



Narrativas de uma educadora: memorizar é antônimo de aprender

Narratives from an educator: memorizing is the opposite of learning

Edilânio Rodrigues Macário

Universidade Regional do Cariri, <https://orcid.org/0000-0001-5978-8275>,

macario1500@gmail.com

Maria Aldejane Lopes Silva

Universidade Regional do Cariri, <https://orcid.org/0000-0002-2850-605X>,

lopesaldejane66@gmail.com

Resumo

Este artigo visa demonstrar, por meio da história oral, a formação educacional de uma educadora e elucidar o impacto dessa formação em sua prática docente. Suas experiências e memórias foram compartilhadas por meio de entrevistas realizadas entre 2002 e 2009. As narrativas dos professores são fundamentais no campo educacional, especialmente no que diz respeito ao processo de avaliação da prática docente. Isso nos leva a considerar diversas questões: estamos repetindo práticas pedagógicas às quais fomos submetidos durante nossa própria escolaridade, ou seja, quando ainda éramos alunos da educação básica? Estamos inovando como educadores? Refletimos sobre nossa prática docente? Portanto, este trabalho é importante para a discussão sobre metodologias de ensino em sala de aula, avaliação e relação professor-aluno na atualidade. Para orientar nosso trabalho, utilizamos as ideias de Portelli (2016), Freire (2021) e Pollak (1992), como forma de dialogar com as principais discussões aqui apresentadas.

Palavras-chaves: História oral; Educação escolar; Memórias de Educadores.

Abstract

This article aims to demonstrate, through oral history, the educational background of an educator and to elucidate the impact of this education on her teaching practice. Her experiences and memories were shared through an interview and date back to 2002 to 2009. The teacher's narratives are fundamental in the educational field, especially regarding the process of evaluating teaching practice. This leads us to consider several questions: are we repeating teaching practices we were subjected to during our own schooling, that is, when we were still students in basic education? Are we innovating as educators? Do we reflect on our teaching practice? Therefore, this work is important for the discussion of classroom teaching methodologies, assessment and teacher-student relationships in the present time. To guide our





work, we use the ideas of Portelli (2016), Freire (2021) and Pollak (1992) as a way to engage with the main discussions presented here.

Keywords: Oral history; School education; Educators' memoirs.

1 Introdução

O presente artigo tem como intuito refletir a formação escolar de uma educadora, bem como seus reflexos na sua prática docente. Nesse sentido, este ensaio nos traz as reflexões a respeito do quanto o processo de formação reverbera na prática docente de um educador ou de uma educadora. Atualmente, aos 34 anos, a educadora decidiu trazer à tona suas memórias, que segundo ela, são importantes para compreender sua prática docente em sala de aula, ou quiçá despertar em outros educadores e educadoras, memórias semelhantes àquelas propaladas por ela, entendendo de que forma repercutem em suas vivências em sala de aula.

As narrativas da educadora, a nosso ver, não são distantes da realidade de muitos profissionais da educação. Por esse motivo, ela decidiu compartilhar suas memórias por meio da história oral, a qual tem como premissa evidenciar experiências coletivas e individuais, com o intuito de não apenas perpetuá-las, mas de refletir de forma crítica para alcançar uma finalidade social. Noutras palavras, os relatos proferidos por meio da história oral no campo educacional tem como mote central levantamentos de questionamentos, com possibilidades de transformação e não de permanência de normas que desgastam e comprometem o verdadeiro sentido que a educação traz em seu bojo, qual seja, a transformação social por meio da aprendizagem dos educandos.

Em relação a isso, a educadora revelou que as memórias são traumáticas, as quais, por muito tempo, a aprisionou, deixando-a inerte e, muitas vezes, bloqueando sua capacidade de agir, criar e tomar decisões. Essas memórias não são ilusórias e nem fogem da realidade em que muitas escolas se encontram. Elas são oriundas dos anos 2002 a 2009, espaço de tempo em que a educadora lembra de como foi sua educação escolar em escolas públicas do estado do Ceará.





E, preferencialmente, por questão de ética, não revelaremos o nome das instituições e nem dos educadores que fizeram parte da formação da educadora. Aqui, apenas as suas memórias são importantes para a discussão no que as metodologias de ensino em sala de aula, avaliação e relação professor-aluno. Mas, por que a educadora resolveu trazer à tona suas memórias sobre sua formação escolar? De fato, o que provocou essa atitude, foi exatamente a partir das leituras que fez sobre a obra de Paulo Freire, patrono da educação nacional, bem como um dos mais conceituados educadores do último século. Ao ler Freire, especialmente a obra intitulada “Pedagogia da Autonomia”, a entrevistada colocou-se em evidência e fez uma reflexão crítica sobre sua vida pregressa na educação básica.

A obra de Paulo Freire a fez reviver tudo, como também lhe despertou o quanto a obra do autor é atemporal e importante para a educação. É evidente que a obra dele busca por uma transformação na escola, por uma educação que não oprime, que não, apenas, deposite informações no/a aluno/a. Freire deixou seus ensinamentos para que os/as educadores/as reflitam sobre sua práxis docente, assim como percebiam-se enquanto sujeitos inacabados, ou seja, sempre em processo contínuo de aprendizagem. Ele também nos ensinou que a educação deve transformar realidades por meio da conscientização da situação de opressão a que muitos são submetidos. Logo, defendeu uma educação que dialogue e que liberte.

As narrativas da professora tornam-se fundamentais no campo educacional, especialmente no que se refere ao processo de avaliação sobre a práxis docente. Isso nos faz pensar algumas questões: será que estamos repetindo práticas de ensino às quais fomos submetidos durante nossa formação escolar, ou seja, quando ainda éramos alunos e alunas da Educação Básica? Inovamos enquanto educadores e educadoras? Refletimos sobre nossa práxis docente?

O relato da educadora foi concedido por meio de uma entrevista, na qual narrou suas memórias, as quais, na sua concepção, são traumáticas, mas que a fizeram crescer profissionalmente. Isso porque notabilizaram que as metodologias de ensino a que foi submetida na educação básica não condizem com uma educação dialógica,





emancipadora e libertadora, como defendeu Freire. Pelo contrário, vai ao encontro de uma pedagogia autoritária e bancária, que Freire tanto criticou em sua vasta obra.

É perceptível na entrevista com a educadora que ser professor não é repetir o mesmo processo de formação na qual fomos submetidos, pois as realidades são distintas, bem como o alunado não é o mesmo. Assim, o ofício de ensinar não pode ser descompromissado e nem separado das realidades dos educandos. É preciso que esteja alinhado a uma pedagogia que acolha o discente, que o escute, tornando-o sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, e não passivo, como se observa em muitos cenários. A narrativa em tela revela as mazelas que uma educação autoritária e bancária pode causar no desenvolvimento do aprendiz.

2 Metodologia

A abordagem de construção do trabalho em tela coaduna com abordagem de pesquisa qualitativa. Escolhemos essa abordagem de pesquisa, pois contempla alguns pressupostos que coaduna com o objetivo desse trabalho. Como podemos perceber no pensamento Martinelli (2012, p. 24-25):

É preciso enfatizar que há alguns pressupostos muito importantes que fundamentam o uso de metodologias qualitativas de pesquisa. um primeiro pressuposto é o reconhecimento da singularidade do sujeito. O segundo pressuposto é que essas pesquisas partem do reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito. Terceiro pressuposto, que se expressa no reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o saber como elaborar sua experiência social cotidiana.

Os procedimentos metodológicos para realização deste trabalho seguiram os três pressupostos preconizados por Martinelli (2012) na citação acima. Por esse motivo, estruturamos o trabalho em três etapas amparadas nesses pressupostos a fim de atender aos seguintes objetivos: conhecer a experiência da formação da educadora, para saber se há relação entre sua formação e sua práxis em sala de aula; esse objetivo tem uma





relação intrínseca com o primeiro pressuposto de pesquisa da autora, a saber: “o reconhecimento da singularidade do sujeito”.

Em relação ao segundo objetivo, pretendemos revelar a importância do conhecimento das experiências da educadora, pois elas são fundamentais para refletir a relação professor-aluno, avaliação, metodologias e práxis em sala de aula, tendo em vista que esse objetivo está amparado no segundo pressuposto, que é “o reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito”.

No tocante ao terceiro objetivo, nosso intuito foi evidenciar a trajetória da formação da educadora na educação básica a partir de suas experiências e memórias dessa época, com vistas a refletirmos se educadores e educadoras estão inovando em sala de aula ou apenas reproduzindo as práticas às quais foram submetidos. Isso nos levou a questionar: as narrativas da educadora estão em consonância com as vivências e memórias de outros profissionais da educação? Por isso que esse objetivo está em congruência com o terceiro pressuposto, qual seja “o reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o saber como elaborar sua experiência social cotidiana”.

É exatamente nessa direção que esse trabalho está orientado, visando a conhecer a experiência vivenciada e refletir sobre ela, para compreender as relações que se aproximam e se distanciam sob a ótica de quem a lê. A experiência que está atrelada à formação de uma educadora é trazer à tona que outras similares sejam socializadas para que se conectem no campo de discussão teórica sobre o ensino escolar.

Narrar memórias é um método de pesquisa, a história oral, a qual tem como técnica de coleta de dados, as entrevistas. Assim, esclarecemos abaixo:

Como método, a história oral se ergue segundo alternativas que privilegiam as entrevistas como atenção essencial dos estudos. Trata-se de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado, básico, das análises. História oral como metodologias implica formular as entrevistas como um epicentro da pesquisa (Meihy e Holanda, 2015, p. 72).





Vale destacar que a entrevista não é uma conversa despretensiosa, mas, sim, com pretensão para atingir o objetivo da pesquisa. Sendo uma técnica que viabiliza o diálogo de assuntos particulares, interiores e complexos. Noutras palavras, a pesquisa redimensiona outras técnicas de pesquisa ao aprofundar questões que coaduna com o objeto de pesquisa (Bortoloti, 2015, p.140).

Nesse sentido, o tipo de pesquisa escolhida foi a semiestrutura. Por sua vez, “uma meta das entrevistas semiestruturadas, em geral, é revelar o conhecimento existente de modo a poder expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação” (Flick, 2004, p. 99).

As perguntas direcionadas à educadora foram as seguintes: como você define a educação à qual foi submetida na educação básica? Qual a relação de sua formação escolar com sua práxis em sala de aula? Nesse sentido, “a memória individual, apesar de se explicar no contexto social, é aferida por meio de entrevistas nas quais o colaborador tenha ampla liberdade para narrar” (Meihs e Holanda, 2015, p. 56).

A grosso modo, foi perceptível que a entrevistada narrou de forma veemente suas memórias acerca destas indagações, revisitando a época que era aluna do Ensino Fundamental I e II, bem como do Ensino Médio. Nessa direção, estabeleceu reflexões e relações entre essas memórias e sua prática docente, a partir da relação entre professor-aluno, avaliação e metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

3 Resultados e Discussão: é preciso lembrar

É sabido que “a história oral, então, é primordialmente uma arte da escuta” (Portelli, 2016, p.10). E, foi exatamente isso que aconteceu na construção desse trabalho a partir da narração da educadora. Ao responder a primeira pergunta (como você define a educação à qual foi submetida na educação básica?), a entrevistada abordou que as vivências da época estão na sua memória como se fossem acontecimentos bem recentes.





Conforme a educadora, “*considero que durante minha jornada na Educação Básica fui vítima da educação que deposita informações nos discentes, a que Freire denominou de educação bancária*”. Logo, de acordo com Freire, “eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (2021, p. 80-81).

Ainda, segundo a educadora:

Por muito tempo, eu não sabia que minha formação escolar foi fadada ao fracasso. Digo isso porque sempre fui induzida a memorizar as questões do exame (prova) definido de forma errônea como avaliação. Sabemos que avaliação não é isso, aplicação de provas (exames). Eu me sinto estranha falando sobre isso, pois sempre me destaquei como a aluna nota dez da sala. O estranhamento é oriundo da tomada de consciência que hoje tenho, tendo em vista que fui ludibriada por pensar que aprendia o conteúdo, mas pelo contrário, decorava (memorizava). Hoje, percebo que fui nota dez em memorização de informações descontextualizadas da minha realidade. Fato que não acrescentou nada na minha formação (entrevista realizada em 28/07/25).

A educadora ainda narrou que foram as leituras sobre a obra de Paulo Freire na graduação e pós-graduação que a fizeram perceber que ela não aprendeu, apenas decorou (memorizou). Decorar não é sinônimo de aprender, pelo contrário é antônimo. Desse modo, “aprender não é acumular conhecimentos. Aprendemos história não para acumular conhecimentos, datas, informações, mas para saber como os seres humanos fizeram a história para fazermos história” (Gadotti, 2011, p. 61).

Ao observar esse conjunto de memórias, notamos que:

A memória é constituinte de um sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida que ela também é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 204).

Utilizando o recurso da metáfora, a educadora revelou que foi uma aluna “papagaio”, ou seja, que apenas reproduzia e repetia informações. Fato que o método





mnemônico ocasiona. *“Eu não tinha liberdade para ter curiosidade, disse ela.”* Desse modo, ela ainda ressaltou que a curiosidade é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme preconizou Freire (2011, p. 58):

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer”.

A educadora ressaltou que a curiosidade é a base da criatividade, “logo, para criarmos, é preciso sermos curiosos” (Silva, 2024, p. 39). Segundo a sua fala, a criatividade, à época, não foi atçada, pelo contrário, foi reprimida. *“Eu sempre fui muito curiosa desde pequena, gostava de fazer perguntas, na sala de aula não era diferente”*, exclamou a entrevistada.

Acerca disso, a educadora rememorou quando sua criatividade foi ceifada em uma aula de matemática. Como podemos acompanhar abaixo:

Eu gostava de participar das aulas, expressar minhas opiniões sobre o conteúdo. Não gostava de ficar com dúvidas, caso não entendia a explicação, solicitava ao professor para explicar novamente. Percebia que ele ficava incomodado, certa vez, chegou a expressar a seguinte frase: “deixa de ser curiosa, menina! Você faz muitas perguntas (entrevista concedida em 20/07/2025).

Ela ressaltou que a fala do professor foi interpretada pela turma de maneira pejorativa, pois foi motivo de sarcasmos pelos colegas que desferiram frases do tipo: “bem feito, pergunte de novo!”; “tome, vá de novo!”. Desde aquele dia, ela internalizou que a curiosidade é algo ruim, pois causou desprezo e vergonha. *“Tinha medo de sanar dúvidas durante a explanação do conteúdo por causa do episódio traumático”*, exclamou a educadora com um olhar triste.

Face a essa narração, é contundente que a postura do professor não foi adequada, uma vez que não deveria excluir o aluno do processo de ensino e





aprendizagem. Posto isto, “o aluno é considerado um ser histórico, sujeito do processo, portador de uma prática social a ser problematizada e sistematizada coletivamente” (Martins, 2006, p. 94). Isso significa que o aluno não pode ser passivo, e sim, ativo. Quando o professor escamoteia o discente desse processo, ele não irá aprender, pois sua curiosidade se ceifará e, conseqüentemente, a sua criatividade será reprimida.

Em se tratando da criatividade, os educadores e educadoras têm como premissa trazê-la para sala de aula, tendo em vista que ela faz parte do desenvolvimento desde a infância. Conforme pontua Vigotski (2014, p. 43) “[...] a criatividade é um atributo de todos, em maior ou menor grau, e que ela é a companheira habitual e permanente do desenvolvimento infantil”.

Na mesma linha de pensamento, a criatividade é estimulada nas crianças e jovens quando são incentivados a pensar, fazendo parte de um processo que busca construir conhecimentos. Isso fica longe de ser efetivado se o alunado for instruído memorizar (decorar), sem reflexão crítica sobre os temas estudados. Desse modo, “o ato de criar segue a premissa da curiosidade, que remete a questionamentos e dúvidas sobre nossa experiência, de onde viemos e para onde vamos nessa imensidão do universo” (Ribeiro, 2023, p. 23).

A educadora elencou que não desenvolveu seu senso crítico durante sua Formação na educação Básica. “*Os conteúdos transmitidos nas aulas não eram assimilados por mim. “Eu não os problematizava a partir da minha realidade, apenas os aceitavam da forma que eram postos. Minha única preocupação era decorar as dez questões do exercício de revisão, para atingir minha nota dez na prova”*”, narrou ela.

Na sequência do seu relato de memória, ela destacou outro acontecimento, que a seu ver, foi ainda mais traumático que o anterior. Vejamos:

O professor explicou a resolução do exercício de matemática. Eu sabia outra forma de resolução mais simples. Então, falei para ele. Irritado, o professor pediu para eu sair da sala. De início não entendi, mas ele foi contundente ao afirmar: “eu sou o professor, aqui não me interessa se você sabe resolver de outra forma. Saia!”. Foi o pior dia da minha vida escolar.





A narradora evidenciou que não foi apenas com professores de matemática que teve problemas, mas as atitudes desse tomaram grande amplitude, pelo nível de ignorância e descompromisso com o processo de ensino e aprendizagem do alunado. Conta ainda que os métodos de ensino nas demais disciplinas eram os mesmos, a saber: narração do conteúdo pelo professor sem diálogo e interação do discente. Sendo que o único objetivo era decorar o exercício de revisão, o qual na verdade era igual a prova, mudava apenas a sequência das questões.

A narração da entrevistada coaduna com o pensamento de Freire:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (2011, p. 47).

Ainda sobre sua fala, a educadora ressaltou que a sua formação não foi apenas de traumas, pois também perpassou por professores e professoras que solicitavam a participação do alunado nas aulas. *“No Ensino Médio, tive duas grandes professoras que me inspiraram. Elas falavam o que eu queria ouvir e fazer: tire dúvidas; quero que vocês participem da aula”*, disse a entrevistada. Nesse prisma, “é o papel do professor é provocar a mediação entre aluno, conhecimento e realidade” (Veiga, 2006, p. 26).

É importante trazer à baila que mesmo assim, a educadora não se sentia à vontade, os traumas eram gatilhos em sua memória das experiências anteriores. Essas memórias a perseguiram por muitos anos com fantasmas que a assombravam sempre que necessitava participar da aula ou sanar dúvidas. Ela ainda ressaltou que na sua formação de Nível Superior ocorreu um episódio semelhante aos que ocorreram na Educação Básica.





Na graduação, amadureci muito, pois passei a ler mais. Nas disciplinas de práticas de ensino, li obras que me fizeram acreditar que a educação é emancipadora e libertadora, especialmente as obras de Freire. Tive excelentes professores e professoras que ensinaram com compromisso e respeito. Em virtude disso, comecei a esquecer um pouco os traumas e voltei a indagar nas aulas. Certa vez, ao fazer uma pergunta à professora, ela me respondeu o seguinte: “suas fichas acabaram” (entrevista concedida em 28/07/2025).

Diante disso, o objetivo desse trabalho como já explanado é trazer à tona memória da formação escolar de uma educadora, tendo em vista que ela leciona na educação básica e se percebe em cada aluno e aluna das turmas que leciona. E lembra de cada professor e professora e suas metodologias de ensino. Outrossim, é contundente afirmar que nós, educadores e educadoras, exercemos nossa prática em sala de aula alicerçados em metodologias dos professores e professoras que tivemos.

A entrevistada reafirma que sua formação de nível superior não foi traumática e que o episódio narrado somente aconteceu uma vez. Conforme a entrevistada:

Quando a professora falou que minhas fichas acabaram, claro que lembrei do que acontecia comigo na Educação Básica, mas não fiquei traumatizada. Isso porque já tinha subsídios teóricos e práticos para interpretar tal postura. Sendo que a professora depois pediu desculpas pelo que tinha acontecido. Somos seres humanos, somos passíveis de erro. Aprendemos com erros, quem nunca errou nessa vida? Na graduação já estamos maduros, bem diferente da Educação Básica (entrevista concedida em 28/07/25).

Nessa linha de raciocínio, a educadora preconizou que na Educação Básica é um nível de ensino em que nós educadores e educadoras precisamos agir com ética, afetividade e respeito, pois estamos em convivência com crianças e adolescentes, em que tais sujeitos estão em processo de formação. Posturas essas que devem ser mantidas no Nível Superior, pois se trata de um processo de formação de futuros profissionais da educação. Dito isso, “o educador, como outros profissionais contextualizados, é um





construtor da história, na medida em que, para isso, aja conscientemente” (Luckesi, 2001, p. 27).

No que concerne à segunda pergunta direcionada à educadora (qual a relação de sua formação escolar com sua práxis em sala de aula?), de início, a educadora esclareceu que o curso de licenciatura é decisivo na formação docente, e, conseqüentemente, na prática docente, assim como a formação da Educação Básica. Ressaltou com veemência que a práxis docente tem muita relação com as experiências adquiridas no processo de formação advindo da educação escolar. De acordo com a narradora:

A formação que adquiri no curso de licenciatura foi sólida e fundamental para ter consciência das metodologias de ensino, relação-professor e avaliação que foram utilizadas pelos meus professores e professoras na Educação Básica, não eram apropriadas. É sabido que todo estudante de licenciatura já tem uma bagagem sobre a docência em virtude das experiências adquiridas na Educação Básica. Desse modo, a relação entre minha formação escolar com a minha práxis, é que não repito as práticas arcaicas, as quais fui submetida. Por esse motivo, é de extrema importância para nós, educadores e educadoras, refletir de forma crítica sobre a prática docente (entrevista concedida em 28/07/2025).

Em congruência com a narração da entrevistada, Pimenta (1998, p. 165) elenca que:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, aqueles que contribuíram para sua formação humana.

Segundo a entrevistada, *“as experiências da vida escolar são determinantes aos graduandos de Curso de Licenciatura, muitos deles escolhem esse curso porque se espelhou em algum professor ou professora que lhe ensinara”*. Ela ainda ressaltou que





as experiências de sua vida escolar refletem na sua prática docente a partir dessa permissão: os bons professores e professoras que tivera, servem de referência para suas aulas. Aqueles e aquelas que a traumatizaram com práticas de a dissociavam do processo de ensino e aprendizagem, negando sua curiosidade e negligenciando o diálogo, não são base para as suas aulas.

Na mesma linha de raciocínio, a entrevistada pontua que a reflexão sobre a prática é fundamental para aprendizagem dos discentes, pois é possível identificar práticas educativas que não estão surtindo efeito na relação entre professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Concatenado com essa ideia, Luckesi enfatiza que “olhar para nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender (2011, p. 31)”.

Essa reflexão sobre a prática é importante para que os profissionais da educação não reproduzam os métodos de ensino tradicionais aos quais foram submetidos. Isso porque, dentre esses, podemos citar as provas (exames), as quais são interpretadas como formas de averiguar o processo de ensino e aprendizagem, sendo associados de forma errônea à avaliação da aprendizagem.

Ainda segundo a entrevistada:

Nas minhas aulas, faço diferente do que fizeram comigo, a saber: era impedida de perguntar e dialogar na explicação do conteúdo. Durante minhas aulas, peço aos discentes que indaguem sobre o conteúdo, perguntem. Estabeleço um diálogo em que os alunos se sentem à vontade para acrescentar e sanar dúvidas. No tocante às provas, infelizmente não tem como aboli-las, pois o sistema impõe atribuir notas aos discentes. Mas, eu não me resumo a elas, pois o processo de avaliação não ocorre por meio dessa via. Os discentes das minhas turmas são avaliados pelo processo contínuo que ocorre em cada aula e aprendizado (entrevista concedida em 28/07/25).

Conforme podemos constatar na citação a seguir:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na





sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (Hoffmann, 2014, p. 17).

A memória da educadora, no que diz respeito à avaliação, remete-a sob a ótica das provas (exames). De forma comum, ouvia dos/as seus/as professores/as afirmações: alunos, estudem a revisão do conteúdo, pois a avaliação está próxima! Todavia, a avaliação que se referiam era a prova (exames). Dessa maneira, a aprendizagem do conteúdo não pode se resumir a aplicação de provas, testes, mas a partir do processo e da prática sob a apropriação de um conhecimento como instrumento para a transformação da sociedade (Gasparin, 2012, p. 131).

Em virtude dessas práticas, os educandos acabam reproduzindo-as em sala de aula. Conforme podemos depreender nas palavras de Luckesi (2011, p. 30):

Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. Nem mesmo nos perguntamos se o que aconteceu conosco em nossa história escolar foi ou não adequada, simplesmente repetimos esse modo de ser e de agir. Não agimos dessa forma por um desvio ético e de conduta, mas simplesmente agimos dessa forma pelo senso comum, adquirindo ao longo de nossa vivência. Como estudantes, fomos examinados, agora examinamos.

Percebe-se que o método de aplicar provas não estabelece uma relação direta com o processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, com a reprodução da capacidade de memorizar informações.

Nesse sentido, as provas estimulavam os discentes a memorizar aquele conteúdo descontextualizado de sua realidade. Quem memorizava o exercício de revisão para prova, obtinha nota dez. Atingir nota dez era motivo de orgulho, de muito estudo e inteligência, desprezando-se uma gama de outros saberes e habilidades que poderiam ser considerados para além da nota da prova. No geral, a educadora ressalta que aquele método não acrescentou em nada no seu desenvolvimento cognitivo, pois apenas a fez reproduzir informações.





É sabido que definir a aplicação de provas como se fosse uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem é inapropriado, haja vista que a avaliação não é algo pronto e hermético, pelo contrário, é um processo ininterrupto de construção do conhecimento.

Conforme Silva, “é de vital importância que os professores em formação tenham contato com metodologias de ensino e avaliação que causem rupturas nas tradicionais metodologias que induzem o alunado apenas a ouvir, copiar e memorizar” (2024, p. 34).

Nessa direção, é premente reiterar que os educadores e educadoras avaliem sua práxis. Desse modo, “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (Hoffmann, 2014, p. 15). É fazendo a reflexão sobre a prática que o professorado percebe os aspectos em que deve melhorar para buscar efetivamente uma pedagogia que não prova por meio de exames quem decora mais, mas que reafirma a aprendizagem como um processo inacabado.

Nessa direção, essa mudança só é possível quando o profissional da educação se apoia em numa pedagogia que busque a transformação social. Visto isso, “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2021, p. 100).

Alicerçado nesse pensamento, é imperioso que o educador e educadora percebam no seu ofício essas questões. Como nos orienta Hoffmann (2014, p.12):

Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de vida como aluno e professor. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.





É oportuno trazer à baila que essa mudança é possível no campo das discussões teóricas e práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem, como também na tomada de consciência ao saber que “a concepção ‘bancária’ dá ênfase a permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança (Freire, 2021, p. 102).

Essa dimensão da educação se faz muito necessária e fundamental para a formação que buscamos e defendemos. Como percebemos no pensamento a seguir:

É preciso fomentar a atitude reflexiva como práxis permanente dos profissionais da educação, pois é fundamental que estes estejam constantemente se reavaliando, ancorados na teoria e fazendo esta cada vez mais presente na prática educativa” (Macário, 2019, p. 136).

Nota-se que a educação problematizadora é um aporte teórico para a reflexão sobre a prática docente, bem como para a compreensão dos métodos de ensino que ainda perduram no ambiente escolar, como a memorização dos conteúdos para serem testados em uma prova.

4 Considerações Finais

Este artigo evidenciou que as experiências sobre a formação de uma educadora na Educação Básica são de grande relevância para se discutir a práxis docente. Isso porque é de extrema importância que o educador se perceba na sua relação com o aluno. Essa percepção parte do princípio de conhecer sua realidade a partir dos conteúdos e fazer relações que promovam o diálogo entre alunado e docente.

As memórias da educadora fazem uma relação intrínseca com a prática em que se encontra, tendo em vista que ela percebe no chão da sala de aula os desafios que a docência impõe a todos que trabalham com a educação. Estabelecer elo entre conteúdo e realidade para evitar a memorização é fundamental, mas ao mesmo tempo é complicado frente a um sistema que aprisiona o professorado.

Nessas condições, “é perceptível que muito já foi discutido e avançado, no entanto, entre as “luzes” e a “escuridão” de nosso tempo, ainda há o que buscar, explicitar, numa tentativa de abrir espaços para a discussão entre os envolvidos e





comprometidos pela educação” (Carminate e Borges, 2012, p. 164). Então, que possamos seguir acreditando em nossas concepções do ato de educar, sempre planejando e avaliando de maneiras diferenciadas, para além de meras notas ou dados secos e áridos, sem reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem que impacta na formação do nosso alunado.

A educadora mostrou-se consciente de sua trajetória formativa na educação básica e como isso afetou seu processo educacional durante anos. Desse modo, a escola tem um papel imprescindível para o desenvolvimento do educando. Mas é preciso que ela esteja aliada ao professorado na busca de uma educação emancipadora, a qual não deposite nos discentes pensamentos já constituídos, mas que construa conhecimentos a partir de suas realidades.

Em linhas gerais, refletir sobre as memórias da vida escolar é de extrema importância para avaliar a prática docente, haja vista o teor de impacto na vida do alunado e as dimensões que abarca nesses futuros profissionais. O docente está em constante processo de aprendizagem, o que implica que aprende todos os dias, com cada aula que ministra. Portanto, a educadora finalizou dizendo que “ao adentrar na sala de aula, enquanto educadores/as comprometidos/as com a práxis docente, estes/as devem avaliar as práticas de ensino que fizeram parte da sua formação, especialmente quando ainda eram alunos/alunas da Educação Básica”. Isso nos reporta ao comprometimento e ênfase numa educação inclusiva, plural e que abarque a todos no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda. **Metodologia da Pesquisa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Seses, 2015. 192p.





CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 160-178, 2012.
[file:///C:/Users/55889/Downloads/admin,+104%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55889/Downloads/admin,+104%20(1).pdf). Acessado em 25 de set. de 2025.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. 2011. 122p.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012. 190p.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41 ed. Editora Mediação, 2014. 104p

LUCKESI, Cipriano Carlos, o papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.128p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** / Cipriano Carlos Luckesi. — 22. ed. — São Paulo: Cortez, 2011.

MACÁRIO, Edilânio Rodrigues. **A construção da memória histórica santanense a partir da atuação pedagógica do Museu de Paleontologia** (1985- 2016). Mestrado Profissional em Educação- URCA. Crato-CE, 2019. Disponível em:
<http://www.urca.br/mpe/wpcontent/uploads/sites/14/images/pdfs/disseredilanio.pdf>
Acesso em 12 de jul. 2025.

MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006, 160p.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom e BARBOSA, Fabíola Holanda. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.





PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Vani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.192p.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Revista estudos históricos, v. 5, PORTELLI, Alexandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RIBEIRO, E. (Org.) **Processos criativos em instalações geográficas e pedagógicas**. Sobral, Ceará: Sertão Cult, 2023. setembro de 2023.

SILVA, Maria Aldejane Lopes. **O conceito de base da instalação geográfica/ pedagógica a partir das pesquisas stricto sensu (2014-2022)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional do Cariri-URCA, 2024. 121p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Ensinar**: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. P.160

