estudei a dança mais fácil que podia existir, “ai bota aqui, ai bota aqui o seu pezinho, ai bota

aqui bem coladinho com o meu”. Apresentamos! Foi uma alegria pra eles, para as outras professoras que passaram a acreditar mais nos potenciais dos seus alunos e pra mim, a inexperiente em dança gaúcha. Aquele lugar me tocava e me formava.

Ainda na escola do campo lembro de uma atividade muito significativa. Em julho de 2013, aconteciam no Brasil as manifestações contra a corrupção. Foi um período em que milhões de brasileiros foram às ruas para exigir que houvesse investimento em saúde e educação principalmente e contra a realização da Copa do mundo no país. Grande parte das pessoas fora daquele contexto falava sobre isso. Na televisão passava as manifestações, mas ali parecia ser um outro mundo. Alguns alunos não tinham televisão em suas residências, pouco se lia jornal, até porque o jornaleiro não chegava lá. Imagina, nem ônibus passava. Não eram atendidos pelo transporte público. Precisavam caminhar 14 quilômetros para pegar um ônibus. O transporte que utilizavam era bicicleta, cavalo, moto e poucos tinham carro. A comunidade usava o transporte escolar como meio de locomoção para ir até a “faixa” como eles denominavam a rodovia.

Voltando à atividade, nós do grupo PIBID levamos jornais que registravam os acontecimentos. Passamos vídeos de jovens que se manifestavam sobre a situação do país. E como trabalhávamos com as turmas até o 9º ano, fizemos com os alunos do ensino fundamental um movimento estudantil dentro e fora da escola. Criamos cartazes com as reivindicações que eles tinham para a escola e para suas comunidades. Lembro dos pedidos simples, como mais bancos no pátio, aula de dança, transporte público, asfalto para a comunidade. Fizemos uma caminhada até o refeitório onde as professoras e a gestão da escola almoçava com as demais crianças. Fomos para a “faixa” e levantamos nossos cartazes, ainda que com timidez. Ficavam felizes e surpresos quando caminhoneiros e demais motoristas buzinaavam em apoio ao movimento. Lembro que essas propostas partiam das leituras que fazíamos no grupo do PIBID, do educador Paulo Freire e que nos mobilizavam a pensar uma educação outra.

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta.

Mais ainda, que sua situação concreta não é destino ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. (FREIRE, 2000, p. 37)

Era possível pensar como diz o autor, em uma possibilidade de mudar algo. Era não tornar aquela realidade fixa, imutável. Queria enquanto educadora promover a ação do pensamento naqueles alunos de modo que acreditassem que podiam ter e ser mais. E no processo de diálogo do movimento foram possíveis algumas conquistas, como a escola ganhar visibilidade de alguns motoristas que passavam sempre em alta velocidade naquele lugar. Conseguimos um grupo da UFSM para dar aula de dança para as crianças. Alguns bancos foram reformados. A escuta das falas dos alunos possibilitou pequenas transformações. Eles também passaram a acreditar mais em suas vozes. Eles viram em nós do PIBID, professoras em formação, a luta pela educação pública e pela valorização da profissão docente. Juntamos nossas forças.

Professoras em formação e em luta



Fonte: Arquivo pessoal, 2014

Assim como o PIBID foi bastante importante na minha formação como forma de pensar outros contextos escolares, tive a oportunidade de na graduação compor a equipe de trabalho do curso de Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Atuei como monitora acompanhando os trabalhos realizados pelas professoras da Universidade na formação das professoras das redes públicas de ensino de diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul. Conseguia relacionar os textos trabalhados nas disciplinas do curso de Pedagogia com as discussões que eram geradas a partir das práticas das professoras.

Naquele tempo, no ano de 2014, experimentava os mesmos problemas que hoje ainda são enfrentados em diferentes localidades em que essa política pública de formação continuada busca acontecer. No momento inicial dessa escrita, encontrava-me como formadora do PNAIC Educação Infantil do meu município. Alguns apontamentos levantados pelas professoras no tempo em que fui monitora no Rio Grande do Sul ainda eram trazidos para discussão agora no contexto de São Gonçalo. Como por exemplo horário disponível para formação em serviço, valorização do tempo para planejamento e construção de propostas coletivas na escola, reconhecimento financeiro da profissão docente. Participar do PNAIC ainda na graduação já me fazia pensar a situação da docência e das possibilidades que encontraria quando estivesse professora.

Outra memória que eu acredito ser importante trazer é a vivência que marcou bastante o final da formação no Curso de Pedagogia. O estágio curricular obrigatório. Escolhi realizar o estágio na escola do campo, mesmo sendo mais de 35 quilômetros de distância de onde eu morava, era lá que eu queria estar. Essa opção foi porque passei vários momentos da minha formação com aqueles sujeitos, naquele contexto. Um lugar repleto de afetos, onde se constrói sentidos e significados pela paisagem, pelo cheiro, pela merenda feita no fogão a lenha... Aromas e sabores sentidos na hora de “lagartear no sol comendo bergamota”, como diziam os gaúchos, no ato de comer tangerina pegando um solzinho depois do almoço.

Escolhi a turma de 1º ano do ensino fundamental para estagiar. Na verdade a turma me escolheu. A professora regente Terezinha Balconi incentivava minhas ideias no PIBID e seus alunos sempre podiam participar das propostas. Ela buscava interagir e participar das práticas pedagógicas que o grupo levava. Fui convidada por ela e pelos alunos a fazer meu estágio na turma. Aceitei carinhosamente o convite. Tínhamos a oportunidade de trabalhar juntas em parceria. Eu levava as propostas permeada de jogos, brincadeiras e produção coletiva, enquanto ela mantinha também o trabalho com as propostas mais tradicionais de silabação, nas tarefas de casa. O acompanhamento à frequência e os lançamentos no diário também eram tarefas que ela assumia. Agora, durante essa escrita já me pego pensando como não gosto de fato de fazer essa parte do registro no diário. Faço pela necessidade, pela exigência do acompanhamento e mesmo sabendo da sua importância, não me furto o direito de assumir que não gosto de fazer. As práticas que a professora

também fazia em relação às folhinhas com silabação também estão na minha prática, ainda que assumindo minhas contradições.

Após concluir a graduação iniciei um contrato na Prefeitura de Santa Maria como professora de um 3º ano do Ensino Fundamental, comecei uma especialização em Metodologia do Ensino de Artes em uma instituição privada e uma especialização em Gestão Escolar na UFSM. Em seguida mudei novamente para Brasília. Precisei abandonar os meus alunos. Conclui o semestre da pós em gestão e abandonei o curso. Sim, abandono era o sentimento que me consumia, mas precisei partir. A especialização em Metodologia do Ensino de Artes consegui transferir. Fui contratada pela Petrobras para trabalhar com Formação de professores em um projeto de Educação Ambiental. Tendo a conjuntura econômica do país alterado, o projeto terminou em dezembro. Em seguida separei do meu esposo e fui morar novamente no Rio de Janeiro. Pesquisando as universidades, os cursos de extensão enquanto estudava e fazia os concursos de magistério, abriu a seleção do mestrado na UERJ / FFP. Fiz o projeto de pesquisa com enfoque nas práticas educativas em Artes, fiz a prova teórica e de língua estrangeira e fui aprovada. Com grande alegria começava uma nova etapa formativa e que compartilho a partir daqui este trabalho de pesquisa.

Acredito que pensar sobre as contribuições da minha formação docente ajudam a refletir sobre as possibilidades da prática educativa de uma professora iniciante. Revisitar as memórias e tecer as escritas fazem descobrir alguns dos avanços e permanências da minha ação docente. Chego desta forma à questão de pesquisa em que busco trazer a compreensão dos saberes docentes e das práticas cotidianas como professora iniciante, fazendo da escrita do cotidiano por meio de cartas, que exista um trânsito da memória entre o que aprendi na formação e o que faço como professora na minha ação docente.

1.3 Percursos da pesquisa

No início da pesquisa tinha interesse em trabalhar com os registros das situações cotidianas em um diário de aula. Utilizei o livro de Zabalza (2004) 'Diários de aula` e a leitura desse vinha contribuindo para as reflexões acerca daquela forma

de registro. Primeiro tentava fazer registros diários. Até que aprendi com Zabalza(2004) que na verdade não era necessário escrever os registros todos os dias.

Alves (2013) fala em um de seus textos sobre os desafios de se descobrir autor. A autora relata uma situação que viveu, semelhante a uma vivida por mim, o questionamento sobre uma escrita objetiva e não poética, mas que aos poucos foram assumindo a minha forma de escrever, a minha identidade de escrita.

No entanto, apesar da dificuldade da rotina da escrita ao me aproximar das leituras fui compreendendo que registrar o que me atravessava no cotidiano ia contribuindo para minha formação docente. A partir das ideias de Warschauer(1993), entendi que “registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” (p. 61). Os apontamentos da autora me fazem compreender a importância da autoria do professor quando ele registra o que realizou.

O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas (WARSCHAUER, 1993, p.63).

Conforme a autora aponta, o registro favorece o encorajamento para a tentativa de mudança e auxilia na perspectiva de novos feitos, partindo da reconstrução do vivido, sendo narrado no papel.

Um dia, pretendendo ir a um evento em Natal - RN que tinha como foco o diálogo entre Paulo Freire e Bakhtin, fui à casa da minha amiga do mestrado Tânia e escrevemos cartas. Retomei também nesse período o estudo do livro de Freire, *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Nesse livro Ana Freire, esposa de Paulo Freire, convida educadores a escrever cartas a Freire para discutir os problemas abordados por ele e que são problemas de nosso tempo. Foi assim que fui vendo sentido na escrita de narrativas.

A narrativa está impregnada pela compreensão de quem narra, do lugar de onde narra. [...] A narrativa sempre pressupõe um outro. O outro que lê ou escuta a história que tenho a narrar. Nessa interação há oportunidade de ampliar o olhar sobre o narrado (CAVALCANTE, 2012, p. 16)

Acredito ser importante dizer que assumir uma outra forma de escrever, diferente da que eu sempre me propus tem sido um desafio. Sempre segui os padrões e as estruturas definidas como necessárias à cientificidade. Agora escrever numa perspectiva criativa e autoral precisa que seja em mim uma ruptura do que eu acreditava como única verdade acadêmica. De acordo com Fontoura e Sussekind, “pesquisar com narrativas na formação de professores, com os cotidianos, com as memórias, envolve não só os modos de pesquisar, mas os modos de escrever essas pesquisas e os com os porquês de se fazer pesquisa”. (2014, p. 11)

E por que Paulo Freire? Ele é o autor que mais me aproximei durante a graduação. Ele me faz acreditar que uma outra educação e sociedade é possível e necessária. Suas escritas me conduzem a acreditar que não será fácil fazer as mudanças que precisamos. Porém, com luta e trabalho, somos capazes de fazer uma educação melhor. Paulo Freire também me inspira a escrever cartas a ele já que utilizava desse recurso em algumas de suas obras. Usando dessa estratégia narrativa, o autor escreveu as obras: Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (FREIRE, 2015a); Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978); Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais (FREIRE; 1980); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 2015b); Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (FREIRE, 2000).

Portanto, para esse trabalho os caminhos escolhidos são os da pesquisa narrativa, fazendo das cartas escritas por mim um processo de diálogo com o autor referência e outros autores. As reflexões sobre as possibilidades do exercício docente serão feitas a partir das memórias e dos registros das cartas. Essa abordagem de escrita de cartas sobre a educação abre a possibilidade inclusive de diálogos por meio de cartas entre professores e professoras, estes e seus alunos. Desse modo, a pesquisa vem se desenhando numa perspectiva de abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), em que se propõe pensar as possibilidades da ação docente. A autora trata da realidade social como transbordante da riqueza designificados, que mesmo sendo incompleta aborda um conjunto de expressões e representações humanas. Assim, a proposta de analisar as narrativas vai ao encontro do que esclarece Minayo, quando trata que a pesquisa qualitativa atende a

questões muito particulares, já que “ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (2002, p. 22).

Ao escolher o uso de narrativas por meio de cartas pedagógicas, a pesquisa fundamenta-se em Prado, Cunha e Soligo (2008) quando apontam que este é um dos tipos de texto que mobilizam o necessário diálogo entre os conhecimentos, os saberes e as experiências da formação e da profissão e que funcionam como plataforma de lançamento a reflexões sobre si mesmo e sobre sua ação profissional.

O uso das cartas como processo de escrita sobre a prática cotidiana do professor possibilita a compreensão das etapas da sua ação pedagógica. Ao escrever a carta, o professor comunica sobre sua ação, sobre situações que enfrenta no percorrer do caminho do ano letivo. Na carta tem como registrar seus conflitos, suas expectativas e pensar sobre os movimentos que desencadeiam resultados na aprendizagem. Para Soligo (2018), a escrita de registros narrativos em forma de carta favorece um exercício para compartilhar uma autobiografia. Segundo a autora “a carta é privilegiada como forma de registro, por ser democrática, flexível, admitir transgressões e comportar qualquer conteúdo, inclusive os resultados de uma pesquisa acadêmica ou a reflexão que fundamenta um ensaio” (2018, p. 64). Concordando com a autora, escolhi essa forma de escrita para trazer os registros das práticas educativas como professora iniciante em uma escola pública de São Gonçalo.

Para a análise das cartas escritas a Paulo Freire utilizei a abordagem trazida por Fontoura (2011) em que aponta a Tematização como proposta de análise de dados nas pesquisas qualitativas, inclusive no uso de narrativas. A autora destaca a possibilidade de dar vez e voz aos sujeitos quando se estabelece uma aproximação deste que vivenciou a situação que se quer estudar. Fontoura (2011) diz que os relatos orais ou escritos sobre experiências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um; e que quando se deseja saber perspectivas pessoais, não há melhor caminho do que obter estas informações através da sua própria voz. A autora aponta algumas orientações para a análise de tematização, que podemos resumir em: selecionar o trecho para dar evidência ao tema, destaque da essência do tema (unidade de significado) e procedimento de interpretação com

comentários. Para Fontoura é importante que a interpretação seja trabalhada a partir da relação com os referenciais teóricos:

A análise dessa forma se caracteriza como uma reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somada aos olhares teóricos utilizados como base da investigação, que se multiplica à medida que vão se descortinando as interpretações e os caminhos conclusivos. (2011, p. 73)

Ou seja, o que fortalecerá a análise dos dados será a capacidade de relação que o pesquisador poderá estabelecer entre o tema que escolheu abordar em cada cena ou narrativa, com as leituras dos referenciais teóricos que desenvolveu na pesquisa. Para a análise das cartas partindo da tematização indicado por Fontoura (2011), defino dois grandes temas, seguidos da indicação nas respectivas cartas: práticas educativas e relações humanas (Cartas II, VI, V, VII); questões sociais e políticas educativas (Cartas I, III, VI)

Para o próximo capítulo trago um estudo conceitual acerca das narrativas e a formação docente. Busco apresentar contribuições de autores que tratam sobre os temas, de modo que nos auxiliem a refletir sobre relações com o cotidiano e a prática escolar.

2 AS NARRATIVAS E AS CARTASNA FORMAÇÃO DA PROFESSORA INICIANTE

Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.

Paulo Freire

2.1 O uso de narrativas e a formação

Este capítulo traz a abordagem teórica para apresentar as narrativas como instrumento formativo do professor. A possibilidade de escrever sobre as circunstâncias da ação docente pode fazer com que os processos de produção do conhecimento aconteçam como forma de investigação sobre o próprio exercício profissional, fazendo com que o conhecimento seja produto da sua experiência (SERRÃO, 2012). As narrativas de formação servem assim de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem nas aprendizagens experienciais (JOSSO, 2010). Tendo o professor a possibilidade de registrar sua atividade docente, as narrativas poderão contribuir para a auto formação e reflexão do trabalho realizado.

A situação de construção da narrativa de formação, independente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente, questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros. (JOSSO, 2010, p. 36)

Desse modo a autora traz que ao escrever a narrativa o sujeito pode colocar-se a pensar sobre a construção das suas ações e o quanto elas vêm a influenciar na sua própria mudança. Essa é uma atividade que pode favorecer ao professor iniciante em indagações sobre seu trabalho. Pensar sobre aquilo que tem desenvolvido com os alunos e de que modo está gerando ampliação do

conhecimento destes tende a ampliar o repertório de propostas que pode realizar no cotidiano. Para Josso (2010), colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo, sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite alargar e enriquecer o capital experiencial. Ao refletir por meio das narrativas o professor vai revendo os registros desenvolvidos e possivelmente os ignorados de acordo com os interesses das situações que estão ocorrendo no seu trabalho.

Narrar as riquezas do cotidiano escolar, para Campos e Prado, é uma possibilidade de fazer uma reflexão da formação e da própria profissão docente. Para os autores, “ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes, fragmentos que ficaram esquecidos no tempo” (2013, p.8). É, portanto, um revisitar a memória para buscar os elementos que desencadeiem o pensamento sobre os atos que ocorreram e sobre aqueles que poderiam ter ocorrido, fazendo com que o ato de aprender e ensinar fosse desenvolvido de forma ainda mais qualitativa. Essa escrita narrativa vem a ser uma outra forma de produzir saberes e conhecimentos para a prática docente, e assim compartilhar seu processo de formação, opiniões, concepções e sentidos do próprio trabalho desenvolvido (CAMPOS; PRADO, 2013), sendo assim um modo de reapropriação e integração das próprias aprendizagens.

Sobre a formação, Chiené (2010) fala do papel do sujeito em se tornar autor da própria formação. Para ela, é tornar-se capaz de articular os saberes do espaço social e do espaço pessoal, trabalhando por meio das experiências de aprendizagens com o formador, com as experiências pessoais e as significações das obras estudadas; quando o autor da formação é também o autor de um discurso sobre a sua formação pela palavra, ele dá sentido à sua formação e a si próprio. Quando fala da narrativa de formação Chiené (2010) fala da relação do autor ao interpretar o próprio texto. Diz que possivelmente o autor se reapropria da sua experiência de formação, retrazendo o trajeto dito ou não dito, se confrontando com a reconstrução inacabada da experiência, compreendendo-a e se apropriando dela.

Para Serrão (2012), no processo de formação de uma prática reflexiva é necessário que a formação inicial faça o rompimento com o paradigma da racionalidade técnica e burocrática, para ir em busca de produção de saberes próprios, fazendo da reflexão sobre a prática um instrumento de apropriação desses saberes.

Sobre a formação do professor iniciante, Garcia (2010) traz algumas considerações importantes. Ele caracteriza como professor iniciante os que vivem a inserção profissional no ensino nos primeiros anos de trabalho onde realizam a transição de estudantes para docentes. Segundo o autor, esse é um período diferenciado para se tornar professor, pois precisam ensinar e aprender a ensinar e tem que fazer isso com as mesmas responsabilidades dos professores mais experimentados. Para ele esse primeiro ano de inserção é “um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição” (GARCIA, 2010, p. 29). É um período em que o professor precisa adquirir conhecimentos adequados e competência profissional e por isso se configura um momento importante na trajetória do futuro professor. Ele marca a ação do professor iniciante nos três primeiros anos de exercício docente, quando estão estabelecendo sua identidade profissional.

Garcia (2010) fala das ações que os professores exprimem ao iniciar sua prática docente e da forma como tudo é trazido para a prática, as marcas das formas como aprendemos determinados conteúdos, ou seja, muito provavelmente os professores ao iniciarem sua prática reproduzirão as formas como vivenciaram o aprender ainda como estudantes. O autor aponta essa situação como uma das facetas que constituem a formação da identidade docente, desde as práticas na educação infantil ao ensino universitário. Outro ponto trazido por ele, necessário ao professor iniciante compreender, é que não basta saber o conteúdo para se ensinar com qualidade, é preciso saber ler o contexto em que se ensina, conhecer os alunos a quem se ensina, conhecer a si mesmo e como ensina. O que de fato ocorre é que muitos professores acreditam que saber o conteúdo específico é suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, sendo que encontramos diferentes sujeitos, com diferentes culturas e formas de aprender no mesmo contexto da sala de aula.

Garcia (2010) fala ainda da questão da aprendizagem da experiência na formação inicial. Ele aponta que não basta insistir na necessidade da experiência, mas sim pensar sobre as alterações que as experiências vividas podem causar nas próximas experiências. Esse é um dos sentidos desse trabalho de pesquisa. Narrar as experiências vividas, refletir sobre elas, e potencializar as próximas experiências na atuação docente.

Um outro ponto no texto de Garcia (2010), que acredito ser destaque para pensarmos sobre as aprendizagens do professor iniciante, é a forma de organização

do espaço escolar. Ele caracteriza a organização arquitetônica como espaço de isolamento do professor, que acaba realizando seu trabalho de forma individual quando poderia trabalhar de forma coletiva. Garcia (2010) traz, através das considerações de Bird e Litle, que o isolamento favorece a criatividade individual, no entanto, ao mesmo tempo, nos priva de compartilhar estímulos ao trabalho e o apoio necessário à progressão na carreira. Este ponto nos permite pensar que o professor iniciante requer um apoio e uma atenção em especial. Ele está iniciando o seu contato como profissional na instituição, está começando a se aproximar da comunidade em que a escola está inserida e dos processos educativos e burocráticos da ação docente. Portanto, é importante que este profissional seja bem acolhido e se sinta corresponsável, junto com os demais colegas, pelo andamento e desenvolvimento do cotidiano escolar. O autor trata ainda sobre aspectos das relações de vínculo afetivo na aprendizagem, das condições de trabalho do professor e suas remunerações e da construção da identidade profissional docente, temas pertinentes à reflexão ao professor que está iniciando a carreira docente.

2.2 Paulo Freire e a escrita de cartas

As contribuições de Freire para a educação abrangem significativas abordagens pedagógicas e temas da ação educativa. Elas contemplam entre a educação de jovens e adultos, a alfabetização, o conhecimento de mundo, a importância do ato de ler, situações de luta política, entre outras. Nesta parte da pesquisa tratarei de duas obras de Freire em que ele utiliza da escrita de cartas como forma de anunciar sua palavra. Trago considerações acerca das obras: Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar (2015b) e Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (2015a).

Na obra Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar (2015b), o autor inicia o texto com uma discussão que ainda se faz muito pertinente e atual. Em tempos em que a profissão docente vem sendo questionada em sua qualidade do trabalho, pelas propostas pedagógicas em que dizem impor ideologias e pensamentos unificados, tratar sobre a concepção desse profissional é necessário.

Ao falar dos sentidos dos termos tia x professora, sendo que o termo tia ainda é utilizado em muitos contextos escolares, Freire (2015b) aponta sobre as exigências da rigurosidade que a profissão docente requer. Ele fala da responsabilidade de ser professor e do afeto que a profissão também necessita. Ou seja, a tarefa profissional de ser docente exige seriedade com o trabalho, o querer bem aos outros e a própria realização da tarefa de ensinar com amorosidade, criatividade e competência científica. O autor traz que não podemos desconhecer as implicações ideológicas que envolvem a redução da condição de professora à de tia.

Nesse livro, Freire (2015b) escreve dez cartas aos leitores. Na primeira carta a abordagem dada fala da significação crítica de ensinar e da significação crítica de aprender. A carta faz pensar sobre a necessidade da formação permanente do ensinante e da análise crítica de sua prática. Importante trazer aqui que o processo de inserção do professor iniciante necessita dessa clareza de que mesmo tendo concluído uma etapa de sua formação, o trabalho no cotidiano vai exigir que retome leituras, diálogos com profissionais mais experientes e reflexões sobre o que está realizando. Ou seja, é me reconhecendo aprendente da minha própria prática que vou me refazendo e me aperfeiçoando no desenvolvimento do meu trabalho com os alunos. Ensinar requer estudo, ensinar requer leitura. E como o autor traz nesta carta, preciso me constituir um leitor do mundo e da palavra; fala também do desafio que é estudar de forma compreensiva e que os processos de leitura e escrita precisam ser indissociáveis. Na segunda carta, o autor retoma o tema da primeira aprofundando as discussões sobre ler e escrever. Freire afirma na carta sobre a relação do sujeito com um texto “Não é possível ler sem escrever e escrever sem ler” (2015b, p. 78).

A terceira carta abarca o tema da ação de ensinar como ato democrático. Freire destaca a proposta de realizar um trabalho em que os alunos sejam respeitados. Fala da opção do trabalho com autoridade ou autoritário, da opção de falar com os educandos ou aos educandos, podendo o professor unir essas duas propostas de modo que possamos ouvi-los e sermos por eles ouvidos.

Na próxima carta, Freire fala das relações entre a identidade cultural dos sujeitos da educação e da prática educativa. O autor ressalta os sujeitos que somos condicionados pelo movimento cultural da sociedade, daquilo que herdamos e que adquirimos. Na prática experimentamos as diferenças e desenvolvemos o respeito a elas. Ao professor iniciante cabe pensar, analisar e atuar de forma que reconheça

que as diferenças não constituem os sujeitos como inferiores. Existem possibilidades de apropriação do conhecimento do contexto em que está inserido e assim reconhecer que “ensinar, aprender, conhecer não tem nada que ver com essa prática mecanicista” (FREIRE, 2015b, p. 99).

O tema da quinta carta salienta a relação do contexto concreto com o contexto teórico. Muitas são as vezes em que se diz que a teoria não tem relação com a prática. Muitas são as vezes que se escuta ainda dizer que o que está nos livros não condiz com a realidade do cotidiano. Arrisco-me a afirmar que o Freire fala em suas obras da realidade e da necessidade de luta com e pelos educandos não está distante do contexto escolar em que atuo. Não consigo enquanto professora iniciante me distanciar do que os textos apontam para viver uma prática sem relação a eles. Como não compreender o que Freire (2015b, p. 118) diz na teoria da sua carta que “a prática de pensar a prática, de estudar a prática, nos leva à percepção da percepção anterior que, de modo geral envolve novo conhecimento”.? Para realizar meu trabalho com os alunos estabeleço os objetivos que pretendo atingir com determinada atividade. Percebo durante a prática e reflito após a realização onde obtive êxito e onde preciso mudar. Isso gera novo conhecimento e possivelmente uma nova forma de trabalho, o que faz com que acredite que a minha prática precisa estar à luz da teoria.

Talvez a sexta carta seja a que faço uma leitura do quão sou professora e não tia. Nessa carta Freire fala das virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas. Ele fala que as virtudes trazidas por ele na carta são geradas na prática em coerência com a opção política e de natureza crítica, ou seja, não nascemos com elas. A humildade, a tolerância, o bom senso, a escuta atenta, a coragem de lutar e a coragem de amar, são manifestações que precisam ser aprendidas e vividas por quem ousa ensinar. O autor agrupa ainda a decisão, a segurança, a disciplina intelectual como virtudes a serem cultivadas por nós. Ele traz também a tensão existente entre a paciência e a impaciência, a parcimônia verbal, a justiça e a ética, na construção de uma escola em movimento e que não se cala diante das imposições e desrespeito do poder público, muitas vezes presentes cotidianamente na educação. Portanto, a possibilidade do professor iniciante pode fundar-se nas virtudes elencadas por Freire, a fim de estruturar o seu trabalho com competência amorosa.

Falar das relações entre as educadoras e os educandos foi o tema escolhido por Freire na sétima carta. Nessa carta ele trata de como essa relação foi capaz de reforçar a alegria de viver e o direito de sonhar no autor. Ele aponta a importância e da força do testemunho do educador como fator de formação dos educandos. Destaca ainda do reconhecimento de que o educador não é um santo, perfeito, mas precisa ser aquele profissional que luta pela coerência, pela liberdade e contra a opressão.

Na oitava carta, o autor fala da escolha em fazer o magistério e da responsabilidade que se assume ao optar por essa profissão. Lidar com gente e com sua formação pode contribuir ou prejudicar o processo de construção do conhecimento e do sujeito, ou seja, é preciso reconhecer que a tarefa do trabalho docente é fundamental e indispensável à vida social (FREIRE, 2015b). Nessa carta, aponta como é necessário avançar na formação dos trabalhadores da educação e da necessidade de permanecermos em luta por melhores condições de trabalho e salário.

Escrevendo o que seria sua última carta desta obra, Freire fala da insegurança e do medo de quem irá inaugurar sua docência, como um direito enquanto ser humano, limitado e vulnerável. Aponta a necessidade desse professor iniciante aprender a fazer a 'leitura' da classe de alunos para compreendê-los. Para isso, Freire destaca a observação e o registro como potencial de reflexão, assim como a importância de conhecer o contexto do educando. Na última carta Freire fala da disciplina intelectual indispensável ao ato de ensinar e de aprender. A necessidade de assumir a responsabilidade política, social, pedagógica perpassa também pela responsabilidade científica. Entendo assim que ao professor iniciante também cabe se comprometer com sua auto formação, com a responsabilidade de permanecer em formação permanente e negar-se ao imobilismo que o cotidiano muitas vezes sugere pela sobrecarga de trabalho e tarefas.

No último texto do livro, Paulo Freire traz uma reflexão sobre saber e crescer, apontando suas diferenças, inclusive gramaticais, mas sobretudo o quanto esses dois verbos substancialmente estão imbricados na existência humana. Poder auxiliar os sujeitos no saber e no crescer torna a profissão docente rica de sentidos e significados.

Com a escrita dessas cartas nessa obra, Freire diz que não pretende ter a verdade sobre todos os problemas enfrentados por nós professores. Porém tem a

clareza de que seus escritos podem contribuir para a formação, provocar e desafiar posições de quem está se preparando para assumir a docência e para quem já está inserido na prática.

Ao trazer as contribuições de *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, o faço de forma um pouco diferente da obra anterior. Apesar de ser uma outra obra de Freire que trabalha com escritas de cartas, escolhi trabalhar sobre esta obra sem falar especificamente carta a carta.

Acho que seja importante marcar nesta dissertação que Freire foi criticado nesta obra, em sua opção pela escrita no formato de cartas. Os críticos exigiam dele que tivesse mais formalidade, que seu texto apresentasse maior sistematização e rigor acadêmico. No entanto, Freire optou pela escrita de cartas. Para o autor (e eu, assim como ele) a forma de expressão e comunicação das cartas não impede ou distorce o rigor científico presente e sistematizado no pensamento teórico. (FREIRE, 2015a). Ele opta pela escrita de cartas por entender que desta forma seus textos tornam-se mais comunicadores, aproximando o leitor.

Assim, no livro *Cartas a Cristina*, o autor expressa a cada carta situações bem pessoais da sua história de vida e problemas éticos, políticos e econômicos que vivenciou na sua trajetória, ressaltando as situações que demonstravam a realidade de um Brasil e de um mundo capitalista explorador. Freire divide o livro em dois momentos, as *Cartas a sua sobrinha Cristina*, abordando no primeiro bloco experiências pessoais carregadas de sentimentos como angústias e sofrimentos, e no segundo momento insere um bloco de cartas com uma temática muito mais política com a abordagem sobre questões da educação e democracia.

Freire conta como o uso das cartas o fez anunciar a professores, estudantes, amigos e amigas os feitos sobre a educação no Brasil. As cartas enviadas e recebidas por ele, principalmente em sua experiência de exílio, eram uma forma de comunicar, de fazer conhecer e dialogar com pessoas de outros lugares como Chile, Estados Unidos, Suíça, África, Canadá, Alemanha. No entanto, as cartas escritas a Cristina, sua sobrinha, e ao constituir o livro, eram uma forma de narrar as memórias dos fatos ocorridos.

No primeiro bloco do livro, Freire (2015a) escreve das experiências que viveu, tratando de situações como a fome na infância. Relata a falta de sensibilidade da escola autoritária e elitista, em desconsiderar no currículo os saberes gerados na cotidianidade dramática das classes sociais submetidas e exploradas. O autor fala

da sua posição diante das necessidades que sua família enfrentava e se coloca como sujeito otimista crítico e esperançoso para vencer tais obstáculos.

Paulo Freire traz histórias que viveu em família, com seus pais, fazendo sempre uma crítica aos acontecimentos de exploração e de luta que ocorriam nesse tempo. Destaca em suas cartas a necessidade da luta política como mobilizadora para a transformação social. Aponta como é indispensável o envolvimento nas ações que marcam as lutas pela oportunidade de estudo e crescimento da classe popular. Ao escrever as cartas, Freire conta sobre a morte de seu pai, sobre sua vida em Jaboatão, algumas cenas do cotidiano vividas nas escolas Sesianas, no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, entre outras.

Na segunda parte do livro, nas cartas do segundo bloco, em que trata da educação e democracia, o autor inicia as discussões tentando aclarar sobre as relações desses dois conceitos e de suas implicações na sociedade. Trazendo alguns fatos históricos desde 1930, Freire problematiza a situação política do Brasil. Reafirma o papel da história fora do contexto determinista, mas como uma possibilidade de transformação do mundo. Freire traz ainda nas cartas desse bloco problematizações acerca de temas como liberdade e dominação, os processos de humanização, as relações de poder norte-sul, as questões de violência e as ideologias nazistas e fascistas. Cristina, sua sobrinha, responde a Freire também por meio de uma carta constante nessa obra. Os diálogos apresentados nas cartas narram processos vividos pelo autor e que nos fazem refletir como muitas situações ainda se repetem nos contextos escolares de hoje.

No próximo capítulo apresento as cartas escritas por mim ao educador Paulo Freire, em que trago alegrias e angústias vividas no cotidiano escolar e que marcam cenas do exercício docente e suas possibilidades.

3 CARTAS A PAULO FREIRE

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire

Neste capítulo, serão apresentadas as cartas escritas ao educador Paulo Freire. Trago um conjunto de sete cartas que apresentam ao autor as situações vividas no cotidiano escolar e que tratam do meu trabalho docente. Apresento por meio da narrativa escrita, as angústias e as alegrias que senti no decorrer do cotidiano vivido no ano de 2017, no contexto da educação.

A escolha pelo gênero carta se deu após a tentativa dos registros de diário de aula, conforme apresentado no capítulo II. No entanto, percebi que minha escrita era muito mais fluida e agradável quando conseguia fazê-la em formato de cartas. O convite de Ana Maria Freire, esposa de Paulo Freire, para que os educadores escrevessem cartas ao autor, me auxiliou na decisão de escrita destas.

As cartas, ao longo da história tiveram grande importância comunicativa entre as pessoas, característica principal desse gênero. Registraram acontecimentos e fatos importantes e eram a possibilidade de comunicar o que estava ocorrendo.

As cartas possibilitam, também, que se compartilhe a vida cotidiana, que se desnudem as ideias, os sonhos, as esperanças, angústias e dores do emissor. Por ser uma representação de uma dada realidade, as cartas são fontes ricas e transportam para a perspectiva daquele que escreve: o sujeito histórico portador da mensagem. E a compreensão deste sujeito é o que possibilita resgatar uma memória – a do emissor – e a sua visão sobre a realidade que o cerca. (STRANG et.al., 2015, p. 500)

Portanto, de acordo com o que apresentam os autores, a escrita de cartas vem ao encontro dessa necessidade de comunicar ao outro os anseios, os sentidos, aquilo que movimenta o pensamento diante dos significados que o trabalho docente assume e que se quer compartilhar com outros sujeitos que pensam a educação. É

um instrumento em que se pode resgatar a memória do vivido, registrar de forma escrita ao sujeito leitor.

Porém, ao problematizarmos o gênero carta, percebemos que esse gênero pode ser sua forma ou conteúdo, de escrita simples e complexa, ou seja, do mesmo modo que uma carta pode comunicar algum conteúdo do cotidiano, uma mensagem de felicitação, ela pode tratar de um conteúdo mais difícil ou de complicado entendimento. De acordo com Camargo (2011), o trabalho com cartas apresenta-se de forma fácil e fascinante porque é uma leitura de uma escrita descontraída, que conta novidades, mesmo quando as novidades são problemas. A autora complementa que “sujeitos que escrevem e leem cartas deixam suas marcas; marcas que podem nos indicar pistas para a leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita” (2011, p. 19). Portanto, quando eu escrevo as cartas a Paulo Freire, vou também contando um pouco do sujeito que eu sou, do que me constitui, e principalmente do que vem sendo essa experiência do meu trabalho inicial como professora.

Camargo traz em seu texto que entende a carta como objeto material que traz indícios de uma cultura, de uma época, de um meio.

Pode ser pensada como uma prática cultural – pelas marcas, pelos gestos, pelas atitudes que os sujeitos nelas imprimem e deixam impressas – configurada a partir de competências (que podem ser as de um outro sujeito), modelos, códigos, interesses socialmente construídos; reveladas nos modos singulares de apropriação e expressão. (2011, p. 157)

Entendo a partir da escrita de Camargo, que os conteúdos das cartas são variáveis. Como uma prática cultural, a carta carrega consigo sentidos que expressam informações sobre o contexto em que foi escrita. Acredito que as escritas das cartas a Freire trazem elementos que foram e ainda podem ser problematizados a partir das leituras que os sujeitos farão e dos significados que poderão gerar. Trago para essa discussão sobre cartas as contribuições de Cordeiro, que aponta que

escrever cartas pode nos fazer repensarmos o modo como experimentamos o tempo, como a lógica do “comunicar algo”, incluindo assim a possibilidade de questionarmos o ideário dominante acerca da comunicação, baseado na maioria das leituras e práticas, na busca pelo consenso, pelo apaziguamento e equilíbrio entre as partes envolvidas no modelo “emissor-receptor” de mensagens, na permanência de um sentido fixo e na verdade do discurso. (CORDEIRO, 2016, p. 47)

A autora nos possibilita pensar como se estabelece a relação entre o que se vive e o que se escreve referido ao tempo em que a carta é escrita. Traz o elemento da possibilidade de uma escrita em que se questiona até mesmo a prática vigente do que se escreve, em que é possível romper ou não com a hierarquia do emissor-receptor. Justifica ainda que não existe um sentido fixo e uma única verdade quando o escritor opta pelo registro de uma carta.

Para Soligo (2018, p. 65) a carta propõe “potência da escrita narrativa na forma de carta como registro da pesquisa e, dessa perspectiva, também como fonte de dados e como modo de produzir conhecimento”. Por concordar com Soligo é que quando opto pela escrita e a análise das cartas compreendo que esse processo de conhecimento da ação docente e das situações cotidianas do espaço escolar, pode vir a aclarar sobre futuras práticas diante das cenas próximas às que foram apresentadas.

Quanto à organização das escritas, acredito ser importante destacar que a primeira carta apresenta uma especificidade diferente das demais cartas. Ela foi escrita em muitos dias no desenvolvimento das disciplinas do mestrado. A primeira carta traz as discussões ao longo do texto, a partir das situações escolhidas por mim em diálogo com outros autores. As demais cartas apresentam a narrativa do vivido e os diálogos ocorrem em um segundo momento.

A proposta aqui firmada para a análise das cartas é a de um encontro dos temas construídos a partir das situações cotidianas e um diálogo teórico com os autores que abarcam reflexões sobre estes. Freire (1987), em seu texto *Pedagogia do Oprimido*, trata o diálogo como fenômeno humano, que revela a palavra. A palavra não como meio, mas como elemento constitutivo, capaz de por meio da práxis transformar o mundo. Dizer a palavra, segundo Freire, é a possibilidade de sair do silêncio para anunciar o mundo e modificá-lo, no trabalho, na ação-reflexão. Portanto, o diálogo “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca das, ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 45) e por isso o ato de pensar sobre si e sobre o outro, sobre as próprias ideias e as do outro. Conforme Freire nos indica, viver o diálogo é a superação da autossuficiência, é estar aberto a contribuição do outro, cujos sujeitos buscam nas suas sabedorias e ignorâncias, saber mais.

3.1 Carta – Da resistência

CARTA I – Da resistência

São Gonçalo, julho/agosto de 2017

Caro Professor Paulo Freire

É com sentimento de resistência aos condicionamentos que os agentes de poder tentam nos submeter que escrevo esta carta. Escrevo a ti instigada por sua esposa Ana Maria Araújo Freire que, na apresentação de seu livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* convida os professores e as professoras a escreverem cartas-respostas construídas a partir dos temas provocantes e atuais sobre a educação que você nos traz.

Sinto dizer que a conjuntura de onde falo não é das melhores. Gostaria de poder trazer a você boas novas, mas nesse momento o que registro é a angústia de uma aluna pesquisadora do mestrado e que está sob a ameaça de ver sua instituição de ensino fechar as portas, por um poder público incapaz de gerir as necessidades estruturais dos espaços públicos. Sim Professor, estamos vivenciando um momento em que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro em seus 11 campi, encontra-se sem ter as condições mínimas para garantir um ensino superior público, gratuito e de qualidade. Sei que você nos alerta em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, a diferença entre ser condicionado e ser determinado. Você nos aponta a importância de ser presença no mundo de modo a assumir a responsabilidade ética, histórica, política e social que o próprio mundo nos coloca como necessário. Sabendo dos condicionamentos a que estamos sujeitos, cabe a nós não fazer parte do determinismo que nos paralisa. É lutando contra este governo que insiste em nos colocar em condição de opressão, em que tais condições afetam a vida. Servidores e funcionários estão hoje sem condições de subsistência por culpa de um governo irresponsável e desumano.

Acredito que diante desse entendimento foi que as professoras e os professores da UERJ resolveram como ato de resistência, não paralisar o semestre, decidindo pela não adesão à greve. Foi nos colocando em movimento de estudo que nos assumimos como sujeitos históricos de nossos ensinamentos-aprendizados. Durante o semestre no Mestrado em Educação na UERJ – FFP, nos debruçamos sobre os textos e nos fortalecemos ao pensar e partilhar nossos entendimentos sobre eles.

Os trabalhos na disciplina de Seminário de Fundamentação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, nos aproximaram de textos de autores como Boaventura de Souza Santos, Marilena Chauí, Maria Helena Souza Patto, Maria Helena Cavaco, Antônio Nóvoa, entre outros tão importantes como estes, que contribuem para nos fazer pensar sobre as políticas, as desigualdades, a democracia e as conjunturas nos campos macro e micro da educação. Na disciplina de Tópicos Especiais em Políticas: diferença, desigualdade e educação, trabalhamos com a ideia de conceito-palavra, em que textos eram indicados pelos acadêmicos e pela professora para colocar os pensamentos em movimento.

Para a pesquisa do mestrado, tenho feito registros escritos das situações que me tocam no cotidiano da escola em que trabalho, como um Diário de Aula defendido pelo Zabalza (2004). O diário ganha, segundo o autor, a funcionalidade como instrumento de pesquisa e instrumento de análise do professor. Trago para exemplificar um pequeno trecho do meu diário:

No dia de hoje foi possível pensar sobre o tempo e o fazer docente. Tivemos uma visita da guarda municipal que apresentou um teatro de fantoches com o propósito de trabalhar educação no trânsito. Enquanto acontecia a atividade, eu olhava cadernos, recortava tarefas. Muitas coisas e uma só professora. Mas não me privei de olhar os sorrisos, de perceber os olhares sobre os personagens, nem me omiti de corrigir comportamentos inadequados ao momento. No retorno à sala as crianças foram liberadas para o recreio e em seguida para a aula de educação física. Eu mais uma vez retomo às atividades de revisão dos cadernos, recortes, livros. Ao parar para escrever esse registro, me dei conta que preciso retomar com eles as memórias da atividade que vivenciaram com a guarda municipal. Que bom que parei para fazer esse registro.

Acredito, Professor Paulo Freire, que esse trecho marca o quanto o registro no diário pode proporcionar tempo de procura, de apropriação do vivido, da experiência, a partir das memórias. Foi por meio da escrita do diário que percebi que na ação do cotidiano não havia abordado o trabalho realizado externo à sala de aula. O registro me permitiu repensar minhas ações e estabelecer novo espaço de intervenção. Foi uma possibilidade de ressignificar meu saber docente. Confesso ao senhor que trabalhar com o diário de aula é uma proposta que requer muita disciplina. Muitas vezes, na correria do dia-a-dia, esquecia de realizar os registros.

Sobre as questões do contexto escolar, entendo que situações de aprendizagem para a pesquisa podem ocorrer não somente no cotidiano do espaço escolar em que me encontro,

mas em vários contextos da educação, inclusive no registro dessa carta. Trago para compartilhar e dialogar contigo, situações que me surgem enquanto pesquisadora iniciante do mestrado, diante de algumas das cenas do cotidiano escolar que registrei. Surgem perguntas do tipo: como ratificar apenas as pesquisas que materializam seus resultados por meios quantitativos e por metodologias específicas? Como materializar as subjetividades, as ações e as emoções que se percebem no cotidiano escolar, e que geram aprendizagem, inclusive do humano? Não terei essas respostas. Vou colocar aqui um exemplo de uma atividade que realizei com as crianças de modo que perceba o olhar sobre o cotidiano

Precisávamos hoje trabalhar o projeto que a escola está desenvolvendo sobre valores. Utilizamos livros infantis para discutir sobre comportamentos como mentira, impaciência, preguiça, gula e outros. Pedi que eles se organizassem em duplas. Tínhamos como proposta ler as imagens das histórias e representar com desenhos aquilo que discutimos sobre cada característica. Foi possível observar em algumas duplas a dificuldade de trabalhar com o outro, de permitir que o outro participe da construção. Algumas crianças manifestavam querer fazer de forma individual, porém insisti que fizessem com o colega, auxiliando-os nas formas como poderiam interagir.

Consegui, Professor, para além das características indesejadas que discutimos, propor algo que ampliasse o significado de estar junto, de construir com o outro. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer a opinião do colega, de aceitá-la ou criar argumentos para que a construção fosse feita de outra maneira. Vivemos na prática o significado de problematizar o egoísmo de não emprestar o lápis, a preguiça de não colaborar com o trabalho, a impaciência de querer fazer sozinho. Mais do que os livros mostravam, nós vivemos e problematizamos.

Percebo que o senhor também traz em seu livro *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa, que a educação é uma experiência especificamente humana, uma forma de intervenção no mundo. Entendo por meio dos teus ensinamentos que essa não é uma experiência que se distancie do ato reflexivo e responsável, atitudes tão necessárias no cotidiano. Indago-me como minhas narrativas sobre as minhas práticas docentes poderão contribuir para uma intervenção social de modo que seus registros possam ser compartilhados e que de algum modo contribuam com outras professoras e professores em formação e atuação. Desse modo, conto a ti, por meio da minha narrativa uma situação vivida no cotidiano da escola em que trabalho, que está registrada no meu diário de aula:

Hoje, ao chegar na escola, a mãe de um aluno pediu para conversar comigo. Ela declarou que o aluno tem apresentado uma situação em casa que ela não sabia como lidar. Ele tem se urinado sem ir ao banheiro. Durante a noite e durante o dia não vai ao banheiro. Ela queria saber como ele estava reagindo na escola. Durante a conversa ela foi apontando que a criança apresenta situações de medo. Falei que seu comportamento precisava ser investigado por uma pediatra e uma psicóloga para investigar o motivo de tal comportamento. Na escola ele vem agindo normalmente. Não é uma criança que solicita ir ao banheiro muitas vezes e quando solicita eu o libero, pois sei que realmente está com vontade. A mãe não havia pensado nessa hipótese de buscar uma ajuda especializada.

Pensar sobre como o papel da profissão docente é importante na vida e do desenvolvimento de uma criança e de que modo a minha ação busca auxiliar a minimizar problemas que envolvem a criança além do espaço escolar, mostra que a educação cada vez mais abrange demandas maiores. Auxiliar uma família a perceber o que pode estar influenciando no comportamento da criança e encaminhar ao profissional competente me fez acreditar que para além da alfabetização dessa criança, eu consegui intervir de algum modo em sua vida.

Portanto, acredito que muitos aspectos do cotidiano escolar poderão ter sua legitimidade quando pensados epistemologicamente e politicamente pela rede de que faço parte e todas as possíveis redes em que meu texto possa vir a circular. Os problemas que enfrentamos no contexto escolar ganham um novo sentido quando deixam apenas de ser problemas e passam a ter um aspecto de ponto de reflexão para constituição de *saberes-fazer*es como nos aponta Alves (2003), para uma mudança de comportamento e de ação. Estudar o cotidiano se inscreve na necessidade de se produzir conhecimento e aprender com ele e com os modos de sua produção. Para partilhar contigo trago uma narrativa que instiga a pensar o cotidiano para além do meu trabalho, da minha atuação:

Minha reflexão de hoje vai ao encontro dos processos de diferença e (des)valorização do magistério em comparativo aos demais setores públicos do nosso país. Na data de hoje (13/04), véspera de feriado, o Poder Público Municipal decretou ponto facultativo aos diferentes setores públicos menos a categoria da educação. Queria compreender quais critérios utilizaram para definir quais setores tinham direito ao recesso prolongado. A questão que se coloca é que nessas datas todo funcionalismo quer ter o mesmo direito de gozar

maior tempo de descanso, ao mesmo tempo que a sociedade é atendida por alguns serviços e outros não.

Essa narrativa me faz lembrar das suas palavras no texto da obra *Pedagogia do Oprimido*, quando dizia: Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. (1987, p. 25)

Relacionando a situação da narrativa com o que você traz nessa passagem, entendo que cada vez mais é necessário aos professores ocuparem lugares de luta para que possam apontar suas necessidades e exigirem seus direitos. Enquanto a categoria de professores permite ao Estado a opressão, menos direitos vamos garantindo e menos de nossas necessidades são atendidas.

A partir da leitura dos textos compreendi para minha pesquisa, que mesmo sendo uma proposta de escrita das narrativas de minha prática como professora alfabetizadora, não sou professora alfabetizadora somente quando estou com meus alunos na minha sala de aula. As redes das quais faço parte enquanto profissional da educação, interagindo com os demais professores, com a equipe diretiva, funcionários, pais de alunos e todas as outras crianças da escola que estão de certa forma envolvidas naquele espaço e também fora dele, mostram minha responsabilidade em aprender também com eles. Trago mais um exemplo do meu diário para ilustrar essa passagem.

Hoje aconteceu uma situação que me chamou bastante atenção sobre o comportamento do profissional docente no ambiente escolar. Todos os dias quando chego à escola faço questão de passar pelas pessoas e cumprimentar todos que ali trabalham. E hoje, uma das senhoras que trabalham na limpeza, abriu a porta da minha sala e disse que estava tudo muito quieto. Expliquei que as crianças estavam na educação física. Ai eu perguntei a ela se o comentário era porque eu falava muito alto. Ela me respondeu que não. Disse com um sorriso no rosto que eu era uma benção. Agradei o carinho. Aquelas palavras me tocaram profundamente. Como uma pessoa que nunca conversou comigo tem um carinho como este? Fiquei surpresa com a fala dela. E serviu para que eu pensasse como eu interajo com as redes de pessoas da escola. Como que o meu "Boa tarde!" pode fazer a diferença no dia de trabalho das demais pessoas. E me pergunto como posso contribuir para a formação também desses educadores que lidam com as crianças todos os dias?

Posso dizer a você, Freire, que estou aprendendo com a pesquisa que já vai se desenvolvendo, a cada leitura das disciplinas, que não posso me fechar ao que acontece no espaço micro do meu fazer cotidiano na sala de aula e que existem aspectos macros e outros sujeitos além desses já citados que vão também interferir na minha temática de pesquisa, no meu trabalho e no meu cotidiano. Talvez em um primeiro momento pudessem pensar para essa pesquisa uma proposta reduzida quase que em uma perspectiva da ciência moderna. Se minha proposta inicial era saber sobre minhas práticas alfabetizadoras, bastava verificar as metodologias utilizadas para alfabetizar e quantas crianças saberiam ler e escrever ao final do ano, por essa ou aquela metodologia. Mas a cada leitura e novas orientações minhas emoções são tocadas e minhas aprendizagens ampliadas. Romper com a proposta de classificar se os alunos sabem ler e escrever somente, me faz acreditar numa nova política de fazer alfabetização de crianças e de fazer pesquisa.

Finalizo essa carta a você, educador tão valoroso as minhas aprendizagens e agradeço por cada ensinamento que disponibiliza, pois me permite tecer movimentos de pensamento junto a minha prática e as contribuições de outros autores. Em breve encaminharei novos escritos para partilhar contigo os avanços da pesquisa.

Um forte abraço, Professora Daniele

Diálogos com a Carta I

Para o diálogo com a carta I, o eixo de análise da tematização é o das questões sociais e políticas educativas. Hoje depois de alguns meses ao retomar a escrita dessa carta posso ratificar a importância do registro escrito conforme anunciado na pesquisa. Rer ler a carta me mostra o marco histórico de um tempo em que estávamos vivendo uma tensão temerosa em relação à UERJ. Não posso dizer que a situação econômica se normalizou. Foram feitos acordos e empréstimos para que fosse feita a retomada do funcionamento da Universidade pública e com isso não prejudicasse ainda mais os estudantes e servidores desse lugar. No entanto, estamos vivendo uma conjuntura política que nos assusta, em que percebemos uma onda conservadora que tem se mostrado ainda mais resistente e persistente na luta política pelos espaços de poder. Freire, em seu livro *Pedagogia da Esperança*, traz que

É a “democratização” da sem vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face tamanha desvergonha. (FREIRE, 2016, p. 14)

Causa-me preocupação os propósitos que os grupos conservadores poderão vir a adotar para a educação. Sei que Freire nos aponta também no livro *Cartas a Cristina* a necessidade de nos assumirmos como sujeitos de luta e que acreditam na democracia pelos direitos populares. Fala que a luta no Brasil pela democracia passa por ângulos politicamente e pedagogicamente tratados em que se defenda a justiça, a paz, o direito à vida, à saúde, ao estudo, ao trabalho, ao direito de escolha da sexualidade, ao direito de ir e vir, o de não sofrer discriminação, entre outros pontos tão importantes quanto estes. Por todos eles é que estou em momento de reflexão e preocupação pelo momento político.

Libâneo (2012) organiza uma proposta de leitura que auxilia os professores a realizar uma análise crítico compreensiva dos contextos educacionais, de modo que possam conhecer e analisar as políticas educacionais, planos e diretrizes em uma perspectiva histórica. O autor tem a intenção de fazer conhecer as políticas educacionais e sua importância para o ordenamento político, jurídico, e organizacional dos sistemas de ensino, de forma crítica da circunstância social e ética, pela democracia, justiça e solidariedade. Seu propósito vai ao encontro da perspectiva da formação de professores capacitados para participar ativamente da construção de um projeto educacional de qualidade para todos. Cabe destacar aqui que o conceito de qualidade da educação aqui defendido é o que promove a formação dos alunos em sua integralidade, ou seja, nos aspectos culturais, cognitivos, econômicos e políticos. Uma formação para que se reconheça como sujeito, cidadão do/no mundo, fazendo que essa qualidade da educação esteja referenciada no social.

Também nessa perspectiva Freire (2005, p. 33) trata que “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade dominante”. Ou seja, o que estes dois autores propõem é que educadores estejam atentos aos

movimentos nas políticas educacionais. Eles indicam a tomada de consciência sobre as interferências e as mudanças que ocorrem e podem contribuir ou não para o desenvolvimento da ação nas escolas. Aos professores iniciantes recomenda-se a busca pela atualização das leis e diretrizes da educação, a fim de que estejam alertas às necessidades de luta pelo direito ao trabalho e a educação como um todo.

Outro ponto interessante de se observar a partir da leitura da carta é o próprio processo da pesquisa. A ideia inicial escrita na carta foi ganhando nova forma e outro modo de desenvolvimento. As alterações demonstram a dificuldade que tive enquanto docente pesquisadora em manter diariamente meus registros, ao mesmo tempo em que a forma também vai ganhando a personalidade e a subjetividade daquele que escreve. Portanto, tornar-se um professor que pesquisa e escreve sobre a própria prática é tornar-se um professor reflexivo. Pimenta esclarece que

[...] o saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação mais contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (2012, p. 28)

Entendo que pesquisar a própria prática indo ao encontro da teoria pode fortalecer novas ações pedagógicas e tornar o exercício docente ainda mais relacionado com o contexto e a realidade dos alunos.

Em mais uma leitura desta carta, ao retomar as análises e as escritas, percebo que o conteúdo temático engloba os dois eixos propostos na tematização. Destaco nesse momento o eixo das relações. Quando trago o exemplo da situação vivida com a funcionária da escola, deixo o registro de que no encontro com o outro também me formo. Por meio da fala da funcionária é possível perceber que minha forma de trabalho ultrapassa o que realizo com as crianças na sala de aula. O espaço escolar como um todo é um espaço formativo. Freire (1996) fala da necessidade de nos assumirmos como seres sociais e históricos. Ao partilharmos nossos dias e nossos saberes construímos nossa história naquele lugar. A escola passa ser um lugar de encontro. Lugar por ser um espaço onde a vida acontece, no qual passamos grande parte do nosso dia. Nesse encontro é que ocorrem as múltiplas facetas da aprendizagem. Observa-se a diversidade de linguagens, de culturas, de valores e de comportamentos. É nesse contexto que tenho a

possibilidade de “exigir de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática” (FREIRE, 1996, p. 64). Portanto, é quando permito-me pensar essa prática docente humana e formadora, para me constituir uma professora iniciante melhor.

3.2 Carta – Do tempo e espaço escolar

II CARTA – Do tempo e espaço escolar

São Gonçalo, 05 de agosto, de 2017

Caro Professor Paulo Freire,

Estou lhe escrevendo diante de uma angústia que me causou o dia de ontem no meu trabalho. Já lhe explico porquê. Cheguei à escola e estava com tudo organizado para aula, encaminhei a maioria das crianças ao almoço assim que chegaram. Algumas não comem a comida da escola e enquanto as demais almoçam elas têm oportunidade de conversar, brincar, pegar livros no cantinho da leitura.

Após o almoço, os demais retornaram à sala de aula. Falei a eles que contaria uma história. Foi quando um aluno falou: - Gente silêncio! Gente silêncio! E todos ouviram seu pedido. Conte a história “Menino Poti”, da Ana Maria Machado. Como eles gostam de histórias! Já fazendo suas hipóteses sobre o que aconteceria na página seguinte. Fizemos o registro escrito do que acharam importante na história, depois pegamos palavras chaves da história e trabalhamos as famílias silábicas. Uma coisa que percebi é que a maioria das crianças de hoje já não querem fazer e pintar desenhos. Pedi que ilustrassem algo da história para deixar registrado e foi uma reclamação geral. É, Professor Paulo, isso são marcas desse novo tempo em que vivemos. Tempo veloz, onde tudo está pronto e acabado ali na palma de nossa mão, seja no celular ou no controle remoto da televisão.

Mas voltando ao registro de minha angústia, ontem tinha agendada uma reunião de pais para a leitura de pareceres e para um diálogo sobre as atividades realizadas e o desenvolvimento das crianças. A primeira coisa que me chateou foi que não ficamos sabendo como seria a dinâmica da reunião. Essa era a primeira reunião do ano e não sabíamos nem onde e nem como iria acontecer. Quando de repente uma outra professora foi à minha sala e perguntou se ninguém foi ficar com a minha turma para que eu participasse. Não! respondia ela. Prontamente a colega que estava na sala de apoio veio e ficou em minha turma. Já chegando ao final da

reunião que a diretora estava fazendo com os pais, ela solicitou que fossem ao refeitório para a assinatura dos pareceres. Fiquei entristecida ao perceber que de 20 crianças que tenho em minha turma só estavam presentes 8 responsáveis. As crianças estão em processo de alfabetização e os pais não estão fazendo o acompanhamento necessário. Os pais dos alunos que mais precisam de ajuda e de acompanhamento não foram à reunião. Que sociedade é essa que estamos vivendo em que deixamos nossas responsabilidades para o outro? Que responsabilidades a família está precisando assumir ao ponto de não conseguir acompanhar seus filhos? Quem podem ser as pessoas que estão servindo de modelo para uma geração em que a educação dos filhos não é prioridade? Ficarei aqui, na busca por respostas em seus textos para que possa refletir mais sobre estas questões.

Um fraterno abraço, Professora Daniele

Diálogos coma Carta II

Tantos pontos me parecem necessários de serem repensados e debatidos ao reler a carta escrita. Sei que na escrita dela, muitas escolhas e renúncias foram feitas porque é assim que acontece quando se quer contar ao outro aquilo que se viveu. Partindo da tematização apontado por Fontoura (2011), a carta dois enquadra-se no tema das práticas educativas e as relações humanas. Como eixo de diálogo para esta análise escolhi como essência do tema pensar na organização do tempo escolar, como primeiro ponto destacado.

Como qualificar o tempo das crianças que tendo almoçado em casa aguardam os colegas virem do almoço no refeitório para começarmos a aula de um modo coletivo, sempre era uma das minhas questões. Entendia aquele tempo como uma possibilidade de interação entre eles sem a minha intervenção direta, em que cada um pudesse se aproximar de quem escolhesse, e contar suas novidades. Ia tentando incentivar que pegassem o caderno de leitura, os livros de histórias, as massinhas de modelar, mas nada sem que fosse totalmente dirigido ou diretamente acompanhado por mim. Era também o meu momento de me organizar para o dia de aula. Separar os materiais, os cadernos, os livros didáticos, etc.

Lembro-me de falar sobre a atividade de leitura realizada para uma amiga e ela, por ter alguns anos de experiência nas classes de educação infantil, me questionou sobre o livro. "Menino Poti", da Ana Maria Machado, utilizado na atividade. Conversamos sobre a estrutura textual, sobre o conteúdo da história,

sobre como o texto aparentemente apresentava-se com pouco conteúdo pedagógico. O livro de história marca a referência de um trabalho silábico. Eu enquanto professora iniciante carregava comigo as marcas também do tempo em que me alfabetizei. Eu buscava fazer uma proposta silábica diferenciada. Agora já nem sei se posso chamar de trabalho silábico. Iniciava por uma interpretação do texto e depois escolhíamos palavras e trabalhávamos a partir delas a sua formação da escrita. Freire (2005) nos conta sobre como trabalhava o processo de alfabetização com os operários. O trabalho com a palavra TI – JO – LO buscava aproximar o processo de alfabetização ao cotidiano dos estudantes. E a partir dessa palavra chamada “palavra geradora” utilizava as sílabas para dar conhecimento a outras palavras. Para Arroyo (2011) é necessário traduzir em experiências os currículos e seus conhecimentos, fazendo dos projetos de trabalho a possibilidade de aprender com significado de suas próprias experiências sociais.

Quanto à questão da reunião de pais acredito ser importante marcar a necessidade que ainda temos do cumprimento do 1/3 de planejamento. O sistema municipal de ensino ainda não prevê o tempo de planejamento para os professores, o que prejudica a organização das atividades escolares. Como dito na carta, a comunicação necessária para que os professores conhecessem a dinâmica da reunião não ocorreu de forma satisfatória, o que acabou prejudicando nosso acompanhamento da atividade. Freire destaca que “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.” (1996, p. 66)

Portanto, ao professor iniciante é importante saber que garantias dos direitos dos educadores, ainda no dia de hoje, se faz pela luta. A necessidade do cumprimento do tempo de planejamento é algo que cotidianamente é discursado pelos professores. A prática de levar trabalho para casa, provas para correção, busca por vídeos e materiais pedagógicos que melhorem e qualifiquem o trabalho docente ainda é frequente pelos professores da rede pública. Do mesmo modo que Freire acreditava na transformação do mundo, acredito que podemos mudar os sistemas de ensino. O educador dizia que

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente

anunciadora. A mudança do mundo desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1996, p. 79).

Ou seja, pode-se dizer que o nosso sonho também enquanto educador é que os responsáveis pela organização da educação pública comecem a trabalhar de modo que possibilitem os professores a ter melhores condições de preparação e planejamento de suas atividades docentes. É um sonho dos educadores terem melhores condições de trabalho para irem ao encontro das mudanças do mundo.

Perrenoud (2000) destaca a importância de formar professores com entendimento da sua participação também nos espaços administrativos da escola. Ele fala da responsabilidade de criar a competência de um trabalho em equipe, em que administrar a escola é, indiretamente, ordenar espaços e experiências de formação. Para o autor, quando se elabora e negocia um projeto de instituição, rompe-se com a proposta centralizadora, com vistas a contribuir para a autonomia individual e coletiva dos professores, de modo a ajudar a responder melhor à diversidade de situações e dinâmicas locais.

Perrenoud (2000, p. 99) diz que “decidir coletivamente é assumir também os erros de estratégia”, ou seja, pensando no que ocorreu pela falta de comunicação na organização da reunião, por exemplo, estaríamos todos envolvidos para resolver a situação do planejamento da pauta, do local, do tempo. Seria um trabalho coletivo para que pudéssemos melhor acolher os pais que estavam ali presentes, sem prejudicar o andamento da atividade com os alunos. Segundo Leite (2008), o papel do professor da escola de hoje é o de assumir-se como profissional inovador e criativo, participativo nos processos de tomada de decisões e de produção de conhecimento e não um simples teórico ou técnico, reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados.

Trouxe também, nessa temática da reunião, a pouca participação dos familiares na reunião de pais. As ausências e o desinteresse em buscar saber como está o desenvolvimento dos filhos na aprendizagem é algo que me preocupa. O afastamento dos pais da escola pode ser por vários motivos. Pelas demandas de trabalho, pela historicidade na educação em que os pais não eram vistos como aliados, pela responsabilização da escola como suficiente para educar as crianças. Perrenoud (2000) trata do envolvimento dos pais na construção dos saberes. O autor diz que a participação dos pais não se limita ao papel de controle do trabalho escolar e motivacional da criança para crer na escola e aprender. Diz que não basta

trazer os pais para a escola nas atividades de apresentações ou exigir que cooperem de forma ativa e inteligente nos deveres de casa. Perrenoud destaca que é preciso que a família não crie obstáculos às aprendizagens dos filhos. Aponta diferentes tipos de comportamento familiar. Uma situação em que a família acredita na proposta de aprendizagem em que é preciso sofrer, trabalhar duro, aprender de cor, da disciplina, submissão e precisão, gera desconfiança na prática de professores cujos métodos são ativos e os procedimentos de projeto. Portanto, para ele, é necessário que os pais dos alunos compreendam pelo menos globalmente em nível de intenções das concepções do ensino e da aprendizagem para que possam aderir à prática exercida pelo professor.

Para que possamos estar em harmonia entre a proposta da escola e o entendimento da família sobre seu papel enquanto responsável pela formação das crianças, destaco em Freire

No processo de fala e da escuta a disciplina do silêncio e ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um sinequa da comunicação dialógica. [...] Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso sem sombra de dúvida, não ser o único ou única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (1996, p. 116-117)

Ou seja, são necessários uma aproximação e um diálogo entre família e escola para que juntos possam compreender e reformular estratégias de auxílio à aprendizagem da criança. É somente conhecendo, ouvindo e atento na escuta que o professor poderá encaminhar novas ideias para o acompanhamento escolar.

Nörnbergetal. (2009) apontam para a participação mais efetiva dos pais nas reuniões sobre a aprendizagem dos seus filhos, uma proposta de reunião mais atrativa em que se proponha atividades culturais e de formação e palestras sobre temas pertinentes à formação das crianças. Essa dinâmica de aproximação da família por meio da reunião de pais faz com que esse espaço deixe de ser somente um espaço de cobrança, como de costume, e passe a ser um espaço-tempo formativo para as famílias.

Quando na carta questiono os exemplos que temos em nossa sociedade, o faço por perceber que temos um poder público que transfere sua responsabilidade de governar para o povo na falácia de que é a população que precisa mudar.

Acredito ser importante trazer para essa reflexão o apontamento sobre o sentimento de super-heroína que muitas vezes acreditava ter e era assim estimulado durante a graduação. Ser uma professora iniciante gera conflitos sobre o que a realidade escolar nos mostra e as condições para gerar efetivas mudanças. Concordo com Fontoura e Fernandes (2014) quando tratam na pesquisa publicada sobre “Quem quer ser professor/a?”, sobre o cuidado que as instituições que trabalham a formação inicial precisam ter quanto ao despertar do sentimento de intervenção individual para fazer a diferença na realidade escolar. São inúmeros os conflitos que ocorrem nesse espaço e no contexto da educação que muitas vezes independem da ação única do professor. A vontade de querer contribuir e de trabalhar para a transformação social precisa existir, mas com a consciência das limitações pessoais do professor.

3.3 Carta – Do direito à cultura e ao conhecimento

III Carta – Do direito à cultura e ao conhecimento

São Gonçalo, 12 de agosto de 2017

Professor Paulo Freire,

Hoje preciso lhe contar a alegria que vivi. Como você sabe sou carioca, moro atualmente no Rio de Janeiro, depois de percorrer vários estados do Brasil e sempre tive vontade de conhecer melhor o Rio. E hoje, tive o privilégio de conhecer o Pão de Açúcar. Digo privilégio porque é caríssima a entrada desse ponto turístico da cidade e por ainda existir uma política pública de atendimento às escolas públicas que garante a gratuidade às crianças e aos professores em aula passeio é que tive essa oportunidade. Mas tenho receio que isso se perca. Estamos vivendo um tempo em que tudo que era direito ou política de atendimento está sendo negado. Atividades como essa são importantes para a formação do professor e o desenvolvimento da criança. A direção da escola, buscando realizar algo diferente para os alunos entrou em contato com a administração do ponto turístico. Para

minha surpresa conseguimos agendar uma aula passeio ao Pão de Açúcar. A princípio houve falas de preocupação quanto ao espaço aberto, insegurança quanto ao comportamento dos alunos, a dificuldade para conseguirmos o transporte com a prefeitura... mas deixamos nossas limitações de lado e seguimos para a realização da atividade. Lembro-me da fala das colegas desejando que pudéssemos levar toda a escola para que todas as crianças pudessem ir, e elas também. Era uma atividade pra ninguém ficar de fora. Infelizmente isso não foi possível pois o número de vagas no ônibus era limitado e o de cortesia de acesso ao local também. Felizmente eu fui contemplada pois sempre me coloquei disponível para todas as atividades, inclusive aquelas fora do horário de trabalho, aquelas que eram mais desgastantes porque acredito que sempre aprendemos muito em todos os contextos e situações. Eu como professora iniciante buscava participar de tudo que pudesse agregar mais ao início da minha vida profissional. Chegou então o dia e a hora do passeio. Toda aquela organização para a saída das crianças era necessária. Conferência das autorizações das famílias, lista com nome das crianças por turma, providência de um lanche de fácil consumo e água para os alunos, etc. Ao longo do caminho as crianças observavam o trajeto, chamávamos a atenção para a paisagem natural e urbana, para os problemas ambientais visíveis e era muito surpreendente vê-los atentos, pois muitos nunca haviam saído para tão longe do bairro onde moravam. Chegando lá, fizemos alguns apontamentos sobre o comportamento em local público e a responsabilidade do grupo pela manutenção da organização e da limpeza do espaço onde estávamos. Fomos recebidos pelos responsáveis do Projeto Educa Bondinho que iniciou os trabalhos. Sabe, Professor, uma situação vivida me chamou atenção. Estávamos lá, aprendendo com os guias do Projeto, passeando, sentindo a brisa, enchendo os olhos da beleza natural que é o Rio de Janeiro e uma criança diz que era melhor ter ficado na escola tendo aula. Fiquei intrigada o que representava pra ele aquela atividade. Enquanto os outros alunos estavam entusiasmados com a atividade, ele naquele espaço se remete a tarefas que faz na escola, as cópias do quadro. Fiquei com essa reflexão ao longo do passeio, mesmo tentando justificar a ele a importância de estarmos ali. Posso dizer que pra mim, enquanto pessoa, ver as belezas do meu lugar, o azul nem tão azul por causa da poluição do mar, ver ainda o que temos de Mata Atlântica. Ter a companhia de colegas de trabalho com quem pude partilhar essa experiência. Ensinar às crianças alguns conteúdos que envolvem nossa interação em espaços não escolares. Ver as crianças buscando se comunicar com os turistas de outros lugares do mundo. Por tudo isso, posso dizer, Freire, que escolho ser professora.

Despeço-me com a alegria de quem tem vivido tempos de descobertas, Professora Daniele.

Diálogos com a carta III

Início o diálogo com a carta três, retomando o eixo das questões sociais e políticas educativas a partir das abordagens que Freire (1996) traz em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Ao reler a carta, me veio à mente as exigências que o autor destaca que podemos fazer na relação com o que foi vivido. Entendendo que ensinar não é transmitir conhecimento, eu como professora iniciante precisava tomar conhecimento do meu inacabado, já que estava diante de um conflito de entendimento sobre o que aquele aluno estava dizendo ao preferir ficar na escola, pois o que estava sendo vivido “não era conteúdo”. Precisei exercitar uma outra exigência que Freire (1996) coloca, que é a de saber escutar. Eu precisava escutar para falar *com ele* e não a ele. Precisava transformar o meu discurso sem falar impositivamente, ou seja, precisava me colocar em disponibilidade para o diálogo. Por acreditar que

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa da sua construção. (FREIRE, 1996, p. 69)

Aquela atividade no Pão de Açúcar ganhava um significado diferente dos conteúdos copiados e trabalhados na sala de aula. Era a vivência de uma experiência para além do conhecimento cognitivo, era uma aprendizagem corporal, de sentidos. Estar naquela altura do morro, contemplar as belezas naturais, perceber a mata local, a poluição do mar devido à influência humana, era mais que discutir um texto do livro didático que falasse sobre isso. Era a possibilidade de ver com os próprios olhos e sentir na pele e no corpo as sensações do ambiente.

Vi diante da situação ocorrida com o estudante que precisávamos na escola discutir de forma coletiva o que nós, comunidade escolar, estávamos entendendo e desenvolvendo como conteúdo e processos de aprendizagem. Não sabia o que as professoras haviam explicado aquelas crianças sobre a atividade, afinal fui uma das professoras voluntárias a acompanhar o grupo de alunos de todas as turmas da

escola. Com isso, percebi que precisávamos discutir entre nós e os alunos que sentidos e os objetivos da proposta. Eles poderiam fazer parte inclusive do planejamento do passeio.

No entanto, como aponta Fontoura (2011), os professores iniciantes temem a confissão de suas dificuldades e no caso específico temia levar a problemática para ser debatida com as colegas de trabalho. Era como se eu estivesse tentando questionar o trabalho desenvolvido e de algum modo desqualificando. No entanto, o interesse em trazer ao coletivo de professores o que Fontoura (2011) aponta, na perspectiva coletiva de formação de professores, somos sujeitos produtores de conhecimento e que podemos e devemos ser autores do projeto político pedagógico, assim como o grupo precisa adquirir cuidado e respeito a fim de confiar uns nos outros.

Mostrou-se diante das colocações da criança o quanto precisamos buscar mais diálogo e entendimento entre nós professores sobre o que temos ofertado aos nossos alunos e o que isso representa para eles. A fala da criança gerou reflexões acerca dos saberes que temos compartilhado entre nós para ressignificar nossas práticas e ações no cotidiano escolar. O que nossas crianças podem nos dizer sobre aquilo que tem sido feito que nos auxiliem a mudar e qualificar as nossas práticas.

Outro ponto de destaque para esta análise é que acredito ser importante é ratificar a importância de dar acesso a professores e alunos da rede pública a espaços de cultura e conhecimento externos ao ambiente escolar. Arroyo (2012a) fala sobre a necessidade de as políticas públicas superarem os processos de segregação e passem a ser políticas de reconhecimento condicionadas à educação, a elevação cultural, moral e humana; que deixem de ser políticas de inferiorização e passem a ser políticas de igualdade e de construção de cidadania. Por isso defendo a proposta de acesso ao conhecimento da cidade do Rio de Janeiro, aos alunos e professores da rede pública de forma gratuita, para que ao conhecer o processo histórico dos pontos turísticos, ampliem seu conhecimento sobre o seu lugar.

3.4 Carta – Das relações

IV Carta - Das relações

São Gonçalo, 18 de agosto de 2017

Caro Professor Paulo Freire,

Venho novamente trazer as circunstâncias que me atravessam no cotidiano da escola. Hoje peguei-me a refletir sobre um questionamento de uma colega de trabalho. Como você sabe, estou trabalhando com o 1º ano do Ensino Fundamental, uma classe de alfabetização. Uma colega do 2º ano veio perguntar se eu estava trabalhando com as crianças a letra cursiva. Ela sabia da minha opção em trabalhar com a letra bastão, pois estudos já nos apontam sobre a importância de se trabalhar com esse tipo de letra.

Conversando com outra colega da área ela me disse que acredita que as crianças fazem a escolha pela letra que quer escrever. De fato, tive essa impressão um dia desses. Eu estava escrevendo uma atividade no quadro com letra bastão e meu aluno perguntou se poderia escrever com letra de mão (letra cursiva). Disse a ele que poderia escolher a letra que quisesse escrever e que caso tivesse dúvidas poderia consultar a serpente alfabética que temos na parede da sala. Outra aluna também já exercita essa escolha. Todas as atividades realizadas fazem uso da letra cursiva.

Fico então a me perguntar se o que é mais importante é o conteúdo do que se escreve ou a forma da escrita? Se as letras que aprendem contribuem ou não para o processo da leitura? Quem ratifica e por que ratifica o uso da letra cursiva como a mais importante a ser ensinada para a criança em processo de aprendizagem na escola? Encontramos ainda campos de disputa no espaço escolar enquanto o discurso é muitas vezes de democracia e solidariedade.

Fico por aqui com a cabeça fervilhando com os registros do vivido.

Forte abraço, Professora Daniele

Diálogos com a carta IV

O tema destaque para esta carta é a temática das práticas educativas e das relações. Para refletir sobre o enfoque dado às construções no processo de alfabetização no uso da escrita, trago para dialogar a autora Andrea Rapoport. Ela

traz em seu texto algumas especificidades da criança de seis anos e sua adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. Rapoport (2009) fala dos desafios que a criança enfrenta ao iniciar o ensino fundamental. Ela destaca a rotina de ir à escola, já que muitos deles não cursavam educação infantil, a exigência do cumprimento da realização das tarefas, o longo período fora de casa, o contato com outras crianças e com a professora, que passa ser o adulto referência. A autora trata ainda da necessidade que a criança tem de aprender a partilhar, conviver, brincar, aprender o uso de novos materiais como tesoura, cola, folha, aprender a se organizar e conhecer e manusear conceitos científicos. Alves (2015) escreve sobre o significado do processo de alfabetização que muitas vezes é iniciado na educação infantil. A autora, oportunizando uma formação de professores da educação infantil, tensiona e dialoga com as professoras sobre o conceito de alfabetização, refletindo sobre a ação de alfabetizar como proposta que vai além da leitura e da escrita do princípio alfabético.

Freire traz que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o caráter formador” (1996, p 33). E por isso me questiono sobre as práticas de treinamento da letra cursiva, como exercício mecânico de fixação e de treinamento da motricidade fina, tendo em vista que o formato das atividades segue os antigos modelos de cartilha e dissociado do contexto dos alunos.

Faço uma leitura dessa liberdade de escolha pelo uso da letra cursiva ou bastão como algo que a criança possa optar de forma livre, após o conhecimento de ambas. Freire quando fala da autoridade e da liberdade diz que “estou convencido de que a primeira condição para aceitar ou recusar esta ou aquela mudança que se anuncia é estar aberto à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida” (2000, p. 19). E mesmo com receio da mudança nas práticas dos métodos tradicionais de alfabetização, é preciso buscar os resultados na aprendizagem da leitura e da escrita por meio de novas práticas que contemplem significados para os alunos.

Para o professor iniciante, o desejo de colocar em prática aquilo que experimentou nas leituras de sua formação parece ser mais tranquilo do que para os professores que exercem a mesma prática docente há muitos anos. Arriscar conhecer os aspectos positivos e negativos do trabalho da alfabetização das crianças é estar aberto, como aponta Freire, e reconhecer-se enquanto professor aprendente. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gosto a

relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996).

Como forma de crítica, Candau (2000) aponta que

A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição do conhecimento, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais (p. 53).

Precisamos, portanto, considerar que a escola hoje vive um contexto globalizado, cujas informações estão disponíveis via multimídia, em um tempo muito acelerado. As práticas educativas e o entendimento do que deve ser o cotidiano escolar requerem estar em consonância com este espaço-tempo vigente na sociedade, não podendo permanecer estanque, visando os objetivos de outro tempo, alheios ao movimento social. Precisamos compreender que a própria infância também ganhou novos contextos. As crianças bem cedo têm acesso à internet, onde podem estar em contato com músicas, filmes e materiais culturais diversificados fazendo com que nós professores nos esforcemos para ofertar atividades diferenciadas e mais dinâmicas que despertem o interesse e a atenção das crianças. Assim, a escola também adquire uma nova perspectiva:

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo. (CANDAU, 2000, p. 15)

Para Alves e Pacheco (2009), o planejamento da alfabetização constitui-se um grande desafio diante das inovações pedagógicas. As autoras falam das mudanças teórico-conceituais que ocorreram a partir principalmente da década de 1990, que descaracterizava o uso das cartilhas, mas que foram substituídas pela apresentação das unidades linguísticas sequencialmente – letra, sílabas, frases e textos, permanecendo usual esse tipo de prática. O que Alves e Pacheco (2009) indicam é que se busca dentro do planejamento um movimento pela reestruturação das práticas de ensino da leitura e da escrita, a consolidação de perspectivas mais críticas, que levem em conta os aspectos culturais dos alunos, mas que isso ainda se constitui um grande embate.

3.5 Carta – Da alegria de ser professora

V Carta – Da alegria de ser professora

São Gonçalo, 26 de agosto de 2017

Querido Professor Paulo Freire,

Venho partilhar contigo a felicidade de quem hoje no seu dia de trabalho se sentiu de fato como uma professora alfabetizadora. Após fazer a leitura de um livro para meus alunos e realizar as atividades do dia, enquanto algumas crianças brincavam, minha aluna pediu se poderia ler a história do início da aula. Foi então que meu coração transbordou de alegria e de aflição. Ao mesmo tempo que a cada palavra que ela lia, inclusive aquelas que precisava que eu auxiliasse na leitura, pensava porque as outras crianças não estavam no mesmo nível de leitura e escrita que Sarah. Não sou ingênua e pela minha formação sei que cada criança tem seu tempo. Mas também sei que a oportunidade que essa aluna teve de fazer a educação infantil e a participação de sua mãe no seu acompanhamento escolar fizeram diferença em seu aprendizado. Penso de que forma posso potencializar ainda mais o meu trabalho para que outras crianças possam avançar mais do que estão avançando. Penso nas cobranças que virão a respeito das crianças que não estão alfabetizadas e irão pela progressão automática para o segundo ano. E no meio de meus pensos fico feliz que tenha conseguido fazer com que alguns alunos, ainda sem finalizar o ano estejam lendo e escrevendo algumas palavras, frases e pequenos textos. O desafio de ser uma professora alfabetizadora se cumpre em parte, diante das possibilidades que me se mostram no meu cotidiano. Diante dos avanços de Sarah é possível refletir em como auxiliar meus dois alunos que são repetentes a estarem ao final do ano lendo e produzindo suas escritas. Fico a pensar sobre as estratégias que posso utilizar com meu outro aluno, que diagnosticado hiperativo, tem a necessidade de correr pela sala, de permanecer em pé na hora das tarefas e que apresenta uma dificuldade de concentrar-se nas propostas. A alegria de perceber as aprendizagens e as dificuldades de cada um deles é uma possibilidade de reflexão acerca das atividades que estou propondo cotidianamente. Ver o interesse pelos livros, pelas histórias em quadrinhos, pela vontade de sentar no cantinho da leitura e folhear as revistas para ler as imagens, já demonstra que as atitudes dessas crianças já alteraram para um comportamento leitor. Estou feliz em partilhar também contigo esses escritos e adoraria poder encontrar as respostas a esta carta em alguns de seus livros. Um fraterno abraço, Professora Daniele.

Diálogos com a carta V

Para este diálogo com a carta que tem como referência o eixo das práticas educativas e relações humanas, trago reflexões sobre o texto de Freire (2001), *Alfabetização na perspectiva da educação popular*, presente em seu livro *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Não seria ao professor iniciante a alfabetização das crianças um sonho possível? Quando saímos da universidade, muitos de nós formados em Pedagogia, sonhamos em poder fazer com que as crianças comecem a desvendar o mundo do conhecimento através da leitura e da escrita. Freire (2001, p. 126) esclarece que “alfabetização, mesmo numa compreensão superficial, é um exercício através do qual o alfabetizando vai se apoderando, pouco a pouco, do profundo mistério da linguagem.” Era nessa perspectiva que buscava realizar meu trabalho. Fazer com que as crianças ganhassem o entendimento de que aquilo que se lê se escreve faz parte daquilo que vivemos. A leitura e a escrita poderiam ganhar um significado na vida de cada um, fazendo o sentido do uso social. Mostrar-lhes que o nosso cotidiano é repleto de letras, palavras, texto, poesia... que compõem a nossa própria história.

“Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 68). Ser professor iniciante e estar em uma classe de alfabetização exige uma prática cuidadosa, reflexiva. Requer desse professor que inicia seu trabalho docente o estudo para a prática. Freire diz ainda “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (1996, p. 69).

Quando trago da alegria de ver meus alunos descobrindo as palavras, a leitura e a escrita, vou ao encontro de Freire quando diz que

a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (1996,p. 142)

E o que Freire destaca como conceito de Alfabetização? Em seu livro *Pedagogia dos sonhos possíveis* (FREIRE, 2001), o autor traz que alfabetizar é possibilitar que o que a criança já fala compreenda a razão de ser da própria fala, assumindo inclusive a grafia do som e a grafia de fala. A alfabetização, para o autor, é um exercício do qual o alfabetizando seja ele criança ou adulto vai se apoderando, pouco a pouco, do mistério da linguagem, assumindo a competência linguística.

Acredito que na análise dessa ação docente realizada, quando a aluna solicita realizar a leitura do livro, a prática educativa vai ao encontro do que Freire destaca ser importante no ato de alfabetizar. Freire (2001) fala sobre a necessidade de o processo de alfabetização compreender e destacar o fato histórico e social e metodologicamente ter que envolver a provocação dos educandos por parte do educador, de modo que exercitem de forma sistemática a oralidade. Aponta a necessidade de pensar a leitura da palavra a partir da leitura de mundo, sendo a alfabetização, portanto, enquanto aprendizado da leitura escrita, da palavra, a implicação da (re)leitura do mundo.

3.6 Carta – Da fome presente na sala de aula

VI Carta – Da fome presente na sala de aula

São Gonçalo, 08 de outubro de 2017

Caro Professor Paulo Freire,

Esta carta inicia a partir das reflexões e das associações feitas durante a leitura da primeira carta do seu livro *Cartas a Cristina*. Lendo sobre a importância que dá às suas memórias de infância e de adolescência me faz relacionar a importância das memórias que trago sobre o trabalho docente no cotidiano escolar.

Não resisti e fiz uma parada na leitura para junto a ela escrever-te essa carta. Pois acredito que esta pode ser uma resposta ao que escreveste e indagações sobre o que me aflige. Quando você trata da fome que doeu em seu corpo, como não lembrar da minha pequena aluna que aos seis anos de idade repete o almoço três vezes, pois provavelmente não jantou no dia anterior? Não há como me distanciar do

sentimento de tristeza ao ver isso se repetir todos os dias na escola. Digo a ela, quando chega atrasada, e mesmo tendo iniciado a aula: - Corra até o refeitório para ver se ainda há almoço. E chegando cerca de meia hora de volta inicia seu estudo. Mesmo que perca a hora da história, mesmo que perca a explicação das atividades subsequentes, prefiro saber que não perderá a chance de se alimentar naquele dia.

Você traz nessa carta, de uma forma muito sutil, a relação entre alimentação e aprendizagem. O modo como a desnutrição interfere nos índices e aponta para as dificuldades de aprendizagem. Percebo nessa aluna uma resistência, um contratempo na realização das atividades escritas. Nunca conclui o que é solicitado, não realiza as cópias dos textos produzidos coletivamente, parece sempre dispersa quando se trata dessa parte do aprendizado. Tenho buscado estratégias para avaliar seus avanços. Ela tem demonstrado desenvolvimento no aprendizado da leitura, mas segue com desinteresse pelos processos escritos. Cheguei a pensar que pudesse ser algum problema de vista. Solicitei que sentasse mais à frente, colocando-a na primeira cadeira da fileira. Não resolveu.

Escrevo sobre isto pela relação que podemos fazer entre sua infância e a infância de hoje. Pensar que anos atrás isso ocorreu com você e hoje isso ocorre na minha sala de aula, me faz pensar se isso seguirá ocorrendo e sem nenhuma discussão pelos poderes públicos. A fome e a miséria continuam indo pra escola e influenciando na vida escolar das crianças. Nem sequer discutimos isso nas reuniões pedagógicas como se esse não fosse um assunto que devêssemos dar atenção. Você mesmo aponta na carta que é preciso levar em consideração a organização curricular e a maneira como a escola trata os conteúdos programáticos, os saberes e a cultura das classes populares. Assim como a situação de Pedrinho que dorme durante as aulas, como você relata em sua aula, muitas são as situações de Marias e Josés que nos fazem ir pra casa após um dia de trabalho sem as respostas necessárias.

Seguindo a leitura da carta, exatamente como traz agora na parte do texto em que fala ter aos onze anos a ciência das condições financeiras da família e da sua relação entre o brinquedo e o trabalho, me veio à memória minha pequena menina de apenas seis anos, que pegava escondido os lanches dos colegas nas mochilas, parada ao lado da irmã mais velha e de um saco de latinhas que acabaram de catar pelas ruas.

Termino esta carta por aqui, lamentando as duras palavras já ditas por mim, para aquela criança. Professora Daniele.

Diálogos com a carta V

A carta cinco segue o eixo temático das questões sociais e políticas educativas. É difícil e necessário falar que o problema da fome está presente no cotidiano da escola. Freire, tratando dessa questão social tão séria e pouco discutida pelos professores no contexto escolar, fala:

O meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiros e brasileiras são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. O meu bom-senso diz que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a disciplina da gulodice da minoria insaciável. (1996,p. 63)

Esse é um conteúdo que precisa constar nas reuniões pedagógicas. Como pensar a organização do trabalho escolar sem pensar na vida de nossos alunos e alunas que chegam em situação de fome e miséria. Pensar a formação humana é mais que urgente. Pensar que sujeitos estamos formando para essa sociedade individualista e egoísta em que cada um reage por si. Como matar a fome desses que chegam de barriga vazia e ainda saciá-los de conhecimento.

É o meu bom-senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se na verdade, engajada na formação de educandos e educadores alhear-sedas condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (FREIRE,1996,p. 63).

Conforme diz o autor, não há como continuarmos fingindo não ver as condições sociais em que se encontram as crianças que chegam às escolas, como se a aprendizagem não sofresse influência da vida cotidiana que eles têm fora do tempo e espaço escolar.

Arroyo, quando destaca sobre os conhecimentos descontextualizados das vivências sociais, fala da importância de não tratar o conhecimento como produto abstrato longe das experiências concretas dos sujeitos. Aponta que

As vivências sociais, humanas ou desumanas, as vidas precarizadas ou bem nutridas e cuidadas nada importam nos processos de aprender e nos desempenhos quando se parte de uma visão dicotômica entre conhecimentos, ensino-aprendizagem e contextos sociais. Quando as experiências humanas e a diversidade de seus sujeitos é ignorada, apenas

algumas experiências, alguns sujeitos e conhecimentos são considerados válidos, universais, legítimos. (ARROYO, 2011, p. 77)

O autor nos alerta ainda sobre a necessidade de os docentes-educadores interpretarem com cuidado as concepções romanceadas de infâncias e adolescências e reconhecer esses sujeitos como livres e ativos para agir e escolher. Destaca que é preciso mudar a forma de vê-los ou as propostas curriculares não mudarão o sentido e nem as políticas sociais.

Em seu livro *Imagens quebradas*, Arroyo (2012b) relata uma atividade pedagógica em que professoras discutem uma reportagem veiculada pela mídia. O assunto da reportagem era a fome e o trabalho infantil que vivem as crianças da Argentina. O autor compara as informações da reportagem com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que retratam as condições de vida das crianças brasileiras. Ele fala da importância da discussão sobre esse tipo de temática com os próprios alunos. Essa proposta sugere uma forma de abordar as questões sociais sobre os modos de vida e suas interferências e relações entre estudo e trabalho. Arroyo (2012b, p. 301) fala do olhar e da sensibilidade docente para enxergar que “os problemas sociais, o atraso, a estagnação econômica, condicionam a nutrição, a saúde, o desenvolvimento físico, mental e social da infância que trabalhamos. Condicionam o direito à escola e às aprendizagens”.

É possível ainda trazer para essa discussão os apontamentos de Oliveira (2013, p. 17) quando esclarece que “as políticas educativas na atualidade partem da noção que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social”. Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes, o que tem em paralelo gerado uma desconfiança no papel exercido pela escola como instituição educadora, segundo a autora. Oliveira (2013) fala da necessidade de a educação pública garantir para além da igualdade de acesso, oportunizar as condições objetivas e subjetivas, preocupando-se efetivamente com a permanência do aluno dentro da escola e cumprindo suas finalidades educativas. Entendo que Oliveira marca a preocupação com o papel educativo da escola aliado à proposta de justiça social. É preciso que situações como a relatada na carta sobre as condições de vida das crianças sejam debatidas de modo a fazer refletir sobre seu contexto e suas necessidades físicas e emocionais sem deixar de dar a devida importância à sua condição de aprendizagem.

Kramer (2007) quando fala da história, da infância e das culturas contemporâneas nos diz que

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. (2007, p. 14)

A autora fala da necessidade de nós professores discutirmos as condições e os contextos sociais em que nossos alunos vivem. Precisamos garantir às crianças o direito ao desenvolvimento e o acesso ao conhecimento de modo que possa vivenciar na escola o papel social que a ela foi dado. Para Kramer (2007) a criança é um sujeito social que precisa participar do grupo social.

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis. (2007, p. 17)

Ou seja, precisamos reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e histórico, que vive e sobrevive em uma sociedade desigual. É necessário dialogar sobre o contexto da comunidade escolar, os problemas que cada uma de nós enfrentamos e buscarmos juntos as estratégias para superar as dificuldades de modo que as crianças tenham seu desenvolvimento promovido.

Candau (2000), falando da necessidade de reinventar a escola, diz que é fundamental pensar a questão da cidadania. A autora traz a cidadania como prática social cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida, e que pensar um projeto novo e diferente de sociedade não é possível se houver um afastamento das articulações entre o conjuntural e o estrutural, assim como o local e o global, para se projetar uma proposta de maior escala. De acordo com a autora, a escola está sendo chamada a situar a dimensão histórica e social do conhecimento. Ou seja, o grande desafio do professor iniciante é que precisamos buscar na prática educativa articular o científico e o humano, refletir sobre o contexto que a escola está inserida

com a realidade global em que vivemos, pensar os conteúdos e as propostas educativas onde as crianças possam se desenvolver com alegria e entusiasmo.

3.7 Carta – ...e o ano letivo acabou!

VII Carta – ...e o ano letivo acabou!

São Gonçalo, 20 de dezembro de 2017

Caro Professor Paulo Freire

Faz algum tempo desde a última carta. Tantas coisas ocorreram nesse tempo, então resolvi lhe escrever para compartilhar um pouco do balanço que andei fazendo sobre o ano de trabalho com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental e das situações vividas como professora iniciante.

Posso dizer que não tenho dúvidas que sou feliz na profissão que escolhi. Mesmo enfrentando as dificuldades do cotidiano, poder fazer da melhor forma possível aquilo que acreditamos é o que nos faz bem enquanto seres humanos. Diante das aprendizagens das crianças, fui percebendo a importância do papel do professor no desenvolvimento delas. Ver a evolução nos processos de leitura e de escrita, ver as mudanças comportamentais daquelas crianças que já pareciam desacreditadas por seus pais, é ter a certeza de que o caminho profissional que se inicia vem repleto de novos sonhos e coragem.

Eu tinha na minha turma algumas crianças que eram repetentes e que apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem. Eram crianças que ao longo do ano foram deixando de ser faltosas e que começaram a ganhar responsabilidade e autonomia. Alguns deles tinham problemas pra se relacionar com os colegas e ao longo desse ano começaram a interagir entre eles. Crianças com comportamentos e características de hiperatividade e outros do espectro autista. Crianças que mesmo solicitando uma avaliação médica aos pais nunca o fizeram, mas que conseguiram avançar em seus conhecimentos e habilidades.

Ao ser professora desta turma, pude acompanhar os avanços motores-corporais, a melhora nas correspondências alfanuméricas e mais ainda no desenvolvimento dos pensamentos e formulações de resolução de problemas. Fui aprendendo a partir dos objetivos previstos para esta etapa, como trabalhar com eles de forma diferente da proposta tradicional de ensino. Aqueles que não alcançaram a

aprendizagem da leitura individual de textos conseguiram participar das construções textuais coletivas de forma oral. Esses avançaram na leitura de palavras simples e de frases curtas. Diante da proposta de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, acredito que estas crianças conseguirão alcançar os processos de leitura e de escrita, pois no trabalho realizado conseguiram desenvolver melhor sua autoestima.

Quanto às crianças, senti que o afeto construído nas relações nos fez avançar. Eles aprenderam entre eles, aprenderam comigo e eu aprendi com eles. Aprendi que os problemas sociais não podem nos desmotivar e muito menos nos paralisar. Aprendi que a escola precisa ser um espaço de alegria e de curiosidade para que se sintam de fato motivados a estar ali.

Quanto ao trabalho docente, aprendi nesse ano que preciso continuar em busca de mais leituras, de novas propostas pedagógicas. Constatei na prática a teoria que diz que as crianças aprendem nas interações com o meio e com os outros. O espaço pedagógico precisa ser alfabetizador, os cartazes ajudam a compreender as rotinas, o calendário, e os auxiliam a ler o contexto.

Aprendi que as parcerias que se estabelecem com os professores mais antigos nos fazem refletir sobre o trabalho e nos auxiliam a construir nossas propostas. Foi possível perceber a importância que tem um trabalho da equipe gestora para a organização do tempo e do espaço escolar. O quanto as decisões coletivas favorecem o nosso trabalho e o quanto as decisões impositivas podem atrapalhar o trabalho conjunto.

Quero dizer, Professor, que encerro o ano letivo acreditando nas propostas lúdicas, nas relações de afeto entre crianças e professor, no comprometimento e acompanhamento familiar na educação dos filhos, nas relações de reciprocidade e comprometimento entre os profissionais da escola, no trabalho docente responsável e metódico, numa escola pública laica e gratuita, em que os governantes de fato cumpram suas responsabilidades e deveres quanto ao espaço, as condições de trabalho, de acesso à cultura e formação continuada e ao salário digno do professor.

Finalizo esta carta acreditando que nossa conversa não para por aqui, pois muitas outras indagações, reflexões e desabafos de uma professora iniciante ainda estão por vir.

Um abraço fraterno de quem acredita que realizou um bom trabalho, Professora Daniele.

Diálogos com a carta VII

Escrever uma carta que se insere no eixo das práticas educativas e relações humanas narrando as aprendizagens geradas durante o ano me faz refletir sobre o professor iniciante e o processo de produção de conhecimento. Ghedin (2012) fala sobre esse aspecto. Para ele os saberes da experiência e da cultura são como ponto chave do saber docente. Ele diz que é o professor quem busca articular a partir da pesquisa da sua prática, avaliando e interiorizando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana.

Assim, Ghedin (2012) traz que a prática é o centro da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis. “Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (p. 155). E neste entendimento, registrar o vivido, o sentido, e os movimentos que envolveram a dinâmica no contexto educativo é uma forma de ter uma fonte de material analítico da própria prática docente. Pesquisar os saberes e as ações cotidianas quando repensadas junto aos elementos teóricos pode ressignificar o que está sendo feito pelo professor.

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber (GHEDIN, 2012, p. 155).

Portanto, toda ação docente é espaço de reflexão para uma nova possibilidade de atuação frente aos desafios e demandas que se apresentam no cotidiano ao professor. Ele pode vir a entender que o saber docente construído na própria práxis tem como desdobramento a consciência da sua ação, o que poderá vir a potencializar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Ao escrever as conquistas alcançadas na aprendizagem das crianças e tudo que aprendi como professora iniciante em uma classe de alfabetização, justifica-se por meio de Bolsan (2007) que a alfabetização se fundamenta em uma visão de homem e de sociedade, em que a aprendizagem da leitura e da escrita é entendida como um processo de múltiplas dimensões. Para a autora, alfabetizar é “promover o

indivíduo à condição de ser social ativo, considerando suas experiências e interações com seus pares a partir da cultura” (2007, p. 22).

Podemos dizer que a alfabetização é um processo dinâmico e contínuo e não se restringe apenas à leitura e à escrita das palavras e dos textos. É necessário propiciar às crianças atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que elas busquem investir na sua produção pessoal e espontânea, descobrindo e reinventando o mundo a partir de experiências ativas na sua cultura. (BOLZAN, 2007, p. 23)

Ou seja, a proposta pedagógica na alfabetização realizada durante o ano letivo buscou estar permeada por essa dinâmica de interação e construção coletiva e contextual de aprendizagem. É possível dizer ainda que ação docente realizada no cotidiano da escola pública de São Gonçalo buscou contemplar as demandas sociais e as diversidades culturais daquelas crianças. Ao finalizar o ano e ao pensar sobre os avanços das aprendizagens na classe de alfabetização, é possível afirmar que na construção do conhecimento, as crianças precisam ser reconhecidas como sujeitos ativos e de interferência no mundo.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho buscou investigar os saberes e as práticas cotidianas que ocorrem no cotidiano da organização pedagógica. Buscou-se discutir temas da prática educativa no cotidiano escolar, de modo que fosse possível apreender os sentidos das situações do contexto educativo, contribuindo para a qualidade na ação docente. A partir da pesquisa realizada foi possível analisar, por meio da tematização, dois eixos: práticas docentes e relações humanas e questões sociais e políticas educativas, utilizando cartas escritas ao educador Paulo Freire como forma de narrativa para a reflexão do fazer docente.

Sobre as cartas é possível afirmar que são importante instrumento de escrita e reflexão. Podem ser consideradas uma possibilidade de mudar os planos e rever as estratégias. Ter esse tempo-espço de registro-reflexão pode permitir avaliar aspectos que contribuíram no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos docente e discentes. Hoje a carta pedagógica se torna uma potencialidade de registro das situações vividas no cotidiano escolar e das práticas docentes.

As obras de Freire no formato de escrita de cartas nos levam à compreensão de que uma outra forma de registro é possível. Como professora iniciante, investigar a própria prática docente e registrá-la em formato de cartas é uma possibilidade de apresentar aos leitores uma forma de valorização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos educadores nos seus contextos de trabalho.

Acredito ser importante retomar que o recurso da escrita do memorial também possibilitou revisitar a memória e relembrar experiências vividas durante a formação inicial. O professor iniciante ao retomar aspectos da sua formação, revistar textos lidos durante a graduação, permite que sua prática seja um ato de reflexão-ação. Agir a partir do embasamento teórico, confrontar os elementos que contribuíram significativamente no decorrer do trabalho com os alunos, fez com que pudesse proporcionar uma educação mais lúdica, mais freireana, rigorosa e amorosa. Ratifica-se que a escrita do memorial neste trabalho contribuiu para a formação do professor iniciante, como proposta de revisitar autores e ir em busca de novas teorias e propostas, diferentes das que se havia estudado anteriormente.

Pensar o cotidiano escolar a partir dos estudos teóricos realizados nesse trabalho e dos diálogos narrados através das cartas, permitiu compreender que a

ação docente engloba muito mais que a prática educativa do professor diretamente com as crianças. Pensar o cotidiano do professor iniciante faz pensar como é importante estar atento aos contextos internos e externos à escola. Não basta pensar somente a organização do tempo espaço da escola. É necessário verificar de que modo as políticas educativas influenciam e favorecem a qualidade da educação. É válido pensar que o professor iniciante precisará compreender que sua ação não se dá de forma isolada dos contextos externos e das ações dos outros integrantes da comunidade escolar.

A partir da pesquisa foi possível ampliar conceitos como alfabetização, escola, aprendizagem, além de pensar a função social do espaço educativo, do professor e da organização da sociedade. A pesquisa permeou a importância das políticas educativas refletidas para a melhoria da qualidade na educação.

Ser uma professora iniciante pesquisadora possibilitou rever abordagens teóricas, conhecer novos autores e dialogar com eles. Instigou-me a refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas e como acompanhar o desenvolvimento e as necessidades das crianças em suas aprendizagens. Possibilitou pensar a escola no seu contexto micro e macro, suas relações com o espaço que está inserido. Permitiu entender que as demandas externas à escola influenciam na ação docente e nas propostas que planeja e executa.

Quando trago na escrita das cartas os relatos das diferentes situações vividas no contexto escolar, percebo que os processos formativos nos quais eu acredito não se desprendem da formação humana. Percebo que o contexto escolar engloba o espaço e as pessoas como um todo. É nas relações estabelecidas nessas experiências de encontro com esse todo que consigo me constituir professora aprendente. A minha formação passa pela observação e pelas palavras do outro. São elas que também me ajudam a refletir sobre minhas ações e buscar melhorar minhas próximas atividades docentes como professora iniciante.

A partir dessa pesquisa e das narrativas escritas nas cartas percebemos que a prática educativa precisa ser contextualizada com os interesses e necessidades do contexto em que se encontram os alunos. O exercício docente como professor iniciante requer a reflexão sobre as relações familiares, as relações com os colegas de trabalho, sobre a proposta pedagógica desenhada nas diretrizes curriculares, sobre os processos de gestão democrática e a participação docente neste aspecto, entre outros destaques abordados nas cartas.

Outro ponto importante e acredito que seja a melhor forma de concluir essas considerações é retomar a alegria de ser professora. Não poderia fechar este trabalho sem contemplar a escrita que marca as descobertas que se faz ao ser uma professora iniciante. Os significados que a carreira docente absorve ao perceber que a ação realizada, as experiências planejadas e vividas com as crianças para o seu desenvolvimento mostram como essa profissão nos permite sermos humanos. Descobrir a sensibilidade de entender as questões sociais influencia na aprendizagem dos alunos. Sentir alegria ao ver os alunos que antes apresentavam tantas dificuldades para compreender algum conteúdo, com o esforço do trabalho, com o entusiasmo despertado na criança, fazer com que avancem em aprendizagem. Cabe ainda destacar a alegria de ser uma professora iniciante alfabetizadora. Ouvir a leitura das primeiras frases, dos primeiros textos. Ver que o que está sendo lido traz alegria ao que ser que lê e ao ser que escuta a leitura. A descoberta das novas palavras. As produções criadas pelas próprias crianças e o orgulho de fácil percepção por estarem conseguindo aprender a ler, a escrever e desenvolver as diferentes linguagens. Relembrar que com a turma do 1º ano do ensino fundamental, como professora iniciante, o medo de como fazê-los atingir os objetivos da classe de alfabetização, também fazem parte do cotidiano de ser professora. Com isso foi possível descobrir que é preciso muito estudo, é preciso estar atento aos sinais de dificuldade que as crianças demonstram, mas sobretudo, é preciso fazer com que o espaço escolar seja um espaço de alegria de modo que a criança sinta vontade de estar ali de novo, com desejo de aprender.

Concluo esse texto a partir desses saberes docentes descobertos e vividos na pesquisa e com muitas outras expectativas acerca da aprendizagem docente para os próximos anos. Portanto, destaco aqui que esta pesquisa aponta para outras possibilidades de questões que podem ser analisadas como: quais as intervenções que minimizam os conflitos e desafios dos professores iniciantes? Como acolher o professor iniciante de modo a ampliar as potencialidades no seu exercício docente e que possa garantir a sua permanência na profissão? Quais as relações com suas práticas educativas podem ser levantadas por outros professores iniciantes a partir da leitura das cartas desta pesquisa? Que questões sobre seus contextos escolares os professores iniciantes podem refletir a partir da leitura das cartas dessa dissertação? Que indicações as crianças podem apontar sobre a prática educativa

do professor iniciante a partir de escrita de cartas? o que permite que outros pesquisadores também ampliem o aprofundamento sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Descobrir-se autora: espaços de dizer/escrever na formação docente. **RevistAleph**- Dezembro 2013 - ANO VIII - Número 20
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Linguagem e Educação Infantil**: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico? 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 4 a 8 de outubro de 2015. Florianópolis.
- ALVES, Claudia. PACHECO, Suzana Moreira. **Planejamento do ensino e alfabetização**. In: RAPOPORT, Andrea, et al. (Orgs.) A criança de 6 anos no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/ago, 2003. N. 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf> Acesso em 25 de abril de 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria, Ed. da UFSM, 2007.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade**. São Paulo: Unesp, 2011.
- CAMPOS, Cristina Maria. PRADO, Guilherme Val Toledo (orgs). **Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- CANDAU. Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAVALCANTE, Rejane Mendes Duran Dirques. **Processos de alfabetização no Colégio Pedro II através das narrativas de professoras**. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.
- CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In Nóvoa, Antonio; FINGER. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2010.

CORDEIRO, Poliana dos Santos. **Cartas para uma escrita em perigo**: ensaios, arranjos e ficções. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de Psicologia, 2016.

FONTOURA, Helena. FERNANDES, Neiva Santos Masson. Quem quer ser professor/a? Contribuições de um estudo com licenciandos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Soletras**. Estudos Linguísticos - N. 27 – 2014.1.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In FONTOURA, HA (Org.) **Formação de Professores e Diversidades Culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói, Intertexto, 2011 (p.61-82).

FONTOURA, Helena Amaral da. **Residência pedagógica**: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: intertextos, 2011.

FONTOURA, Helena Amaral da. Maria Luíza Sussekind. Formação Docente: memórias, narrativas e cotidianos. **Revista Teias** v. 15. n. 37. 04-12. (2014)

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo, Primavera 1991.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha prática. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais**. República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desporto. São Tomé, 1980.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n.03 p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 26 de dezembro de 2018.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica., 2007.

LEITE, Y. U. F. [et al]. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

NÖRNBERG, Marta, et al. **Organização do trabalho pedagógico em turma de primeiro ano**. In: RAPOPORT, Andrea, et al. (orgs) A criança de 6 anos no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NÓVOA, Antonio(org). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In OLIVEIRA, Dalila Andrade et. al. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memórias de formação:** processos de autoria e (re)construção identitária. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, 2000, Campinas. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc> Acesso em 27 de março de 2017

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, Neuza Bertoni. **O erro como estratégia didática:** estudo do erro no ensino da matemática elementar. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; SOLIGO. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação, in PASSEGI, M.C e BARBOSA, T. M. N. (orgs). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. pp. 135-152.

PRADO, Guilherme Val Toledo. SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – Quando as histórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V.T.; SOLIGO, R. (Org) **Porque escrever é fazer história** – revelações, subversões, superações. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007, p. 45 – 60.

PRADO, Guilherme Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **RPD - Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 24. P. 53 – 67 jul/dez. 2011.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea, et al. (orgs). **A criança de 6 anos no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Superando a racionalidade técnica na formação:** sonho de uma noite de verão. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLIGO, Rosaura. **Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa:** a carta. In BRAGANÇA, Inês. et.al. Narrativas, formação e trabalho docente. Curitiba, CRV, 2018.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky, et.al. **Cartas Como Escrita do Tempo:** a Resposta Pedagógica Schoesttatiana para a Indisciplina dos “Brasileirinhos”. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v.16, n.5, p. 500-506, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, nº13, p. 5-13, jan./abr. 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.