

**ARTIGO**

DOI: 10.22481/praxis.v14i27.2925

**CAMINHOS DA FORMAÇÃO NA LICENCIATURA: DE ESTUDANTE A  
DOCENTE**

PATHS OF TEACHER LEARNING: FROM STUDENT TO FACULTY

CAMINOS DE FORMACIÓN DE PROFESOR: DE ESTUDIANTE A MAESTRO

*Ivan Fortunato*

Instituto Federal de São Paulo - Brasil

**Resumo**

Este ensaio foi escrito em primeira pessoa pois retrata parte do caminho percorrido dos anos de estudo em licenciatura em pedagogia até assumir a tarefa de lecionar estudantes de licenciatura sobre a profissão. O método é a linha do tempo, de acordo com a seguinte cronologia: (1.) passado: sob o nome de “nostalgia”, recuperando memórias do tempo de estudante do curso superior; (2.) tempo presente, com a preocupação de refletir sobre as próprias atividades como docente, edificadas sobre a necessária formação de professores reflexivos e; (3.) pretendendo oferecer algum prognóstico sobre o futuro das licenciaturas, este ensaio é finalizado com um tópico que soa um tanto quanto pessimista, embora deseje demonstrar que há certa esperança no ar.

**Palavras-chave:** Memórias. Formação de professores. Teoria pedagógica.

**Abstract**

This essay was written in the first person because it represents part of the path taken from the years of study in pedagogy until the moment to take on the task of teaching undergraduate students about the profession. The method is the timeline, according to the following chronology: (1) past: under the name of "nostalgia", recovering student days memories; (2) present time, trying to reflect on my own activities as a teacher, built on the necessary training of reflective teachers; (3) intending to offer a prognosis on the future of teacher training, this essay is concluded with a topic that sounds somewhat pessimistic, but demonstrates that there is some hope in the air.

**Keywords:** Memoirs. Teacher training. Pedagogical theory.

**Resumen**

Este ensayo fue escrito en primera persona, ya que representa parte de la ruta tomada desde los años de estudio en el grado en pedagogía hasta el momento de asumir la tarea de enseñar a los estudiantes universitarios acerca de la profesión. El método es la línea de tiempo, de acuerdo con la siguiente cronología: (1) el pasado: bajo el nombre de "nostalgia", recuperando memorias de los días de estudiante de educación superior; (2) presente, con el fin de reflexionar sobre mis propias actividades

como un maestro, construída sobre la formación necesaria de los profesores y reflexivo; (3) con la intención de ofrecer un pronóstico sobre el futuro de grados, este escrito está terminado a un tema que suena un poco pesimista, pero quiere demostrar que hay algo de esperanza en el aire.

**Palabras clave:** Recuerdos. Formación del profesorado. Teoría pedagógica.

## Prólogo

Considerando que: (1.) o tema ao redor deste manuscrito é a Formação de Professores; (2.) sou formado no curso de licenciatura em pedagogia; e (3.) sou professor em curso de licenciatura há mais de seis anos, optei por construir este ensaio na forma de linha do tempo, a qual obedece a seguinte cronologia: (1.) passado: sob o nome de “nostalgia”, busquei compartilhar parte das memórias que tenho como estudante do curso superior – com a visão que tenho hoje, obviamente; (2.) tempo presente, com o subtítulo “aqui, agora”, tive a preocupação de refletir sobre minhas próprias atividades como docente, edificadas sobre a necessária formação de professores reflexivos e; (3.) pretendendo oferecer algum prognóstico sobre o futuro das licenciaturas, este ensaio é finalizado com um tópico cujo subtítulo foi retirado de uma frase cantada por Raul Seixas: “está em qualquer profecia, que o mundo se acaba um dia” – e isto soa um tanto quanto pessimista, embora deseje demonstrar que há certa esperança no ar.

A linguagem utilizada está em algum local entre a jornalística, a acadêmica e a do cotidiano, aquela da sala de aula, de professor para professor. Isso porque este texto foi escrito exatamente assim: no entremeio do narrar e refletir o vivido, de forma a permitir que futuros professores e futuras professoras possam aprender algo pela experiência de alguém que, ainda em busca de tornar-se, começou há 15 anos a trilhar pelos caminhos da licenciatura.

Este ensaio terá sido profícuo se encontrar leitores capazes de descobrir algum respaldo para o exercício de sua própria docência.

## Nostalgia...

O pedagogo persegue os indivíduos obstinados em não subir pelos caminhos que considera normais. Mas terá ele perguntado a si mesmo, por acaso, se essa ciência da escada não seria uma falsa ciência e se não haveria caminhos mais rápidos e mais salutares, em que se avançasse por saltos e largas passadas? Se não haveria, segundo a imagem de Victor Hugo, uma pedagogia das águias que não sobem pela escada? (FREINET, 2004, p. 15).

Certo dia, descobri que os pesquisadores têm “heróis<sup>1</sup>”: pessoas que escreveram e/ou pronunciaram ideias, teorias, conjecturas... desenvolveram protótipos, projetos, enfim, algo que mudou nossa própria visão (científica) de mundo. Gostei da ideia dos “heróis”; bem mais sutil e coerente do que outros termos tais como “o papa de tal conhecimento”, “o bam-bam-bam” ou tão somente “o referencial teórico”. Para mim, a noção de herói faz sentido, pois tenho ambiciosas pretensões de transformar a educação, como fizeram meus heróis. Um deles é Célestin Freinet, que pretendia uma “pedagogia das águias”. No entanto, somente fui conhecer a jornada de Freinet muitos anos depois de formado (em pedagogia), mas em tempo de tentar trilhar por seus caminhos...

Enfim, estamos em 2016, e isso significa que já faz mais de uma década que entrei pela primeira vez em uma sala de aula do curso de licenciatura em pedagogia. Enquanto jovem estudante, sonhando e desejando mudar o mundo, ouvia, desde o começo do curso, que o exercício docente somente se torna possível quando o próprio professor assume a condição de refletir sobre sua própria prática... daí, falava-se em professor reflexivo, em práxis, em *habitus*, em pensamento crítico etc. etc., ratificando essa ideia de que para ensinar, era preciso constantemente aprender e reaprender a própria atividade cotidiana. Tudo isso era muito “simbólico”. Afinal, enquanto estudante, não poderia refletir sobre uma prática que não praticava, mas, assentava-se sobre um futuro hipotético, quiçá certo, de que me tornaria professor e, somente quando isso acontecesse, poderia pensar sobre o que estava fazendo no papel de ensinante.

Criava-se, então, uma imagem muito instigante, cativante e entusiasmada do que seria quando o futuro estivesse sendo vivido no momento presente, e o passado de aprendizado teórico também se volveria ao tempo presente, e as minhas aulas melhorariam a cada nova experiência, uma vez que a ideação de profissional-que-reflete-sobre-sua-própria-prática seria, de vez, incorporada ao cotidiano e o exercício diário seria cada vez mais estimulante, envolto em uma atmosfera constante de ensinar e aprender.

Para mim, essa busca começou, na verdade, alguns anos antes quando, com 15 anos de idade, comecei a dar aulas de inglês em uma escola de idiomas na pequena cidade do interior do estado paulista, onde vivi meus primeiros 18 anos. Claro que ser instrutor de inglês como segunda língua para brasileiros é algo bastante diferente de ser professor da escola básica ou

---

<sup>1</sup> Essa ideia me foi apresentada pela Profa. Dra. Maria J. F. Gebara, da Ufscar/Sorocba, durante a mesa-redonda Caminhos da Licenciatura, conduzida no I Encontro de Práticas Pedagógicas nos Cursos de Licenciatura, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus Itapetininga/SP, no dia 22 de setembro de 2015.

do ensino superior – mesmo que a atividade em sala de aula seja muito parecida: lousa, giz, livro didático, exposição oral, provas escritas... – as responsabilidades assumidas e as contingências da profissão são muito maiores e substancialmente distintas. E foi assim, dessa inicial experiência, que veio um desejo (pueril) de me tornar professor. Por isso, quando apareceu a ficha de inscrição para o vestibular, no último ano do ensino médio, na transição do século XX para o XXI, não hesitei em anotar licenciatura; inicialmente matemática.

Tive dificuldades de adaptação ao curso de formação de professores em matemática. No entanto, ao olhar mais de 15 anos para trás, compreendo que foi uma dificuldade recíproca, ou seja, o curso era difícil para mim, ao passo em que eu era difícil para o curso... por isso, tal relação não foi duradoura. Na tentativa de não abandonar o desejo (pueril) de me tornar professor, fui buscar ancoradouro no curso de pedagogia – nomeado por alguns como o curso de “ciências da educação” (cf. LIBÂNEO, 2000). Naquela época, imaginava que encontraria, nas “ciências da educação”, um curso no qual eu teria professores fantásticos, compreensivos, investigativos, interessados em mudar a longa trajetória da educação limitante... além de um curso não-linear, voltado ao interesse do estudante, livre de provas punitivas ou premiadoras, que instigasse a busca pelo conhecimento e pela transformação da sociedade, pela educação escolar.

Mas... lá estava eu, matriculado em meia dúzia de disciplinas distintas, desconexas, nas quais se esperavam que os estudantes se apropriassem de conceitos e teorias que, às vezes, eram contraditórias ou, simplesmente, alegóricas – como se houvesse uma tentativa de se esquivar de debates sobre a educação escolar vivida e praticada nas escolas, ou mesmo sobre possibilidades de transformação dessa realidade (secular). Havia momentos em que tais estudos teóricos tornavam-se paradoxais: condenava-se a educação tradicional, defendia-se a transformação da educação passiva e alienante, mas praticava-se exatamente o que se condenava. O que me recordo é que não me sentia bem vivendo aquela incongruência. No entanto, eu era imaturo demais para entender as complexas contingências da educação formal e do trabalho docente. Ademais, ainda não havia encontrado nenhum “herói”.

Não obstante, ao olhar para trás, compreendo que não foi exatamente uma formação incongruente somente. Toda experiência de aprendizado foi, de alguma forma, relevante e significativa. Ao notar o paradoxo, já estava tateando pelo chamado pensamento reflexivo, o que foi fundamental, anos mais tarde, quando aquele futuro hipotético tornou-se realidade vivida.

Ademais, seria muito injusto manter a afirmação de que não havia encontrado nenhum “herói”. Creio que estava procurando em lugar errado, nos clássicos, nas leituras, mas, com exceção dos livros de B. F. Skinner, nada via de relevante em Piaget, Vigotsky, Bourdieu, Saviani, Schön, Dewey etc. tendo buscado ancoradouro em Swift, Hardy, Stendhal, dentre muitos outros clássicos da literatura. Mas, foi precisamente no curso de graduação (que eu qualificava como incongruente) que conheci meus primeiros “heróis”, de uma maneira ainda mais significativa do que os “heróis” da literatura: eu os conheci pessoalmente, profissionalmente, fraternalmente. Estou falando de grandes mestres que tive quando estava em conflito com o curso e comigo mesmo. Mestres que estavam presentes, por vezes, preocupando-se, naquele momento, muito mais com a formação de um futuro professor do que o cumprimento das demandas curriculares e das exigências burocráticas. Sem a presença deles, imagino que teria desistido, abandonado aquele curso paradoxal que insistia em ensinar o que não era (e ainda não é) possível realizar na educação formal.

Foram cinco professoras e professores com quem aprendi que um educador não transforma a educação escolar, mas transforma alguns educandos e alguns professores da educação formal. Com esses heróis e heroínas entendi que há múltiplas linguagens quando se trata de aprender e ensinar e que essas não podem nem devem ser restritas à leitura e reprodução escrita dos grandes clássicos. Foi entendido, ainda, que professores e alunos devem seguir determinado “protocolo” (ou ementa ou currículo) para cada disciplina, mas que é possível superar este protocolo desde que aluno e professor consigam, efetivamente, ir além – jamais aquém, ou seja, o protocolo é o mínimo aceitável. Finalmente, esses cinco mestres me ensinaram e demonstraram que a educação formal é realizada por pessoas, não por sistemas, índices e tarefas do tipo “cumpra-se”. Mas isto somente pode acontecer se for recíproco: o professor compreendendo as necessidades, dificuldades e interesses do estudante, e este compreendendo as demandas, as exigências e as dificuldades do ofício docente.

Apesar das intervenções desses heróis, ao final desta seção nostálgica, afirmo que concluí a licenciatura “carregando” aquelas ideias impositivas de que é possível uma educação escolar “perfeita”, mas que ela só acontecerá quando os professores forem reflexivos, partirem da realidade dos estudantes, realizarem avaliações diagnósticas e formativas, além de tornarem as aulas significativas e interessantes... Por isso, depois de graduado, fui para o mercado de trabalho, tornando-me vendedor de produtos de salão de beleza, depois auxiliar de escritório, depois um jovem aspirante a executivo em empresas

multinacionais. Foram necessários diversos acasos para que, finalmente, retomasse aquele sonho (pueril) de ser professor.

### **Aqui, agora...**

É nesta caminhada vivida, sofrida, inquieta, sorridente, reveladora que ele, o aluno-professor, vai poder constatar aonde estão as suas dificuldades pessoais e particulares, os empecilhos, os atritos, as impotências, o se deparar com o não saber como resolver algo que tinha se proposto, a frustração perante o realizado, a dificuldade com o grupo junto ao qual está fazendo esta ou aquela atividade, a perplexidade perante seu processo, a sua dificuldade em se auto-avaliar, enfim, tudo o que acontece quando um ato criativo está em andança. (ABRAMOVICH, 1985, p. 48).

Este trecho em epígrafe foi retirado de um livro, cujo título é bastante curioso: “Quem educa quem?”. Trata-se de uma provocação, mas uma ótima provocação, pois pode nos motivar a pensar a profissão docente. Fanny Abramovich escreveu de professor para professor e sua dúvida pode ser reescrita da seguinte maneira: em uma aula qualquer, quem aprende mais é o aluno que entra em contato com alguma informação científica sobre a matéria que lhe está sendo imposta, ou o professor que, no manejo de uma turma de 20, 30 ou mais estudantes, está diante de diversas formas de (re)aprender, de se (des)interessar, de interagir com os colegas, com o livro didático, com as atividades e projetos?

Essa eloquente (e provocativa) interrogação ressoa com as minhas lembranças de estudante rebelde que pretendia mudar o mundo. Ademais, Abramovich foi capaz de cunhar um conceito composto muito mais esclarecedor do que o tal “professor reflexivo”. Isso porque ao nomear o docente de “professor-aluno”, essa professora-aluna conseguiu esclarecer que, de fato, quando estamos exercendo a profissão, não estamos somente ensinando (se é que isso efetivamente acontece), mas aprendendo (e muito).

Para poder defender este ponto de vista é necessário, primeiro, distinguir os papéis sociais dos papéis políticos tanto de professor quanto de aluno – não vou teorizar demais, tampouco assumir que tais ideias de papéis sociais e político são minhas, pois não são: foram noções consolidadas ao longo de anos de estudo sistemático nas graduações, pós-graduações e nas leituras para preparação de aulas expositivas; mas este é um texto-diálogo, portanto, pretendo apenas compartilhar ideias aprendidas ao longo de uma década e meia de formação e exercício profissional. Feito este necessário desvio de percurso para evitar que as ideias apresentadas sejam indevidamente atribuídas à minha autoria, e não à minha própria

interpretação, retomo a necessária distinção entre papéis social e político, bem como sua relevância neste diálogo.

Para simplificar, o papel social é, essencialmente, universal, faz parte do imaginário cultural e, quase sempre, pode ser desconfigurado por meio de estereótipos. Assim, o papel social do professor pode ser descrito como aquele que dá aulas, escreve na lousa, corrige exercícios, prepara e avalia provas etc. enquanto o aluno é aquele que copia, lê as apostilas, faz os exercícios de sala e a lição de casa, decora conteúdos para provas e assim por diante. Já o papel político implica articular todas essas atividades concretas para que elas façam sentido para além dos muros escolares: viver em sociedade, praticar a cidadania no sentido de compreender os direitos e exercer os deveres, trabalhar e, (por que não?) buscar a felicidade. Por tudo isso, Fanny Abramovich tornou-se uma de minhas heroínas na jornada por uma educação formal diferente; quiçá melhor.

Tudo isso foi aprendido durante minha própria caminhada vivida, sofrida etc. No entanto, não foi acaso. Dentro da complexa caminhada para se tornar e ser professor, assumi a responsabilidade de não atomizar a profissão. No começo deste texto-diálogo afirmei que lecionar inglês como segunda língua é algo substancialmente distinto de ser professor em exercício na educação básica ou no ensino superior. Pois é. Atomizar a experiência é acreditar que a profissão somente acontece dentro da sala de aula, na relação com o currículo. Daí, nos cursos de licenciatura e na literatura mais referenciada da área, ouvimos e lemos coisas que, basicamente, insistem em atomizar a profissão, perseguindo ideais de uma escola que somente existe na fantasia, mas não se concretiza porque, de acordo com a própria literatura, os professores são mal formados, mal preparados, mal remunerados, desmotivados e, às vezes, mal intencionados.

Vejamos o exemplo da “avaliação”. Desde aqueles anos de estudante rebelde-por- causa-do-paradoxo, textos muito bonitos sobre a necessidade e a importância da avaliação escolar, seja como forma de diagnosticar possíveis dificuldades de aprendizagem, seja como mediar a apropriação dos conteúdos pelos estudantes, ou como uma atividade formativa. Líamos os clássicos, como o de Jussara Hoffmann (1991), ainda reeditado, ainda atual. Mas, se a avaliação tinha/tem tais propósitos, por que os alunos de pedagogia eram submetidos a provas somativas e, ao final do semestre, recompensados com a aprovação ou punidos com a reprova? Por que hoje, no primeiro quartil de 2016, a literatura dos anos 1990, que antecede a última grande reforma educacional do País por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, a lei 9394/96, ainda é atual? Por que, nos cursos de licenciatura ainda se encrava a ideia de uma avaliação que deveria nortear o ensino e a aprendizagem, mas que, na prática, se impõem provas que reprovam? Ao considerar somente a experiência atomizada, parece, de fato, que isso tem relação direta com as intenções dos professores. Já ouvi coisas do tipo “é mais fácil para professor dar prova e nota”, “os professores estão acomodados”, “o uso da avaliação adequada depende da forma como o professor olha para a avaliação” etc. Daí, ao invés de heróis, os professores tornam-se os vilões da educação.

No entanto, ao “desatomizar” (perdão ao possível neologismo) este assunto tomado como exemplo, a avaliação, fica evidente (ao menos para mim) que tal situação educacional praticamente nada tem a ver com a opção teórica do profissional sobre formas, meios e finalidades da avaliação. O profissional docente precisa, ao término do período letivo, “prestar contas” à secretaria que irá arquivar o diário de classe somente se este estiver devidamente preenchido com notas, faltas e conteúdo; os alunos querem e precisam saber se foram aprovados ou reprovados; a coordenação e a direção precisam “prestar contas” aos órgãos competentes sobre os índices de aprovação... em essência, para se ajustar a tudo isso, nós, professores, precisamos documentar, de alguma forma, em que nível da escala cada aluno se encontra (de zero a 10, de A a F, de satisfatório a insatisfatório etc.). É assim que funciona. Todos os alunos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo momento, durante o mesmo intervalo de tempo; os professores precisam ensinar as mesmas coisas no mesmo momento, durante o mesmo intervalo de tempo, para todos os estudantes de uma mesma classe. Ao final, resta documentar o quanto cada estudante “percorreu” ao longo dessa mesmice.

Agora, pense em um professor qualquer, de determinada disciplina do ensino médio, física, por exemplo (neste momento, escrevo este texto-diálogo como professor de licenciatura em física). Este professor é efetivo e trabalha em duas escolas no período da manhã e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. Durante as manhãs, ele leciona em distintas classes dos três anos do Ensino Médio, tendo 50 minutos em cada uma. Ao todo, ele trabalha com 15 classes ao longo da semana, no período da manhã. Cada classe tem cerca de 30 estudantes. Este professor passa as tardes preparando aulas, corrigindo trabalhos etc. Quando chega à noite, no EJA, ele fica com as aulas de física, mas, como faltam docentes, ele assume as aulas de matemática, química e geografia. Às vezes, dá aulas de português porque seu colega faltou.

Este hipotético professor, então, aplica provas bimestrais. No entanto, nas reuniões de professores ele lê textos sobre a importância da avaliação formativa e diagnóstica. Em algum momento, determinado especialista com formação e experiência na Europa e nos Estados Unidos é convidado a falar sobre avaliação para os professores efetivos, sendo que nosso colega hipotético escuta, novamente, que a aplicação de provas é um dos males da educação e que os professores devem olhar de uma forma diferente para as avaliações e que estas devem diagnosticar o estágio de desenvolvimento de cada estudante. Não obstante, este professor de física hipoteticamente nomeado para nosso texto-diálogo, pode, frente esse contexto (1) acreditar que ele é um vilão da educação, (2) desistir de uma prática docente política e seguir com o mal e velho tradicionalismo, cujo foco é o conteúdo, (3) acreditar que é possível fazer diferente e tresdobrar-se para dar conta de diagnosticar 450 estudantes de física, somados aos tantos de português, geografia, física, química e matemática que acaba lecionando no período noturno, muito embora, ao final do semestre, ele irá se deparar com a tal “prestação de contas”, (4) desanimar, desistir e tornar-se um daqueles colegas que tenta, a todo custo, desencorajar os estudantes de licenciatura a perseguir essa profissão, (5) ignorar o que foi lido e ouvido, consciente de que todo este discurso é, de fato, alegórico, (6) compreender que os discursos são elaborados em contextos diferentes do que está posto (muitas vezes, em “laboratórios pedagógicos”, onde se pode criar ambientes em condições ideais de pressão e temperatura – eis uma analogia que aprendi a fazer sendo professor na licenciatura em física), entender que a teoria pode fazer sentido na prática pedagógica, e se dispor a tentar batalhar contra as contingências do sistema limitante. Acho que há outras possibilidades, mas estas são as que consegui lembrar agora...

Posso afirmar que hoje (em algum momento de 2016) tenho tentado desenvolver minha docência em algum lugar entre as opções cinco e seis... mais próximo da seis (quero acreditar). Como licenciado em pedagogia, estou consciente de que, quase sempre nas aulas, reuniões, congressos e textos, meu discurso tem soado “amargo”, provavelmente “ácido”, quando faço referência à própria teoria pedagógica. Já ouvi até relatos de que sou o pedagogo menos pedagogo que há. Tenho me esforçado para que tal qualificação diga respeito à acidez com que critico as teorias ululantes, fantasiosas, pretensiosas de que a escola é um lugar supranatural, mas os professores, por má vontade, destituem os propósitos dessa instituição extraordinária. A questão principal é que não concordo com as condenações às práticas de

meus colegas de profissão somente pelo olhar atomizado, que ignora as contingências, os sistemas, enfim, toda complexidade que envolve a profissão.

Curioso é que um dos grandes desafios dessa minha opção política tem sido a de orientar estagiários, futuros professores, a visitarem a escola sob essa ótica complexa. Desafio porque, nas primeiras semanas que me foi atribuída tal tarefa, os aspirantes à docência traziam para a sala de aula críticas e mais críticas, julgando as ações dos professores que, na escola, eram “tradicionalistas”, apáticos, frustrados, cansados... Minha resposta às críticas tem sido na forma de perguntas: quando e onde esse(a) professor(a) “ruim” foi formado? Qual sua experiência docente? Qual sua história de vida profissional? Quantas aulas e quantas turmas distintas este(a) “mal” profissional tem por semana, e em quantas escolas diferentes? Quais os embates que ele (ou ela) já travou com estudantes, pais, colegas, coordenadores, diretores? Quais as frustrações vividas com relação às tentativas de aulas menos “tradicionalistas”? Sem responder a estas, e tantas outras perguntas, não tenho permitido nenhuma censura à maneira como colegas de trabalho exercem sua profissão (embora as críticas persistam, e os professores continuem sendo vistos como vilões).

Veja que curioso: certo congresso, um estudante que iniciava sua licenciatura apresentou, com bastante entusiasmo, uma intervenção realizada na escola, mencionando todos os resultados positivos das aulas práticas desenvolvidas pelo seu grupo, sob orientação do professor da universidade. Achei fantástico ver que há estudantes muito animados com a escola e com os alunos do ensino fundamental. Não obstante, o trabalho foi concluído com uma “comprovação” de que o projeto desenvolvido pelo grupo é algo muito melhor do que o professor da escola tinha para oferecer aos pequenos alunos. Lamentei tal conclusão. Isso porque projetos de intervenção são fundamentais para a escola básica. Projetos que dinamizam o cotidiano tornam-se ferramentas dinâmicas para mobilizar toda comunidade escolar a pensar e repensar conteúdos, práticas etc. No entanto, projetos de intervenção não eliminam, tampouco reduzem as contingências do trabalho docente, nem a nossa “prestação de contas”.

Ao invés de desmotivar estudantes de licenciatura, meu trabalho tem sido o de alerta. Ao mesmo tempo em que posso estar errado, tenho plena consciência de essa foi a minha escolha, construída ao longo de anos de estudo nas graduações, pós-graduações e vivências como professor de EJA na periferia, de magistério (quando ainda era possível formar professores em curso técnico) e de mais de meia década como professor de licenciaturas e

bacharelados. Ademais, tenho edificado meu pensamento e minha prática sob orientação de dois heróis, sendo um pouco mencionado nos currículos oficiais das licenciaturas e o outro, muitas vezes, sequer citado, tornando-se um desconhecido no universo do láureo conhecimento das ciências da educação. São eles Célestin Freinet e Alexander Sutherland Neill, respectivamente.

Ao afirmar que meu trabalho tem sido edificado sob a égide de um (possível) alerta é porque pretendo, de alguma forma, realizar aquele sonho (pueril) de transformar a educação. Não só isso. Eu quero, enquanto professor, que minhas aulas sejam melhores, para mim e para meus estudantes. Quero que, nas aulas, a gente possa pensar em conjunto, criar em cooperação. Isso é muito mais interessante do que apresentar *slides* e afirmar: esta teoria é assim, e somente assim; aprendam desta forma ou refaçam esta disciplina até aprenderem desta forma. Para mim, essa maneira de ensinar me cansa física, emocional e mentalmente e, provavelmente, esgota meus estudantes. Assim, não carrego comigo a ideia de que os futuros professores que, ao acaso, se tornaram meus alunos irão aprender algo que eu ensinei, mas algo que construímos juntos, em cooperação.

Assim, constantemente mantenho o alerta de que a teoria pedagógica é excelente, desde que seja entendido que ela é construída em um ambiente seguro, no qual é possível eliminar todas as variáveis indesejadas. Ao invés de desmotiva-los, quero que os futuros professores, que talvez aprendam alguma coisa comigo, sejam capazes de compreender a docência como uma profissão e de que há obstáculos a serem superados, pois estes foram “removidos” (conscientemente ou não) de muitos tratados pedagógicos que lemos (e que eu mesmo já escrevi, ingenuamente postulando atitudes que deveriam ser tomadas pelos professores; no entanto, quando me tornei professor, acabei refém daquilo que há pouco tempo condenava – a própria avaliação é um exemplo disso).

Nesse sentido é que hoje, anos depois de efetivamente ter tornado realidade a atividade docente, finalmente compreendi porque se fala tanto em “teoria e prática como esferas distintas”. O que revelou como verdadeiro esse senso comum foi toda a contingência inerente ao trabalho docente, jamais mencionada enquanto era apenas um aspirante ao exercício profissional. E ao escrever essas palavras, espero que encontrem eco em meus colegas de trabalho atuais e futuros: professores conscientes de sua responsabilidade política e social, ao passo que as contingências sejam identificadas o quanto antes, durante o processo de

formação, para que estas não se tornem um entrave, mas sejam compreendidas, refletidas e superadas...

### **Está em qualquer profecia, que o mundo se acaba um dia<sup>2</sup>**

Assim, quando os planos para a educação de amanhã tratam com matérias e classes, tem-se vontade de gritar de indignação, diante da visão estreita da humanidade. A paz do mundo não depende da Matemática ou da Química: depende de uma nova atitude alerta para a vida emocional, a vida de amor que hoje exige uma forte lanterna para ser encontrada. A escolha é essa. (NEILL, 1972, p. 147).

Não posso, nem quero prever o futuro da educação escolar. Na epígrafe, reproduzi um trecho escrito por Neill – outro grande herói que muito admiro – há mais de meio século, porque nele há duas coisas muito importantes para pensarmos sobre a escola. Primeiro, parece que a preocupação com planos, metas, currículo etc. é secular, logo, todo trabalho pedagógico para modificar essa lógica soa pouco tentador. Neill não conseguiu, mas teve a ousadia de criar Summerhill, uma escola única, independente, onde ele poderia praticar a educação cooperativa, democrática, interessante e desafiadora. Segundo, Neill tecia uma relação (que para ele era) muito óbvia entre educação e paz, liberdade e amor. Concordo. No entanto, para isso, a escola não pode mais reduzir-se ao currículo, métricas, índices etc. Ratificando a ideia de que tal transformação não é tarefa somente dos professores, pois diz respeito à mudança de várias contingências da educação formal.

Poucos dias atrás no Instituto onde leciono, em uma roda de conversa que parecia informal – estávamos em aula, mas como ficamos sentados nos bancos disponíveis no pátio da instituição e dialogávamos de forma bastante franca e descontraída, quem observava poderia afirmar que não estávamos em aula... enfim –, um dos estudantes perguntou se eu, enquanto professor, acreditava em uma educação formal diferente da que está posta [pergunta do tipo “saia justa”...].

Todavia, não tive muitas dificuldades em respondê-lo: disse que acredito, desde que a complexidade da escola, das tarefas dos professores e dos alunos seja compreendida, isto é, de que não se trata apenas de preparar melhor os professores, ou de destinar mais recursos para a escola etc. Disse, ainda, que cabe a cada um de nós professores e futuros professores o

---

<sup>2</sup> Trecho da canção Profecias, escrita e interpretada por Raul Seixas, publicada no álbum Mata Virgem, de 1978, pela gravadora WEA.

reconhecimento amplo do nosso local de trabalho: quem são os estudantes, o que sabem e o que querem saber, quem são os colegas de trabalho e o quanto podemos dar e receber apoio no trabalho pedagógico, quais os recursos disponíveis e os necessários, qual espaço disponível e potencial, quem é e como pensa a direção, em que lugar a escola está situada e o que dela esperam aqueles que vivem em seu entorno... Pois somente assim, com amplo conhecimento sobre onde, quando, quem, o quê, porque e para quê estamos trabalhando é que podemos, paulatinamente, intervir e até mesmo transformar. No entanto, apresentando mais um alerta, isso deve acontecer de forma gradual e com bastante cautela.

Para concluir, a última coisa que disse ao estudante é que, possivelmente, todo nosso esforço poderá, efetivamente, transformar a escola. Mas é preciso compreender todas as contingências listadas, apresentadas e/ou discutidas neste texto-diálogo, e muitas outras que sequer mencionadas. Aprendi isso com outro herói, o cantor Raul Seixas, o Raulzito, o Maluco Beleza, quando o ouvi cantando: “tem gente que passa a vida inteira, travando a inútil luta com os galhos. Sem saber que é lá no tronco, que está o coringa do baralho<sup>3</sup>”.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** 3. ed. São Paulo: Summus, 1985, p. 48.

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

NEILL, A. S. **Liberdade, escola, amor e juventude.** São Paulo: IBRASA, 1972.

---

<sup>3</sup> Trecho da canção As Aventuras de Raul Seixas na Cidade de Thor, escrita e interpretada por Raul Seixas, publicada no álbum Gitá, de 1974, pela gravadora Philips Records.

SOBRE O AUTOR:**Ivan Fortunato**

Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutor em Geografia, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro; professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* de Itapetininga; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAr, *campus* Sorocaba. E-mail: ivanftr@yahoo.com.br

Recebido em: 05 de junho de 2017.

Aprovado em: 20 de julho de 2017.