



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

JULIANA RODRIGUES ANDRADE

O MOSAICO DE UMA EDUCADORA:
UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO

FORTALEZA

2022

JULIANA RODRIGUES ANDRADE

O MOSAICO DE UMA EDUCADORA:
UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Christiano Franco Verola

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A567m Andrade, Juliana Rodrigues.

O mosaico de uma educadora : um relato autobiográfico / Juliana Rodrigues Andrade. – 2022.
25 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências,
Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Christiano Franco Verola.

1. Método autobiográfico. 2. Formação docente. 3. Trajetória. I. Título.

CDD 570

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais. Sem os esforços e investimentos que fizeram na minha educação, pouco teria para contar aqui.

À minha irmã por ser a maior apoiadora de tudo que me proponho a fazer.

Ao Prof. Dr. Christiano Franco Verola pela paciência, incentivo e confiança.

Aos amigos que são colegas de profissão que proporcionaram tantas trocas ao longo dessa jornada.

Aos amigos que acreditaram em mim mesmo quando eu mesma não o fiz.

“Las ganas de escribir vienen escribiendo.”

(HEKER, 2014)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso utiliza o método autobiográfico para responder o questionamento “como me tornei professora?”. Assim, eventos da minha trajetória são descritos. É feita uma reflexão crítica a fim de responder como estes eventos impactaram na minha formação docente. Com o objetivo de identificar quais instantes da minha vida contribuíram para me tornar uma professora. A fundamentação teórica é feita com autores que discutem o método autobiográfico e com teóricos que contribuíram para a instrumentalização da minha atuação na educação. Concluo que revisitar o passado se fez importante para sedimentar meu ofício como educadora.

Palavras-chaves: método autobiográfico, formação docente, trajetória.

ABSTRACT

This Course Completion Work uses the autobiographical method to answer the question “how did I become a teacher?”. Thus, events of my trajectory are described. A critical reflection is made in order to answer how these events impacted my teacher training. Aiming to identify which moments of my life contributed for me to become a teacher. The theoretical foundation is made with authors who discuss the autobiographical method and with theorists who contributed to the instrumentalization of my performance in education. I conclude that revisiting the past has become important to solidify my work as an educator.

Keywords: autobiographical method, formative path, trajectory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
CsF	Ciências Sem Fronteiras
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FERRAMENTAS E TÉCNICAS.....	11
3. FRAGMENTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES.....	11
3.1. A CRIANÇA QUE FALAVA TRICERATOPS.....	11
3.2. A ADOLESCENTE MULTIFACETADA.....	13
3.3. A VESTIBULANDA QUE SALTAVA.....	14
3.4. A UNIVERSITÁRIA (DES)FOCADA.....	16
3.5. A ESTRANGEIRA DESLUMBRADA.....	18
3.6. A ADULTA CAMBALEANTE.....	21
3.7. A LICENCIANDA QUE CONSTRUIU TEIAS.....	22
3.8. A EDUCADORA CONVICTA.....	23
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
REFERÊNCIAS.....	26

1. INTRODUÇÃO

A ideia de revisitar recordações pessoais a fim de entender os instantes que auxiliaram na construção da educadora que tenho me tornado surgiu de uma conversa que objetivava definir o tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Escolhi, portanto, o método autobiográfico, visto que, analisando as trajetórias de vida, pode-se aprimorar o aprendizado de si (ANDRADE, 2021). Este método também coloca o sujeito no centro de seu processo formativo (BUENO, 2002). Sendo assim, ao mesmo tempo, que faço essa reflexão sobre mim, contribuo para minha formação como educadora.

Minha trajetória nas Ciências Biológicas iniciou por um desejo de me tornar perita forense. Porém, em algum momento, me tornei educadora. A fim de compreender quais eventos contribuíram para esta mudança, revisito o passado e reflito sobre o que aconteceu.

Sempre gostei de pensar que nós somos fragmentos de memórias, pessoas e vivências. Passamos a vida inteira construindo um mosaico inacabado. Os fragmentos só deixam de compor essa obra, quando deixamos de existir. Não sabemos quando colocaremos a última peça. Portanto, a vida deixa uma arte (aparentemente) incompleta de lembranças.

Certamente, as dúvidas e inseguranças que permeiam sobre o “ser professor” não são de exclusividade minha. Espero que meu relato ajude o leitor que possui esses questionamentos sobre suas escolhas como licenciando. Que, o leitor já licenciado, possa também refletir sobre a própria jornada à medida que, possivelmente, se identifica com a minha. Cada mosaico é único e pessoal.

No presente trabalho, as memórias eventualmente aparecem como fragmentos, enquanto a formação docente é referida como mosaico ou obra. Assim, ele coleta fragmentos do meu passado com a finalidade de organizar o mosaico da educadora que habita em mim e responder à pergunta geradora desta pesquisa: como me tornei professora?

Em vista disto, o relato autobiográfico inserido neste trabalho tem os objetivos de:

- Identificar quais eventos contribuíram para formação da eu-educadora;
- Refletir criticamente acerca desta trajetória.

2. FERRAMENTAS E TÉCNICAS

O mosaico que se monta neste trabalho ilustra uma pesquisa autobiográfica com eventos que me ocorreram desde que tinha aproximadamente 1 ano e meio até meus 29 anos. Portanto, as recordações aqui expressas se passam desde o ano de 1994 até 2022. Visto que o período é longo, vários lugares foram palco desse estudo: meu lar, escola que estudei, Universidade Federal do Ceará (UFC) e locais de trabalho, um deles sendo uma escola de ensino da língua inglesa e o outro um espaço de ensino focado no acompanhamento pedagógico.

O estudo se organiza com a partilha de eventos do meu passado, a dialógica deles com a literatura e uma avaliação crítica das problemáticas e potencialidades vividas nesse percurso. As ferramentas e fragmentos utilizados foram obtidos por meio da coleta de informações utilizando fotos, vídeos, histórias contadas e aliando as a minhas próprias memórias, visto que tais registros são reconhecidos pela memória individual (HALBWACHS, 1976; ABRAHÃO, 2003).

Para avaliar a relevância dos fragmentos teorias como as de Piaget, Vygotsky, Freire e Ausubel são evidenciadas e discutidas. Reflexões críticas são traçadas a fim de identificar o potencial das vivências na formação do meu eu-educador.

3. FRAGMENTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES

3.1. A CRIANÇA QUE FALAVA TRICERATOPS

Nasci no início dos anos noventa. Meus pais ainda eram casados e eu já tinha uma irmã mais velha. Nossa família tinha uma estabilidade financeira visto que meus pais eram concursados. Eu e minha irmã sempre tivemos comida na mesa, estudamos em boas escolas, fizemos atividades extracurriculares como estudar uma língua estrangeira e praticar esportes. Sei que essa não é a realidade da maioria dos brasileiros e reconheço esses privilégios. De fato, há muitos desafios que eu não precisei enfrentar por conta da condição socioeconômica que me foi proporcionada desde o início.

Tenho poucas lembranças da minha infância. Portanto, para o início deste relato, recorri com maior ênfase às histórias contadas por familiares, vídeos e fotos. Sempre me descreveram como uma criança tagarela e extrovertida. Há registros em vídeos que eu sequer conseguia emitir palavras, mas me expressava por meio de sons como se estivesse conversando. Ou seja, eu dialogava, antes mesmo de falar. À medida que fui aprendendo a me comunicar, fui me tornando cada vez mais falante.

Por volta dos meus 6 anos de idade, ganhei um conjunto miniatura de dinossauros. Fiquei fascinada e fiz questão de aprender todos os nomes: Tiranossauro, Triceratops, Estegossauro, Nodossauro, Dilofossauro, Braquiossauro Anquilossauro e Parassaurolfo. Certamente não pronunciava corretamente todas as palavras, mas era algo que orgulhava não só a mim como a meus pais. Tanto que todos os familiares e amigos que visitavam testemunhavam esse feito.

Apesar de lembrar apenas vagamente dos meus dinossauros, tenho uma memória muito clara do meu interesse por revistas de divulgação científica. Informações que eu só conseguia por meio desse material podem ser facilmente acessadas online, no entanto, naquela época, a banca de revista era uma das poucas formas de ter contato com temáticas recentes dentro do universo científico. Além disso, as revistas abordavam esses assuntos de maneira lúdica e divertida. Com imagens coloridas, jogos e, algumas vezes, vinham com brindes.

Estes primeiros fragmentos são conectados fortemente à teoria de um biólogo que coincidentemente nasceu no mesmo dia que eu (SOCIETY, 2022), 9 de agosto. Jean Piaget se dedicou a estudar como se dava a construção do conhecimento. Com isso, distinguiu quatro estágios (PIAGET, 1999):

- I. Estágio sensório-motor (do nascimento a 2 anos): período em que a criança começa a descoberta do próprio corpo e inicia seu desenvolvimento cognitivo (antes mesmo da linguagem);
- II. Estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos): introduz-se a linguagem permitindo que a criança possa socializar e aprender sobre valores, regras, desenvolvendo noções sobre o certo e o errado. Piaget associa esse estágio ao egocentrismo. Porém, usa esse termo com o propósito de dizer que neste intervalo a criança percebe o ponto de vista alheio a partir do próprio.
- III. Estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos): primórdio da lógica propriamente dita. Momento em que o “pensar” ocorre antes do “agir”.
- IV. Estágio operatório formal (dos 11 anos em diante): dá-se início ao pensar por meio de hipóteses e deduções, ou seja, constitui-se uma lógica formal que pode ser aplicada a qualquer conhecimento.

O estágio sensório-motor, de acordo com um dos fragmentos acima, se fundou em uma expressão muito voltada para a fala. Fui uma criança que não só tinha espaço para explorar essa descoberta, como também estímulo para tanto. Enxergo

claramente o benefício que este desabrochar promoveu para minha educação. Visto que, aos 6 anos, dentro do estágio pré-operatório, possuindo a capacidade de utilizar a linguagem propriamente dita, despontou meu primeiro contato com a ciência. O encantamento pelos dinossauros serviu de alicerce, como também pontapé inicial, visto que a afetividade está intimamente ligada ao desenvolvimento da personalidade infantil (WALLON, 1934).

Pulando para o estágio operatório formal, há a inserção do fragmento da divulgação científica em meu mosaico. Apesar de que a divulgação científica possa acontecer por todo e qualquer meio de comunicação em massa como jornais, filmes, rádio, televisão (MARCOS & CALDERÓN, 2002), foram as revistas que me serviram como porta de entrada para este universo. Ela pode contribuir para apreciação pública da ciência, tendo um papel fundamental para que o conhecimento científico se torne um componente cultural (VOGT, 2006). Sendo o que de fato aconteceu comigo. Neste período, do meu desenvolvimento, ela teve um papel muito importante para aguçar minha curiosidade científica. Kemper, Zimmermann e Gastal (2010), fazem uma análise do uso da divulgação científica como material pedagógico. Atestaram a potencialidade dela para o ensino, mas alertam que cuidados devem ser tomados com a escolha do texto a ser utilizado. Decerto, que a divulgação científica reverbera até hoje em mim, inclusive na minha forma de atuar como professora. Porém, há uma criticidade maior na maneira de abordar esses textos e uma seletividade na hora de usá-los na minha prática docente.

3.2. A ADOLESCENTE MULTIFACETADA

Nesta fase, as descobertas foram ocorrendo lentamente. Se a vida fosse um grande experimento, a adolescência foi, para mim, a fase da experimentação.

Foi quando construí meu eu-prismático. Explorei diversas faces de uma mesma Juliana. A menina que gostava de esportes; fazia teatro; aprendia uma língua nova; participava das olimpíadas escolares de física, matemática e biologia; escrevia poemas. Cada uma dessas faces possuía desejos para um futuro. Queria ser jogadora de vôlei, atriz, poliglota, escritora. Sobrevivi à adolescência por me submergir em milhares de sonhos, imaginar diferentes futuros.

Ganhei medalhas nos esportes e nas olimpíadas. Participei três vezes do projeto da escola que publicava os textos dos melhores alunos. Estreiei peças e ganhei prêmios por elas. Saltei níveis no curso de inglês e terminei sendo a mais nova

da turma. Eu nunca fui a melhor, mas a verdade é que eu nunca desejei ser. Gostava de deslizar entre esses universos e extrair o melhor de mim em cada um deles.

Este fragmento implica em duas percepções sobre mim: poder ajudar quem eu amava sempre me causava uma sensação de plenitude e me imaginar em tantos cenários me roubava de mim de tal forma que se tornou um bom exercício de empatia.

Minha curiosidade infantil se manteve forte principalmente no estudo da língua inglesa. Foi na ânsia de ajudar que, ao perceber que duas amigas estavam tendo dificuldades com essa matéria na escola, prontamente me candidatei para ensiná-las. Conversei com a coordenação para nos fornecer uma sala de aula duas vezes por semana. Assim, estabelecemos uma periodicidade para esses momentos de tutoria por quase seis meses. Performando tal qual a atriz que gostaria de ser, colocava minha fantasia de professora, ou pelo menos assim achava que estava fazendo, e as ensinava o conteúdo. Ouvia as dúvidas e buscava saná-las.

A fala que muito foi estimulada nos períodos iniciais do meu desenvolvimento, ganhou um novo significado ao ser aplicada na expressão dramática do teatro. Barbosa (1991) afirma que essa expressão dramática tem grande impacto na formação do indivíduo. Contribuindo na capacidade do aluno inventar histórias, dramatizá-las e contá-las com expressividade. Refletindo futuramente na formação docente. Foi durante minha adolescência que percebi esse papel positivo do teatro na minha constituição como educadora. Colaborando não só para a expressão da fala, como também para minha noção corporal e motora.

3.3. A VESTIBULANDA QUE SALTAVA

O terceiro ano do ensino médio foi marcado pelo desestímulo e a dúvida. As atividades que perpassavam minha vida fora da escola cessaram. O curso de inglês havia sido concluído ao final do ano anterior. Há alguns anos não estava no teatro por conta da troca de professores que havia sido feita. Visto que a nova professora não levaria a diante as aulas de circo, preferi deixar de frequentar. O vôlei era a única atividade que restava. No entanto, estava sendo mais estressante do que prazeroso. Reconhecendo que o último ano escolar exigia mais de mim como estudante, preferi parar de praticar o esporte.

Abandonar a rotina diversificada que me mantinha em movimento pareceu uma boa escolha para focar nos estudos. Afinal, o terceiro ano nos prepara para o vestibular, prova que define o primeiro passo em direção à carreira profissional. Pelo

menos, era isso que nos diziam. Logo de início surgiu um grande impasse: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) seria ou não a prova principal de ingresso na universidade?

O ano de 2010 começou com essa grande interrogação. Tanto as escolas como os alunos sentiam-se perdidos. Demoramos a receber as apostilas, pois elas ainda precisavam ser adaptadas para focar no estilo Enem caso esse fosse de fato o exame admissional.

Por fim, foi definido que o Enem seria o exame utilizado por universidades brasileiras para selecionar estudantes de todo país e admiti-los no ensino superior. Aqui cabe ressaltar que, com o passar do ano, foi ficando claro para mim que esse formato de vestibular me beneficiaria. As questões tinham um foco maior na capacidade de interpretação, enquanto a prova da UFC valorizava um conhecimento mais objetivo. Visto que eu tinha facilidade com interpretação textual e performava bem se as ferramentas para desenvolver uma questão me fossem fornecidas (ainda que de maneira indireta), o Enem assustava menos.

Além disso, nunca havia aprendido a estudar por conta própria. Muito do que eu aprendi nesta época vinha dos momentos em que me reunia com amigas para discutir os conteúdos que seriam abordados nas provas. Vygotsky (1998) falava sobre a construção do conhecimento por meio da perspectiva sociointeracionista, onde o desenvolvimento ocorre a partir da aprendizagem promovida pela interação entre o meio e o indivíduo (RABELLO e PASSOS, 2022). Acredito que todos esses anos escolares foi assim que consegui aprender (ou mesmo apreender) informações. Estratégias de partilha e troca sempre eram muito mais proveitosas para mim.

Os momentos em que me reunia com amigas para estudar para as provas serviam também para reorganizar o que eu já compreendia. Piaget trouxe essa reorganização do saber na Teoria da Equilibração (GARCÍA, 2002; SOUSA, 2009). Para a consolidação do conhecimento, o indivíduo passa por sucessivas equilibrações. Estas ocorrem quando os esquemas (estruturas organizacionais do intelecto) sofrem um desequilíbrio com a inserção de uma nova ideia. Quando o novo conceito é incorporado ao esquema, ocorre o que ele chamou de assimilação. A flexibilidade das estruturas mentais permite, também, modificação desses esquemas afim de organizar melhor os novos objetos. Sendo este momento denominado de acomodação. Daí consigo perceber o potencial que esse fragmento teve para meu autoconhecimento enquanto ser aprendiz. Eu que não me via capaz de aprender

por conta própria, recorri à interação com o outro. Sem perceber, no entanto, que todas essas equilíbrios eram sim feitas apenas por mim. Nenhuma daquelas amigas poderia inserir aqueles conteúdos na minha malha cognitiva.

Para além do desafio que era prova em si, havia a dúvida que pairava sobre a carreira que deveria escolher. Minha escola promovia um contato entre alunos e profissionais de diversas áreas a fim de que conhecêssemos um pouco mais sobre as carreiras que estávamos escolhendo. Sendo assim, periodicamente assistíamos palestras desses profissionais, bem como tínhamos um momento deste encontro destinado para sanarmos as dúvidas que surgiam. As várias facetas de mim refletiam interesse em muitas áreas: publicidade, psicologia, artes cênicas, ciências biológicas, biotecnologia, farmácia. A pressão que nos é colocada com tão pouca idade para decidir a carreira que vamos seguir é muito grande. Pouco é discutido sobre a possibilidade de mudar de rumo nessa trajetória. O que nos faz pensar, no terceiro ano, que esse é um momento decisivo e imutável. E eu senti isso.

Depois de muito saltar entre os vários desejos que possuíam, decidi que cursaria Ciências Biológicas para me tornar uma perita forense. Sempre amei filmes de investigação e séries policiais, sou apaixonada por ciência e nunca me despreendi do meu eu-curioso. Trabalhar com investigação parecia muito condizente com tudo que me deixava animada. Além disso, pensava na estabilidade financeira. O salário era bastante convidativo.

Portanto, resolvi que cursaria Ciências Biológicas bacharelado. Compreendia que estava apenas dando os primeiros passos de uma caminhada bastante longa. Porém, estava feliz por iniciar um novo capítulo. Ansiosa por todos os fragmentos que estava prestes a coletar. Sabia que a vida universitária me reservava desafios, mas também muitas alegrias. Estava ansiosa para me reinventar. Escolhi o bacharelado, pois acreditava que a licenciatura me daria apenas a possibilidade de ser professora. E, francamente, essa alternativa não me empolgava. Acreditava que não tinha perfil para assumir a educação como uma carreira permanente.

3.4. A UNIVERSITÁRIA (DES)FOCADA

Frequentar a universidade pública foi um choque de realidade. Primeiramente pela distância, visto que, para chegar à escola, precisava apenas atravessar a rua. Enquanto pendular entre casa-universidade-casa tomava quase duas horas do meu dia. Em segundo lugar, um problema enfrentado por qualquer estudante recém-

ingresso, frequentemente as informações acerca do local das aulas não eram claras. Desse modo, precisávamos saber a quem recorrer e prontamente aprender a nos localizar dentro do campus.

Além disso, não demorou muito para que eu percebesse que a quantidade de conteúdos exigiria de mim muito mais empenho do que havia tido em toda minha vida estudantil. Foi aí que ficou claro que não sabia estudar. Estar presente nas aulas e fazer atividades como um indivíduo passivo no processo de ensino-aprendizagem era a forma que funcionava para mim até então. Garantia notas boas suficientes para ser aprovada ao fim do ano, porém a demanda na universidade era bem diferente.

Explorei sem muita criticidade as várias formas de estudar e acabei por reproduzir uma aprendizagem mecânica. Esta implica numa absorção literal dos conteúdos, gerando grau de retenção baixíssimo a médio e longo prazo (TAVARES, 2003). Sendo assim o modo que eu perpasssei por quase todo meu bacharelado. Decerto que impactou negativamente meu processo formativo.

Os semestres iniciais nos faziam mergulhar tanto no bacharelado como na licenciatura. Sendo assim, ainda que em uma menor quantidade de disciplinas, aprendi um pouco sobre a educação. Confesso que as disciplinas de instrumentalização que cursei nesse início foram bastante prazerosas. Minha criatividade aflorava na busca por alternativas de ensino e eram momentos que me sentia mais livre, em que aprender não parecia um grande esforço. Ou seja, aprendendo sobre como ensinar, aprendi muito mais do que quando ativamente buscava aprender.

A sementinha da educação que já existia começou a ser conscientemente aguada neste período. Não só pelo período que eu me dedicava a isso na universidade, mas também pelo fato de ter sido minha primeira experiência formal como professora. Enquanto me abria para um novo mundo estudantil, também experimentava a vida profissional. Ao terminar o curso de inglês, a minha professora me estimulou a fazer o preparatório para ensinar lá. Quando comentei isso com meus pais, acharam uma boa oportunidade. Ganharia um pequeno salário, pois não teria tantas horas disponíveis na semana para trabalhar. No entanto, o foco era ganhar experiência. Tanto eu quanto meus pais víamos essa chance como algo temporário. Fiz o curso preparatório e fui contratada. Foi assim que iniciei minha jornada como professora aos 17 anos.

Libâneo (1990) afirma que o fenômeno educativo só adquire caráter pedagógico quando se configura como ação intencional, sistematizada e planejada. Ainda que tenha acontecido uma sistematização e planejamento do que eu ensinava, percebo que o pilar da intencionalidade ficava perdido. Isso impactou negativamente a minha prática docente como também a minha relação com a educação. Por não conhecer todas as camadas que envolvem o ensinar, formulei uma noção errada deste ofício. Este período tornou-se um fragmento inserido com pouco cuidado no meu mosaico como educadora. Porém, segue fazendo parte do todo, visto que também somos capazes de aprender com os deslizes.

No ano de 2011 tudo foi novidade. Estava estudando numa universidade pública, trabalhando como professora, conhecendo novas pessoas, ganhando uma maior independência para me descobrir como indivíduo. Entender meus gostos, meus desejos, minhas habilidades e fraquezas. Pude também conhecer mais sobre as áreas de atuação do biólogo: zoologia, botânica, biologia celular, ecologia, microbiologia, fisiologia, biotecnologia, bioquímica. Assim, descobri com quais eu possuía mais afinidade para tentar me inserir em algum laboratório.

Gostaria mais de ter trabalhado em um laboratório que tivesse um foco em biologia forense, no entanto, sabia que a UFC não dispunha desse tipo de pesquisa. Sendo assim, fui de porta em porta nos laboratórios do bloco de bioquímica para saber se podiam me aceitar como voluntária. Resolvi não me prender ao foco da pesquisa, mas sim nas técnicas laboratoriais que iria aprender. Foi assim que consegui uma bolsa de iniciação científica para trabalhar com proteínas vegetais. Fiquei um ano e meio desenvolvendo uma pesquisa com pinhão manso. Assim, lidei com diferentes técnicas e equipamentos.

Nesse período também estava aplicando para o processo seletivo do Ciências sem Fronteiras (CsF), programa de intercâmbio criado pelo governo federal. Decidi que iria buscar uma universidade estrangeira que aceitasse a língua inglesa, visto que eu já possuía fluência, e dispusesse de um programa de estudos de biologia forense. Com isso, encontrei universidades na Holanda que cumpriam com esses pré-requisitos que eu havia estabelecido.

Depois de quase um ano de processo seletivo, logrei aprovação. À medida que a viagem se aproximava, eu experimentava um misto de empolgação e receio. Seria a primeira vez morando sem meus pais, vivendo só e dando conta dos percalços da vida por conta própria.

3.5. A ESTRANGEIRA DESLUMBRADA

Embarcar no avião deixando tantas pessoas queridas para trás gerou um aperto no coração, mas estava de peito bem aberto para encarar essa experiência como quem mergulha sem temer o fundo. Certamente, o ano que passei lá rendeu diversos caquinhos e fragmentos. Eu, literalmente, tive que pagar por excesso de peso na bagagem da volta. Foi neste período, meio do ano de 2014 até metade do ano de 2015, que nutri e, também, freei meu desejo de ser uma perita forense.

Logo nos primeiros dias percebi como a dinâmica universitária era diferente. Os alunos tinham seu próprio kit de ferramentas para usar nos laboratórios, estes, inclusive, eram perfeitamente equipados. Os materiais eram novos, bem-sinalizados e tanto os alunos quanto os monitores respeitavam as regras impostas:

- Os alunos não podiam ficar no laboratório sem a supervisão de pelo menos um monitor;

- Os horários de funcionamento e fechamento eram estritamente respeitados, de tal modo que eram encontradas etapas dentro dos experimentos para pausar e continuar apenas no dia seguinte;

- Todas as etapas dos experimentos eram feitas pelos alunos, os monitores estavam ali apenas para tirar dúvidas e auxiliar quando não encontrássemos algum material.

A autonomia que possuíamos me assustava um pouco, visto que seria de total responsabilidade minha caso algo desse errado. Ao mesmo tempo, isso fazia com que eu estivesse sempre mais alerta e cuidadosa. O fato era que a liberdade para perguntar e sanar as dúvidas era tão grande quanto a autonomia que nos era conferida. Acredito essa aliança entre liberdade e autonomia tornava o processo de aprendizagem muito mais eficaz.

Conversando com uma das professoras dessa parte prática, descobri que os professores universitários de lá sempre precisam ensinar alguns anos no ensino básico antes mesmo de serem docentes na universidade. Lembro de ter pensado que isso deve contribuir para a horizontalidade da relação aluno-professor. Senti, na maioria dos professores, uma abertura muito grande com os alunos. Eles estavam ali de fato como mediadores da aprendizagem. Respeitavam as nossas ideias, auxiliavam quando tínhamos dúvidas e estimulavam-nos a desenvolver uma maior independência na busca pelo conhecimento.

Ademais, as disciplinas teóricas também tinham suas diferenças. As turmas eram menores, fazendo assim com que os professores tivessem uma visão mais atenta para cada aluno. Os horários de aula não possuíam periodicidade. Acessávamos o aplicativo da universidade para saber quando teríamos aulas. Inclusive, os períodos avaliativos sempre eram precedidos de alguns dias livres. Isso ocorria com o intuito de que o aluno tivesse tempo para estudar e finalizar os eventuais trabalhos. O que não significava que deixavam de frequentar a universidade, apenas usufruíam de outros espaços, como a biblioteca, que normalmente não teriam tempo. Então, não muito diferente dos alunos que já estavam habituados com essa rotina, explorei outros espaços da universidade para estudar, debater e aprender.

Uma das vantagens de morar na Europa é poder viajar para outros países por preços bastante acessíveis. Isso contribuiu para que eu pudesse fazer uma oficina na área de forense junto a outros colegas no Reino Unido. Foi lá que percebi, durante uma conversa com a organizadora do evento, que para trabalhar com perícia forense no Brasil, eu deveria primeiro passar em um concurso. Para isso, ficaria um número indefinido de anos estudando a espera de um edital. Daí que meu pensamento quanto perseverar nesta carreira foi mudando. Passei a não ver sentido em coletar fragmentos que me ajudariam a ser uma boa perita, se no fim das contas o que contaria era meu preparo para um prova que não refletiria tudo que aprendi durante o intercâmbio e os possíveis cursos que fizesse depois. Tampouco, soava coerente com minha inquietude sentar, estudar e, pacientemente, esperar. Minha sede por preencher os infinitos espaços vagos do mosaico não me permitiria viver nesse estado passivo.

Minha paixão pela perícia forense não diminuiu. Ainda sou deslumbrada com tudo que envolve a área. Porém, a vida tomou novos rumos. Eu me permiti dar passas incertos em novos caminhos. Mais uma vez, recorri à versatilidade tão aflorada em mim. Ao voltar para o Brasil, não teria mais bolsa de iniciação científica, a qual me fornecia uma renda mensal, ainda que pouca. Desse modo, comecei a contatar colegas da área de Ciências Biológicas para buscar um emprego. Consegui ser indicada para uma vaga em um local que faz acompanhamento pedagógico. Retornei ao Brasil em agosto, e em dezembro estava oficialmente contratada como professora de biologia nesse espaço. Assumi que seria algo temporário, apenas para me sustentar minimamente enquanto descobria o que faria após a colação de grau.

3.6. A ADULTA CAMBALEANTE

O marco da colação de grau não se apresentou como uma despedida da universidade para mim. Solicitei ingresso na licenciatura do curso de Ciências Biológicas pelo fluxo contínuo. A decisão veio da grande incerteza sobre meu futuro. Não desejava entrar em um mestrado logo que terminasse a graduação, tampouco me encontrava em um emprego que acreditava ser o que desejei a vida inteira. Parecia, para mim, apenas um momento de transição. Fiz alguns semestres na licenciatura, mas a rotina corrida fez com que eu trancasse o curso por tempo indeterminado, visto que os horários das disciplinas chocavam com meus horários de trabalho.

Durante todos esses anos, viajei, conheci novos lugares e pessoas. Visitei a cidade que morei no meu intercâmbio. Reencontrei amigos queridos. Fiz novas amizades. Aprendi um novo idioma. Porém, nem só de fragmentos felizes e coloridos preenchi esse mosaico. No final de 2019, sofri um acidente. Fui atropelada por um motorista que estava bêbado. Foi durante minha recuperação que decidi retomar a licenciatura, porém as diretrizes de funcionamento do fluxo contínuo, haviam mudado. Eu não poderia cursar as disciplinas remanescentes no meu ritmo. Decidi que esperaria um novo Enem, assim aprovaria no curso de licenciatura, aproveitaria as disciplinas que já havia cursado, porém poderia levar o curso com calma e escolher quando faria as disciplinas que restavam.

Após passar meses me locomovendo apenas com muletas, finalmente pude vagorosamente retomar minha rotina. Voltei a trabalhar, praticar exercícios e reconquistei a independência de ir e vir sem necessitar do apoio dos outros. No entanto, o ano de 2020 reservava um período sombrio para todos. Desta vez, o sofrimento não era exclusivamente meu e de quem me amava. A pandemia do COVID-19 usurpou a vida e a saúde de muitos.

Ao final de 2020 fiz o primeiro Enem digital. Apliquei para Ciências Biológicas Licenciatura no SiSU e fui aprovada. Porém, como ainda estávamos em meio à pandemia, a universidade aderiu ao formato remoto durante o período de isolamento social. Assim, passei o ano de 2021 cursando as disciplinas apenas via *Google Meet*.

A adulta que saltava foi aos poucos percebendo sua inclinação para a educação. Tendo que existir no formato remoto, me vi recorrendo ao meu repertório diverso de vivências para performar melhor como professora e aluna.

Foi neste período que resolvi conhecer melhor sobre as formas de estudar. Não só para aprimorar minha aprendizagem, como também para ampliar meu cuidado com o ensino e meus alunos.

Ausubel (1978) dizia que aprender significativamente ocorre quando três requisitos são cumpridos:

- I. Há oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica e não arbitrária;
- II. Aprendente deve possuir subsunçores para conectar com o novo conhecimento;
- III. Também precisa expressar atitude explícita de aprender e conectar os conhecimentos.

Este primeiro ponto implica no que já citei antes sobre a intencionalidade do ensinar. Enquanto o segundo traz o termo “subsunçor”, o qual remete ao conhecimento prévio do aprendente. Já o terceiro ponto cabe ao papel do estudante nesse processo. A abertura do mesmo para aprender (PONTES NETO, 2006; DELGADO e MENDOZA, 2012).

Entender o abismo existente entre a aprendizagem mecânica e a significativa fez com que a minha prática estudantil possuísse uma maior criticidade. Afinal, estava estudando para me tornar uma educadora. Conseguir me entender primeiro como aprendente, fez com que minha prática docente tivesse uma maior criticidade. Este fragmento foi potencialmente um dos mais marcantes para minha formação.

3.7. A LICENCIANDA QUE CONSTRUIU TEIAS

Considero que vivenciei a licenciatura em três momentos diferentes:

- I. Ainda como aluna de bacharelado cursando as disciplinas obrigatórias relacionadas à licenciatura (2011);
- II. Quando entrei pelo fluxo contínuo (2016);
- III. Após a segunda aprovação pelo SiSU (2021).

Em cada uma dessas fases, possuía formas diferentes de encarar a licenciatura. Na primeira delas, achava interessante e quiçá divertido. Uma quebra na formalidade das disciplinas mais vinculadas ao bacharelado. Da segunda vez, encarei com mais maturidade e seriedade. Na terceira (e última), tenho um maior comprometimento, visto que só agora vejo a educadora em mim.

Vejo esses três grandes pedaços da minha experiência na licenciatura como algo positivo. Meu mosaico não segrega esses momentos, na realidade, eles conversam entre si. Preservo a diversão, o amadurecimento e, agora, instrumentalizo meu ofício. Ao retomar a licenciatura e estudar os teóricos da educação, senti como se uma conversa fosse estabelecida. Conforme lia os artigos e livros, conseguia enxergar as teorias em meu passado e presente. Entendia o porquê de, inconscientemente, já utilizar de certas metodologias ao ensinar. Pude não só aprimorar minha conduta como professora, mas também me compreender com aprendente.

Todos os momentos em que eu sentia que já estava aplicando os conhecimentos descritos pelos teóricos da educação sem sequer tê-los estudado a fundo fizeram sentido ao me deparar com uma afirmação feita por Cortella (2011) quando escreveu, com muita sensibilidade, sobre Paulo Freire:

“Muita gente lê Paulo Freire no original (...) e diz: “Engraçado, isso é claro. É claro que é assim.” E acha Paulo Freire meio óbvio. Cuidado. É claro que nós achamos Paulo Freire meio óbvio quando a gente vai lê-lo. Afinal de contas, aquilo que a gente lê ali e que leu em outros lugares é aquilo que ele escreveu há 40 anos.”

Era isso. As condutas que me vinham “naturalmente” ao atuar como professora já haviam sido experimentadas por mim em algum momento. Todos os grandes pesquisadores que citei e ainda citarei aqui começaram a ser discutidos e estudados antes mesmo do meu nascimento.

Inclusive, Freire é um dos teóricos que mais me inspiro quando penso no papel que possuo como educadora. Em seu livro-diálogo que desenvolveu em conjunto com Ira Shor, falam dos desafios enfrentados pelos professores, mas também da coragem que temos de ter ao acreditar na educação libertadora (FREIRE e SHOR, 2021). Acredito fortemente na capacidade que a educação tem de contribuir para que o indivíduo seja capaz não só de ler a palavra, mas também o mundo (FREIRE, 2021). Entendo também que não há como ensinar sem aprender. É um processo de mão dupla onde não deve haver verticalização dos papéis (colocando o professor no topo).

3.8. A EDUCADORA CONVICTA

Se todas as dúvidas que me fiz nessa jornada pudessem ser definitivamente respondidas, creio que eu não ficaria satisfeita com nenhuma delas. A magia está na busca, no caminho que se trilha, nos atalhos que pegamos, nas pedras que pisamos.

O divertido é achar respostas e transformá-las em novas perguntas. E eu tenho muitas delas. Vejo essa formação como a corda bamba que um dia andei quando era aprendiz circense, repleta de desequilíbrios e equilíbrios.

Minha vivência triplicada na licenciatura remete a Heráclito:

“Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras.”

De fato, fui alguém diferente em cada vez que submergi como licencianda. Creio que os respiros que dei entre um mergulho e outro foram de imensa relevância para a construção do meu mosaico na educação. Venho coletando nos fundos desse rio fluido que é a formação contínua do educador pedacinhos de diversas formas e tamanhos. Preenchendo pacientemente os ocos e substituindo o que eventualmente deixa de fazer sentido. Hoje está claro para mim o papel transformador da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método autobiográfico aliado à reflexão crítica acerca dos eventos que contribuíram para minha formação docente se mostrou capaz de responder à pergunta geradora deste trabalho.

Foi possível identificar os fatores que contribuíram negativa e positivamente para esta trajetória. Como também desenvolver uma maior criticidade acerca do trabalho docente.

Para além disso, fica claro que os mosaicos que construímos não são imutáveis. Sonhos mudam, caminhos desviam. É importante que possamos encontrar aconchego ainda que haja desconforto na reposição e substituição de fragmentos. Como dizem Ferreira e Acioly-Régnier (2010):

O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais.

Os conflitos e alternâncias são partes intrínsecas à formação do indivíduo. Tentar evitá-los seria algo vão. Devemos enxergar as dúvidas que surgem ao longo do processo com o mesmo afeto que enxergamos as certezas, afinal, elas podem ser momentâneas. Afinal, ainda que tenha trazido minha trajetória por meio de fragmentos, o indivíduo em si não pode ser fragmentado. Nós somos um conjunto indissociável e original desses fragmentos (WALLON, 2007).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. Cap. 13, p. 176.

AUSUBEL, David. **Educational Psychology**. Holt McDougal, 1978.

BARBOSA, Isabel. A expressão dramática e sua importância na formação de educadores. In: RAIMUNDO, João Bento. **Educação e Tecnologia**. Secção de Reprografia do Ipg, 1991. p. 97-99.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 24 maio 2022.

CORTELLA, Mário Sérgio. PAULO FREIRE: UM PENSAMENTO CLÁSSICO E ATUAL. **Revista E-Curriculum: EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-15, dez. 2011.

DELGADO, Oscar Tintorer; MENDOZA, Héctor José García. Uma aproximação das teorias de aprendizagem significativa e formação por etapas das ações mentais. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Boa Vista, v. 2, n. 2, p. 1-13, jan. 2012.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, v. 1, n. 36, p. 21-38, fev. 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 36. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Paz & Terra, 2021.

GARCÍA, Rolando. **O Conhecimento Em Construção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HALBWACHS. M. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Mouton, 1976.

HEKER, Liliana. **La trastienda de la escritura**. 2014.

KEMPER, Alessandra; ZIMMERMANN, Erika; GASTAL, Maria Luiza. Textos populares de divulgação científica como ferramenta didático-pedagógica: o caso da evolução biológica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Brasília, v. 10, n. 3, p. 25-50, jan. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo. 1990.

MARCOS, Alfredo e CALDERÓN, Fernando. Una teoría de la divulgación de la ciencia. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, v. 6 e 7, p. 7-40. 2002.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PONTES NETO, José Augusto da Silva. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da Ucdb**, Campo Grande, v. 21, p. 117-130, jan. 2006.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SOCIETY, Piaget. **About Jean Piaget**. Disponível em: <https://piaget.org/about-piaget/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SOUSA, Bruno. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista Facev**, Vila Velha, v. 2, n. 1, p. 22-35, jan. 2009.

TAVARES, Romero. Aprendizagem Significativa. **Conceitos**, João Pessoa, p. 55-60, jul. 2003.

VOGT, Carlos. Ciência, Comunicação e Cultura Científica. In: **Cultura Científica: Desafios**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 19-43. 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. Les origines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité. Paris: Boivin, 1934.