

TORNANDO-ME UM PROFESSOR DE BIOLOGIA: MEMÓRIAS DE VIVÊNCIAS ESCOLARES

Marlécio Maknamara¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN - Brasil

Resumo

Este artigo é um compacto de uma pesquisa autoetnográfica sobre minha trajetória como professor de biologia. Atualmente sou um professor universitário formador de docentes de biologia e coordeno investigações sobre memórias de vivências escolares e necessidades formativas de futuros professores de ciências. Neste pequeno texto apresento narrativas de episódios autobiográficos emblemáticos da minha jornada como estudante na escola, também motivado pelo convite de Paulo Freire sobre a necessidade dos professores serem curiosos epistemologicamente. O objetivo é refletir criticamente sobre minhas vivências escolares e conectá-las à minha trajetória de docente. Tomei inspiração em três focos paradigmáticos (interpretativismo, criticalismo, pós-modernismo) e desenvolvi uma autoetnografia aplicando elementos de pesquisa baseada em arte. Apresentados em teasers, os resultados relevam que fui um estudante inquieto e lidei com uma variedade de posições de sujeito-professor. Isto me possibilitou uma prática atenta, sensitiva e responsável diante das necessidades de meus alunos. Concluo que a autoetnografia favorece a percepção e cria modos de pensar e agir na docência em biologia, modos que emergem das referidas vivências escolares.

Palavras-chave: Autoetnografia, ensino de biologia, vivências escolares.

Abstract

This article is a compact of an autoethnographic inquiry on my trajectory as biology teacher. Currently I am an university biology teacher educator from Brazil and coordinate investigations about memories of school experiences and needs of future science teachers. In this short paper I present narratives of key autobiographical moments of my journey as a student at school, also motivated by the Paulo Freire's call on the need for teachers to take curious epistemologically. The goal was to reflect critically on some of my past experiences at school and connect this to my trajectory of teaching. I got inspiration with three focus paradigms (interpretativism, criticalism and postmodernism) and designed an autoethnography applying arts-based research elements. Presented in teasers, the results reveal that I was a restless student and experienced a multitude of subject teaching positions. This enabled a mindful, sensitive and responsible practice facing my students' demands. I conclude that autoethnography enables to perceive and create ways of thinking and acting in biology teaching, ways that arise from such school experiences.

Keywords: Autoethnography, biology teaching, school experiences.

Nas palavras breves e estridentes que vão e que vêm entre o poder e as existências mais inessenciais, é sem dúvida aí que estas últimas encontram o único momento que alguma vez lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessarem o tempo, o pouco de fulgor, o breve clarão que as traz até nós.

(Foucault)

INTRODUÇÃO

Choro, recusa, decepção, castigo, cobrança, descrença, desilusão, dificuldade, repetência,

ameaça, insônia, expulsão. Esses são alguns dos substantivos que sobressaem das memórias de minha vida escolar. Que acontecimentos no meio desse caminho puderam me levar a ser um professor de Ciências e de Biologia?

Ironicamente, talvez poucas pessoas fossem *a priori* tão desautorizadas a falar de escola e de vivências escolares quanto eu. Entretanto, me anunciar professor após tudo aquilo de mortífero que algumas escolas vivificam desde longas datas me parece menos macabro que o silêncio de certos espaços formativos em torno das mais variadas experiências de quem trabalhará ensinando Ciências e Biologia na escola ou fora dela. É louvável, portanto, que a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), por meio de sua Regional 04, tenha novamente ajudado a romper tal silêncio ao escolher “Ser professor de Ciências e de Biologia: entre políticas, inquietações, saberes e sensibilidades” como tema do seu III EREBIO.

Para mim, foi ainda mais gratificante poder compartilhar da companhia, dos trabalhos, das intervenções e relatos de colegas professores e alunos em tantas atividades instigantes do pensamento da/na/ com a docência em diferentes níveis e espaços de ensino-aprendizagem. Também por isso agradeço a esse III EREBIO, por ter estimulado ainda mais as escutas e os conhecimentos que venho buscando com as “inquietações, saberes e sensibilidades” e outras dimensões da vida (e, mais especificamente, da vida escolar) de futuros professores de Ciências. Para potencializar tais buscas, aqui optei por uma investigação narrativa de experiências educativas

focalizando minhas próprias vivências escolares no período que hoje é denominado de educação básica.

As narrativas aqui em cena foram produzidas em sintonia com os interesses epistemológicos, metodológicos e políticos perseguidos por outros pesquisadores e pesquisadoras ao redor do mundo (GEELANE TAYLOR, 2001; TAYLOR E AFONSO, 2003; TAYLOR E SETTELMAIER, 2003; LUI TELE TAYLOR, 2005; WILLISON, 2007; RAHMAWATIE TAYLOR, 2015), os quais têm feito diferentes usos da autoetnografia para investigar suas próprias práticas pedagógicas. Toda essa movimentação tem habilitado docentes a se posicionarem profunda e criticamente como aprendentes, o que inclui, dentre outros aspectos: deslocar a centralidade da formação de uma exterioridade institucional, disciplinar e instrumentalizante para o conhecimento de si; aprender a verbalizar suas experiências, comunicá-las e estabelecer relações com as experimentações e teorizações de seus pares; refletir e atribuir sentidos ao próprio processo de conscientização de si, integrá-lo às práticas e atentar ao que é constitutivo dessa epistemologia do aprendente.

Este artigo, portanto, é um compacto de uma pesquisa autoetnográfica da minha trajetória como professor de biologia. Ele é motivado pelo chamado de Paulo Freire (2011) quanto à necessidade de docentes se assumirem epistemologicamente curiosos, ou seja: da necessidade de termos curiosidade sobre nossos modos e processos de pensamento, de termos curiosidade sobre nosso próprio processo de pensar. Durante esses meus quinze anos de docência avalio que, embora problematizando diuturnamente minha prática docente, de algum modo tenho

falado pouco sobre ela e menos ainda a problematizado em conexão com minha trajetória de escolarização¹. Essa lacuna ficou ainda mais evidente desde que tive a ideia de investigar memórias de vivências escolares e necessidades formativas de futuros docentes de Ciências, culminando em um projeto de pesquisa do qual sou coordenador. Tal projeto inspirou o presente trabalho e é financiado pelo CNPq e por bolsa de iniciação científica e recursos financeiros oriundos da minha universidade, em um processo de imersão em narrativas cujos primórdios e pressupostos localizo na seção a seguir.

INVESTIGAÇÕES NARRATIVAS DO VIVIDO: INÍCIOS DE UMA BUSCA

Penso que, confrontando-me com os desafios de uma investigação narrativa de tais vivências escolares, torno-me mais apto a prosseguir com a escuta sensível das narrativas com as quais venho lidando em contextos de ensino e de pesquisa no âmbito da minha instituição de trabalho, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – contextos esses aos quais o presente artigo conecta-se fortemente. A título de ilustração, o trabalho com narrativas tem constituído o cerne de várias das atividades de ensino que tenho orientado. Falo não apenas das diferentes narrativas que têm composto o trabalho final² orientados por

1 Aproximando-me do entendimento de “escolarização” como “o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2002, p. 16) o que, obviamente, pressupõe que pode ocorrer em uma escola ou em outras instituições.

2 Em 2012.2, por exemplo, o trabalho final do referido componente explorou

mim no âmbito do Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Ciências Biológicas). Esse componente curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas/UFRN tem foco na aproximação aos cotidianos escolares por meio de observações semanais orientadas e ensejou, entre 2013 e 2014, um projeto de melhoria das atividades de estágio supervisionado³.

Dentre as observações e problematizações que inspiraram o projeto, a cada semestre foi eleita uma questão de pesquisa tendo como objetivo a sondagem de um fenômeno específico da educação escolar segundo diferentes tipos de sujeitos das escolas-campo de estágio, como uma frente adicional de aproximação de cada licenciando dos cotidianos escolares com os quais queríamos que aprendessem o exercício da docência. Tal articulação entre ensino e pesquisa em um contexto de formação de professores representou, a nosso ver e dentre tantas coisas, uma recusa a desenvolver pesquisas sobre os professores ou quaisquer outros sujeitos da educação nas quais “os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura”; pesquisas que, em seus pressupostos epistemológicos e políticos, terminam por se sentir “autorizadas a expor, julgar, criticar, formatar e prescrever práticas” (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p. 29).

conexões entre a memória das vivências escolares e os registros de observação de cada licenciando/a em uma escola-campo de estágio. Nos semestres seguintes, narrativas ficcionais na forma de carta, autorretrato e vídeo deram a tônica de tal trabalho.

3 Intitulado “Pelos caminhos da escola: valorização das atividades de estágio supervisionado na formação docente em Biologia”, o projeto encontra-se descrito e problematizado em Pereira e Maknamara (2014).

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) localizam na “insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar *sobre* a escola em vez de falar *com* ela e *a partir* dela” (2015, p. 28, grifos deles) um dos elementos para a emergência das pesquisas narrativas no cenário educacional brasileiro. Assim, o conjunto de atividades componentes do referido projeto de ensino serviu não apenas a uma maior imersão, conhecimento e participação nos/dos/com os cotidianos escolares, como também potencializou nossa audição das múltiplas vozes que compõem e interferem nos mosaicos da docência em Ciências. Todo esse esforço questionador serviu não apenas a uma maior imersão, conhecimento e participação nos/dos/com os cotidianos escolares, como também tem potencializado nossa audição das múltiplas vozes que compõem e interferem nos mosaicos da docência em Ciências.

Na esteira dessas audições, temos nos inspirado a uma escuta sensível daquilo que docentes em formação têm a dizer sobre suas próprias vivências escolares⁴, em uma perspectiva de pesquisa-formação inicialmente problematizada em Maknamara (2015). Tal escuta tem sido feita de modo a reconhecer e a constituir diferenciais diante de um fato apontado por Lima, Geraldi e Geraldi (2015): no Brasil, há mais de vinte anos recorre-se às narrativas para pesquisar e formar professores. Não deixamos de considerar, portanto, que as pesquisas narrativas se fazem de múltiplas maneiras e

4 Tais vivências remetem ao conjunto de experiências suscitadas na/com/pela escola (ou instituições que operam segundo a forma escolar) no sentido da efetivação de pressupostos, princípios, objetivos e práticas.

incluem uma variedade de fontes, procedimentos e práticas analíticas (CRESWELL, 2014).

Também Lima, Geraldi e Geraldi (2015), tendo em vista a supracitada multiplicidade de pesquisas narrativas, mapearam a produção brasileira nesse campo de investigações e identificaram quatro tipos de uso da narrativa: 1) narrativa como construção de sentidos de um evento; 2) narrativa autobiográfica; 3) narrativa de experiências planejadas para pesquisas; 4) narrativa de experiências do vivido. Vale a pena retomar a explicação dada por tais autores a cada um desses tipos de pesquisas:

1) narrativas como construção de sentidos de um evento: inclui pesquisas cujo foco recai nos fatos/eventos rememorados pelos narradores, entendidos como “sujeitos que contribuem com dados para as pesquisas de terceiros” (p. 25) - centralidade na memória dos narradores para reconstituir histórias ao mesmo tempo pessoais e sociais;

2) narrativas (auto)biográficas: inclui pesquisas cujo foco recai no encontro do narrador com o(s) eu(s) de si mesmo ou de sua(s) personagem(ns), possibilitando uma compreensão dos sujeitos e de sua formação - centralidade na (re)constituição da história de uma pessoa (de outrem ou de si mesmo);

3) narrativas de experiências planejadas para pesquisas: inclui conjunto altamente diversificado de investigações cujo foco recai no relato e análise de experiências previamente planejadas, “de modo a responder determinadas questões postas já de saída nos projetos de pesquisa” (p. 26) – centralidade na narração de uma experiência planejada a priori;

4) narrativas de experiências do vivido (narrativas de experiências educativas): inclui pesquisas cujo foco

recai em uma (ou várias) experiência significativa na vida do sujeito investigador, ou seja, “o narrador, pesquisador e sujeito da pesquisa faz emergir uma história do trabalho da docência, da gestão ou outra que está pesquisando” (p.27) - centralidade na extração de lições e na produção de conhecimento com a experiência vivida e narrada.

Mas, afinal, o que seria uma narrativa?

Começarei com Bruner (1991) para dizer que entendo uma narrativa como forma de organização de experiências. Por conseguinte, narrativas são versões da realidade cuja aceitabilidade é regulada em termos de sua verossimilhança, não fazendo sentido qualificá-las como falsas ou verdadeiras. Mas nem por isso tratarei de explicar, com minhas palavras, cada uma das dez características (diacronicidade, particularidade, vínculos de intencionalidade, composicionalidade hermenêutica, canonicidade e violação, referencialidade, genericidade, normatividade, sensibilidade e negociabilidade, acréscimo narrativo) que fariam da narrativa “um instrumento mental de construção da realidade”, segundo aquele mesmo célebre autor. Aqui me interessa explicitar outro entendimento para *narrativa*.

Estou entendendo que uma narrativa (de uma vida, de uma experiência educativa, por exemplo) é inexoravelmente imersa em jogos de poder, afinal “aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder” (FOUCAULT, 2007a, p.183). Isto porque, na esteira dos trabalhos de Michel Foucault, o poder não

deve ser visto exclusivamente em termos da aparelhagem do Estado ou em termos jurídicos (como uma questão de soberania ou de constituição). O poder é “o nome dado a uma situação estratégica complexa” (FOUCAULT, 2001, p.89) e deve ser abordado, sobretudo, em termos de como ele podese exercer “concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas” (FOUCAULT, 2007b, p.6).

Para esse tipo de abordagem e para o que me interessa no presente trabalho é necessário pensar o poder em termos de relações de força, como “a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 2001, p.88). O que dá condições ao exercício do poder é “o suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder” (FOUCAULT, 2001, p.89). Tais estados de poder não são rígidos, estáveis e localizáveis em um ponto, mas difusos, uma vez que o poder constitui “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (FOUCAULT, 2007b, p.8).

Fluidez, mobilidade, capilaridade e produtividade são, portanto, aspectos fundamentais do poder na acepção foucaultiana e particularmente importantes à presente investigação. Tal forma de pensar o poder como algo disperso, polimorfo e produtivo é bastante adequada para perceber uma narrativa, qualquer que seja ela, com um acionamento de poder, como produto e produtora

dele. Tal percepção, por sua vez, está estreitamente ligada às formulações foucaultianas em torno do conceito de discurso. Foucault (2003, p.140) ressalta que “a prática do discurso não é dissociável do exercício do poder”. Para o filósofo francês, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa”, ele está sempre ligado ao desejo e ao poder, sendo aquilo “pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10). Essa “vontade de poder” presente nos discursos, por sua vez, consiste numa “vontade de verdade”⁵. Por “verdade” Foucault (2007b, p.13) quer designar o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. É a partir da ligação indissociável entre discurso e poder-saber que “estabelecemos discursos e discutimos, não para chegar à verdade, mas para vencê-la” (FOUCAULT, 2003, p.140) e, assim, produzirmos mais verdades.

Como se vê, se diferentes formas de discursos “veiculam formas de sujeição e esquemas de conhecimentos” (FOUCAULT, 2001, p.94), é porque um discurso é um efetivador da produtividade das articulações entre saber e poder. Para Foucault (2003, p.11), uma vez que os discursos são “um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais”, deve-se evitar tomá-los como simples fatos linguísticos, em favor de considerá-los como “jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas,

5 Na aula inaugural de *A ordem do discurso*, em dezembro de 1970, Foucault destaca que a vontade de verdade consiste em um sistema de exclusão que não se apoia apenas sobre suportes institucionais, mas “é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 1996, p. 17).

como também de luta” (p. 9). Dessa forma, os discursos não são meras interseções entre palavras e coisas, mas segundo Foucault (2005), são práticas que instituem aquilo de que falam. Nessa perspectiva, o discurso é da ordem do acontecimento em vez da revelação. Dito de outro modo, não faz sentido abordar um discurso avaliando sua aproximação de uma real leitura das coisas, mas ver como um discurso “mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” (FOUCAULT, 1996, p.70).

Esse poder fundamental de afirmação, essa vontade de verdade, se faz sentir na construção de uma narrativa. Narrar, qualquer coisa que seja, é uma prática e, como prática social, é permeada por relações de poder, por vontades de verdade. Narrar uma vida ou uma experiência educativa não é também um simples fato linguístico: em uma narrativa, uma vida ou experiência educativa não são retratadas, mas sim representadas. São postas nos jogos de definição do que conta como real, como verdadeiro. São, com isso, dadas a serem conhecidas, produzem conhecimento, já que “a representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável do conhecimento” (SILVA, 2001, p.32). As narrativas (de uma vida, de uma experiência educativa) não são meras interseções entre memórias e experiências, não são meros decalques de uma memória à qual corresponderia uma experiência. Em outras palavras, a existência, o vivido, a experiência, é constituída por aquilo que dela se diz. Mas como apreender e narrar um conjunto de experiências educativas na vida escolar de alguém?

METODOLOGIA

De início, no sentido de responder à pergunta supracitada, outras tantas questões (des)nortearam meu percurso metodológico:

- . Que procedimentos podem ser adotados no sentido de ativar e fazer compartilhar memórias por meio de narrativas do vivido/narrativas de experiências educativas, sem um tom meramente evocativo?
- . Até que ponto tais narrativas podem se revelar profícuas para a desnaturalização e ampliação do já estabelecido no campo da formação docente em Ciências/Biologia?
- . De que modo elas podem vir a potencializar “novas formas de olhar e dizer o mundo, a vida, a docência”?

Em seguida, um caminho para pensar os horizontes de todas essas perguntas e conduzir o presente trabalho foi retomar de outro modo o que já dissemos antes: narrar o vivido é da ordem do acontecimento em vez da revelação, é da ordem da invenção em vez da mera recuperação. E como narrar o vivido também é colocá-lo nos jogos de produção do verdadeiro, avançamos pensando que, em se tratando de narrativas, é bem-vindo inventar para acessar uma legítima memória do vivido. Portanto, no sentido de proceder a uma investigação narrativa nos termos do que aqui pensamos, tivemos em mente que “não há então como fugir da invenção se pretendemos manter-nos do lado da verdade. A invenção torna-se assim não apenas possibilidade, mas condição epistemológica, estética e política do pensar” (KOHAN, 2003, p.3).

Dessa forma, se o pensamento narrativo “se sustenta com base em uma boa história, sua verdade ou sua verossimilhança” (2015, p.23), para ver e dizer minhas memórias de vivências escolares trabalhei a escrita como inscrição, deixando claro por meio de meu texto como me apresento, como me coloco no mundo e como gostaria que aquelas vivências adentrassem nos jogos do verdadeiro. Por conseguinte, metodologicamente refletir criticamente sobre minhas vivências escolares e conectá-las à minha trajetória de docente me atravessou como uma questão de autoria. Não por acaso, a autoria é uma dimensão fundamental nos projetos de pesquisa e de formação de professores implicados com o vivido (ARNAUS, 1995; LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015).

Pela dimensão da autoria, as narrativas de experiência educativa tomam partido na questão da “insustentável leveza do ser”: “nas narrativas de experiências, os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre as suas vidas” (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015, p.30). Aqui, não se trata de ser autor no sentido de trazer à tona e expor as profundezas de um eu autocentrado, pré-existente, passível de ter revelada sua gênese; trata-se, entretanto, de fazer-se autor de um eu entendido como cambiante, inscrito na superfície e com o amontoado das peças que o vão compondo em um permanente movimento de dispersão. Afinal, “escrevemos para inventar outros mundos mais interessantes, mais desejantes, para dar vida e asas aos nossos pensamentos. Escrevemos para tirar a vida da prisão, das normas, das regras, do proibido, para traçar linhas de fuga” (OLIVEIRA, 2015, p.444).

Mas a escrita aqui tecida para atender ao chamado freireano de que falamos na introdução não aconteceu

aleatoriamente. Meu objetivo com essa escrita é refletir criticamente sobre algumas de minhas vivências escolares. Para tanto, tomei inspiração em três focos paradigmáticos (interpretativismo, criticalismo e pós-modernismo) e desenhei uma autoetnografia crítica aplicando elementos de pesquisa baseada em arte. Os resultados da pesquisa serão apresentados recorrendo esteticamente ao uso de gêneros literários (histórias, diálogo, poema) dispostos em um estilo que chamo de *teaser*⁶. A seguir, cinco teasers (“Tornando-se um estudante”, “Travessuras de um professorzinho”, “Um cara determinado”, “Soneto das desilusões médias” e “Quem é aquele?”) são usados para endereçar essas memórias de vivências escolares.

TORNANDO-SE UM ESTUDANTE

Aquele menino jamais poderia imaginar que um dia viria a ser professor. Um eco de voz me diz que, na verdade, aquele menino queria ter certeza do que queria quando dizia *quero ser professor quando crescer, mesmo que seja para ganhar bem pouco*. Aquele menino já crescia subjetivado pelo discurso da docência como sacerdócio ou voto de pobreza. Pobre menino rico da vontade de aprender e ensinar, em sua primeira década de vida escolar somou ao seu currículo os seguintes episódios: 1) foi expulso da primeira creche que frequentou, após rasgar os desenhos dos/as coleguinhas em “protesto” por se recusar a repetir por vezes a mesma tarefa

6 Teaser é uma técnica-produto de marketing usada para capturar público na divulgação de filmes e outros artefatos audiovisuais. O nome remete ao verbo em inglês *totease*, que significa provocar. Um teaser suscita interesse, suspense, expectativa. Incita o pensamento e inspira uma aproximação em direção ao que está em cena.

– “pegue seu filho, ele é insuportável”, disse sua primeira ex-professora à sua mãe; 2) alagou parte de outra creche-berçário quando descobriu e puxou um remendo em um dos canos da escola em obra – passou alguns meses somente em casa, pois sua mãe decidiu por só colocá-lo em nova escola quando tivesse a convicção de que seria adequadamente “entendido”, o que só ocorreu em 1985 e no ano seguinte, graças às memoráveis “tias” Selma e Sandra; 3) à beira dos seus sete anos, aprendeu Matemática com sua tia Socorro e passou na seleção para ingresso em colégio da ordem salesiana – à época, considerado o mais disputado da cidade; 4) quase dois anos depois, coletou flores no jardim da escola, levou-as para casa e as ferveu com um pouco de perfume na intenção de experimentar uma fabricação própria – no dia seguinte, enfileirou seus colegas de sala para que fizessem a testagem *in situ* de sua mais nova invenção; 5) aos nove anos, sofreu ameaça do professor de Ciências, o qual queria transformar sua nota 10,0 em zero, caso não houvesse uma promessa de silêncio durante as aquelas aulas – pela primeira vez sentiu a chantagem de um professor, o gosto de uma nota máxima e o peso de uma promessa a cumprir; 6) em 1991, já como “neo-retirante” no interior do estado de São Paulo, acessou três coisas marcantes – interrupção de aulas por chuva de granizo, “desenho científico” na disciplina de Ciências e o preconceito da professora de Matemática que se impressionava e se incomodava quando ele conseguia resolver as questões propostas.

Olhando sua certidão de nascimento, alguns boletins escolares e uma bola de cristal, vejo: Ele é o primeiro de uma

família de três filhos: ele, depois duas meninas. Nasceu no Natal de 1979 em Natal-RN e morou em diversos lugares do Brasil (Campinas-SP, Fortaleza-CE, João Pessoa-PB, Santana do Ipanema-AL, Maceió-AL, Aracaju-SE, Belo Horizonte-MG), inicialmente em função da busca de seus pais por emprego. A instabilidade financeira que vivenciavam fazia seu pai e sua mãe lhes ensinar que “boas notas” poderiam ser convertidas em “bom futuro”. As tais notas que obtinha também justificavam a gratuidade nas melhores escolas das cidades pelas quais passaram, quando as mensalidades naqueles colégios já valiam “uma nota”: durante toda a sua escolarização na infância e na adolescência foi aluno bolsista. Por falar em bola de cristal, ele não tem nenhuma, mas conhecerá todas aquelas cidades antes mesmo de habitá-las, antes mesmo de conhecê-las. Ele sonhará com todas elas.

TRAVESSURAS DE UM PROFESSORZINHO

Num dia qualquer antes de uma rajada de vento derrubar um coqueiro sobre o telhado de sua casa, ele enfileirou as duas irmãs e três vizinhos para projetar seus primeiros pupilos. Não perguntarei por quais alunos eram indisciplinados – não havia ninguém procurando por algum aluno que materializasse a invenção daquele conceito que viria a ser tão celebrado anos depois. O que se ensinava ali? Quais eram os conteúdos de ensino e os conteúdos de disciplina (DAMIS, 2001) em jogo? Que metodologia e que técnicas faziam aquela aula acontecer? Mas, espere... quem vai lembrar-se dos detalhes de

uma brincadeira tão divertida? Naquele mesmo local onde se dava a brincadeira ele tomava gosto pela biologia plantando sementes de mamão, observando os cupins que corroíam o tal coqueiro e os ratos de laboratório que, abandonados por seu ex-vizinho no terreno ao lado, vez por outra vinham atormentar sua escola de uma só sala sem paredes.

De uma sala só também era a escola (chamada popularmente de “grupo” e com nome oficial de “escola isolada”) onde ele foi professor pela primeira vez. Estava, como de costume durante toda a infância e a adolescência, passando as férias na zona rural da cidade natal de sua mãe, onde moravam seus avós maternos e muitos tios e tias em idade escolar. Aproveitando que alguns deles iam ao “grupo”, foi também e, ao chegar por lá, pediu licença para assistir às aulas na classe multisseriada comandada por uma de suas inúmeras tias-avós. Ela havia passado no mimeógrafo alguns exercícios de matemática e pediu para que ele, aluno do início do então 1º Grau, transitasse entre os alunos e lhe ajudasse a tirar as dúvidas dos colegas, pois ele já sabia direitinho a tabuada. Percebendo o receio do menino quanto ao cumprimento da tarefa, a professora lhe encorajou dizendo que não tivesse medo, pois sabia que ele, sendo da capital e aluno de escola privada, já havia visto e aprendido os conteúdos ali em cena. A professora, mais que incentivar um aluno para performar aquilo que dele se espera, profetizara algo que viria cada vez mais ganhar ares de verdade no cenário educacional brasileiro.

Sua profecia nos faz lembrar que estereótipos são resistentes a evidências (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012) e que um discurso forma as coisas de que fala

(FOUCAULT, 2005): anos mais tarde nós vemos o esforço que tantos sujeitos da educação fazem para manter o estatuto de verdade do discurso neoliberal sobre a qualidade da escola pública (GENTILI, 1995), por mais que a multiplicidade dessas escolas deponha o contrário e por mais que haja dados mostrando mais aproximações que distanciamentos entre escolas públicas e privadas no Brasil.

UM CARA DETERMINADO

- Ei, você tá vendo esses caras fazendo vestibular no primeiro ano, no segundo ano, na OITAVA SÉRIE???

- Tô, devem ser todos nerds. Não devem namorar, não devem viver.

- Mas já pensou, ficar livre desses professores e ir logo pra a universidade, se formar logo?

- Já. Mas eles nem devem entrar na universidade, não sei se tem lei que deixe eles entrarem...

- Mas se a propaganda mostra que eles passam no vestibular, acho que eles conseguem entrar!

- E você vai querer fazer vestibular pra que curso?

[...]

XX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Fortaleza, [algum mês] de 1993.

Prezados da UFPB,

Meu nome é Marlécio, sou aluno da oitava série do 1º grau e gostaria de saber...

XX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

COPERVE/OFFÍCIO/Nº 033/94

João Pessoa, 09 de fevereiro de 1994.

Prezado Marcélio,

Como não há a realização de provas do Exame Vestibular no CAMPUS III (Areia) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde se situa o nosso Centro de Ciências Agrárias - CCA, a direção deste Centro nos remeteu sua carta, para que a ela déssemos uma resposta.

Percebi, através dos termos da citada carta, que você é um moço decedido, que sabe o que quer na vida e luta para alcançá-lo. Isto constituiu mais uma razão para respondê-la.

Se você quer estudar em Areia, se pretende fazer um dos cursos que são oferecidos lá, no nosso CCA (Agronomia e Zootecnia), terá que se submeter às provas do concurso vestibular da UFPB em qualquer um dos CAMPI (CAMPUS I, João Pessoa; CAMPUS II, Campina Grande; CAMPUS V, Cajazeiras; CAMPUS VI, Sousa e CAMPUS VII, Patos) em que ele anualmente se realiza.

Você deve pedir a um amigo ou parente seu que more aqui na Paraíba para lhe avisar quando começarem as inscrições, o que é amplamente divulgado pela imprensa. Estas inscrições costumam acontecer no mês de setembro ou algo muito próximo a isto.

Existe um problema, no entanto, mas que você a tempo saberá resolver - solvê-lo com galhardia: é que estando você cursando, atualmente, o primeiro ano do segundo grau, só poderá inscrever-se para o nosso vestibular de 1996, uma vez que,

Fig. 1: Carta-ofício. FONTE: Acervo pessoal.

SONETO DAS DESILUSÕES MÉDIAS

Não se pede a um aluno são
 Fazer tarefas que nunca serão
 Certa apostila sobre matriz
 Pode deixar alguma cicatriz

Não se pede a um aluno são
 Fazer tarefas que nunca serão
 Certa promessa de dia feliz
 Pode pra sempre adiar o bis

Aluno não pode virar vilão
Não depende de sua opinião
Tenha prudência pela sua mão

O desejo que se quer ter à mão
Tem que positivar transformação
Jamais servir a uma desilusão

QUEM É AQUELE?

Quem é mesmo aquele ‘japonês’ que entrou como novato na escola?

Eu sou o “menino dos olhos de jabuticaba”, o crescimento daquele bebê “insuportável” aos olhos da professora despreparada. Sou aquele distraído no canto da foto de encerramento do ano letivo, no mesmo ano em que me alfabetizei e em que descobri que uma nota quase dez poderia ser considerada insuficiente. Sou o menino que precisou recorrer à caligrafia “depois de grande” e sou também aquele a quem a professora de língua portuguesa confiou preparar a visita da importante escritora à sala de aula. Sou o que escreveu o alfabeto com três letras “m” e que fez o discurso de juramento na “turma do ABC”. Sou o dançarino que esperava ansioso pela época de quadrilha e sou também o que não sabia praticar quase nenhum esporte... mas correrei com vontade. Sou aquele que escolheu praticar natação quando se meteu a cursar o técnico em química em uma escola pública federal. Sou aquele que errou três vezes a mesma questão de matemática feita para ser errada “n” vezes.

Não sou um dos que jogavam tênis e pedras nos morcegos que plantavam bananeira nas castanheiras.

Eu também sou quem se encrencou em diversos momentos de rebelde indisciplina, assim como aquele que conseguiu ser líder nos últimos anos de escola. Sereiaquele admirado por desenhar imensas plantas de cidades fictícias e que fez o caríssimo curso técnico de desenho arquitetônico com a visível desconfiança de classe social do instrutor. Sou aquele que mudou de cidade e foi parar em uma escola que tinha o mesmo nome da anterior. Mas antes, fui aquele que ganhou “menção honrosa” num prêmio de pintura infantil, também anos antes de ser um aluno mediano em educação artística e fazer uma sonoplastia criativa para um trabalho daquela disciplina. Lembra? Fui aluno do professor que ensinavabastante, mas que não me fazia aprender sua matéria. Fui também o fiel amigo de alguns dos sem-prestígio. Sobrevivi ao convite do professor de geografia para que os coleguinhas cantassem música de estímulo a mais estudo, mesmo estando eu aprovado na disciplina. Fui a vontade das férias acabarem logo e também fui o dono das férias que inspiravam o ânimo e a curiosidade de todo um ano letivo. Sou a maravilhosa e imperdível lembrança do cheiro de suco de mangaba no copinho sanfonado, na hora do recreio.

Qual a origem do meu nome? Adoro o meu nome e, por falar em sorvete, visitaremos uma fábrica de sabão ou qualquer coisa que possa ser visitada, mesmo.

Eu sou o Ítrio, o número 39 na chamada de cada aula de química, o elemento químico representado por “Y”. Eu sou aquele cuja capa com desenho de passarinho no caderno de redação foi muito elogiada pela professora. Sou o aluno que não sabia o que

significava “álgebra” nem “semântica” e duvido muito que tenha deixado de ser ele. Sou aquele cuja barriga foi furada com lápis pela coleguinha de sala, na escola de nome pomposo. Sou aquele que deu uma camiseta bonita para a professora de geografia, aquela mesma professora que lhe intimava a desenhar na lousa a América do Sul e a destacar e nomear seus principais acidentes de relevo. Sou aquele que certa vez encapou os próprios livros, os de suas irmãs e de uma colega de sala. Sou o irmão da irmã que estudava com o irmão; e o irmão da irmã que tinha o irmão que estudava com a irmã. Uma irmã tirou a melhor nota de redação da turma; a outra irmã foi aclamada na escola por declamar “de cabeça” um gigantesco texto em uma datagigantesca. Outra vez também ganhei a admiração do professor de história no trabalho sobre revolução francesa e o espanto da coordenadora diante da redação de cunho espiritualista. Depois, serei o aluno que desenha à mão pequenos cartazes com as “fases da mitose e meiose” para a professora de biologia usar em suas aulas. Depois, tirarei zero naquela disciplina, já quase a escolhendo para ser o objeto de minha futura profissão docente.

Serei mais de uma vez o tesoureiro da turma e tô achando Gregório de Matos muito engraçado! Sou aquele aluno semipopular que assumiu a feira de biologia, mas a de geografia e a de religião também, nos tempos em que não se falava em “ser popular na escola”. Popularmente um povo me mandou ir à universidade me informar sobre algo que nem sei como perguntar. Antes, como todo o restante da turma, serei seduzido pelos improvisos didáticos do querido professor de inglês – e nada saberei fazer contra isso. Em um só ano, apenas: decepcionarei o professor de física por não querer futuramente

cursar medicina, decepcionarei o professor de religião por querer ser professor e orgulharei o professor de matemática por “saber pensar” e por ser o vice-campeão da olimpíada interna do colégio. Espera, ainda devo estar respondendo às instigantes questões de história, cujas respostas serão criteriosamente avaliadas pela professora que incentiva com rigor nossa capacidade leitora e dimensão autoral. Ou estaria experimentando pela primeira vez e muito tardiamente o gostinho bom de passar o recreio na paz da biblioteca? Talvez ligando para as promoções do rádio depois de uma manhã completa de estudos. Ou indo pegar os prêmios dos sorteios feitos nas mesmas promoções.

Ah, eu vi a sacarose “surgir do nada” no laboratório de Ciências. Eu vi! Eu vi. Eu vi?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas emoções emergiram do processo de acontecimentalização das minhas vivências escolares. Experimentei numerosas sensações e adquiri vários tipos de conhecimento ao interagir com instituições, práticas e sujeitos da educação escolar nas diferentes cidades por onde morei. Eu fui um estudante inquieto, perseverante, dedicado e concentrado, embora nem sempre compreendido ou valorizado.

Refletir criticamente sobre todas essas experiências me fez compreender que, como um estudante, nem sempre percebi ou entendi em detalhes e em profundidade os pressupostos, princípios, objetivos e práticas que formatavam minha escolarização. Entretanto, como um professor eu sou

capaz não apenas de detalhar e problematizar tudo isso, mas também de olhar para tais experiências como marcas que atravessam minha subjetividade docente, minha prática. Aquela multiplicidade de posições de sujeito docente que me impactaram como estudante me habilitaram a me tornar um professor de biologia atento, sensível e responsável diante das demandas dos meus alunos. Depois, a consciência de que eu poderia contribuir para a minha profissão de outro modo, da minha prática com outras práticas, possibilitou minha constituição como um formador de professores de biologia.

O que foi tecido aqui me evidenciou que a autoetnografia possibilita perceber e criar caminhos de pensamento e ação no ensino de Biologia que emergem das muitas vivências que se tem na escola, na universidade e assim por diante. Se esse tipo de pesquisa mobiliza e potencializa uma criação de sentido de vida, uma criação de sentidos de interioridade e de exterioridade, sobre o que fomos e sobre o que seremos (CHAVES, 2013; PASSEGGI, 2011), as contrapartidas que emergem de pesquisas dessa natureza contribuem com o debate acerca da utilização de narrativas (auto)biográficas em processos formativos docentes e parecem fornecer elementos adicionais para se repensar a melhoria da formação docente em Biologia, ao mesmo tempo em que contribuem para a auto-formação dos próprios sujeitos participantes dessas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**. São Paulo: Cortez, 2012. 100p.

ARNAUS, R. Voces que cuentan y voces que interpretam. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995. p.61-78.

CHAVES, S. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Livraria da Física, 2013. 177p.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014. 341p.

DAMIS, O. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 2001. p.13-32.

FARIA FILHO, L. Escolarização, culturas e práticas escolares: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-36.

FAVACHO, A. A Problematização moral da docência. **Educação em Perspectiva**, v. 05, 2014. p.48-71.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996. 79p.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio: Graal, 2001. 152p.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio: NAU, 2003. 160p.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio: Forense, 2005. 236p.

_____. Soberania e disciplina. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio: Graal, 2007a. p.179-191.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder**. Rio: Graal, 2007b. p.01-14.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143p.

GEELAN, D.; TAYLOR, P. C. Writing our lived experience: beyond the (pale) hermeneutic? **Electronic Journal of Science Education**, v.5, n.4, 2001.

GENTILI, P. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, L; AZEVEDO, J. (Orgs). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1995. p.128-137.

KOHAN, W. O. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. **Revista Sul-americana de filosofia e educação**, n. 1, nov/2003, p.1-9.

LIMA, MARIA E. C. DE C.; GERALDI, CORINTA M. G. e GERALDI, J. W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação.** Educ. rev., vol.31, n.1, 2015. p. 17-44.

LUITEL, B.; TAYLOR, P. C. Overcoming culturally dislocated curricula in a transitional society: an autoethnographic journey towards pragmatic wisdom. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), **SIG: Self-Study of Teacher Education Practices Montreal**, 11-15 April 2005. 17 p.

MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 16, 2015. (no prelo).

OLIVEIRA, M. O. Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação? **R. Educ. Públ.**, v. 24, n. 56, 2015. p. 443-454.

PASSEGGI, M. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Educación y Pedagogía**, v. 23, n.61, 2011. p.25-40.

PEREIRA, J. & MAKNAMARA, M. **Por los caminos de la escuela: valorización de las actividades de prácticas supervisadas en la formación docente en Biología.** *Alteridad*, 9(2), 2014. p.132-141.

RAHMAWATI, Y.; TAYLOR, P.C. **Moments of critical realization and appreciation: a transformative science educator reflects.** *Reflective Practice*, 16(1), 2015. p.31-42.

SILVA, T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120p.

TAYLOR, P. C. & AFONSO, E. What is Mozambican chemistry? An autoethnographic inquiry. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST), Philadelphia, PA, 2003.

TAYLOR, P.C.; SETTELMAIER, E. **Critical autobiographical research for science educators.** *Journal of Science Education Japan*, 27(4), 2003. p.233-244.

WILLISON, J. The impact of a research vignette on my metaphorical understandings. In: P. C. Taylor and J. Wallace (eds.), **Contemporary Qualitative Research: Exemplars for Science and Mathematics Educators**, 2007, p.127–137.

Data de submissão: junho de 2015

Data de aceite: novembro de 2015